

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 39 (92)

Запоріжжя  
Класичний приватний університет  
2014

УДК 371.026.9  
ББК 88.84.845я43  
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань  
згідно з Постановою Президії ВАК України  
від 10 березня 2010 р. № 1-05/2

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 39 (92). – 568 с.

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

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

***Голова редакційної ради:***

доктор юридичних наук, професор А. О. Монаєнко

***Головний редактор:***

доктор педагогічних наук, професор

Т. І. Сущенко

***Заступник головного редактора:***

доктор педагогічних наук, доцент

Л. О. Сущенко

***Члени редакційної колегії:***

доктор психологічних наук, професор

В. Й. Бочелюк

доктор педагогічних наук, професор

О. І. Гура

доктор педагогічних наук, професор

О. І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І. М. Ляхова

доктор педагогічних наук, професор

А. І. Павленко

доктор філософських наук, професор

Л. М. Сіднєв

доктор педагогічних наук, професор

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор

О. О. Фунтікова

доктор педагогічних наук, доцент

А. В. Віндюк

доктор педагогічних наук, доцент

М. Д. Дяченко

***Члени іноземної редакційної колегії:***

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою  
Класичного приватного університету  
протокол № 2 від 24 вересня 2014 р.

© Класичний приватний університет, 2014  
© Колектив авторів, 2014

### До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з Постановою Президії ВАК України від 10 березня 2010 р. № 1-05/2 (Бюлетень ВАК України. – 2010. – № 4. – С. 8).
- Збірник виходить 6 разів на рік: 3 випуски – червень, 3 випуски – грудень. Статті до збірника приймаються до 1 березня і до 1 жовтня відповідно.
- Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторський аркуш українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: УДК, анотація українською (до 1000 знаків), російською (до 1000 знаків) та англійською (2000 знаків) мовами і ключові слова (3–10 слів), постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; список використаної літератури за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами до бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:

Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким його внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов’язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім’я, по батькові повністю відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*О. В. БУНЧУК*

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКИХ ТОВАРИСТВ ЯК КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ОСЕРЕДКІВ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.) .....	10
--	----

*С. О. ВАСИЛЬСВА*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛІВ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (ІІ СТ. ДО Н. Е. – ХІІІ СТ.) .....	15
--	----

*О. Г. КОНОПЕЛЬЦЕВА*

РОДИННЕ ВИХОВАННЯ НА ТЕРЕНАХ СУЧАСНОЇ ФРАНЦІЇ ЗА ЧАСІВ РИМСЬКОГО ПАНУВАННЯ.....	21
--	----

*К. О. КУЧИНА*

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ КОНЦЕПЦІЙ ТА ПРОГРАМ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНУ СИСТЕМУ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	26
--	----

*О. І. ПРОСКУРНЯ*

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ У НАРОДНІЙ ШКОЛІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРЕСІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ .....	32
--	----

*О. М. РУДЬ*

ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ МИСЛИТЕЛІВ (КІНЕЦЬ ХVІІІ – ХІХ СТ.) .....	39
---	----

*І. В. САМОФАЛОВ*

ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ А. С. МАКАРЕНКА .....	45
--	----

*С. І. ТКАЧОВ*

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИЙ ІДЕАЛ ГРОМАДЯНИНА В ПОГЛЯДАХ ВІТЧИЗНЯНИХ ГРОМАДСЬКИХ ДІЯЧІВ І ПЕДАГОГІВ (1881–1894 РР.).....	50
--	----

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

*Б. І. БЕЗ'ЯЗИЧНИЙ*

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ.....	56
---	----

*В. М. БЕСКОРСА*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ: ПРИНЦИПИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ .....	63
---	----

*П. В. БЄЛЬЧЕВ*

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	72
--	----

*О. В. БІЛОСТОЦЬКА*

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	78
---	----

*Т. С. ВАКУЛЕНКО*

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ІНСТРУМЕНТАРІЮ МІЖНАРОДНОГО ПОРІВНЯЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ TIMSS .....	84
---	----

*О. В. ВАРЕЦЬКА*

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ “СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ” І “ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ” .....	90
---	----

*М. М. ВАСИЛЕНКО*

СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ФІТНЕС-ІНДУСТРІЇ.....	98
---	----

<i>І. Г. ВАСИЛЬСЬВА, М. К. ЧЕБОТАРЬОВ</i> ІГРОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК АКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ .....	103
<i>Т. В. ВИСІКАЙЛО</i> ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ КОПІЮВАННЯ ПЕЙЗАЖІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМПОЗИЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СЕРЕДНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	109
<i>О. С. ВОЛЯРСЬКА</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОРОСЛИХ .....	114
<i>Л. П. ВОРОНОВСЬКА</i> КОМУНІКАТИВНА МОБІЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	119
<i>В. А. ГОЛОВКО</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ .....	124
<i>О. В. ГРЕСЬ</i> АНДРАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	128
<i>М. В. ДАНИЛЕВИЧ</i> ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО РЕКРЕАЦІЙНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	133
<i>Г. А. ДЕГТЯРЬОВА</i> УТОЧНЕННЯ ДЕЯКИХ ПОНЯТЬ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ГАЛУЗІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	138
<i>В. Г. ДЕЙНИЧЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ТА СТУДЕНТАМИ ВЛАСНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	149
<i>Л. В. ДЕНИСОВА</i> ТЕХНОЛОГІЇ ХМАРНИХ ОБЧИСЛЕНЬ У ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЗІ СПОРТУ .....	156
<i>Д. С. ДОМАНЧУК</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	163
<i>М. Д. ДЯЧЕНКО</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЯВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	169
<i>О. А. ЖЕРНОВНИКОВА</i> ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МАТЕМАТИКІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ .....	177
<i>Я. В. ЗАВОРОТНА</i> ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ НА ОСНОВІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ .....	185
<i>Л. П. ЗАСТАВСКАЯ</i> ОСНОВЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ: КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТА РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЛАССИФИКАЦИЙ.....	190
<i>О. І. ІВАНИЦЬКИЙ, Н. М. ТАРАН</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ....	196

<i>Л. І. ІВАНОВА</i>	
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З ВІДХИЛЕННЯМИ У СТАНІ ЗДОРОВ'Я .....	203
<i>С. С. ІЗБАШ</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	208
<i>О. Л. ІЛЬЄНКО</i>	
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО СПЕЦІАЛІСТА.....	213
<i>М. Є. ІСАЄВА</i>	
ВИЗНАЧЕННЯ ЩАСТЯ: ФІЛОСОФСЬКИЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ.....	220
<i>В. Н. КОБЕЦ</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	226
<i>В. І. КОВАЛЬЧУК</i>	
МЕТОДИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ.....	233
<i>І. В. КОЖЕМ'ЯКІНА</i>	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ .....	240
<i>І. М. КОЩАВЕЦЬ</i>	
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЇ.....	246
<i>А. М. КРАМАРЕНКО</i>	
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	252
<i>О. Ю. КРИВОЛАП</i>	
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	259
<i>І. С. ЛАПШИНА</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МАРКЕТИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СИСТЕМАХ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ .....	265
<i>В. І. ЛЕВКІВ</i>	
СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ЗІ СПОРТИВНИХ ІГОР У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	271
<i>Г. А. ЛЕЩЕНКО</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ.....	277
<i>Н. Б. МАНТУЛО, Ю. Г. ПОЛЄЖАЄВ</i>	
ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ....	284
<i>М. Є. МАРТЬЯНОВА</i>	
ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	290
<i>О. О. МАРЧЕНКО</i>	
СУТНІСНИЙ ЗМІСТ ДЕФІНІЦІЇ “ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ ІМІДЖ ФАХІВЦЯ” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ .....	296

<i>Н. В. МЕРКУЛОВА</i> МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ .....	300
<i>В. Є. МИХАЙЛИЧЕНКО, Н. В. ПОЛЯКОВА</i> НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦІВ-ЛІДЕРІВ .....	306
<i>І. І. НАУМОВА</i> СУТЬ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ” В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ .....	313
<i>Н. В. НЕРУХ</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ .....	318
<i>О. В. ОМЕЛЬЧУК</i> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ “ЗДОРОВ’ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ В ШКОЛАХ МИСТЕЦТВ” .....	327
<i>Л. А. ПОРОХНЯ</i> КАТЕГОРІЯ “СЕРЕДОВИЩЕ” З ПОЗИЦІЙ ПЕДАГОГІКИ.....	332
<i>О. А. РАЦУЛ</i> СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ .....	337
<i>А. Г. РОМАНОВСКИЙ, М. А. ГЕНЬКИНА</i> ПРОБЛЕМА ПОНИМАННЯ ПОНЯТТЯ “ДУХ” В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОСТИ СТУДЕНТОВ .....	344
<i>С. В. СИВАШ</i> ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ “ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ” В ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ .....	352
<i>В. М. СМОЛЯК</i> ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ .....	360
<i>О. Г. СТАДНИК</i> КЛАСИФІКАЦІЯ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ТА ЇХ СПІВВІДНОШЕННЯ З НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯМ ШКІЛЬНОГО ПРЕДМЕТА .....	366
<i>О. В. СТАРОСТИНА</i> ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ .....	372
<i>Р. В. СУЩЕНКО</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ) .....	377
<i>Т. І. СУЩЕНКО</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГА ЯК СУБ’ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ .....	383
<i>О. Л. ТЕРЬОХІНА</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МАШИНОБУДІВНИКІВ .....	389
<i>К. В. ТРОФІМУК</i> ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	396

<i>Ю. Є. ХАЛЕМЕНДИК</i>	
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ...	403
<i>В. В. ХРЕБТОВА</i>	
ІНОЗЕМНІ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	407
<i>І. В. ШАПОВАЛОВА</i>	
ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ .....	414
<i>С. В. ШЕВЧЕНКО</i>	
ТЕНДЕНЦІЇ АВТОМАТИЗАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКОГО ОБЛІКУ НА МАЛИХ ПІДПРИЄМСТВАХ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БУХГАЛТЕРІВ.....	420
<i>Л. Б. ШУМЕЛЬЧИК</i>	
ІННОВАЦІЙНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ЗМІНИ ПАРАДИГМИ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ.....	426
<i>С. С. ЭМИРИЛЬЯСОВА</i>	
ГЕНДЕРНИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГІКЕ УКРАЇНИ: ТРАДИЦИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ .....	433
<b>ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА</b>	
<i>Т. М. БАБКО</i>	
НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	438
<i>Є. С. ЗІНОВ'ЄВА</i>	
ЯКІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПРЕДМЕТІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ В ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ.....	445
<i>О. В. КВАС, С. Н. ВОЛОШИН</i>	
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ – ВИХОВАНЦІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ .....	452
<i>Н. П. МУРАНОВА</i>	
ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	458
<i>І. Ф. ПОПОВИЧ</i>	
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	466
<i>О. В. ТУРСЬКА</i>	
ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У МОЛОДІЖНІЙ ГРОМАДСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ .....	472
<i>В. Б. ХАРЛАМЕНКО</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛІЗАЦІЇ ШКОЛИ .....	478
<i>В. Я. ЯСТРЕБОВА</i>	
З ДОСВІДУ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ МАЛОКОМПЛЕКТНИХ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ ЗА КОРДОНОМ.....	485



## ВИЩА ШКОЛА

<i>О. І. БЕСПАРТОЧНА</i>	
СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МАГІСТРАНТАМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ .....	491
<i>А. В. БУЧИНСЬКИЙ</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	495
<i>О. І. ВАСИЛЬЧЕНКО</i>	
ГЕНДЕРНО-ЧУТЛИВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ .....	500
<i>О. М. ДУБІНІНА</i>	
ЕТАПИ СТВОРЕННЯ Й РЕАЛІЗАЦІЇ АКМЕ-ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗА НАПРЯМОМ ПІДГОТОВКИ “ПРОГРАМНА ІНЖЕНЕРІЯ” .....	504
<i>І. М. ЖОВТОНІЖКО, Т. В. СІЛЧОВА</i>	
ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	510
<i>А. В. КОЖЕВНИКОВА, Т. О. САДОВА</i>	
ВПЛИВ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ НА ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ .....	515
<i>С. А. КОЗИРЯЦЬКА</i>	
МЕТОДИКА РЕДАГУВАННЯ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ СТУДЕНТАМИ МЕДИЧНИХ ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ “УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)” .....	520
<i>Н. К. САМОХИН</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НАПРАВЛЕНИЯ “ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА” .....	525
<i>Л. В. СІТОВСЬКА</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ .....	531
<i>Р. В. СЛУХЕНСЬКА</i>	
ФАКТОРИ АКТИВІЗАЦІЇ ДУХОВНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	536
<i>Л. А. СНЕДКОВА</i>	
ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СМАКУ ТА ІНТЕРЕСУ ДО МУЗИКУВАННЯ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	542
<i>Л. О. СУЩЕНКО</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА.....	548
<i>В. С. УЛЬЯНОВА</i>	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....	555
<i>Т. А. ЩЕБЛИКІНА</i>	
ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ .....	564

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.013.43(477)“19/20”

О. В. БУНЧУК

### ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКИХ ТОВАРИСТВ ЯК КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ОСЕРЕДКІВ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX ст.)

*У статті висвітлено передумови виникнення просвітницьких товариств на території України кінця XIX – початку XX ст. Встановлено, що ціла низка чинників призвела до появи такого явища, як культурно-просвітницький рух, а саме: соціально-економічні та суспільно-політичні умови, досвід зарубіжної та прогресивної російської й української педагогіки, громадсько-педагогічні пошуки, рівень національної самосвідомості української інтелігенції, духовно-культурне становище, інтереси й потреби, національно-визвольна боротьба українського народу. Просвітницькі товариства, які виникли та діяли в цей період, мали багато спільних ознак: цілі та завдання, що ставили вони перед собою; структура, склад, режим роботи, джерела фінансування тощо. Вагомим наслідком діяльності цих товариств стала поява в них виразників ідей національного відродження й українського визвольного руху – відомих педагогів та політичних діячів.*

**Ключові слова:** просвітницькі товариства, громадські діячі, національне відродження, українська національна школа, культурно-освітня діяльність, громадські організації, національно-визвольний рух.

Україна – молода держава, і багато сфер суспільного життя перебувають у стані постійних змін. Наразі важливою складовою суспільно-політичного прогресу є реформування системи національної освіти, що, у свою чергу, потребує залучення досвіду попередніх років. Сьогодні триває пошук не лише шляхів оновлення освіти, а й принципово нових перспектив і можливостей – аж до школи нової генерації – української національної школи.

В аналізі минулого одне з основних місць посідає питання освіти й шкільництва, адже “хто має школу, той має народ”. Тому вкрай важливими є дослідження виникнення й діяльності просвітницьких товариств, що стояли біля витоків організації національної школи. Адже школа була, є і буде фундаментом, на якому тримається держава. Аналіз літературних джерел засвідчує, що таких праць небагато, але саме вони стали першоосновою для сучасних досліджень з історії виникнення й діяльності просвітницьких товариств на території України кінця XIX – початку XX ст.

До джерел, які розкривають діяльність просвітницьких товариств зазначеного періоду, можна зарахувати науково-історичні, педагогічні твори представників національно-визвольного руху, що брали участь у революційних подіях 1917–1920 рр., та освітніх діячів, які були причетні до реформування освіти цього періоду. Це твори В. Винниченка, М. Грушевського, Д. Дорошенка, О. Дорошкевича, В. Дурдуківського, О. Музиченка, С. Постернака, С. Русової, С. Сірополка, І. Стешенка, П. Холодного, Я. Чепіги, С. Черкасенка. Характеризуючи розвиток української освіти в період революційних перетворень, ці автори частково торкалися питання виникнення просвітницьких організацій.

**Метою статті** є висвітлення передумов виникнення просвітницьких товариств на території України (кінець XIX – початок XX ст.).

Діяльність просвітницьких товариств кінця XIX – початку XX ст. – це ціла доба в розвитку історії педагогіки й культури України в цілому. Їхня праця на ниві освіти набула помітного громадського звучання, вливаючись у загальний процес національного відродження. Прогресивна українська інтелігенція, працюючи у товариствах, пробуджувала національну самосвідомість, закладала основи рідномовної освіти.

Виникнення та діяльність різних громадських організацій в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. є своєрідним за своєю природою явищем, яке має не лише культурно-просвітницький, а й педагогічний характер, бо одним з основних їх завдань було змінити зміст і якість освіти українського народу.

Послідовна політика російських урядів щодо українського народу була спрямована на заборону української мови. Цілою низкою указів українську мову поступово було витіснено з навчальних закладів України. Указом Петра I 1720 р. було заборонено друкувати книжки українською мовою, наказано вилучати українські тексти із церковних книг. Указом Катерини II 1782 р. було створено “Комісію для заведення в Росії народних училищ” з метою впровадження в Україні навчальних програм без урахування жодних національних особливостей, зокрема мовних відмінностей. А 18 липня 1863 р. міністр внутрішніх справ П. Валуєв у листі до міністра народної освіти писав, що “ніякої окремої малоросійської мови не було, немає і бути не може”. Розпорядженням царя 20 липня того ж року категорично заборонено видання українською мовою книг “учбових і взагалі призначених для початкового читання народу”. Вершиною всіх протиукраїнських заходів став Емський указ 18 травня 1876 р. (підготовлений таємним царським радником Михайлом Юзефовичем), який забороняв ввіз будь-яких українських книжок і брошур з-за кордону; видання українських творів та переказів, окрім історичних документів та художніх творів, друкування слів українською мовою при нотах, влаштування українських вистав, читання для народу. Емські постанови переглядали у 1881, 1892, 1894, 1895 рр. Заборони з часом підтверджувалися, а то й додавалися нові [2].

Таким чином, майже все XIX ст. для українців, підданих Російській імперії, було часом боротьби за збереження власної мови, освіти, культури. Кращі представники, очолюючи громадсько-освітній рух, саме у школі, у просвітництві народу, у створенні національної системи виховання бачили шлях до збереження нації. Кінець XIX – початок XX ст. для українського народу – це період національного відродження, осмислення себе як етносу, а окремої людини – як справжньої особистості в історії і в сучасному світі. Таким чином, умови, в яких розвивалась вітчизняна освіта (заборона друкованого слова та навчання рідною мовою, переслідування всіх проявів українського політичного й культурного життя), сприяли активізації української інтелігенції та громадських організацій.

Рубіж 1950–1960 рр. багато в чому став визначальним і для подальшого розвитку українського руху в Російській імперії, і для розробки царатом стратегії непримиренної боротьби з його проявами. Підґрунтя для глибоких зрушень у національному просвітницькому розвитку дала доба революційних рухів у Європі 1848 р., відома як “весна народів”.

Скасування кріпацтва в Росії та посилення капіталістичних відносин не тільки привели до соціально-економічних змін, а й сприяли вибуху громадсько-педагогічної праці. Певна лібералізація життя в країні активізувала діяльність демократичної частини суспільства, котра, крім іншого, почала виступати за впровадження загальної освіти, засуджувати становість школи, тілесні покарання, ранню професіоналізацію, вимагати автономії вищої школи, вболівати за розвиток освіти тощо. Вперше в історії імперії педагогічні проблеми починає широко обговорювати громадськість, більше

того, вони стають предметом громадських ініціатив. Так, на межі 50–60-х рр. XIX ст. життя країни збагачується новим явищем – громадсько-педагогічним рухом [1, с. 59].

Масовість учасників просвітницького руху української інтелігенції призводить у містах до логічної заміни поодинокі індивідуальної культурницької роботи на діяльність цілих об'єднань – громад. Такі напівлегальні самодіяльні громади на межі 50–60 рр. XIX ст. з'являються у Києві, Петербурзі, Полтаві, Чернігові, Харкові, Одесі, Умані, Миколаєві, Херсоні, Москві та інших містах. Оскільки вони згуртовували людей різних станів, достатків, суспільно-політичних поглядів, то не мали ні усталених програм, ні чіткої структури. Отже, становище української спільноти в цей час зумовлено накопиченням внутрішнього політичного, культурного, інтелектуального, економічного потенціалу, що дав змогу протистояти зовнішнім впливам і реалізувати свої власні національні прагнення.

На межі 50–60-х рр. XIX ст. починається нова культурна хвиля, яка тепер мала яскраве національне забарвлення. У Києві організовується перша в Україні “Громада” – нелегальна організація демократичної української інтелігенції, що розпочала широку, цілеспрямовану культурно-освітню роботу. Члени “Громади” відкривали недільні, щоденні й вечірні школи для дорослих, організовували гуртки освіти, бібліотеки, публічні лекції, намагалися поширювати українське друковане слово, відстоювали національний зміст викладання, влаштовували народні читання, працювали в бібліотеках-читальнях, організовували театральні вистави. Фундаторами “Громади” були В. Антонович, П. Житецький, М. Драгоманов. Громадівці неодноразово зверталися до уряду з вимогами про дозвіл на освіту рідною мовою [3, с. 93]. Таким чином, національний поступ постійно фокусується в мовній проблемі, вона була основою першого “інтелектуального пробудження”.

Попечителем київського навчального округу в цей час був М. Пирогов, який після детального ознайомлення з практикою організації недільних шкіл у Дерпті у 1859 р. відкрив першу недільну школу в Києві і став її викладачем. Через рік у Києві функціонували чотири чоловічі та дві жіночі недільні школи.

Зусиллями демократичної громадськості у 1859–1860 рр. було відкрито 68 недільних шкіл, у тому числі в селах. Для недільних шкіл видавали підручники російською та українською мовами. Т. Шевченко для недільних шкіл упорядкував “Буквар Южнорусский”. Але імперський уряд, що відчув для себе загрозу в культурницькій діяльності української інтелігенції, завдав їй нищівного удару. У 1862 р. недільні школи було заборонено. Через два роки, в 1864 р., вони були дозволені знов, але з великими обмеженнями [4]. Так було покладено кінець шляхетному пориванню носіїв української національної свідомості, але всі ті форми конкретної практичної просвітницької діяльності, які виникли на межі 50–60 рр. XIX ст., українська інтелігенція аж до 1917 р. більш чи менш активно використовувала.

На початку 70-х рр. XIX ст. В. Антонович за підтримки М. Драгоманова, М. Зібера, С. Подолинського, О. Русова утворив “Стару громаду” (близько 70 осіб), щоб відізнати її від “Молодої громади”, що складалася переважно зі студентів. Друкованим органом “Старої громади” стала газета “Киевский телеграф”. У 1873 р. у Львові розпочало свою діяльність Літературне товариство ім. Т. Шевченка, яке пізніше було реформоване в наукове і фактично стало неофіційною українською академією наук [1, с. 10].

Громади – це перший досвід гуртування української інтелігенції та її праці на теренах національної освіти та виховання.

Таким чином, діяльність громадівців, багатьох представників української інтелігенції підготувала підґрунтя для появи на арені громадської просвітницької ініціативи національних (українських) організацій (товариств).

**Висновки.** Отже, діяльність просвітницьких товариств у ході історичного розвитку не була однозначною, різні фактори впливали на їх еволюцію. Більшою мірою їхня діяльність залежала від суспільно-політичного середовища в країні. Виникнення цих товариств було зумовлено синтезом певних соціально-політичних і педагогічних перетворень, зокрема посиленням русифікації українського населення, викликаній царським режимом, активністю прогресивних педагогічних сил, прагненням української інтелігенції до консолідації з метою розвитку національної освіти.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що становлення та розвиток просвітницьких товариств в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. були зумовлені національно-культурним відродженням у 80–90-х рр. XIX ст., що включало розвиток просвітництва в західноукраїнських землях, які перебували під владою Австро-Угорщини, та розповсюдження в Наддніпрянській Україні “заборонених” українських видань, творів діячів національно-визвольного руху, боротьбу з антиукраїнськими указами та заходами самодержавства, гостру потребу в розвитку й реформуванні освіти та поширенні культурно-освітніх знань серед українського населення.

Кінець XIX і початок XX ст. стали для українців Наддніпрянської України періодом протистояння з владою за збереження національної культури. Певна лібералізація життя в країні активізує діяльність демократичної частини суспільства, котра починає виступати за впровадження загальної освіти, засуджує становість школи, тілесні покарання, ранню професіоналізацію, вимагає автономії вищої школи тощо. Вперше в історії Російської імперії педагогічні проблеми широко обговорює громадськість, більше того, вони стають предметом громадських ініціатив, життя країни збагачується новим явищем – громадсько-педагогічний рух.

#### **Список використаної літератури**

1. Березівська Л. Д. Освітньо-виховна діяльність Київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – поч. XX ст.) / Л. Д. Березівська – Київ : Молодь, 1999. – 191 с.
2. Білавич Г. Товариство “Рідна школа” / Г. Білавич, Б. Савчук. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1999 – С. 208.
3. Крип’якевич І. П. Історія України / І. П. Крип’якевич. – Львів : Світ, 1990. – 271 с.
4. Русова С. Просвітницький рух на Україні в 60-х роках / С. Русова // Вільна Українська Школа: Орган Всеукраїнської учительської спілки. – 1917. – № 3–4. – С. 178–179.

*Стаття надійшла до редакції 12.08.2014.*

#### **Бунчук О. В. Предпосылки возникновения просветительских обществ как культурно-образовательных центров в Украине (конец XIX – начало XX в.)**

*В статье освещены предпосылки возникновения просветительских обществ на территории Украины конца XIX – начала XX в. Установлено, что целый ряд факторов привел к появлению такого явления, как культурно-просветительское движение, а именно: общественно-педагогические поиски, уровень национального самосознания украинской интеллигенции, духовно-культурное положение, национально-освободительная борьба украинского народа. Просветительские общества, которые возникли и действовали в этот период, имели много общих черт: цели и задачи, которые они ставили перед собой; структура, состав, режим работы, источники финансирования и т. п. Весомым результатом деятельности этих обществ стало появление выразителей идей национального возрождения и украинского освободительного движения – известных педагогов и политических деятелей.*

**Ключевые слова:** просветительские общества, общественные деятели, национальное возрождение, украинская национальная школа, культурно-образовательная деятельность, общественные организации, национально-освободительное движение.

#### **Bunchuk O. Background Educational Societies as a Cultural and Educational Centers in Ukraine (end of XIX – beginning of XX Centuries)**

*The article highlights the prerequisites for the emergence of educational institutions on the territory of Ukraine of late XIX – early XX centuries Analysis of historical and pedagogical sources*

*has allowed to establish that the formation and development of educational societies in Ukraine in the late nineteenth and early twentieth century were driven by the rise of national-cultural revival in the 80-90-ies of the XIX century, which included the development of education in Western Ukraine, which was under the rule of Austria-Hungary, and distribution in Dnieper Ukraine “forbidden” Ukrainian editions of the works of the leaders of the national liberation movement, fighting anti decrees and measures of autocracy, the need for the development and reform of education and dissemination of educational and cultural knowledge among the Ukrainian population.*

*The end of the XIX and beginning of the XX century became for Ukrainians owing to which Russia gained Ukraine the period of confrontation with the authorities for the preservation of national culture. For the first time in the history of the Russian Empire pedagogical problems widely discussed by the public, they will be subject to public initiatives, the life of the country is enriched by a new phenomenon – public-education movement.*

*Educational society, which emerged and functioned in this period had a lot in common: the company was created on the initiative of individuals or groups of leading representatives of the educational movement; goals and objectives that were set for themselves educational society were very close to each other; the structure, composition, mode of operation, the funding sources had only minor differences. A significant result of the activities of these societies was the appearance in them an expression of the ideas of national revival and the Ukrainian liberation movement. Cultural-educational society of the study period gave Ukraine famous teachers, politicians.*

**Key words:** *educational society, public figures, national revival, the Ukrainian national school, cultural and educational activities, public organization, the national liberation movement.*

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛІВ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (II СТ. ДО Н. Е. – XIII СТ.)

*У статті проаналізовано розвиток освіти на території українських земель у період II ст. до н. е. – XIII ст. Зосереджено увагу на таких чинниках розвитку професійного статусу вчителів, як система освіти, соціальний, політичний, релігійний; виокремлено вимоги, які суспільство висувало до вчителів; визначено принципи й методи виховання. Встановлено, що саме XI ст. характеризується розквітом освіти на українських землях, що сприяло розвитку професійного статусу вчителів.*

**Ключові слова:** професійний статус, освіта, вчитель.

Входження України в світове співтовариство зумовлює необхідність удосконалення системи підготовки молодих спеціалістів – молодого покоління, здатного бути конкурентоспроможним у сучасних економічних умовах. Саме тому вивчення розвитку та формування професійного статусу вчителя, який є необхідною складовою розвитку сучасної педагогічної науки, є актуальною проблемою сьогодення. Вивчення її в історичному аспекті надасть змогу виділити етапи розвитку професійного статусу вчителів, визначити умови його формування та розвитку.

Проблемам професійного статусу присвячені праці соціологів: М. Вебера, Е. Дюркгейма, П. Сорокіна та ін. Статус учителів розглядали Л. Беляєва, А. Кравченко, С. Полутін, Г. Осипова, О. Філіппова. Формування статусу вчителів досліджували: Е. Дюндік, С. Железнякова, А. Лукша, А. Орлова, Г. Солодов, Н. Хрідіна, проте на сьогодні мало уваги приділено розвитку професійного статусу вчителів в історичному аспекті.

**Мета статті** – проаналізувати становлення й розвиток професійного статусу вчителів на українських землях у період II ст. до н. е. – XIII ст.

Аналіз літературних джерел [1–9] свідчить, що на території України, за археологічними знахідками та лінгвістичними й писемними джерелами, виникнення праслов'ян датовано II ст. до н. е., а завершується IX ст. н. е. об'єднанням племен у Київську Русь. Саме східних слов'ян називають предками українців, білорусів та росіян. Розглядаючи людство у своєму розвитку в дородовій общині, можна наголосити, що виховання існувало і, як і в інших країнах, у Греції, Афінах, мало наслідувальний характер. У період дитинства (від 1,5 років до 2 років) – період баюкання – дитину виховувала мати через колискові пісні та спілкування. Наступний період – 3–7 років – вихованням займалися пестуни й пестунки, які використовували усну народну творчість, гру, допомагали дітям опановувати різні види діяльності. У 7 років проводили обряд пострижин для хлопців та заплітання коси для дівчат [7, с. 14–15]. Жінки з малими дітьми жили в окремій частині будинку – дитинниці; цей термін у літописах Київської Русі мав значення внутрішньої фортеці, згодом це місто стало й резиденцією глави роду. Старші виховували дітей усі разом. Особливу увагу приділяли вихованню підлітків, вони після обряду пострижин жили на чоловічій частині, і їхнім вихованням займалися мужі та старці. Велику увагу приділяли загартуванню, фізичній вправності, спритності, мужності; за розвитком підлітків стежили найбільш авторитетні мужі та старці батьківського роду. Отже, виховання своїх дітей українці довіряли більш авторитетним особам свого роду.

Період родової общини у слов'ян супроводжувався матріархатом. У цей час виникають перші релігійні уявлення, і до виховання молоді залучають знахарів та жреців. Основними методами виховання залишаються пояснення, переконання, заохочення [7, с. 16].

Відомо, що слов'яни виховували своїх дітей у єдності з природою; найкращі результати виховання мали ті вчителі, які самі жили у гармонії з природою, любили дітей і поважали їх як особистість, розкривали учням світ земної краси. Найбільший вплив на учнів мав особистий приклад батьків, оточення. Уже в ті часи прагнення до пізнання заохочувалось. З появою майнової нерівності змінюється й виховання учнів.

Дитинець – місце догляду за дітьми – переноситься в центр міста та стає сховищем найціннішого, в ньому перебуває і сім'я вождя, князя. Це місце додатково укріплюється. Отже, якщо раніше найціннішим були діти та їх виховання, то з часом пріоритети змінюються на фізичні цінності.

У вихованні велика увага, як і раніше, приділялась військовій справі. У візантійських джерелах антів характеризують як волелюбних людей, а їх жінок визнавали високоморальними й мужніми. Арабський мандрівник Ібрагім ібн Якуб характеризує слов'ян як відважних і войовничих [7, с. 18].

Розподіл військ вплинув і на виховання. Так, рядових готували до фізичної праці, дітей верхівки – до функцій воїна-дружинника, родоначальника, вождя племені. Саме жадоба влади призвела до того, що кожен хотів, щоб його дитина знала більше, тому це було запорукою влади. Так виникло насильство в навчанні: фізичні покарання, залякування, що надалі спричинило появу жорстоких форм знущання у єзуїтських школах. Так, ласкаве виховання батьків змінилось жорстким авторитетом учителя. Отже, якщо раніше авторитет учитель заслужовував повагою, то в родовій общині спостерігається авторитет вчителя через залякування та побоювання його.

Зароджується класовість. Виховання та освіта в класовому суспільстві стає привілеєм найбільш заможних. У цей період виникають такі терміни, як “наука”, “знання”, “вчення”. Відомо, що скіфські філософи брали участь у наукових дебатах в Афінах і Римі та охороняли свої звичаї від еллінського впливу. Соціальна нерівність спричинила, на думку П. Лузан [5], порушення проблеми формування духовних якостей особистості. На відміну від Л. Медвідь [7], яка зазначала, що духовність від початку існування праукраїнців була особливою рисою нашого народу.

Період до княжої доби України-Русі (від розселення слов'ян до утворення Київської Русі) характеризується сімейним вихованням, дотриманням традицій, використанням як заохочення, так і примусу в навчанні, авторитаризмом одних та повагою до дитини інших. Учителями були частіше за все служителі храмів, іноді торгові люди або ті, хто побував в інших країнах. Молодь навчалась у приватних платних школах, що поділялись на школи для дітей заможних батьків і дітей ремісників та школи для дітей інших трударів, які мали менші прибутки. Вивчали у таких закладах абетку, навчали писати, читати, знати міри площі, обчислювати довжину, об'єм, використовувати знання з фізики, хімії, механіки, географії, біології, медицини, астрології [7, с. 20]. Отже, вчителі повинні були вже знати не лише матеріал, а й методику його викладання.

Таким чином, згідно з дослідженням Л. Медвідь, навчання і виховання у праукраїнців здійснювалось у родовому суспільстві через сімейне виховання та виробничу діяльність. У родовій общині відбувається поділ праці, відповідно, і виховання. Але існують інші точки зору щодо зародження та розвитку виховання на території України. Досить складно відтворити картину виховання в давні часи, тому що, на жаль, майже не збереглося джерел, які б розкривали цю проблему. Так, на думку П. Лузан, спочатку виховували батьки дитину, зосереджуючи увагу на таких якостях особистості, як: чес-



ність, правдивість, сміливість, кмітливість, витривалість і спритність, наполегливість, працьовитість, доброта, щирість [5, с. 8–9]. Чужоземці зазначали, що анти й словени, тобто українці, – це щирі, привітні, товариські ласкаві, гостинні, волелюбні, хоробрі, правдиві, чесні, людяні, життєрадісні, співочі люди [5, с. 12].

У період родового устрою на території України виникають перші приватні навчальні заклади, що надавали початкову та середню освіту для заможних верств населення. Саме у слов'ян почала формуватись система освіти: баюкання, пестування, трудова діяльність через гру, що є основами педагогіки. Навчання спиралось на гуманістичні й демократичні ідеї виховання. Великий вплив у вихованні здійснювала народна творчість, традиції та обряди, які сприяли духовному розвитку дитини.

Відомо, що в період Княжої доби в Україні існувала система освіти. В XI ст. були палацові школи, монастирські школи, парафіяльні школи, школи грамоти, ремісничі школи. Перша палацова школа (школа книжного вчення) була відкрита князем Володимиром у 988 р. Учні такої школи вивчали: граматику, риторику, діалектику, арифметику, геометрію, астрономію, музику. Такі школи могли діяти при княжому палаці, а згодом при церкві. Ці школи за рівнем освіти наближались до освітніх установ Візантійської імперії. У них навчались вихідці з князівсько-боярського роду, які повинні були в майбутньому стати керівниками державними й духовними [7, с. 37]. У таких школах в XI ст. здобували освіту та виховання при дворі Ярослава монархи: угорські королевичи Андрій та Левенте, сини англійського короля Едуард і Едвін, датський королевич Герман, польський – Бистрим, шведський – Інге, скандинавські конунги Улаф, Геральд та ін. [7, с. 37]. Ці факти свідчать про високий професійний рівень учителів, які працювали в палацових школах. Можемо припустити, що в XI ст. на українських землях працювали вчителі, які мали один із найвищих професійних статусів, якщо їм довіряли виховувати своїх синів правителі різних народів.

Монастирські школи відкривали при монастирях упродовж XI–XII ст. Найбільш авторитетним у той час був Києво-Печерський монастир, рівень освіти в якому досягав рівня візантійської духовної патріаршої академії [7, с. 38]. Завдання монастирських шкіл полягало в суворому, аскетичному вихованні; виховували покору, терпіння, уміння відмовлятися від життєвих радощів. Навчання в такому закладі було диференційованим: чорноризців із заможних верств готували до високих церковних посад, рядових – до церковної служби й праці в господарстві. Був курс теології, вивчали елементи діалектики й логіки трактування священного писма, філософських афоризмів, праці Демокрита, Платона, Арістотеля та інших філософів, будову Всесвіту, церковне право, статuti князів Володимира Святославовича і Ярослава Мудрого. Відомо, що до 1240 р. у стінах Києво-Печерського монастиря навчалось 82 єпископи. Ці дані підтверджують високий рівень професійного статусу вчителів монастирських шкіл [7, с. 38].

Як свідчить аналіз історико-педагогічних праць [1; 3; 8], формування професійного статусу вчителя в період раннього Середньовіччя також відбувалося під впливом окремих чинників соціального, політичного, релігійного характеру. Насамперед, необхідно акцентувати увагу на зростанні впливу християнської релігії. Християнська церква, яка сформувалася на околицях Римської імперії як протестний рух проти римського гніту, за кілька століть існувала вже на всій території імперії, причому вплив її був сильним не лише в центрі, а й на периферії. Падіння імперії не тільки не підірвало позицій християнської церкви, а й зміцнило їх, тому що саме церква заповнила ідеологічну нішу, що утворилася під час краху імперії.

У феодальному суспільстві (X–XIII ст.) на Русі, до складу якої входили українські землі, відбувався перехід від язичництва до християнства, що супроводжувався

виокремленням в освіті таких понять, як: гідність, обов'язок, добро, зло, справливість та несправедливість. На перше місце висувається мораль. Ідеалом стає людина, яка володіє такими характеристиками, як: сила, хоробрість, витримка, самовладання, загартування фізичне та психологічне, фізична підготовка [2, с. 12]. Саме на виховання таких людей була спрямована система освіти, а викладачі, які були прикладом, повинні володіти всіма названими якостями. Виховання стало більш гуманним. Але саме в ці часи в умовах затвердження феодального способу виробництва морально-етнічні норми стали набувати класового характеру, панівний клас обрав власну мораль, яка полягала в жадібності, ліцемерстві, неприборканому свавіллі [2, с. 14]. Факт створення сім'ї частина суспільства стала розглядати як економічну доглядальницю, політичний акт, збільшення багатства за допомогою нових зв'язків. Отже, зазначимо, що всі ці зміни відбувались у Х–ХІІІ ст. з розвитком феодалізму, і саме цей час став початком зниження моралі та підміни її, що в подальшому стало причиною зниження культури учнів, основою неповажного ставлення до вчителя та негативно впливало на розвиток його професійного статусу. Саме ці часи стали початком втрати суспільством високого рівня моралі й культури, властивого педагогічній думці дохристиянської Русі [2, с. 18].

Починаючи з ХІІ ст., у педагогічній думці з'являються нові тенденції, активно розробляються проблеми пізнання, навчання; велику увагу приділено моральному самовдосконаленню, патріотичному вихованню, естетичному вихованню, визнається особистість з індивідуальними цінностями та якостями, засуджуються такі якості, як: корисливість, лінощі.

П. Лузан, О. Васюк [5] зазначають, що у ХІ ст. рівень освіти в Київській Русі прирівнювався до європейських стандартів. Відомо, що на українських землях у 1086 р. (у Києві) була відкрита перша в Європі жіноча школа (училище) при Андріївському монастирі монахиною Анною Всеволодівною – онукою князя Ярослава. У цьому закладі дівчат навчали: грамоти, співу, доброго подовження, гатуванню тканин [7, с. 39]. У літописах ідеться про лікарів-професіоналів (лечців), які також виховувались у цих монастирських школах. Це ще раз підтверджує високий професійний статус учителів таких закладів.

У період з ХІ ст. до ХІІІ ст. освіта поступово поширювалась, відкривались нові школи в різних місцях: Володимирі-Волинському, Галичині, Курську, Муромі, Ростові, Переяславі, Смоленську тощо [8, с. 14]. У Києві було відкрито 17 монастирських шкіл, Чернігові – 4, Переяславі – 4, Новгородських землях – 10, Галичині – 3, Володимирі – 5 [7, с. 39].

Парафіяльні школи надавали елементарну освіту; вони діяли при церквах або за допомогою майстрів грамоти, які були вчителями.

Наприкінці ХІ ст. – на початку ХІІ ст. виникають школи грамоти, які надавали елементарну початкову освіту. Навчали в них читати, писати, рахувати, хоровому співу. Утримувались такі заклади за коштів батьків і були недоступні для бідних. Розташовувались вони в містах, оскільки в писемності майже не було. Форма навчання була індивідуально-групова, навчались по 8–10 учнів. Вивчали спочатку буквиці, потім Часослов і Псалтир, читали акровірші, писали на бересті. У ХІ–ХІІІ ст. використовували екзестичний, художній і науковий методи навчання. Велику увагу приділяли патріотичному й естетичному вихованню та музиці.

Зазначене свідчить про те, що вчителі таких шкіл володіли методикою навчання. Для того, щоб уявити, наскільки дорогою була освіта, зазначимо, що Псалтир ко-

штував стільки ж, скільки чотири корови. Отже, навіть елементарна, початкова освіта була недоступна для більшості населення українців.

Важливим моментом для розвитку професійного статусу та розвитку освіти було відкриття першої бібліотеки у м. Києві у 1037 р. Пізніше виникають й інші бібліотеки, найбільшу колекцію книг мала бібліотека Києво-Печерського монастиря [7, с. 46].

**Висновки.** Таким чином, першою педагогікою, яка зародилась, була народна педагогіка, вона відображалась у прислів'ях, приказках, піснях, билинах, переказах тощо. Метою було навчити побутових, трудових навичок життя; серед методів навчання використовували спостереження та показ, повторення, сюжетно-рольові ігри. Принципами виховання були природовідповідність, народність, гуманне ставлення до дитини, емоційність. Засобами виховання виступали: рідна мова, усна народна творчість, народні іграшки, забави, обряди, традиції, матеріальна культура, праця. Український народно-педагогічний ідеал людини – це трудівник, патріот, гуманіст. Оскільки вчителями ставали найкращі, то саменазвані риси повинні переважати в осіб, які виконували функції вчителя. Отже, це перші вимоги до вчителя, які висувало суспільство.

Формування професійного статусу вчителя в період раннього Середньовіччя відбувалося під впливом соціального, політичного та релігійного чинників. У період Княжої доби в Україні вже існувала система освіти: палацові школи, монастирські школи, парафіяльні школи, школи грамоти, ремісницькі школи

У феодальному суспільстві (X–XIII ст.) на Русі, до складу якої входили українські землі, в освіті переважають такі поняття, як: гідність, обов'язок, добро, зло, справедливості та несправедливість. На перше місце висувається мораль. У X–XIII ст. з розвитком феодалізму відчутний початок зниження моралі та підміни її, що в подальшому стало причиною зниження культури учнів, основою неповажного ставлення до вчителя, яке негативно впливало на розвиток професійного статусу вчителя.

Важливим моментом для розвитку професійного статусу вчителів у XI ст. було відкриття першої бібліотеки у м. Києві, першої в Європі жіночої школи (училище) при Андріївському монастирі. Слід зазначити, що рівень освіти на українських землях у Київській Русі у XI ст. прирівнювався до європейських стандартів.

У XII ст. відбувається активний розвиток педагогічної думки, з'являються нові тенденції, активно розробляються проблеми пізнання, навчання; велику увагу приділено моральному самовдосконаленню, патріотичному вихованню, естетичному вихованню, визнається особистість з індивідуальними цінностями та якостями, засуджуються такі якості, як: корисливість, лінощі тощо. Таким чином, саме для XI ст. характерний бурхливий розквіт освіти на українських землях, що сприяло зміцненню професійного статусу вчителів.

#### **Список використаної літератури**

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соловков ; редкол.: Г. Н. Волков и др. – Москва : Педагогика, 1985. – 478 с.
2. Киев : его судьба и значение с XIV по XVI ст. (1362–1569) // Киевская старина : ежемесячный исторический журнал. – Киев : Типография Г. Т. Корчак-Новицкого, 1882. – Т. I. – С. 1–49.
3. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упор. О. О. Любар ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Знання, 2003. – 759 с.
4. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. – 2-е вид., доп. і випр. – Харків : ОВС, 2010. – 480 с.
5. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навч. посіб. / П. Г. Лузан, О. В. Васюк. – 2-ге вид., доп. і перероб. – Київ : ДАКіМ, 2010. – 296 с.

6. Материалы для истории Киевской духовной академии // Киевская старина : ежемесячный исторический журнал. – Киев : Типография Г. Т. Корчак-Новицкого, 1882. – Т. I. – С. 499–519.

7. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / О. А. Медвідь. – Київ : Віктор, 2003. – 335 с.

8. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні / за ред. М. Д. Ярмаченка. – Київ : Радянська школа, 1991. – 318 с.

9. Учебные заведения в русских областях Польши в период ее разделов // Киевская старина : ежемесячный исторический журнал. – Киев : Типография Г. Т. Корчак-Новицкого, 1882. – Т. I. – С. 262–300.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.

**Васильева С. А. Формирование профессионального статуса учителей на украинских землях (II в. до н. э. – XIII в.)**

*В статье проанализировано развитие образования на украинских землях в период II в. до н. э. – XIII в. Уделено внимание таким факторам развития профессионального статуса учителей, как система образования, социальный, политический, религиозный; выделены требования, которые общество предъявляло к учителям; определены принципы и методы воспитания. Установлено, что именно XI в. характеризуется расцветом образования на украинских землях, что способствовало развитию профессионального статуса учителей.*

**Ключевые слова:** профессиональный статус, образование, учитель.

**Vasiliev S. Formation of the Professional Status of Teachers in the Ukrainian Lands (II c. bc. e. – XIII c.)**

*The development of education on the territory of modern Ukrainian state from the 2<sup>nd</sup> century BC to 13<sup>th</sup> century is analyzed in the article. Readers' attention has been drawn to the factors of teachers' professional status. These factors are an educational system and some other social, political and religious factors. Social requirements to teachers, principles and methods of education have also been studied. It has been established that the first originated pedagogy was folk pedagogy which was depicted in proverbs, sayings, songs, epics, legends, etc. The aim of pedagogy those days was to teach people everyday and labor skills; among the teaching methods used one could name the methods of observation, demonstration, repetition and role-play games. The principles of education were the principle of nature correspondence, humanistic attitude to children and emotionality. The main means of education were: native language, folklore, folk toys, games, rituals, traditions, material culture and work. Ukrainian national educational ideal of a person is a hardworking person, who is a patriot and a humanist. So, one may say that stated requirement were the first social requirements to teachers.*

*During the Middle Ages the system of education already existed in Ukraine in the form of palace schools, monastic schools, parish schools, grammar schools and craftsmen schools.*

*In the times of feudal society (X–XIII cen.) the main educational terms in Rus' the state which included Ukrainian lands were honor, debt, good, evil, justice and injustice. Morals principals were determined s fundamental. From the 10<sup>th</sup> to 14<sup>th</sup> century with the development of feudalism, a decrease of morality and its substitution with other principals was observed. This subsequently caused the decline of students' culture and later it caused disrespectful attitude towards teachers and had a negative affect on further development of teachers' professional status.*

*The important point for the development of teachers' professional status in the 11<sup>th</sup> century was the opening of the first library in Kyiv, the first European women's school at St. Andrew Monastery. One should mention that the level of education in the Ukrainian lands of Kievan Rus' satisfied the European standards of education.*

*Summarizing, we believe that the 11<sup>th</sup> century may be characterized as an effective period of development of education in the Ukrainian lands, which helped to increase teachers' professional status.*

**Key words:** professional status, education, teacher.

УДК 37.035:392.3(44=133)'' – 04/04''

О. Г. КОНОПЕЛЬЦЕВА

РОДИННЕ ВИХОВАННЯ НА ТЕРЕНАХ СУЧАСНОЇ ФРАНЦІЇ  
ЗА ЧАСІВ РИМСЬКОГО ПАНУВАННЯ

*У статті проаналізовано витоки сучасного виховання у Франції у період IV ст. до н. е. – V ст. н. е. за часів Римської імперії. Наведено відомості про взаємозв'язок родинного виховання та шкільної освіти. Відзначено важливість родинного виховання у формуванні громадянської особистості.*

**Ключові слова:** родинне виховання, Франція, Галлія, давній світ.

Сучасна педагогіка приділяє увагу питанням родинного виховання, яке відіграє важливу роль у формуванні особистості дитини. Особливий інтерес у цьому плані становить Франція, де існує унікальна система родинного виховання. Адже вивчення та творче використання теоретичних ідей і практичного досвіду з цього питання у сучасній українській родині буде корисним у світлі реалізації політики європейської інтеграції України.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що певні аспекти історії традиційного сімейного виховання у Франції було відображено у працях І. Богданової, П. Браїловської, Л. Брульєра, Б. Вульфсона, Ф. Дольто, Н. Джакобіні, А. Джуринського, Дж. Жерардена, П. Кланше, Л. Леграна, Дж. Лемері, В. Лі, О. Малькової, Л. Морі, С. Роше, С. Русової, Г. Семенович, Дж. Снайдерса, О. Сухомлинської, Дж. Тестаньєра, Дж. Шлемінгера, М. Руш та ін.

Водночас аналіз здобутків сучасної вітчизняної педагогіки свідчить про недостатнє висвітлення в ній зазначеної проблеми, особливо в історико-педагогічному контексті. Зокрема, в Україні не проводили аналіз передумов виникнення й формування родинного виховання у Франції. У світлі цього особливий інтерес становить період IV ст. до н. е. – V ст. н. е., коли були сформульовані ті педагогічні ідеї, що вплинули на подальше формування та розвиток системи родинного виховання.

**Метою статті** є аналіз становлення родинного виховання на теренах тогочасної Франції – Галлії у кельтському суспільстві та при пануванні Римської імперії у I ст. до н. е. – V ст. н. е.

У другій половині I тис. до н. е. територію Європи захопили кельтські племена. Кельти, що оселилися на території сучасної Франції, відомі з давньоримських джерел як галли. Вони мали свою систему виховання й освіти, що базувалась на вимогах до представників особливої касты вчителів-жреців – друїдів, а тому її основу становили військові тренування та дотримання норм батьківства щодо всиновлених дітей. Зазначимо, що в літописах Плутарха Старшого, Помпонія Мели, Тацита та інших є свідчення, що друїди були магами, а тому берегли таємні знання з астрономії, космології та природного порядку речей; володіли культурою філософії, чому навчали молодих людей у печерах або безпосередньо на природі. Особливо друїди зосереджували на завчанні нових знань у римованій формі, тобто усі знання передавались в усній формі.

Вчення друїдів також включало засвоєння релігійних обрядів та церемоній на кожен день. За релігійними віруваннями друїдів, душа безсмертна і переселяється у нове тіло, тож вони виховували презирство до смерті та хоробрість.

При навчанні молоді значну увагу приділяли вихованню хлопців із родин, що належали до вищих каст, як майбутніх воїнів [1, с. 608]. Галли славилися своєю жорс-

токістю у бою. Навички воїна відточувались на полюванні з рогатиною або тесаком. Доки хлопчики не оволодівали досконало зброєю, вони не мали права з'являтися батькові на очі [2, с. 218].

Особливий інтерес для сучасних педагогів становить виховання дітей у Галлії. Адже там дитину до досягнення 7-річного віку віддавали на виховання прийомному батькові, за що, відповідно до суспільного становища біологічного батька, він одержував зарплатню. Так само від рангу біологічного батька залежало й те, чого навчали дитину: хлопчики нижчого прошарку опановували рубання дров та розчісування конопель, а дівчата – крутіння жорна млина або сушіння зерна. Водночас дівчата знатного класу навчались лише вишивати та шити, а хлопці – грати в шахи, плавати та полювати. Інколи дітей безпосередньо після народження віддавали у прийомні родини, де могло бути декілька прийомних дітей. Тобто в давніх галлів було розмежування понять “біологічний батько” та “вихователь”.

З небагатьох достовірних свідощів того, яким було виховання в Галлії до її захоплення Римською імперією, можна зробити висновок, що давні галли спонукали своїх дітей не лише до військової освіти, а й метафізичної на чолі з друїдами. Вплив навчання друїдів тримався до V та VI ст., коли римляни стерли цей друїдський зв'язок між війною та культурою, який вони вважали за дикунство.

У 50 р. до н. е. війська під проводом Юлія Цезаря завоювали Галлію, і наступні декілька століть вона розвивалась під впливом культури Стародавнього Риму. Причому зміни торкнулися освіти й виховання. Зокрема, римляни заборонили друїдські вірування й ввели латинську мову. Оскільки друїди забороняли записувати свої вчення й довіряли лише усному навчанню, такі нововведення римлян через певний час призвели до зникнення культу друїдів. Натомість римляни запровадили свою систему освіти й виховання, що базувалась на поглядах учених Стародавньої Греції Платона та Сократа.

Зауважимо, що давні греки та римляни не сприймали дитину як особистість у сучасному розумінні. Вони бачили в ній істоту, якій ще треба було стати людиною за допомогою педагогів, вчителів та родинного виховання. Причому існував ритуал визнання дитини батьком.

Так, на восьмий день дівчаток, на дев'ятий – хлопчиків клали на підлогу, і батько мав у присутності всієї родини підняти дитину, тим самим визнаючи своє батьківство. Якщо батько відмовлявся від дитини (найчастіше від дівчинки), то її просто викидали на смітник. Міць Рима трималась на людських ресурсах, тому римське суспільство потребувало хлопчиків, що по досягненню певного віку будуть вирощувати врожай та захищати свій народ. Народження більше однієї дівчинки вважалося за нещастя. Людське життя у давньоримському суспільстві не було чимось священним, тому римляни могли вчити як слабку, хвору дитину, так і здорову, але зайву. До цього могли призвести чвари з дружиною або брак коштів у родині.

У випадку визнання дитині через дев'ять днів після народження хлопчика та через вісім днів після народження дівчинки, у храмі або вдома проводилась церемонія освячення дитини, на шию одягали буллу (медальйон). Відповідно до статків родини він міг бути з золота або шкіри. Цей амулет дитина знімала лише під час церемонії вступу в юнацтво.

За римськими традиціями батьки мали виховати усіх своїх дітей. За виховання дітей (не лише власних, а й прийомних) батько відповідав перед суспільством. Водночас, за римськими “Законами XXII таблиць”, доля дітей була повністю в руках батька [3, ст. 21]. Батько міг продати своїх дітей у рабство або вбити. Атмосфера,

що панувала у сім'ї, зовсім не була лагідною. На очах дітей відбувалися страти й покарання рабів, пияцтва тощо.

Дослідження, проведені М. Рушом [4, с. 100], вказують на те, що життя та виховання дитини відбувалося в будинку. Відразу після народження спроможні родини знаходили немовляті неньку-годувальницю, яка опікувалася ним до трьох років. Зазвичай після виконання цієї важливої ролі статус рабині змінювався: вона вже належала до родини, зазвичай її офіційно звільняли від рабства. Немовля треба було спочатку виховувати посмішкою, потім словом. Оскільки рабині були переважно грецького походження, то з дитинства вони розповідали грецькою мовою легенди, таким чином закладаючи підґрунтя для успішного навчання у школі й виконуючи роль вчителів з пелюшок.

Втім, незважаючи на те, хто годував дитину, усе її дитинство в родині до досягнення 7 років проходило під безпосереднім впливом матері. Саме мати прищеплювала своїй дитині звичаї пращурів, основні чесноти справжнього громадянина Римської імперії, такі як любов до Батьківщини, здатність до самопожертви на користь республіки. Це досягалося шляхом наведення прикладів з історії або римського епосу. Матері також навчали дівчат кулінарного мистецтва, в'язання та шиття. Хлопчиками ж більше опікували батьки, що вчили їх орати, сіяти та збирати врожай. Окрім того, хлопчиків ще навчали плавання, боксу та фехтування, управління домашнім господарством.

Утім, таке серйозне виховання не заважало дітям гратися й бешкетувати. Ігри зазвичай проходили в колі своїх братів і сестер, дітей рабів і домашніх тварин. Серед популярних ігор – гра в бабки, м'яча, серсо, нанизування кісточок однакового кольору тощо. Дівчата бавилися у ляльки, зроблені з обпаленої землі або дерева.

Дитяче виховання в Галлії за часів римського панування, можливо, не було інтелектуально досконалим, проте здійснювалось людьми, наближеними до природи. Дитина виховувалась в атмосфері теплоти спочатку годувальницею, потім матір'ю і, нарешті, батьком. Метою родинного виховання в ті часи був громадянин республіки, вмілий оратор та воїн. Римляни ставили родинне виховання вище за шкільне, на їх думку, основні ідеали й погляди закладаються саме в родині, а школа виконує допоміжну функцію, відшліфовуючи вже сформованого в родині громадянина республіки.

Поширеною дилемою, що поставала перед батьками стосовно забезпечення освіти й виховання своїх дітей, було залишати їх учитися вдома чи відправляти до школи. Наприклад, Квінтіліан підтримував шкільне навчання, як аргумент відзначаючи виховний вплив школи та важливість набуття дитиною досвіду суспільного життя [5, с. 206].

Прибічники навчання вдома звертали увагу на можливість здійснення в школі негативного впливу на учня з боку погано вихованих учнів, а також на те, що педагог не може приділити окремій дитині багато часу. Також у римському суспільстві чітко розмежовуються ролі дидакала (людини, що дає знання) і педагога. Адже у своєму первинному значенні педагог – раб, що опікувався моральним вихованням дитини, яку він також супроводжував до школи й доглядав. Лише згодом педагог став виконувати провідну роль у навчанні й вихованні дітей, виступаючи творцем майбутньої дорослої особистості. До завоювання Греції у 148 р. до н. е. освіта у Давньому Римі не мала такого значення. Насамперед, громадянин мав бути гарним воїном. Проте з часів пунічних війн елліністичний вплив став визначальним. Греки з'являються в римському суспільстві переважно як раби. Водночас набуває поширення грецька мова, а разом з нею й елліністична освіченість. Тому педагогами зазвичай були зубожілі греки, колишні раби, які мали заробляти собі на життя, що не сприяло повазі до їхньої

роботи. Згодом статус рабів-педагогів значно зріс: досить часто їм надавали волю. Не набагато більше пошани мали вчителі: повага до них залежала безпосередньо від рівня знатності їхніх учнів – чим вищим він був, тим менше ваги мав вчитель. Знання, яких навчав учитель у школі, мали філософську спрямованість; у сфері освіти поширені латинська та грецька мови. Дуже важливу роль відігравала література, адже саме через неї навчали і історії, і географії. Поступово римляни ввели систему освіти, що складалася з трьох циклів: початкового (7–12 років), середнього (12–15 років) та професійного (15–20 років), які вони запозичили у греків.

У початковій школі програма починалася з вивчення алфавіту, потім вони літери складали у склади, а склади – в цитати та прислів'я, що вчилися напам'ять. Також діти засвоювали письмо й арифметику.

У середній школі учні докладно вивчали латинську та грецьку мови, географію, літературу й математику. У професійній освіті важливу роль відігравала риторика, необхідна для кар'єри адвоката або політика.

Система освіти давала дівчатам змогу навчатися разом з хлопчиками, а отже, дівчина мала розумітися на філософії та математиці, бути начитаною й розумною.

**Висновки.** Моделі виховання, закладені за часів Римської імперії, брали свої витoki у Давній Греції і мали величезний вплив на подальше формування родинного виховання у Франції.

#### Список використаної літератури

1. Егер О. Всемирная история : в 4 т. / О. Егер. – Москва : АСТ, 2000 – Т. 1. Древний мир. – 824 с.
2. Энциклопедия для детей / сост. С. Т. Исмаилова. – 3-е изд. перераб. и доп. – Москва : Аванта+, 1996. – Т. 1. Всемирная история. – 704 с.
3. Коуэлл Ф. Древний Рим. Быт, религия, культура / Ф. Коуэлл. – Москва : Центрполиграф, 2006. – 232 с.
4. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome 1 : Des origines à la renaissance (Ve siècle av. J.-C.- XVe siècle). Nouvelle Librairie de France, 1981. – 729 ст.
5. Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима / Л. Винничук ; пер. с польск. В. К. Ронина. – Москва : Высш. шк., 1988 – 496 с. – Пер. изд.: Winniczuk L. Ludzie, zwyczaje, obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Polska, Warszawa, 1983.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2014.

#### Конопельцева О. Г. Семейное воспитание на территории современной Франции в эпоху Римской империи

*В статье детально анализируются истоки современного воспитания во Франции в период IV ст. до н. э. – V ст. н. э. во времена Римской империи; приводятся сведения о взаимосвязи семейного воспитания и школьного образования. Акцентируется важность семейного воспитания в формировании гражданской личности.*

**Ключевые слова:** семейное воспитание, Франция, Галлия, древний мир.

#### Konopeltseva O. Family Education on the Territory of Modern France Under the Roman Empire

*The article deals with the origins and formation of family education on the territory of modern France which have influenced the modern family education system in France.*

*The beginnings of the family education in France dates back to the celtic tribes which conquered Europe during the 5th to 1st centuries BC. They established their own educational system based on the knowledge owned by educated, professional class – druids. Druids used to teach the youth in caves and forests. Children in Gaule used to be brought up by adoptive fathers paid by biological fathers. In accordance with biological fathers' social position boys were trained*



*either to cut woods or to play chess and hunt; girls were taught to dry cereal or to embroider and sew. Ancient Celtic people used to separate biological fathers and educators.*

*At the beginning of the 1st century A. D. Gaule was conquered by Julius Caesar and the educational system was greatly influenced by the Roman Empire. Druids' teaching was banned and soon disappeared. A new educational system based on adopted ancient Greece teaching standards was established in Gaule. Romans promoted the Greek and Latin languages, literature which played a crucial role in education since geography and history were taught via literature. Romans also implemented a 3-cycle educational system.*

*Ancient Romans did not take a child as a human being. In their understanding a child needed additional family education and teaching in order to become a personality.*

*Family education in Gaule under the Roman Empire included a wet-nurse who took care of a child till the age of three. The wet-nurse was usually a Greek slave who brought up a child by telling ancient Greek legends.*

*However, a child's upbringing was strictly monitored by mothers. Romans believed that it was mothers who cultivated their children love for the homeland, customs and traditions of ancestors and Roman citizen's virtues by citing examples from the Roman history or epos thus giving the family education the key role in the formation of a decent Roman citizen.*

**Key words:** *family upbringing, France, Gaule, ancient world.*

## ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ КОНЦЕПЦІЙ ТА ПРОГРАМ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНУ СИСТЕМУ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*У статті висвітлено цільове та змістовне наповнення ідеї морального виховання у вітчизняних концепціях освітньо-виховних детермінант радянського та пострадянського часу кінця XX – початку XXI ст. Запропоновано на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики зосередити зусилля науковців і практиків на пошуках шляхів удосконалення процесу морального виховання.*

**Ключові слова:** моральне виховання, комуністична мораль, усебічний гармонійний розвиток особистості.

Стан сучасного соціуму, економічна криза, міжнаціональні й релігійні конфлікти змінили пріоритети життєвих цінностей, привели до погіршення людських відносин, зниження рівня загальної й моральної культури. Негативно впливають на молодь такі реалії, як: прояви агресії, дегуманізація міжгрупових і міжособистісних відносин, вакуум духовності тощо.

Великі сподівання людство покладає на систему освіти, в якій відбувається зміна виховних пріоритетів, еволюція гуманістичних орієнтирів, поява нових підходів до формулювання виховних цілей. Інституціональні, структурні, когнітивні перетворення актуалізують подальші дослідження генези ідей виховання моральної особистості для визначення найбільш продуктивних та конструктивних підходів, адже в умовах стрімких кардинальних змін необхідно чітко визначитись щодо подальшого напрямку розвитку. Сучасний науковець І. Бех слушно пропонує зосередитись на вихідних положеннях освітньо-виховних детермінант у концептуальному осмисленні й нагадує, що в науці ще не визначено однозначно рушійних сил, закономірностей, співвідношення природного й соціального, рівнів свободи та відповідальності у вихованні молодого покоління [1].

У зв'язку з цим важливого значення набуває вивчення концептуальних засад морального виховання, здійснення історичних розвідок теоретичних підходів, з'ясування тенденцій розвитку концепцій морального виховання в сучасній педагогічній науці України. Особливого педагогічного значення набуває досвід наукових підходів учених радянського та пострадянського часу, починаючи з другої половини XX ст. і до сьогодення.

Провідними теоретиками гуманістичного виховання й освіти є вітчизняні педагоги XX ст.: Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький. Теорії морального виховання базуються на концепціях гуманістичного виховання (Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Френе та ін.); програмах морального виховання (А. Пінкевич, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.); основах аксіології (Б. Бім-Бад, Б. Гершунський, В. Миронов, Т. Троїцька, П. Фішер та ін.); доробках, присвячених визначенню педагогічних вимог до фахівця соціокультурної сфери (І. Аносов, Т. Бакланова, М. Елькін, Н. Максютін, В. Молодиченко та ін.). Особливості морального розвитку розкривають сучасні науковці: І. Бех, В. Бондар, О. Вишневський, М. Євтух, І. Зязюн, С. Карпенчук, Б. Кобзар, В. Кремень, Н. Молодиченко, М. Окса, І. Подолян, М. Сметанський, О. Сухомлинська та ін.

Наукова рефлексія становлення ідеї виховання моральної особистості необхідна не тільки у зв'язку з нашими науковими інтересами, а насамперед, для використання позитивного досвіду в модернізаційних процесах системи освіти України, адже педагогічна теорія і практика, на нашу думку, перенасичена залученням до змісту освіти зарубіжного педагогічного досвіду та філософсько-педагогічної спадщини й потребує сьогодні використання власного етнокультурного за змістом і формою, ментально сприятливого доробку.

**Мета статті** – здійснити наукову рефлексію та висвітлити ідеї морального виховання у вітчизняних концепціях освітньо-виховних детермінант системи освіти України кінця XX – початку XXI ст. для пошуку шляхів удосконалення процесу виховання.

Аналіз соціокультурних подій і явищ у системі освіти переконує нас у неможливості його однозначного оцінювання через складність, суперечливість і багатовекторність, які безпосередньо відображаються та фіксуються в меті виховання, наукових концепціях, програмах і практичних підходах до її реалізації на рівні всієї системи освіти. З радянських часів у ранг державної політики як нормативна установка законодавчого характеру була введена мета всебічного виховання особистості, яка в радянській інтерпретації ототожнювалась з поняттям “комуністичне виховання”, “усебічно розвинена особистість”, “будівник комунізму”. Програма КПРС визначила зміст виховання як: відданість справі комунізму, патріотизм, любов до країн соціалізму, сумлінна праця на благо суспільства, турбота про збереження і примноження суспільного достатку, високе усвідомлення суспільного обов'язку, нетерпимість до порушення суспільних інтересів, колективізм і товариська взаємодопомога, гуманні відносини і взаємна повага між людьми, чесність і правдивість, моральна чистота, простота і скромність, взаємна повага у сім'ї, турбота про виховання дітей, моральна підготовка до створення сім'ї тощо [5]. Система виховання, що сформувалась у нашій країні на етапі побудови комунізму (колективістська, комуністична), ґрунтувалась на ідеї всебічного гармонійного розвитку особистості, який відбувався в умовах розвитку колективу. Це була аксіома, а практика виховання намагалась її реалізувати.

Незважаючи на перевагу ідеологічно забарвлених характеристик, у Кодексі будівника комунізму втілені й загальнолюдські цінності, однак через партійно-догматичну сутність їх трактування у них не відображалася людина з її нагальними потребами, справжніми життєвими цінностями, що відповідають як загальнолюдським і національним, так і особистісним цінностям конкретного суспільства. Складовими мети виховання традиційно визначали розумове, трудове, моральне, естетичне, фізичне, ідейно-політичне, патріотичне, атеїстичне, інтернаціональне виховання. Аналіз їх змісту доводить заідеологізованість виховання, його класово-партійну спрямованість, орієнтацію школи на інтереси однопартійної командно-адміністративної системи, стандартизацію особистості відповідно до ідеалів марксистсько-ленінської концепції соціалізму й побудови комунізму тощо [9].

Хоча педагогічна наука й шкільна практика розвивалися у межах панівного радянського дискурсу, проте науковці зосереджували увагу й на проблемі співвідношення навчання та виховання. У радянській дидактиці проголошували принципи діалектичної єдності навчання і виховання, виховання у процесі навчання, але їх трактування базувалося на марксистсько-ленінській теорії виховання і теорії пізнання, комуністичній партійності, які вимагали розкриття явищ і фактів з позицій діалектичного матеріалізму, комуністичної ідейності у викладанні основ наук, непримиренного ставлення до ворожої ідеології тощо [3].

Вимагає уваги й зосередження науковців і тенденція розвитку означеної проблеми у вітчизняній дидактиці від орієнтації на ідеологічні чинники до орієнтації на

логіку розвитку науки. Зокрема, у розкритті проблеми співвідношення навчання і виховання простежуються такі зміни лексичного й змістовного характеру: від трактування єдності навчання і виховання як закономірності, принципу навчання до її комплексного вивчення, заснованого на ідеї “навчання, що виховує і розвиває”, обґрунтування виховної функції навчання, що впливає з об’єктивної закономірності й принципу виховного навчання. Відповідно до першого варіанта, навчальний процес спрямовувався в основному на реалізацію декларативних ідеологічно-партійних завдань виховання “будівника комунізму”, озброєння учнів необхідними для цього знаннями, уміннями та навичками. Це зумовлювало загальне формулювання цілей навчання, через що їх неможливо було застосувати для порівняння з реальними результатами.

Виокремлення в кінці 70-х – на початку 80-х рр. XX ст. виховної функції навчання у комплексі з освітньою і розвивальною зумовило необхідність конкретизувати педагогічні цілі на рівні змісту й організації навчально-виховного процесу. Пріоритет знансєвих підходів заважав модернізації змісту шкільної освіти. Урок традиційно розглядався не лише як основна форма організації навчання у середній школі, але й сфера шкільного виховання. У полі зору науковців і практиків радянського періоду перебували питання виховного впливу різних аспектів уроку, його сутнісно-організаційних ознак та компонентів дидактичної системи. З середини 1970-х рр. питання єдності навчання і виховання у навчальному процесі розглядається крізь призму мети уроку, якій відводиться роль його визначального компонента [6].

Задекларована мета формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості в радянському варіанті реалізовувалася в різних контекстах і не завжди відповідала своїй сутності, її досягненню заважало перевантаження змісту навчання. У 70–80-х рр. XX ст. характерними були постійна зміна навчальних планів та програм, їх удосконалення, перенасичення теоретичним матеріалом, надмірна політизація змісту, розуміння зв’язку школи з життям лише як ознайомлення з виробництвом. Наукові й методичні підходи базуються на радянській, позанаціональній ідеї. У доборі змісту шкільного навчання увага приділялася його виховній функції, трактованій з позицій монополії комуністично-партійної ідеології.

Безперечно позитивним було використання масових форм виховання школярів: організація роботи з написання педагогічними колективами історії міст, сіл, колгоспів і радгоспів і використання цих матеріалів у навчально-виховній роботі (1972 р.). Архівні документи засвідчують активну участь 15 відділів народної освіти. Того ж року було організовано конкурс участі бібліотек шкіл і позашкільних установ у проведенні заходів з відзначення Міжнародного року книги, в якому взяло участь 25 областей ВНО. Наступного року в спартакіаді учнів шкіл української РСР взяло участь 7 млн учнів, для виробничого навчання було створено 44 навчально-виробничі комбінати, 500 шкільних лісництв, 7 тис. таборів праці та відпочинку. Ці приклади засвідчують позитивні напрями виховної роботи, адекватні зазначеному періоду [8].

Педагогічна теорія та практика поступово вивільнялася від партійного, ідеологічного тиску й переходила до розширення досліджень у галузі вдосконалення змісту шкільного навчання та конкретизації виховних завдань. Відбувались еволюційні зміни в підходах до визначення сутності змісту освіти від знансєво-орієнтованого, коли абсолютною цінністю виступають знання, до особистісно орієнтованого, що на перший план висуває саму людину.

На нинішньому етапі розвитку суспільства зі зміною концептуальних основ виховання і розвитком людиноцентристської парадигми, особистість має розвиватись за власною програмою, з урахуванням потреб, інтересів, які в ній домінують. Все ж слід підкреслити, що принципова відмінність вітчизняної теорії та практики виховання від

більшості зарубіжних країн полягає в її колективних основах, адже слов'янський менталітет відрізняється глибокою общинністю, згуртованістю. Саме тому й сьогодні, на наше глибоке переконання, слід не копіювати зразки виховання індивідуаліста, відокремленого від спільноти, а дотримуватись саме ментальних, перевірених часом традицій, звичайно, з урахуванням інноваційних пропозицій.

На думку більшості теоретиків і практиків, є необхідність перегляду деяких положень про колектив (вплив на особистість через колектив, пріоритет колективної думки над думкою окремо взятої особистості, правомірність вчинку дитини, не схваленого колективом, лідерство в колективі тощо). Не повинно бути протиставлення особистості колективізму та індивідуалізму, адже колектив має бути середовищем інтеграції індивідуалізму й колективізму. Тим більше, що вже доведено, що оптимальним типом відносин у вихованих системах шкіл є співробітництво [1; 4; 7].

Сучасний етап розвитку педагогічної думки має такі особливості: змінюється загальний погляд на освіту щодо більш глибокого розуміння її як культурного процесу, суть якого виявляється в гуманістичних і творчих способах взаємодії його учасників; змінюється уявлення про особистість, яка, крім соціальних якостей, наділяється суб'єктивними властивостями, що характеризують її автономію, незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції і на основі цього змінюється її роль у педагогічному процесі; змінюється ставлення до учня як об'єкта педагогічних впливів і за ним остаточно закріплюється статус суб'єкта освіти та власного життя, що володіє унікальною індивідуальністю; у педагогіку активно проникають і стають актуальними результати новітніх досліджень про психологічні механізми розвитку особистості. Поряд з інтеріоризацією важливе значення мають персоналізація, самоідентифікація, прагнення до самоактуалізації, самореалізації та інші механізми індивідуального розвитку.

Гуманістична педагогіка зорієнтована на особистість і пріоритет розвитку психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості замість оволодіння обсягом інформації й формування визначеного кола умінь і навичок; зосередження зусиль на формуванні вільної, самостійної особистості, громадянина-гуманіста, здатного на обґрунтований вибір у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях; забезпечення належних організаційних умов для успішного досягнення переорієнтації навчально-виховного процесу. Ці орієнтири конкретизовано в основних нормативних документах про освіту [2].

Сучасні науковці висвітлюють основні психолого-педагогічні умови організації морального виховання (інтеграція виховання та навчання, посилення гуманітарної спрямованості дисциплін, виховного потенціалу навчання, цілеспрямоване формування особистісного ставлення учнів до навчання й до навколишнього, пріоритет загальнолюдських інтересів, синтез традицій та інновацій у розвитку сфер культури й дозвілля, принцип культуровідповідності освіти) та окреслюють основні шляхи педагогічного керівництва (просвітницька робота, залучення учнів до різнопланової педагогічно доцільної колективної діяльності, створення в усіх сферах життєдіяльності виховних ситуацій, організація та розвиток самоврядування учнів, формування у класних колективах здорової громадської думки, організація товариського спілкування між підлітками, посилення значущості й авторитетності колективу, здійснення активного співробітництва з учнями в усіх колективних справах, нормалізація психічного стану дітей та молоді).

До основних умов також належить: створення гуманістичної педагогічної системи в освітньому навчальному закладі; спрямованість педагогічного процесу на духовно-моральний розвиток особистості дитини; опанування та впровадження в навчально-

виховний процес педагогами новітніх досягнень вітчизняних і зарубіжних гуманістичних шкіл; єдність зусиль соціально-виховних інституцій у вихованні гуманістичної поведінки дітей; підвищення педагогічної культури педагогів та батьків; організація практики виховання гуманістичної поведінки та моральних вчинків дітей на мікро-, мезо- та макрорівнях систем виховання; моделювання особистісностверджувальних, позитивно спрямованих ситуацій як ефективного джерела виховання гуманістичної поведінки.

Вже накопичено безліч рекомендацій для практики виховання: необхідність усвідомлення сутності, мети, завдань, змісту морального виховання, знання психологічних закономірностей формування особистості й опора на них у процесі роботи, використання різноманітних методів виховання, емоційного забарвлення виховного процесу, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, врахування рівня моральної вихованості учнів, залучення учнів до різних видів діяльності, виховання у дітей волі, формування моральних потреб, постійне сприяння процесу самовиховання, самооцінки тощо.

**Висновки.** Логіка розвитку науки переконує, що важливо не тільки обґрунтувати цілі й ідеали виховання, а й окреслити механізми їх втілення у реальність. Відбувається переоцінка призначення і сенсу функціонування дидактичного процесу, його переорієнтація на особистість учня та сприяння їй у саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації. У контексті сучасних концепцій навчання на перший план виступає виховна функція навчального процесу, що вимагає зміни парадигми уроку з метою формування духовного світу учня, допомоги йому в самореалізації, визнання права бути суб'єктом навчального процесу й формування суб'єкт-суб'єктних відносин на кожному уроці.

Освітня сфера України є визначальною в соціально-економічному поступі нашої держави. Глобалізація світу, розвиток наукових досліджень, нові інформаційні технології вимагають прискореного випереджального інноваційного розвитку освіти, створення умов для розвитку особистості, її інтелекту й духовності. Вхідження України в європейський простір передбачає вдосконалення якості освіти взагалі й виховання зокрема.

#### **Список використаної літератури**

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Збірник законодавчих та нормативно-правових актів з питань професійно-технічної освіти України. – Харків : Бурун-книга, 2008. – 304 с.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки : підручник / М. В. Левківський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
4. Молодиченко В. В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти: філософський аналіз : монографія / В. В. Молодиченко. – Київ : Знання України, 2010. – 383 с.
5. Програма КПРС: нова редакція. – Київ, 1986.
6. Селевко Г. К. Воспитательные технологий / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 320 с.
7. Сухомлинська О. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 2–7.
8. ЦДАВОВУ України: Фонд № 166. – Опис 15. – Од. збер. 8287, 8288, 8791, 9237.
9. XXII съезд КПСС: стенографический отчет. – Москва : Гос. изд-во полит. литературы. – 1962.

*Стаття надійшла до редакції 19.08.2014.*

**Кучина Е. О. Имплементация концепций и программ воспитания нравственной личности в отечественную систему образования Украины**

*В статье освещаются целевое и содержательное наполнение идеи нравственного воспитания в отечественных концепциях образовательно-воспитательных детерминант советского и постсоветского времени конца XX – начала XXI в. Предлагается на современном этапе сосредоточить усилия ученых и практиков на поисках путей усовершенствования процесса нравственного воспитания.*

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, коммунистическая мораль, всестороннее гармоничное развитие личности.

**Kuchyna K. The Implementation of the Concepts and Programs of Education of Moral Personality in the National Education System of Ukraine**

*The article highlights the target and the content of the idea of moral education in domestic concepts of educational determinants of Soviet and post-Soviet era of the late XX – early XXI century. It is offered at the current stage of development of pedagogical science and practice to focus the efforts of scientists and practitioners on ways to improve the process of moral education. It is specified that that the study of the idea of moral upbringing of personality is primarily required for the use of positive experience in modernization of the educational system of Ukraine, as pedagogical theory and practice is oversaturated by foreign teaching experience. Nowadays the system of education requires the use of its own ethno-cultural in content and form, mentally favourable revision. Since the Soviet times the rank of state policy was introduced with the aim of all-round education of the personality, which was identified with the notion of “Communist education”, “intelligent personality”, “the Builder of communism”. Yet the fundamental difference between the domestic theory and practice of education from most foreign countries lies in its collective basis, Slavic mentality differs by deep community. At the present stage of development of society with the change of conceptual foundations for the upbringing and development of a man-centered paradigm, person should develop according to own programme, taking into account the needs, interests, and abilities. That is why we should not copy the sample of education of individualist, separated from the community, but comply with the mental, time-tested traditions, adequate to modernity.*

**Key words:** moral education; communist morality, comprehensive and harmonious development of personality.

## ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ У НАРОДНІЙ ШКОЛІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРЕСІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті на основі аналізу матеріалів педагогічної преси другої половини ХІХ – початку ХХ ст. визначено особливості розробки й використання домашніх завдань у формі письмових робіт. З'ясовано, що домашні завдання в зазначений період запроваджували принаймні у двох формах: усній і письмовій. Розкрито специфіку поглядів учених і педагогів-практиків на проблему задання домашніх робіт, повторення навчального матеріалу, методики оволодіння навичками підготовки письмових робіт.*

**Ключові слова:** педагогічний досвід, періодична преса, домашні завдання, письмові роботи.

Звернення до накопиченого шкільного досвіду у вітчизняній педагогічній думці минулого завжди слугує орієнтиром для вдосконалення освіти й виховання учнівської молоді в сучасних умовах. Одним із шляхів вирішення проблеми є використання матеріалів тогочасної педагогічної преси. Саме педагогічні журнали сприяли значною мірою популяризації передового педагогічного досвіду. Так, за даними Є. Дніпрова, до 1916 р. в Російській імперії виходило 304 педагогічних видання, з них близько чверті – в українських губерніях [1].

У педагогічній пресі вказаного періоду набувають широкого висвітлення ціла низка нових освітніх технологій, методів, прийомів навчання учнів, а саме:

- живе слово вчителя у викладі нового матеріалу, закріпленні та поглибленні знань, творчому їх застосуванні;
- творчі роботи учнів (самостійні повідомлення, розгорнуті бесіди, диспути);
- самостійна робота учня з книгою як метод навчання;
- метод вправ у дидактиці як основний спосіб закріплення вивченого матеріалу та відпрацювання вмінь і навичок;
- додержання вчителем визначеної дидактичної послідовності (етапів) у виконанні вправ та частоти його проведення;
- метод “пояснювального читання” як система прийомів навчання свідомого та виразного читання;
- викладання грамоти, письма з використанням різних посібників, письмових робіт на уроках з різних предметів;
- використання наочності при навчанні окремих предметів – географії, історії, фізики;
- питання мови навчання в школах для неруських дітей.

Велика заслуга педагогічних журналів у тому, що вони поширювали ідею творчого викладання, вільного від формалізму та рутини, постійно знайомили читачів з передовим педагогічним досвідом педагогів-практиків. Важливо додати, що в реальному педагогічному процесі відбувалася перевірка теоретичних положень науковців-педагогів, що також знаходило відображення на сторінках педагогічної преси.

Проблема ролі й значення педагогічної преси другої половини ХІХ ст. у формуванні світоглядних ідей була предметом наукових пошуків Н. Гупана, М. Євтуха, І. Зайченка, С. Золотухіної, Ю. Корнейко, Г. Приходько, О. Сухомлинської та ін.



Однак потребує цілеспрямованого дослідження роль преси у відображенні такої важливої дидактичної проблеми, як домашні завдання.

**Мета статті** – на основі аналізу матеріалів педагогічної преси другої половини XIX ст. визначити особливості розробки й використання домашніх завдань у формі письмових робіт.

У зазначений період часу в періодичних педагогічних виданнях багато уваги приділял питанню самостійної роботи учнів (домашні завдання). Особливо воно турбувало вчителів гімназій. У статтях наводили приклади величезних за обсягами домашніх завдань, які задавалися навіть на свята і примушували учнів практично весь вільний час проводити за їх виконанням. Виходячи із цього факту, визнаючи, що такий режим є дуже шкідливим для здоров'я дітей, педагоги вважали доцільною методичну розробку цього питання.

Таку спробу зробив у своїй праці М. Запольський [2]. На його думку, значення домашніх завдань полягає в тому, що вони мають: а) виховувати любов до праці, перетворення її на радість та задоволення; б) привчати до самостійності, осмислення отриманих знань; в) формувати вміння управління своєю волею, бути слухняним; г) виробляти звички правильно користуватися своїм часом; д) сприяти засвоєнню та правильному застосуванню отриманих знань. І якщо в цих завданнях більш чітко визначити необхідність виконання творчих робіт, привчання учнів використовувати знання на практиці, а також правильно технічно їх оформлювати, то завдання, визначені автором, матимуть сенс.

М. Запольський вважав, що домашні завдання – це заучування напам'ять, підготовка до уроків, письмові перекази, твори, задачі з математики, фізики. Тип домашніх завдань залежить від умов шкільного життя: чисельності класу, різного рівня знань учнів у класі, можливості контролю за домашніми завданнями. Також автор робить спробу визначення поступовості та розгорнутості домашніх завдань залежно від віку учнів, пропонує раціональні прийоми і поради, якими може користуватися вчитель для полегшення учням домашніх завдань з різних предметів. У його праці здійснено вдалу спробу визначити значення домашніх завдань, їх види, поступове ускладнення їх змісту, загальні вимоги до них.

Питання організації та методики домашніх завдань висвітлено в статті М. Штарка [3]. Автор вважає, що питання домашнього завдання не може вирішувати окремий учитель, і пропонує йому право для кожного уроку задавати завдання обсягом на півгодини. Питання домашнього завдання М. Штарк ставить тільки в організаційному плані, його вказівки (вирішення цього питання на загальношкільному рівні за домовленістю з усіма вчителями, встановлення визначеного часу, вивчення вчителями темпів самостійної роботи учнів, характер домашніх завдань та вимоги до них) потрібно визнати як правильні. На питання про домашні завдання відгукнувся і Я. Весель, який вважав, що єдиний вихід – це не зменшення занять чи домашніх завдань, а скорочення програмового матеріалу [4]. Саме ж питання про домашні завдання кінцевого вирішення не дістало.

Домашні завдання передбачали й повторення навчального матеріалу. Повторення в практиці вітчизняної школи посідало чільне місце. Достатньо навести відомі шкільні вирази: *Tantum scimus, quantum memoria tenemus* (ми знаємо стільки, скільки тримає наша пам'ять); *Repetitio est mater studiorum* (повторення – мати навчання). Зазвичай важливість повторення не викликала сумнівів, питання полягало в тому, як розуміти повторення та як його правильно організувати [5].

Палкий прихильник К. Ушинського педагог А. Краєвський у статті “Навчання та заучування. Психологічні думки”, спираючись на психологію, доводив, що механі-

чна робота теж необхідна та важлива, що не можна роботу в школі будувати тільки на основі свідомості, а несвідомий елемент також має значення [6].

Питання повторення розглядали в своїх публікаціях, надрукованих у педагогічних виданнях, і теоретики педагогіки. Наприклад, М. Демков вважав, що при будь-якому повторенні необхідно на перший план висунути центральну думку й навколо неї об'єднати другорядне. Не потрібно вимагати повторення всього матеріалу, як іноді робили вчителі. М. Демков писав про об'єднавчі уроки з більш широкими завданнями, на яких учнів привчають зв'язувати знання, систематизувати їх, оцінювати значення фактів, виділяти головне, узагальнювати матеріал. На думку автора, учень не тільки повторює сприйняте раніше, а й дивиться на нього з інших точок зору, зокрема системи. Отже, М. Демков розумів повторення як засіб поглиблення та узагальнення матеріалу [7].

О. Кролюницький конкретизував питання методики повторення у викладанні історії. Він виходив з того, що необхідно зв'язне, а не відокремлене повторення й вивчення історичних подій. Повторення, на думку автора, має давати нові комбінації, які вимагають уміння застосувати старі знання в нових умовах, скористатися старим в іншій формі. Запам'ятовування нового має ґрунтуватися не тільки на механічному запам'ятовуванні, а й на діяльності логічній, на аналізі, підведенні іншого під загальне правило. О. Кролюницький рекомендував при повторенні практикувати прийоми порівняння, синхронічного огляду та узагальнення і пропонував такі групи запитань: 1) питання, що стосуються карти; 2) питання щодо характеру країни, яку вивчають; 3) питання щодо історії країни; 4) питання для виявлення значення персон, періодів, подій; 5) хронологічні дані, пов'язані з попереднім параграфом; 6) питання, що стосуються розуміння визначених частин уроку й повного змісту; 7) аналогія між однорідними подіями, особистостями, народами, характером релігії тощо. Також автор пропонував для повторення завдання-задачі таких типів: а) синхронічне повторення фактів; б) хронологічні дані; в) визначення характеру історичних явищ у політичному, культурному житті народу в певному періоді, а також визначення ролі країн у цьому історичному періоді; г) характеристики головних персон у визначений період. О. Кролюницький радив великий перелік питань, що дають можливість усебічного повторення та поглиблення матеріалу з історії. Ці узагальнювальні висновки педагога містять різні питання не тільки на перевірку знань фактичного матеріалу, а й на розуміння зв'язків та вміння робити висновки [8].

По-іншому підійшов до питання повторення учитель рибінської гімназії Н. В. В основу свого досвіду роботи щодо повторення він поклав принцип асоціації, широко практикував прийоми повторення в процесі вивчення нового матеріалу, постійно пов'язував старе з новим, використовував матеріал інших предметів. Вся методика Н. В. побудована на принципі асоціації уявлень, яка є суб'єктивним відображенням об'єктивних уявлень і тимчасових зв'язків між речами та явищами, має достатньо важливе значення для процесів пам'яті й мислення як первинна їх основа. Фізіологічну основу асоціації становить механізм тимчасових нервових зв'язків. У цілому методика Н. В. заслуговує на увагу, особливо в тій частині, в якій він будує її на основі нових досягнень психологічної науки, що було прогресивним на той час [9].

Домашні завдання, що виконували учні, були різні за формою: усні й письмові. Письмові роботи в школі середини XIX – початку XX ст. відігравали важливу роль у засвоєнні та закріпленні знань. У викладанні таких предметів, як російська мова, словесність, давні мови, математика, вони посідали чільне місце [5]. Ми зупинимось, перш за все, на висвітленні питання про письмові роботи з російської мови, яке найбільш жваво обговорювали на сторінках педагогічної преси. Можна прослідкувати

певні зміни в ставленні вчителів до цього питання за публікаціями в журналах. Так, у 60-х рр. у практиці роботи школи питання грамотності не стояло так гостро, як наприкінці 70–80-х рр. Багато учителів у цілому добре справлялися з цією роботою, особливо ті, які використовували книжки та методичку К. Ушинського (усупереч заборонам Міністерства народної освіти) [5]. Наведемо відзив проф. Лавровського, який ревізував 3-тю харківську гімназію і бачив роботу учителів словесності Алексєєва та Тимошенка. “Я приходив у захоплення, – пише Лавровський, – коли переглядав зошити учнів (з диктантами). За повної відсутності в багатьох з них помилок граматичних, зустрічалася та правильна й розумна розстановка розділових знаків, яка наочно свідчить про свідоме засвоєння синтаксису: словесні відповіді на мої запитання тільки підтвердили дійсність подібного знання учнів...” [10]. Очевидь, що вчителі навчали саме мови, а не написання, вчили свідомо оволодівати граматиною та використовувати у практиці мови граматичні правила; диктант для учнів – не механічний процес передачі на папері окремих слів, а свідомий процес засвоєння граматики та осмислення живого тексту.

У подальшому (у 70-ті рр.) кількість годин на викладання мови була зменшена. Учителі шукали вихід з такого становища в удосконаленні власної методички. Так, учитель А. Страхов керувався ідеєю К. Ушинського про те, що робота в молодших класах – справа нелегка та має охоплювати різні види занять [5]. Учитель описує свій досвід, як він заняття з граматики поєднує з розумовим розвитком учнів, постановкою правильної чіткої вимови та осмисленим сприйняттям тексту. Далі автор показує прийоми використання у власній роботі різних диктантів, а саме: диктанти, що мають на меті привчити учнів правильно писати вже відомі їм слова; диктанти, що мають на меті використання орфографічного правила, діти самі вирішують, як писати те, що стосується правила, а потім воно формулюється та застосовується; перевірочний диктант, який виявляє рівень і характер успіху з правопису [11].

Значна кількість педагогів критикувала систему існуючих письмових робіт. Відомий педагог В. Разиграєв перелічує близько двадцяти видів робіт, які, на його думку, дають невтішні результати. Він вважає, що списування, записування вивченого напам’ять, диктант не можуть сприяти підвищенню грамотності. Списування – це несвідоме, неприйнятне, нецікаве вправа, що є однією з причин неграмотності. А писання вивченого напам’ять ще більше, ніж списування, зменшує розумові здібності учнів [12].

Учитель Ц. Балталон також критикував усі існуючі види письмових вправ. При цьому у своїй критиці він виходить з принципу свідомості, про який багато писав К. Ушинський. Ц. Балталон доводив, що існуючі методи вправ у школі входять у суперечність із самою природою письма, та критикував їх. Так, він вважав, що списування з оригіналу – це механічна вправа, хоча може бути збережена в школі. Диктант, на думку педагога, навіть попереджувальний, виключає обмірковування слова та самостійне мислення. Написання вивченого напам’ять – це те саме, що списування, але ще гірше, тому що тут відсутні зорові реальні враження.

Найбільш мають бути визнані такі письмові роботи з погляду Ц. Балталона, як дитячі твори [13]. Повністю визнає автор таку форму роботи, як колективні класні роботи: спостереження, опис, маленькі твори з приводу: 1) якогось предмета, 2) художньо виконаної картини; 3) прочитаного оповідання; 4) дійсної події, відомої як учням, так і вчителю. Механічні навички письма, на думку автора, потрібно зміцнювати в тілесному зв’язку з діяльністю мислення. Отже, ми бачимо, що Ц. Балталон прагнув здійснювати думку К. Ушинського про єдність мовлення та мислення й захищав погляд на письмові роботи як засіб загального розвитку особистості учнів у цілому [5].

У зв'язку з цим Ш. Ганелін зазначав, що група передових педагогів у своїй боротьбі за підвищення рівня роботи школи виступає проти схоластико-граматичного напрямку в галузі письмових учнівських робіт. Для цих педагогів письмові роботи виступають як найважливіший засіб розвитку особистості учнів, їх творчих здібностей та розумової активності [5].

На початку 90-х рр. зростають “антиграматичні” настрої серед значної кількості вчителів. Так, І. Соломоновський у своїй статті звертав увагу на те, що у школі навчають граматики, стилістики, але не мови, і помилково зазначає, що знання граматики заважає грамотному письму [14]. Він зауважував, що навчати потрібно мови, починаючи з навчання письмового викладу думок, граматика потрібна, але не в такому абстрактному вигляді. Багато вчителів із цим не погоджувалися, а йшли шляхом методичного вдосконалення письмових робіт.

Найбільша кількість статей методичного характеру щодо письмових робіт у педагогічній пресі розглянутого періоду була присвячена саме питанню навчання російської мови. Але варто зауважити, що в журналах є статті, у яких висвітлено методичні питання використання письмових робіт на уроках історії, іноземних мов.

Статей з питання використання письмових робіт на уроках історії не дуже багато, і вони не мали системного характеру. Найбільш поширеним видом письмових робіт з історії були конспекти. Саме про них пишуть практично всі педагоги. Автор В. Я. [15] пов'язував питання про писемні роботи з переходом від епізодичного до систематичного курсу історії. У другій половині четвертого року навчання він починав практикувати складання конспектів з метою навчити учнів відрізняти суттєве від несуттєвого та розвивати здібності правильно висловлюватися. Він бачив, що першим ступенем у логічному розвитку дитини має бути конспект не як хронологічна чи номенклатурна таблиця (хоча і це має значення), а як коротка передача особливостей історичної особистості чи події. Далі В. Я. зазначає, що він вимагає від учня складання конспекту й розвиває його спостережливість, вчить розрізняти, чи часто повторюється та або інша особливість характеру історичної постаті у її вчинках, визначити, чи впливала ця подія на інше, чи вона являє собою тільки епізод. Крім того, історик має висловлюватися, на думку автора, точно, логічно та правильно.

У викладанні іноземних мов письмові роботи мали достатньо важливе значення. Зміст прочитаного учні мали відтворювати усно та письмово російською мовою, а в подальшому й іноземною. Значна кількість педагогів вважала, що письмові переклади добре використовувати як вправи з граматики, правопису, та часто звертались до них на уроках [5].

У цьому контексті педагог Н. Фену надавав письмовим перекладам великого значення. Він так описував свій досвід [16]. Після заучування незнайомих слів він рекомендував перейти до перекладів, які на початку мають бути якнайближче до оригіналу, щоби чітко було видно розуміння всіх форм. Якщо допустити свободу перефразування, то учні будуть обмежуватися тільки загальним змістом. Після того, як стаття вже вивчена у класі, її перекладають відповідно до російськомовного значення. Н. Фену рекомендував концентричну побудову курсу з підбором тих частин кожного відділу синтаксису, які потрібні для кожного класу. Щоби пов'язати розробку граматики з перекладами, підбирають статті, які відповідають правилам, вказаним у програмі. Автор пропонує використовувати класні та домашні переклади. Переклади з французької мови виправляли в класі. Самі учні звертали увагу на неточності та помилки, увесь клас брав участь у виправленні помилок. Отже, за системою Н. Фену на уроці присутні елементи письмових вправ, робота над текстом супроводжувалася усними та письмовими вправами й перекладами.

**Висновки.** У ході дослідження встановлено, що деякі педагоги вважали за потрібне виступити проти недооцінки домашніх завдань і переоцінки класних. Вони посилювали домашні завдання порівняно з класними тим більше, чим був вищий клас [17]. Наприклад, педагог Ф. Гельбке вважав, що чим вищий клас, де навчається учень, тим більше він має самостійно навчатися. Учень під час домашньої роботи може користуватися різними посібниками, порівнювати тексти, що також корисно. Для класної роботи теми обирали з відомих рекомендованих авторів, для домашніх робіт учитель підбирав авторів самостійно, а в старших класах вибирав авторів з відомих російських письменників.

Таким чином, у зазначений період педагогічний досвід учителів щодо методики виконання домашніх завдань у вигляді письмових робіт з різних предметів набув достатньо широкого висвітлення на сторінках педагогічних видань.

#### **Список використаної літератури**

1. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века / Э. Д. Днепров. – Москва, 2011. – Т. 1. Политическая история российского образования. – С. 171.
2. Запольский М. Домашние учебные занятия учеников / М. Запольский // Педагогический сборник. – 1884. – № 12.
3. Штарк М. Домашние работы учеников / М. Штарк // Гимназия. – 1888. – № 1.
4. Вессель Я. К разъяснению вопроса об упрощении учебных занятий гимназистов / Я. Вессель // Русская школа. – 1890. – № 3.
5. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ш. И. Ганелин. – Москва : Госуд. учебно-пед. из-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. – С. 302.
6. Краевский А. А. Обучение и заучивание. Психологические соображения / А. А. Краевский // Педагогический сборник. – 1873. – № 9; 1875. – № 3.
7. Демков М. И. О повторении / М. И. Демков // Русская школа. – 1887. – № 7–8.
8. Кролюницкий А. Задачник по истории средних веков в связи с русской историей / А. Кролюницкий // Педагогический сборник. – 1892. – № 3.
9. Н. В. Ассоциативный метод преподавания элементарного курса истории / Н. В. // Гимназия. – 1895. – № 4.
10. Современная летопись. Известия о состоянии гимназий // Журнал Министерства народного просвещения. – 1867. – апрель.
11. Страхов А. О преподавании русского языка в гимназии / А. Страхов // Журнал Министерства народного просвещения. – 1879. – № 12.
12. Разыграев В. О причинах неуспеха по правописанию и о возможности избежать их / В. Разыграев // Педагогический сборник. – 1885. – № 2.
13. Балталон Ц. О письменных упражнениях по русскому языку в младшем возрасте / Ц. Балталон // Педагогический сборник. – 1885. – № 3, 4
14. Соломоновский И. О постановке русского языка в средней школе / И. Соломоновский // Педагогический сборник. – 1894. – № 5.
15. В. Я. О письменных работах по истории / В. Я. // Педагогическая хроника. – 1879. – № 11.
16. Фену Н. О преподавании французского языка в старших классах среднеучебных заведений / Н. Фену // Педагогический сборник. – 1870. – № 8.
17. Гельбке Ф. О письменных упражнениях / Ф. Гельбке // Журнал Министерства народного просвещения. – 1878. – № 12.

*Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.*

**Проскурня А. И. Освещение проблемы домашних заданий в народной школе в педагогической прессе второй половины XIX – начала XX в.**

*В статье на основе анализа материалов педагогической прессы второй половины XIX – начала XX в. определены особенности разработки и использования домашних заданий в форме письменных работ. Выяснено, что домашние задания в указанный период вводились по крайней мере в двух формах: устной и письменной. Раскрыта специфика взглядов ученых и педагогов-практиков на проблему задания домашних работ, повторения учебного материала, методики овладения навыками подготовки письменных работ.*

**Ключевые слова:** педагогический опыт, периодическая печать, домашние задания, письменные работы.

**Proskurnia A. Revealing the Problem of the Home Tasks at the Public School in Pedagogical Press of the Second Part of XIX – Early XX**

*On the basis of analysis of materials pedagogical press of the late nineteenth century, the peculiarities of the development and use of homework in the form of written work. It was found that home tasks during this period were introduced in at least two forms: oral and written. The specific views of scientists and educators and practitioners in problem setting domestic work, repetition training material, training methods learn how writing works.*

*During the research it was found that some teachers thought that it is necessary to speak out against underestimating homework and class revaluation. They reinforced homework compared to as the higher class is, the bigger home tasks are.*

*The article deals with the question of the mechanism of writing works written in the Russian language, foreign languages and history. It was revealed that the description of the experience of practicing teachers with their work problems with grammatical mistakes students forming their skills mastering grammar and usage in practice grammatical rules, writing dictations. These different points of view by teachers on the methodology of written work in a collective class work (observation, description, small pieces) and written translations.*

**Key words:** teaching experience, periodicals, homework, written work.

## ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ МИСЛИТЕЛІВ (КІНЕЦЬ XVIII – XIX СТ.)

*У статті розглянуто основні ідеї педагогічної майстерності в науковій спадщині західноєвропейських мислителів кінця XVIII – XIX ст. Детально проаналізовано вимоги до особистості вчителя, його професійної діяльності, викладені в працях Йоганна Генріха Песталоцці, Йоганна Гербарта, Адольфа Дістервега, Фрідріха Бенеке, Карла Шмідта та інших.*

**Ключові слова:** педагогічна майстерність, ідеї педагогічної майстерності, західноєвропейські мислителі, педагогічний такт, професійна підготовка вчителя.

Основними вимогами, які висуває сучасне українське суспільство до науково-педагогічних і педагогічних кадрів, є підвищення їх професійного рівня та вдосконалення педагогічної майстерності. Це зазначено в ряді нормативних документів, зокрема в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Законі України “Про вищу освіту” (ст. 58). Вимоги до вчителя, які постійно змінюються та посилюються, зумовлені важливістю й винятковою оригінальністю педагогічної діяльності та запитамі сьогодення.

В умовах інтеграції України в світовий європейський простір покращенню професійної підготовки вчителя, конкурентоспроможного, готового до життя та інноваційної творчої педагогічної діяльності в системі ринково-демократичних відносин, його компетентності й здібностей сприятиме вивчення та впровадження в навчально-виховний процес освітніх закладів передових західноєвропейських ідей педагогічної майстерності.

Аналіз широкого кола наукових джерел засвідчило значну увагу вітчизняних і зарубіжних учених (С. Ананьїн, К. Єльницький, С. Золотарьов, Є. Мединський, Ю. Паротц та ін.) до проблеми розвитку особистості вчителя.

Західноєвропейські педагогічні ідеї та важливі засади підготовки вчителів висвітлено в працях Л. Вовк, Н. Волкової, Б. Года, Є. Дзюби, Б. Євтуха, Є. Коваленко, В. Кравець, О. Лавриненка, М. Левківського, А. Піскунова, А. Сбруєвої, Т. Усатенко та ін. На нашу думку, більш ґрунтовного розгляду потребує питання формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя у поглядах провідних культурно-освітніх діячів Західної Європи кінця XVIII – XIX ст.

**Мета статті** – проаналізувати основні ідеї педагогічної майстерності в науковій спадщині західноєвропейських мислителів кінця XVIII – XIX ст.

Кінець XVIII – XIX ст. в Україні характеризується формуванням системи народної освіти, яка мала відповідати нагальним потребам соціально-економічного й культурного розвитку тогочасного суспільства. Перед українською елітою постало питання професійної підготовки вчителя як носія загальнолюдських цінностей та національних культурних традицій, різнобічних глибоких знань і педагогічних умінь.

Значний вплив на розвиток освітньої галузі та підготовку педагогічних кадрів в Україні кінця XVIII – XIX ст. справили різноманітні ідеологічні течії, представники яких у своїх працях особливу увагу приділяли особистості вчителя, удосконаленню його професійної майстерності.

Видатний швейцарський педагог-демократ Йоганн Генріх Песталоцці (1746–1827) велику роль у навчанні й вихованні учнів відводив учителю, основне завдання якого

вбачав у різнобічному та гармонійному розвитку всіх природних сил і здібностей дитини. Це можливо лише тоді, коли педагог, на переконання Й. Г. Песталоцці, щиро любить дітей, почуватиме себе їх батьком [1, с. 588; 3, с. 302]. У праці “Лебедина пісня” Й. Г. Песталоцці наголошував, що “духовні сили, здібності до майстерності і професії без віри і любові стають невичерпним джерелом тваринної турботи, а вона завдає великої шкоди природовідповідному розвитку людських сил” [5, с. 318]. Любов і прихильність педагога і учнів – це основа навчально-виховного процесу. Завоювати симпатії учнів, налагодити контакт з ними, користуватися повагою серед дітей, як твердить Й. Г. Песталоцці, може лише той учитель, який має такі якості, як кмітливість, життєрадісність, безпосередність, скромність, моральна чистота.

Заснувавши Бургдорфський інститут, який об’єднував кілька середніх шкіл, Й. Г. Песталоцці створив своєрідну базу для професійної підготовки вчителів – справжніх майстрів своєї справи. Підготовка в інституті мала переважно практичний характер. Крім теоретичних занять, учні обов’язково відвідували уроки досвідчених педагогів. Розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів сприяло проведення ними практичних занять у молодших класах та публічне обговорення їх. На педагогічних радах учителі обмінювалися своїм досвідом, розповідали про свої успіхи й невдачі при використанні “методу” Й. Г. Песталоцці, висловлювалися щодо навчально-виховних заходів [3, с. 303; 5, с. 276–322].

Зауважимо, що Й. Г. Песталоцці звертав особливу увагу на виховну роботу вчителя, яку в навчальних закладах проводили відповідно до розробленої Й. Г. Песталоцці ідеї про взаємозв’язок виховання й розвитку дитини. Виховання повинно дати дітям гарну трудову підготовку, розвиваючи їх фізично та духовно. Усвідомлюючи важливе значення виховного впливу особистості вчителя на дітей, учений вимагав дотримуватися у своїй діяльності педагогічного такту [3, с. 302–303; 5, с. 276–322].

Великого значення педагогічному такту як здібності, що робить із виховання мистецтво і із вихователя художника, надавав послідовник Й. Г. Песталоцці, німецький філософ, психолог, педагог І.-Ф. Гербарт (1776–1841). Такт, як зазначав науковець у своїй праці “Перші лекції з педагогіки”, “утворюється вперше лише в результаті практичної діяльності шляхом впливу на наші почуття пізнаваного при цьому, цей вплив буде позначатися так чи інакше залежно від нашого настрою” [5, с. 328]. Отже, учитель має навчитися керувати своїм настроєм, почуттями, емоціями. На переконання І.-Ф. Гербарта, за допомогою роздумів, міркувань, досліджень, науки вихователь готує себе, свою душу, свій розум і своє серце для того, щоб правильно сприймати, розуміти, відчувати й обговорювати ті випадки, які йому передають, розповідають, і ті випадки, в які він потрапляє [5, с. 329–330]. І.-Ф. Гербарт робить висновок про те, що тільки в діяльності, шляхом практики, навчаються мистецтва, набувають такту, умінь, винахідливості, спритності; за допомогою практики мистецтва навчається лише той, хто попередньо вивчив науку, шляхом роботи думки засвоїв її, уподібнив її собі й наперед визначив ті враження, які досвід повинен справити на нього [5, с. 330; 7, с. 559].

І.-Ф. Гербарт важливу роль відводив авторитету вчителя, який напряду залежить, на думку вченого, від педагогічного такту: “Якщо вихователь не володіє цим тактом, то його особистість ніколи не матиме ваги; авторитет його не буде мати значення, і він ніколи не буде в змозі, хоча й повинен, одним словом і присутністю здійснювати той виховний вплив, який повертає до порядку й перемагає неприборканість дитини набагато правильніше і краще від усіх примусових заходів” [5, с. 331–332].

У своїх працях “Перші лекції з педагогіки”, “Загальна педагогіка, виведена з мети виховання” та інших І.-Ф. Гербарт неодноразово наголошував на тісному зв’язку



науки й практики, що надзвичайно важливо для вчителя. Від педагога він вимагав “науковості та сили думки”. Наука про виховання служить педагогу очима, що дають йому можливість чітко бачити, що він робить [3, с. 336–337].

Питання формування педагогічної майстерності були в центрі уваги німецького педагога-демократа А. Дістервега (1790–1866), якого по праву називали “вчителем німецьких учителів”. Спираючись на принципи природовідповідності, культуровідповідності та самодіяльності у вихованні дітей, він сформулював цілу систему дидактичних правил, викладених у його книзі “Керівництво до освіти німецьких учителів”. У цій праці міститься низка важливих для вчителя порад і рекомендацій щодо самоосвіти, систематичного вивчення педагогіки та методики, удосконалення професійної діяльності.

А. Дістервег окреслив основні вимоги до особистості вчителя: високий рівень професійної компетентності; любов до дітей; наявність таких рис, як рішучість, енергійність, тверда воля, громадянська мужність і власні переконання; постійне самовдосконалення й самоосвіта; бути взірцем і авторитетом для учнів. Учений сформулював для вчителів “правила навчання” [5, с. 407–414]:

1. Намагайтеся зробити навчання захопливим (цікавим). Навчання цікавим стає завдяки різноманітності, жвавості вчителя, його особистості в цілому. Саме від особистості вчителя, на думку А. Дістервега, залежить, чи буде навчання цікавим для дітей. На переконання вченого, різноманітність не є головною. “Важливіше жвавість, рухливість, бадьорість учителя, його природна любов до викладання і занять з дітьми, його радість при успішності навіть слабких спроб” [5, с. 407].

А. Дістервег виділив шляхи досягнення жвавості: 1 – спостереження і спілкування з людьми, які вирізняються повнотою духовного життя, правильним способом життя, не позбавленого, однак, оживляючої різноманітності; 2 – спостереження за нескінченною діяльністю в природі (“Ми живемо лише тоді, коли буваємо діяльні” [5, с. 408]), що дає уявлення про цінність і значення життя; 3 – спілкування зі світом дитини і проникнення в її думки і судження; 4 – високе релігійне розуміння мети буття і думка про покликання людини бути діяльною, доки існує світ [5, с. 408].

2. Навчай енергійно. “Лише людина рішуча, енергійна, з твердим характером, яка знає, чого хоче, чому вона хоче і які засоби ведуть до виконання її волі, – лише така людина може виховати рішучих, енергійних, сильних характером людей” [5, с. 409].

3. Примушуй учня правильно усно викладати навчальний матеріал. Стеж завжди за гарною вимовою, чітким наголосом, ясним викладом і логічною побудовою висловлювання. На переконання А. Дістервега, стійка увага вчителя, його зовнішня виправка, добре розвинуте мовлення є найбільш істинними, єдино ефективними засобами. Учитель має бути уважним до кожного учня, володіти великим терпінням і мовно-мовленнєвою компетенцією. “Говорити самому (тобто навчати) значно легше, ніж змушувати говорити іншого: привчати його до правильного, швидкого читання. Це вимагає неймовірного терпіння, постійної уваги до учня: не тільки до змісту його мовлення, а також до форми і способу викладу” [5, с. 409].

4. Ніколи не зупиняйся. Розмірковуючи про педагогічну майстерність учителів, А. Дістервег наголошував на необхідності постійного навчання й самоосвіти педагога: “Навчання для самого вчителя є найвищою школою самоосвіти” [5, с. 412].

Досліджуючи педагогічну творчість А. Дістервега, А. Салиханович акцентує увагу на виділених ученим умовах самоосвіти. Однією з умов будь-якої самоосвіти є безкорислива любов до істини: “Прагнення до істини передбачає велику безкорисливість. Тут не може бути турботи ні про себе, ні про інших, ні про потреби. Хто не любить істини всім своїм єством, той ніколи не знайде її” [6, с. 171].

Самоосвіта, щоб не бути розкиданою й безсистемною, повинна мати якийсь центр, який би спрямовував усю увагу. Таким центром для будь-якого вчителя має бути його спеціальність, той предмет чи ті предмети, які він викладає [6, с. 172].

А. Дістервег значну увагу приділяв практичній діяльності. Кожен, хто бажає стати вчителем, повинен відвідувати зразкові уроки, учитися в гарних педагогів і сам давати зразкові уроки. Викладання є мистецтво, а будь-якого мистецтва можна навчитися лише шляхом постійних вправ [6, с. 172–173].

Відомий своєю працею “Керівництво до виховання й навчання” німецький психолог і педагог Ф. Бенеке (1798–1854) надавав значення підготовці вчительських кадрів та формуванню їх педагогічної майстерності. Вихователь, на думку вченого, повинен з’ясувати для себе вищі норми людської досконалості. Особиста досконалість вихователя є одним із засобів виховання. Водночас Ф. Бенеке застерігає від хижування й самовихваляння: “Не варто постійно виставляти себе як зразок для наслідування, чим грішать самовдоволені й зледащілі вихователі” [2, с. 105].

У педагогічній діяльності особистісне зростання, самоосвіта вчителя є однією з умов досягнення професіоналізму. Ф. Бенеке наголошував: “Необхідно багато працювати над вивченням “мистецтва виховання” і “науки виховання”, щоб з’ясувати всі засоби і всі показники для виховання” [2, с. 105].

Учений рекомендував вихователям дотримуватися педагогічного такту, не підвищувати голос, уникати зневажливого тону. Вихователь повинен, не обмежуючись пасивним очікуванням, впливати на прискорення розвитку дитини, зрозуміло, без будь-якого насилля над її особистістю [2, с. 106].

Відомий німецький педагог-антрополог XIX ст. К. Шмідт (1819–1864) у своїх працях розмірковував про професійну підготовку вчителя, велику увагу приділяв особистості педагога і його ролі в навчанні й вихованні учнів.

Вищою школою для навчання вчителів народних шкіл, на думку науковця, має стати семінарія, мета якої – дати вихованцям ґрунтовну загальнолюдську, релігійно-моральну, справжню національну освіту; теоретично ознайомити їх із завданнями навчання й виховання та вказати можливі шляхи їх вирішення; практично через наочність і вправи навести їх на шлях, на який їм доведеться стати в практичній діяльності [8, с. 321].

К. Шмідт вважав, що в людині є все – “від плазунів – до царства вічного”, в ній розгортається весь світ у всій його багатогранності. Він був переконаний, щоб виховати дитину, учитель повинен вивчати її природу, оскільки дитина є частиною природи.

Учитель, виховуючи учнів, повинен бути чуйним, добродушним, не залишати поза увагою жодного вчинку вихованця. К. Шмідт вивів правила, якими повинен керуватися кожен педагог у своїй виховній діяльності:

- 1 – не вважати жоден недолік у вихованця нікчемним і не вартим уваги;
- 2 – негайно вжити доцільних заходів до “лікування” поміченої моральної хвороби вихованця;
- 3 – при виправленні недоліків потрібно знищити все, що спричиняє їх;
- 4 – не варто оцінювати недоліки дитини мірою дорослої людини;
- 5 – потрібно збудити у вихованця бажання й рішучість виправитися від недоліків, вселити йому мужність і віру у власні сили;
- 6 – надати вихованцю засоби для виправлення, які необхідно співвідносити з його індивідуальними особливостями;
- 7 – не варто при виправленні вихованця нехтувати допомогою його товаришів: нерідко товариші швидше виправлять його, ніж сам наставник;

8 – потрібно поводитися з вихованцем відкрито, прямодушно і з любов'ю, надаючи віру в його добрі починання й надію на його виправлення;

9 – не варто набридати вихованцю своїм наглядом: безперервний і невсипущий нагляд може зробити з нього хитру й нерозумну людину [4, с. 137].

Праці К. Шмідта (“Книга про виховання” (1854), “Гімназійна педагогіка” (1857), “Лист до матері про фізичне і духовне виховання дітей” (1858), “Історія виховання і навчання” (1860), “Історія педагогіки, викладена у всесвітньоісторичному розвитку і в органічному зв'язку з культурним життям народів” (1880)) мають значення в становленні особистості вчителя, розвитку його професіоналізму та педагогічної майстерності.

**Висновки.** Наукова спадщина західноєвропейських мислителів кінця XVIII – XIX ст. є досить цінною, а їхні погляди на особистість та професійну діяльність учителя становлять неабиякий інтерес з огляду на освітні реформи в Україні.

Західноєвропейські ідеї педагогічної майстерності вимагають подальшого, різнопланового дослідження. Перспективним є виявлення особливостей їх впливу на педагогічну діяльність учителя в Україні.

#### Список використаної літератури

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 4-те вид., стереотип. – Київ : Академвидав, 2012. – 616 с.
2. Золотарев С. А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России / С. А. Золотарев. – Санкт-Петербург : Изд-ние Бр. Башкатовых, 1910. – 261 с.
3. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки і шкільництва : навч. посіб. для студентів педагогічних навчальних закладів / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
4. Очерки по истории педагогики : пособие для занимающихся воспитанием детей и для учебных заведений, в которых преподается педагогика / сост. К. Ельницкий. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Изд-ние Д. Д. Полубояринова, 1903. – 157 с.
5. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – Москва : Просвещение, 1981. – 528 с.
6. Салиханович А. История педагогики на Западе и в России / Александр Салиханович. – Петроград ; Киев : Сотрудник, 1917. – 272 с.
7. Соколов П. История педагогических систем / П. Соколов. – 2-е изд., исправ. и доп. – Петроград : Изд-ние В. С. Клестова, 1916. – 708 с.
8. Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. История педагогики от Песталоцци до настоящего времени / К. Шмидт. – 3-е изд., доп. и испр. З. Ланге : пер. Э. Циммермана. – Москва : Типография Мартынова, 1880. – Т. 4. – Часть 1: Издание К. Т. Солдатенкова. – 596 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.08.2014.*

#### **Рудь О. Н. Идеи педагогического мастерства в научном наследии западноевропейских мыслителей (конец XVIII – XIX в.)**

*В статье рассматриваются основные идеи педагогического мастерства в научном наследии западноевропейских мыслителей конца XVIII – XIX в. Подробно анализируются требования к личности учителя, его профессиональной деятельности, изложенные в трудах Иоганна Генриха Песталоцци, Иоганна Гербарта, Адольфа Дистервега, Фридриха Бенеке, Карла Шмидта и других.*

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, идеи педагогического мастерства, западноевропейские мыслители, педагогический такт, профессиональная подготовка учителя.

#### **Rud O. Ideas of Pedagogical Skills in Scientific Heritage of West European Thinkers (the late XVIII<sup>th</sup> – XIX<sup>th</sup> century)**

*The article deals with the basic ideas of pedagogical skills in scientific heritage of West European thinkers of the late XVIII<sup>th</sup>–XIX<sup>th</sup> century. Detailed analysis of requirements to the*

*personality of teacher and his professional activity in works of Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Herbart, Adolf Distervega, Friedrich Benecke, and Karl Schmidt is considered.*

*Important role in training and educating students is assigned to teacher by Johann Heinrich Pestalozzi. The main task of teacher is in versatile and harmonious development of all natural forces and abilities of a child. The peculiarities of teacher's training in The Burhdorf Institute, established by J.H. Pestalozzi, and the role of teacher in the educational process are given.*

*The article analyzes the 'rules of training' for teachers, developed by Adolf Disterveg. The attention is stressed on conditions, allocated by scientist, including unselfish love of truth, consistency, concentration on specialty etc.*

*Friedrich Benecke gave great importance to teaching staff training and pedagogical skills formation. Scientific views on professional teaching practice, where self education is the main condition of achieving professionalism are grounded.*

*Scientific studies of German teacher-anthropologist of the XIX<sup>th</sup> century are considered. Karl Schmidt reflected on teacher's training, paying attention to his personality. The role of teacher in training and education of students is presented. The rules that should guide each teacher in his educational activities are given.*

**Key words:** *pedagogical skills, ideas of pedagogical skills, West European thinkers, pedagogical tact, teacher's training.*

## ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ А. С. МАКАРЕНКА

*У статті подано дидактичні погляди видатного вітчизняного педагога А. С. Макаренка щодо використання туристично-краєзнавчої роботи як одного з методів виховання та впливу на естетичне ставлення до природи.*

**Ключові слова:** туристично-краєзнавча робота, похід, екскурсія, виховання.

На відміну від багатьох видів спорту і туризму, дитячо-юнацький туризм є однією з найефективніших технологій, найважливіша мета якої полягає у формуванні здорового способу життя людини й суспільства в цілому. Адже діти та молодь – це майбутнє покоління країни, саме тому цей напрям має державне значення. Саме тому найважливіші завдання дитячого-юнацького туризму полягають у тому, щоб повернути молодому поколінню прекрасний світ, прищепити почуття прекрасного як у природному, так і в міському середовищі існування.

**Мета статті** полягає у висвітленні та аналізі особливостей формування й реалізації цільових, змістових та організаційних компонентів системи туристично-краєзнавчої роботи у вихованні естетичного ставлення до природи в системі А. С. Макаренка.

Важливе місце в справі державного значення належить освітньому краєзнавству, яке спрямоване на виховання патріотизму, любові до своєї Батьківщини, свого народу, свого краю. Підтвердженням цього є Указ Президента України “Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні” від 23 січня 2001 р., в якому чітко окреслено нові шляхи його розвитку. Відповідно до чинного Указу, Кабінет Міністрів України ухвалив Постанову від “Про затвердження Програми розвитку краєзнавства на період до 2010 року” 10 червня 2002 р., Закон України “Про туризм” (1995 р.). Різноманітні аспекти цієї проблеми досліджують Т. Бондаренко, Л. Вовк, Г. Гуменюк, М. Ігнатенко, М. Євтух, М. Кляп, Т. Мацейків, Р. Науменко, В. Обозний, М. Окса, Г. Поліщук, В. Прокопчук, Т. Самоплавська, О. Сухомлинська, О. Тімець, Т. Цвірова, Ф. Шандор та інші.

Туристичні походи та екскурсії з дітьми в 1930-х рр. посідали значне місце в практиці багатьох радянських педагогів. Дуже цікавий і маловивчений досвід А. С. Макаренка, який широко застосовував колективні походи для виховання. Щорічний літній похід був “завтрашньою радістю”, його розглядали не тільки як необхідну ланку навчально-виховного процесу, але і як “перспективну точку попереду”. А. С. Макаренко вважав і використовував літні походи як середню перспективу, яка полягала в колективній події, відсунутій у часі, оскільки позбавлення вихованця відпустки не тільки не дає відпочинку, а й забирає радість від руху вперед. Однак таких подій має бути не більше ніж три-чотири. А. С. Макаренко вважав, що подібна активна діяльність набагато краще, ніж переважання словесних методів у процесі виховання. Саме в походах найяскравіше видно роль живих хлоп’ячих справ у процесі виховання. Діти, перебуваючи в незвичайних для себе умовах, стають більш відкритими, що дає змогу педагогу краще оцінити поведінку кожного вихованця й побачити плюси та недоліки проведеної виховної роботи. Літні походи, до яких готувалися протягом року, давали змогу мобілізувати сили кожного члена колективу, підготувати матеріальні та побутові умови, а також вести культурну й просвітницьку підготовку.

Отже, охарактеризувати літні походи А. С. Макаренка можна так: планомірний і цілеспрямований вид соціокультурної діяльності, спрямований на навчання вихованців поза їх звичайного способу життя, що дає змогу максимально задовольнити потреби, на відміну від тих імпульсів, які дають звичне їм фізіологічне, домашнє й соціокультурне середовище перебування.

Туристична діяльність А. С. Макаренка включає в себе: 1) перетворювальну діяльність, яка охоплює всі форми людської діяльності та приводить до змін і появи завдяки обміну між людиною й природою нових знань, прагнень, думок, захоплень тощо; 2) пізнавальну – відбувається завдяки впливу суб'єкта на об'єкт, без будь-яких модифікацій, руйнувань, реконструкцій, тільки лише відображається у вигляді знань у суб'єкта про об'єкт, на який була спрямована діяльність; 3) комунікативна діяльність – значне місце у сфері вільного часу належить спілкуванню як особливій діяльності, яка є необхідною й загальною умовою формування особистості підлітка та розвитку суспільства. Переважання колективістських потреб і мотивів при встановленні відносин із членами туристичного колективу має велике значення у формуванні особистості школяра. Воно сприяє також формуванню колективістської спрямованості особистості, яка притаманна тим підліткам, зміст суспільно корисної діяльності яких визначається по'єднанням суспільних і особистих інтересів і потреб, при переважанні останніх. Тому в процесі спілкування розвиваються колективістські відносини, саме тому одним з основних суб'єктів виховної роботи, формування ціннісних орієнтацій є туристський колектив. На підставі сказаного до найважливіших умов спільної діяльності туристського колективу як основи колективістських відносин можна зарахувати: а) взаємозалежність підлітків у колективній туристичній діяльності; б) їх взаємодію у процесі суспільно корисної діяльності; в) виникнення відносин між хлопцями як з приводу туристичної діяльності, так і поза нею. Літні походи за своїми соціальними діями являють собою синтез цілого раціонального типу – “інструментально-раціональна поведінка, що передбачає вільний й усвідомлений вибір мети, така поведінка обов'язково вільна. Воля означає відсутність жодного примусу з боку колективу або юрби” й афективного – “цей тип присутній і в туристичній поведінці, зокрема, коли рішення про подорож приймають під впливом вражень і емоцій від розповідей друзів та родичів, або під впливом засобів масової комунікації” [3, с. 69–70].

Технічна сторона походів у комуні була розроблена ґрунтовно. До них готувалися заздалегідь, обговорювали і складали маршрути, місця розміщення, види транспорту, культурне обслуговування; працювали господарські та культурні комісії, які дбали про харчування та одяг на всі випадки життя. З початком походу комунари переходили від звичної загінної до взводної системи, з командирами на чолі взводів. Л. В. Конісевіч так описує похідний варіант комуні: “Взводів п'ять: оркестр, 1-й взвод – старші комунари – хлопчики, 2-й взвод – старші дівчатка, 3-й взвод – хлопчики і замикає 4-й взвод – хлопчики молодшого віку. Вишикувались у колону по шість. Попереду – оркестр, за ним в інтервалі 6 метрів – прапорна бригада, за прапором ішов Антон Семенович, очолюючи всі взводи. Попереду шеренг свого взводу йшов командир. Між взводами витримувався інтервал у 3–4 метри. Колона будувалася швидко, протягом однієї хвилини, за сигналом загального збору. Цього досягали постійними тренуваннями. Стрій виглядав красиво і парадно” [1, с. 72–73].

Доленосним кроком став перехід на самоокупність. Він означав також, що вихованці відтепер зможуть отримувати повноцінну зарплату за свою працю, чого раніше не було в жодній установі для правопорушників, це було феноменом за своєю суттю. Цінність літніх походів полягає не тільки в якості виховного інструменту,

яким користувався А. С. Макаренко, але це також є результатом його титанічної праці, яка по краплі вибудовувалася в грандіозне творіння. Тобто така форма проведення дозвілля виникла не спонтанно, а стала оформленим і фізично явним прикладом успіху діяльності трудової колонії й комуні. Краєзнавча робота в педагогічному досвіді А. С. Макаренка зводилася до широкого ознайомлення вихованців з пам'ятками району за маршрутом подорожі. В основному роботу проводили у формі екскурсій до музеїв, на виставки та інші культурні об'єкти, які розповідали про революційну, бойову і трудову славу народу:

#### **“1928**

Травень 1. Перший похід комунарів на травневі урочистості зі своїм оркестром. Оркестр грав два марші. Зараз Левшаков стверджує, що він не грав, а “ріпіжіл”. Це не заважало комунарам у той час пишатися своїм оркестром.

#### **1929**

Липень 17. Відпустка. Комуна вирушила до Москви.

Липень 20. І ось комунари в Москві. У кожного є кишенькові гроші, не більше, проте, 5 рублів, але з незвички це величезна сума. Насамперед відвідали мавзолей Леніна. Принишкли під склепіннями мавзолею. Цього моменту давно з напругою чекали.

Липень 28. Відвідування комунарами дитячої комуні в Болшево. Перед цим де тільки комунари не були! Облазили всю Москву, встигли навіть на човнах покататися на Москві-річці, а в Болшево їх вразило справжнє виробництво, промислове багатство. Болшево – це старший брат: хлопці там старші, і справа у них серйозніша. У них безліч машин, будується нова п'ятиповерхова фабрика. Побачивши цю благодать, притихли комунари і... позаздрили. З того дня почали наші комунари мріяти про завод, але як до нього було далеко!

Липень 30. Повернення комуні до Харкова.

#### **1930**

Липень 29. Виїзд комунарів у кримський похід. Вирушили трьома ешелонами.

Липень 30. Комунари прибули до Севастополя. Останній ешелон прибув до Севастополя о 2 годині ночі; ночувати комунарам було ніде, тому вишикувалися і рушили в нічний похід. У 7 верстах від міста зупинилися в горах і заночували.

Серпня 1. Прибуття комунарів у Байдари. Смичка з Байдарським комсомолом.

Серпня 2. Знаменитий перехід через Чортові сходи і 40-верстовий марш в Сімеїз. У Сімеїз прийшли о 10 годині вечора і розбудили публіку громом свого оркестру. Ночували в робочому клубі.

Серпня 3. Прибуття комуні до Ялти. Зупинилися в таборі на самому березі моря.

Серпня 31. Повернулися до Харкова, відпочили, одужали і з новою енергією накиннулися на нову роботу. Головною подією в комуні в цей час було відкриття власного робітфаку.

#### **1931**

Липень 14. Початок кавказького походу. Кавказький похід давно значився в плані – ще восени минулого року. Зараз потрібно було виїжджати мимоволі. Всі корпуси комуні були розорені – почалася перебудова і пристосування комуні для нового великого колективу на 300 комунарів. Комунари після прощального вечора в ГПУ вирушили вночі на вокзал і виїхали вранці на південь.

Липень 16. Прибуття комуні до Владикавказа. Кавказ нас зустрів зливою. Не можна було організувати обіз, не можна було просто вийти з вагона. Тільки на другий день, 17 липня, вирушити в похід по Військово-Грузинській дорозі, супроводжувані обозом з 6 парних гарб. На 8-му кілометрі вийшли із зони дощу і весело рушили у напрямку до Тифліса. Ночували в тісній школі у Ларсі.

Липень 19. Вже підходили до станції Казбек, в 50 кілометрах від міста, як раптом виявилось, що дорога вкрай розбита Тереком і переправитися через розлив неможливо. Загальні збори у замку Тамари невеликою більшістю постановили попрямувати в Тифліс через Баку. Відійшли до села Чмі, в 25 кілометрах від міста, і зупинилися на ночівлю, а до Владикавказа послали розвідку подбати про потяг.

Липень 21. Тільки на другий день нам обіцяли вагони, але обіцянки не виконали, і колоні комунарів з усіма речами і провізією, заготовленою на всю дорогу до Тифліса, довелося сідати в переповнений поїзд. Цей яскравий епізод відомий в історії комуні під назвою “Посадка в Беслані”.

Липень 21. Затвердження нового складу правління. Затвердження проекту реорганізації виробництва. Затвердження нового набору в комуну в 150 осіб.

Липень 23–25. Комунари в Баку. На промислі Бібі-Ейбат комунари добре познайомилися з нафтовиками і їх справою. Салютували прапора Бібі-Ейбат, подарованого Харківською міськрадою. Увечері були в робочому парку, де провели змичку з робітниками.

Липень 26–28. Тифліс. Давнина Тифліса, музеї, вечори в клубі ГПУ.

Липень 29. Комунари в Батумі. Тут нас особливо ласкаво прийняли, організували катання на озері. Ніч просиділи на пристані, а вранці були вже на борту “Абхазії”, щоб плисти до Сочі.

Липень 31. Прибуття комунарів до Сочі; розбитий табір; цілий місяць комунари купалися, відпочивали, зустрічалися з мешканцями будинків і санаторіїв, “ловили” ведмедів, ходили в гори і з гарячим інтересом читали листи з комуні, в яких описувалися справи будівельні. Ці справи затягувалися, і комунари вже починали нервувати. Виходило так, що повертатися в комуну нікуди.

Вересень 1. Місяць у Сочі скінчився. Вирішили поїхати до Одеси, пожити там тиждень і познайомитися з цим містом. Вночі занурилися на теплохід і 3 вересня були вже в Одесі. Перебування в Одесі було зіпсовано поганою їдальнею, а найголовніше – поганими звістками з комуні. Нарешті комунари заявили, що вони все одно їдуть додому, щоб скоріше допомогти закінченню будівництва.

Вересень 17. Повернення комуні до Харкова.

## 1932

Липень 31. Вїзд комунарів у відпустку до Бердянська.

Серпня 31. Повернення комунарів з Бердянська” [2, с. 158–162].

**Висновки.** У 1930-х рр. багато радянських педагогів приділяли увагу туристичним походам та екскурсіям. Цікавий досвід А. С. Макаренка, який широко застосовував колективні походи для виховання.

Видатний педагог використовував походи як стимул, як подарунок колективу за успіхи навчального та трудового року. Аналізуючи досвід туристичної роботи в комуні ім. Ф. Е. Дзержинського, А. С. Макаренко вважав, що немає кращого методу освіти та розвитку молоді за літні екскурсії та походи, щорічно влаштовуючи їх для своїх вихованців.

## Список використаної літератури

1. Конисевич Л. В. Нас воспитал Макаренко / Л. В. Конисевич. – Челябинск : Челябинский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников народного образования, 1993. – 327 с.

2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко ; сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 368 с.

3. Шандор Ф. Ф. Сучасні різновиди туризму : підручник / Ф. Ф. Шандор, М. П. Кляп. – Київ : Знання, 2013. – 334 с. – (Вища освіта XXI століття).

*Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.*



**Самофалов И. В. Туристско-краеведческая деятельность А. С. Макаренка**

*В статье представлены дидактические взгляды известного педагога А. С. Макаренко по использованию туристско-краеведческой работы как одного из методов воспитания и влияния на эстетическое отношение к природе.*

**Ключевые слова:** туристско-краеведческая работа, поход, экскурсия, воспитание.

**Samofalov I. Tourist and Regional Studies Makarenko**

*This article contains information about menus and summer hikes and excursions in pedagogical legacy AS Makarenko. The article presents the views of prominent national didactic teacher Makarenko on the use of tourist and local history work as a method of education and the impact on the aesthetic relationship to nature. Local lore pedagogical work experience AS Makarenko was to familiarize pupils with a wide area attractions along the route of travel. Most work was done in the form of excursions to museums, exhibitions and other cultural objects that tell about the revolutionary, combat and labor glory of. In the educational system of Makarenko played an important part campaigns. In its role as an attractive year term life, the idea of a campaign united thoughts and efforts of each pupil, rallied the team. Team-building was carried out not only at the stage of preparation and conduct of the campaign, but when the guys all together remembering their completion" march", reflecting the experience of it in the newspapers, amateur performances, games, improvisations. Uniform educational cycle tourist and local history work includes three stages: preparation for the campaign, his conduct and summarizing. Let us dwell on the final part of this collective cycle-party report on a hike. Educating students in the aesthetic attitude to nature tourism facilities are widely used in various forms of extracurricular activities. Use of this activity promotes children aesthetic perception of nature enriches the senses, emotions, perceptions, memory, thinking, language. Now is an issue of improving the traditional forms of the tour, filling them with new content, the development of new types of excursions. The main task of improving existing tours for students we see, especially in the revitalization of students aimed at development of independent thinking through the use of different methodological tools. Feeling beautiful is to assert in the minds of students of high humanistic principles, love of country, the manifestation of responsibility for the preservation and enhancement of material and spiritual values of his native land. Excursion and a matter of serious aesthetic conversation can be not only famous museums, but also old street area, a modest monument and indispensable building new Dam and zabroshenny was.*

**Key words:** tourism and local history work, campaign, excursion, education.

УДК 37.035.6(094)(477)''18''

С. І. ТКАЧОВ

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИЙ ІДЕАЛ ГРОМАДЯНИНА В ПОГЛЯДАХ  
ВІТЧИЗНЯНИХ ГРОМАДСЬКИХ ДІЯЧІВ І ПЕДАГОГІВ (1881–1894 рр.)

*У статті систематизовано погляди представників вітчизняного громадсько-педагогічного руху на ідеал громадянина, що відобразили як “мирні”, так і “революційні” настрої й, відповідно, конкретизувалися в образі “громадянина-захисника” або “громадянина-революціонера”.*

**Ключові слова:** громадянське виховання, представники вітчизняного громадсько-педагогічного руху, ідеал громадянина.

Формування громадянина-патріота як людини з високим рівнем моральної, правової та політичної культури, здатної сумлінно виконувати свій громадянський обов'язок, є визначальним фактором успішного подальшого розвитку української державності та забезпечується цілеспрямованою педагогічною діяльністю – громадянським вихованням.

Важливість громадянського виховання підростаючого покоління відзначено в Законі “Про освіту” (1991 р.), а також у концепціях національного виховання (1995 р.), виховання дітей та молоді в національній системі освіти (1996 р.), громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2000 р.), громадянської освіти в школах України (2001 р.).

Вказана проблема відповідно до нових суспільних вимог досліджувалася багатьма сучасними українськими науковцями (І. Жадан, П. Вербицька, Р. Ігнатівська, О. Кошолуп, С. Позняк, Л. Пономаренко, М. Сметанський, О. Сухомлинська, Н. Чернуха та ін.), але її подальше системне вирішення потребує урахування педагогічної спадщини минулого, зокрема накопиченої в межах вітчизняного громадсько-педагогічного руху другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

**Метою статті** є узагальнення ідеалу громадянина у поглядах вітчизняних громадських діячів і педагогів, які були висловлені в період 1881–1894 рр.

Слід зазначити, що в цей час унаслідок збереження у вітчизняному громадсько-педагогічному русі “мирних” і поглиблення “революційних” настроїв ідеал громадянина-патріота набув своєї конкретизації в образі “громадянина-захисника” або “громадянина-революціонера”.

У першому випадку певна частина представників вітчизняного громадсько-педагогічного руху в період 80-х – початку 90-х рр. ХІХ ст. (В. Короленко, П. Житецький, Олена Пчілка та інші), визнаючи освіту й науку знаряддями соціального прогресу, а головне – “легальними” способами поліпшення життя українського народу, пропагувала “мирний” (тобто ненасильницький) шлях суспільних перетворень задля досягнення незалежної української державності. Тому вони виступали за “культурницький” підхід у вихованні освіченого й національно свідомого громадянина, спроможного відстоювати автономні права українського народу на рідну мову, власну історію, культуру в умовах імперського ладу життя і таким чином сприяти переходу до нового – більш справедливого і щасливого для українського народу – майбутнього суспільства.

Уособленням тогочасного “культурництва” й “мирного” ідеалу громадянина стали погляди громадського діяча, письменника й педагога В. Короленка (1853–1921),

який у важкі для українства 80-ті рр. XIX ст. написав, що “ні партій, ні класів, які б вели згуртовану боротьбу за право суспільства й народу, немає”, тому “залишається виступити партизаном, захисником права й гідності людини всюди, де це можна зробити пером”. Обравши для себе таку світоглядну й життєву позицію, В. Короленко виступав проти політизації виховання і зауважував, що до політичних справ людина має долучатися у зрілому стані – спершу стати дорослою і самостійною, сформуватися морально, а потім розібратися в політичній ситуації та доцільності політичної боротьби.

Метою виховання, на думку В. Короленка, є досягнення людиною щастя, але водночас він зауважував, що в тогочасних умовах життя на нього марно сподіватися, коли в суспільстві права одних утверджуються за рахунок безправ'я інших – “людина створена для щастя, як птах для польоту, та щастя не завжди створене для людини” [7].

Провідними рисами громадянина, на думку В. Короленка, були такі, як любов, повага, співчуття до кожної людини. Для того, щоб їх сформувати в дитині, необхідно, за переконанням письменника, пізнати й радість (матеріальна забезпеченість, увага рідних, кохання), і народне горе (подорож із жебраками-сліпцями, зустріч із сліпим дзвонарем), тобто все те, чим письменник, наприклад, наділяє життя Петра Попельського – головного героя свого твору “Сліпий музикант” [7].

У цілому свою ідею соціальної активності людини В. Короленко протиставляє невиправданим ідеям фаталізму, індивідуалізму, песимізму, які на той час набули свого поширення в Європі. Письменник наголошував, що тогочасне життя людини минає між “похмурих берегів”, але треба “налягати на весла”, тому що “все-таки попереду – вогні!” [6, с. 23].

Погляди В. Короленка були співзвучні думкам Олени Пчілки (1849–1930), яка також виступала за політичне визволення України “легальним і мирним” способом. Вона не підтримувала ідей соціалізму й марксизму, тому проповідувала “культурницький” підхід до громадянського виховання підростаючого покоління, а ідеальною формою української державності визнавала буржуазну парламентську республіку [12, с. 11].

Ідеалом громадянина, на думку Олени Пчілки, є образ інтелігента-народника, риси якого (співчуття народу, прагнення до добра, мрія про нове життя, виявлення солідарності жіночій емансипації тощо) вона змалювала в своїх прозових творах (“Товаришки”, 1887 р.; “Соловйовий спів”, 1888 р.; “За правдою”, 1889 р.).

Прибічником “культурництва” у розв’язанні проблеми формування громадянськості підростаючого покоління був учений і педагог П. Житецький. Він не заперечував ідей соціалізму, але, на його думку, втілювати їх у життя необхідно шляхом поступових змін через реформи.

Така світоглядна позиція зумовила своєрідність його поглядів на ідеал громадянина. З одного боку, П. Житецький наголошував, що ідеал минулого життя полягав у святому дотриманні церковно-релігійних, сімейних і громадських порядків [1, с. 399], а з іншого – усвідомлював, що в тогочасних умовах українського життя справді потрібен новий, але реальний ідеал. Тому він вважав заклики до відродження козащини недоречними, а ідеал громадянина як майбутнього будівничого української державності – передчасним [3].

Опинившись у стані пошуку “життєвого” ідеалу, П. Житецький побудував свій взірєць людини на основі релігійних цінностей. У статті “Малоруські вірші морально-описового змісту” він наголосив, що ідеальна людина завжди керується моральністю життя, обирає добро проти зла й замислюється над сенсом свого існування [1, с. 389–390]. На думку П. Житецького, звичка людини “жити на свій страх” викликає в неї почуття “невдоволеності, неповноти щастя” [1, с. 404].

За переконаннями П. Житецького, людина, що порушує закони, невідворотно буде покарана Богом, а та, що живе й працює чесно, після смерті перебуватиме у стані душевного спокою й рівноваги [1, с. 395–397].

Крім того, П. Житецький наголосив на таких важливих громадянських рисах особистості, як почуття обов'язку перед своїм народом, любові до рідної землі, яка притаманна українцям, а також відзначив їхню відкритість почуттів – “щиро радіти і щиро страждати” [2, с. 41–42].

Водночас під впливом марксистських ідей у вітчизняному громадсько-педагогічному русі визріли революційні устремління (П. Грабовський, М. Коцюбинський, О. Кобилянська, П. Мирний, І. Франко та інші), що зумовило посилення “радикального” підходу в розв'язанні проблеми громадянського виховання дітей і молоді, який виявився у ствердженні ідеалу громадянина-революціонера.

Висуваючи ідеал громадянина-революціонера, вітчизняні громадські діячі, письменники й педагоги вважали за необхідне виховувати підростаюче покоління таким чином, щоб його зусиллями забезпечити в недалекому майбутньому докорінну зміну життя українства. При цьому передбачалося, що передова молодь і революційно налаштована вітчизняна інтелігенція з'єднаються з народом, будуть мужньо боротися за свободу, здобудуть перемогу і прокладуть шлях до “нового” суспільства, в якому метою освіти й виховання стане всебічний розвиток духовних і фізичних сил людини.

У цьому сенсі показовою є творча спадщина українського громадського й політичного діяча, педагога та письменника І. Франка (1856–1916), який розглядав освіту й науку як важливі, доцільні та корисні засоби підготовки підростаючого покоління до життя, але їх недостатньо для того, щоб кардинально поліпшити становище українського народу й забезпечити розбудову національної школи.

Метою виховання особистості, згідно з І. Франком, є формування істинного громадянина – людини-борця, “вічного революціонера”, “каменяра” (будівничого) нового суспільства, здатного самовіддано боротися за утвердження справедливих соціальних відносин “з великою переконливістю в правоті своєї справи, гарячою любов'ю до людей...”. Такій людині, на думку І. Франка, притаманні “внутрішній спокій”, сила і ясність переконань, “чиста совість і боротьба ... проти темноти, фальші і дармоїдства” [13].

Висуваючи ідеал громадянина-революціонера, І. Франко пронизав свою літературну творчість “радикальними” настроями національно-патріотичного характеру. Так, у вірші “Гімн” він закликав співвітчизників бути відданими українській землі (“...нам пора для України жить”, “...для України наша любов”), до соборності (“Під України єднаймося прапор!”), готовності до самопожертвування (“...у завзятій, важкій боротьбі ми поляжем...”) і революційного пориву (“...пора ... волю, і щастя, і честь, рідний краю, здобути тобі”) [14].

Революційні устремління й оптимістичний настрій І. Франка поділяв громадський діяч, письменник і педагог М. Коцюбинський (1864–1913), який також виступав за ідеал громадянина-революціонера. Він був переконаний, що на будь-якому етапі свого розвитку людство, у тому числі й українство, вічно шукає “правди, ідеалу...”, тож, на його думку, в умовах, коли життя “неминуче відстає від ідеалів і сподівань”, Христові заповіді любові, братства й рівноправності “далеко залишають за собою сучасні ... форми життя” і спонукають вірити, що “царство правди – попереду” [8, с. 374].

У свою чергу, П. Грабовський свої революційні настрої висловив у збірці “Пролісок”, а в “Листі до молоді української” (1894 р.), глибоко просякненому національно-патріотичними мотивами, виступив проти “культурницького” шляху народників (на той час відмовилися від революційної боротьби й не бажали бачити класової

нерівності, а, отже, і боротьби, обстоювали розвиток села за рахунок куркульських господарств). Проте письменник у поліпшенні життя українського народу не бажав повного відокремлення України й ратував за “реальні вимоги” – “крайову незалежність у всіх проявах життя”.

Революційні устремління також виявляв громадський діяч і письменник Панас Мирний, який устами персонажа з повісті “Голодна воля” закликав “бити, давити пакосників, – он що робити”. На думку Панаса Мирного, життя людини в цілому не є простою справою (“життя ... зжити – не поле перейти”), тому справжня боротьба за свою кращу долю потребує рішучих дій – “гуртом свого одбирати”, на чому в художній формі він наполягав у творі “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” (1880 р.) [9, с. 138].

Ідеалом громадянина Панас Мирний називав тип інтелігента-різничинця, який змалював у творі “Лихі люди” (1885 р.) на прикладі образу політичного в’язня Петра Телепня – людини, що своє життя присвячує боротьбі за поліпшення долі українського народу й намагається розвинути національну свідомість українського народу [10, с. 8].

За ідеал громадянина-революціонера виступала й О. Кобилянська, яка у своїй драматичній поемі “Кассандра” вказала на необхідність боротьби за щасливе життя народу проти своїх гнобителів (“... люд проти люду – от мій поєдинок!”). У контексті уявлень про зразок людини-жінки письменниця проголосила такі громадянські риси, як духовний гарт, людська гордість і гідність, демократизм, революційність, відданість народу (твори “Людина”, “Царівна”, “Природа”), і відзначила, що людина має бути вільною (“Привід”, 1883 р.), а для цього їй треба усвідомити красу, музику, любов, які вона може відчувати тільки поряд з народом (“Людина з народу”, 1886 р.).

Виступаючи за ідеал громадянина-революціонера, О. Кобилянська у своїй творчості змалювала образи жінок, які наперекір усьому ворожому оточенню з відвагою боронять своє “я” – відстоюють свою індивідуальність.

Так, наприклад, образ Олени (героїня з твору “Людина”), свідчить, що письменниця вбачала призначення жінки не тільки у вихованні дітей і веденні домашнього господарства (поранні біля пічки), а й у життєвій самореалізації. Тому в уста своєї героїні Наталки з твору “Царівна” О. Кобилянська вклала жіночі мрії – “мати таку свободу, щоб бути собі цілею!”, “стати або для одного чимсь величним на всі часи, або віддатися праці для всіх”, тому що “свободний чоловік з розумом – це ... ідеал” [5].

Водночас О. Кобилянська у своїх думках вагалася щодо остаточного призначення жінки в суспільстві – всіляко прагнути реалізувати себе та здобути повагу й увагу громадськості або займатися сім’єю, про що свідчать твори “Доля чи воля?” (1883 р.), “Людина” (1888 р.), “Царівна” (1889 р.).

На відміну від О. Кобилянської, лідер жіночого руху Галичини Н. Кобринська не переймалася сумнівами щодо призначення жінки в суспільстві. Виступаючи за соціальну рівність жінок, вона наголошувала на їхній цілковитій спроможності виявити національні й патріотичні почуття, тому що в них тепер “заграла козака кров”, і вони забажали “свободи, волі ...” (тобто виступала за участь жінок в революційній боротьбі) [11, с. 327].

Крім того, Н. Кобринська “обов’язок всякої інтелігентної людини” вбачала в тому, щоб “підняти себе, свої народні і громадські права ...”, а також відзначала виняткову роль відважних і здатних на самопожертвування представників інтелігенції – активних учасників тогочасного суспільного життя (“історії мучеників”), які першими “сказали про нові потреби” громадськості [4, с. 300].

**Висновки.** Таким чином, у 1881–1894 рр. вітчизняні громадські діячі, письменники й педагоги у своїх поглядах і через зображення в художніх творах різних соціа-

льних героїв відкрито й опосередковано продовжували стверджувати кращі людські риси та якості ідеалу громадянина – людини всебічно розвиненої, соціально активної, працелюбної, рішучої, відданої українській справі та своєму народу, готової до самопожертвування заради щасливого майбутнього української держави.

Суттєвим для цього часу стало те, що ідеал “освіченого громадянина” поєднав ідеї гуманізму, демократизму й загальнолюдських цінностей добра, краси, щастя та відобразив як тогочасні (поліпшення життя народу), так і перспективні потреби українства (створення незалежної української державності).

#### Список використаної літератури

1. Житецкий П. Малорусские вирши нравоописательного содержания (начало) / П. Житецкий // Киевская старина. – 1892. – № 3. – С. 388–408.
2. Житецкий П. О языке и поэтическом стиле народных малорусских дум / П. Житецкий // Киевская старина. – 1892. – № 1. – С. 23–60.
3. Житецкий П. Г. Мысли о народных малорусских думах / П. Г. Житецкий. – Киев, 1893. – С. 24.
4. Кобринська Н. І. Про первісну ціль товариства руських жінок в Станиславі, зав’язаного 1884 р. / Н. І. Кобринська // Вибрані твори. – Київ : Дніпро, 1980. – С. 297–301.
5. Кобринська Н. І. Символізм в народній пісні / Н. І. Кобринська // Вибрані твори. – Київ : Дніпро, 1980. – С. 369–372.
6. Короленко В. Г. Повести и рассказы / В. Г. Короленко. – Москва : Художественная литература, 1966. – 171 с.
7. Короленко В. Г. Полное собрание сочинений: Посмертное издание : в 5 т. / В. Г. Короленко. – Полтава, 1929. – Т. 5. – С. 202.
8. Коцюбинський М. М. Статті з газети “Волинь” / М. М. Коцюбинський // Твори : в 2 т. – Київ : Наукова думка, 1988. – Т. 2. – 496 с.
9. Мирний Панас Твори : в 5 т. / Панас Мирний. – Київ : Вид-во АН УРСР, 1955. – Т. 3. – С. 321.
10. Образки з життя. Твори Панаса Мирного : в 2 кн. / упоряд. О. Г. Мукомели. – Київ : Грамота, 2003. – Кн. 1. – 496 с.
11. Промова Наталії Кобринської на науковій академії в ювілей відродження русько-української літератури // Вибрані твори. – Київ : Дніпро, 1980. – С. 325–328.
12. Пчілка Олена Твори / Олена Пчілка. – Київ : Дніпро, 1971. – 463 с.
13. Федькович Ю. Промова Ю. Федькович на повітовій вчительській конференції 30 березня 1871 р. / Ю. Федькович // Статті та матеріали. – Чернівці, 1959. – С. 241.
14. Франко І. Гімн / І. Франко // Українське слово : в 4 кн. – Київ : Аконті, 2003. – Кн. 1. – С. 6.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2014.

#### **Ткачев С. И. Национально-патриотический идеал гражданина во взглядах отечественных общественных деятелей и педагогов (1881–1884 гг.)**

*В статье систематизированы взгляды представителей отечественного общественно-педагогического движения на идеал гражданина, которые отобразили как “мирные”, так и “революционные” настроения и, соответственно, конкретизировались в образе “гражданина-защитника” или “гражданина-революционера”.*

**Ключевые слова:** гражданское воспитание, представители отечественного общественно-педагогического движения, идеал гражданина.

#### **Tkachov S. National-Patriotic Ideal of Citizen is in the Looks of Domestic Publicmen and Teachers (1881–1894)**

*The forming of citizen-patriot as a man with the high level of moral, legal and political culture, capable conscientiously to execute the civil debt is the determinative of successful subsequent development of the Ukrainian state system and provided purposeful pedagogical activity – civil education.*

*It should be noted that in the indicated time the Ukrainian pedagogical idea developed in the period of strengthening of reactionary actions from the side of the Russian government. Hereupon in the looks of domestic publicmen and teachers there is an ideal of “well-educated citizen” which was designed during 60-70-th of XIX century, at a maintainance it leading common to all mankind and publicly useful featuries was developed to appearance nationally conscious citizen-patriot – man nationally conscious, able to defend interests of Ukrainian people, to care of maintainance of folk traditions, national culture, history and the mother language.*

*As a result of maintainance in domestic to public-pedagogical movement of “peaceful” and the ideal of citizen-patriot purchased deepening of “revolutionary” moods the specification in appearance a “citizen-defender” or “citizen-revolutionary”.*

*The substantial for this time was become by that the ideal of “well-educated citizen” connected the ideas of humanism, democracy and common to all mankind values of good, beauty and happiness, and represented the both of that time and perspective, necessities of Ukrainian people.*

**Key words:** *civil education, representatives domestic public-pedagogical to motion, ideal of citizen.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.14

Б. І. БЕЗ'ЯЗИЧНИЙ

### ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ

*У статті проаналізовано педагогічну та соціологічну літературу з відомих технологій навчання в організації навчального процесу студентів вищих навчальних закладів. Розкрито такі поняття, як технологія освіти, педагогічні технології навчання, технічні засоби навчання. Охарактеризовано технології навчання: сучасність, науковість, оптимізація навчального процесу, інтеграція, широке використання технічних засобів навчання і дидактичних матеріалів, оптимальність навчально-матеріальної бази навчального закладу, якісне оцінювання результату навчальної роботи. Висвітлено модульно-рейтингову технологію, дистанційне навчання і тестування студентів, які є найприйнятнішими для індивідуалізованого навчання студентів у межах сучасних технологій.*

**Ключові слова:** технологічний підхід, технологія освіти, педагогічні технології навчання, технічні засоби навчання, модульно-рейтингова технологія, дистанційне навчання, тестування.

Ефективність процесу навчання багато в чому визначається використовуваними технологіями. Вперше термін “технологія навчання” вжито в США більше ніж 50 років тому на позначення результату пошуку шляхів побудови навчального процесу, який був би ефективний в умовах масової освітньої установи й безвідмовно діяв під керівництвом досвідченого викладача. Саме в цьому значенні поняття “технологія” і його варіації “технологія навчання” й “освітні технології” використовують у педагогічній літературі, існує велика кількість формулювань залежно від того, як автори подають структуру й складові освітнього технологічного процесу.

У 50-х рр. ХХ ст., з упровадженням у навчальний процес технічних засобів, з'явився термін “технології освіти”, який під впливом праць з методики застосування різних ТЗН, зокрема, кіно, радіо, засобів контролю тощо, модифікувався в “педагогічні технології”.

У середині 60-х і на початку 70-х рр. ХХ ст. зміст цього поняття широко обговорювали як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній періодиці, на міжнародних конференціях, де було визначено два напрями його тлумачення відповідно до рівня результатів досліджень у цій галузі в різних країнах (США, Англії, Японії, Франції тощо). Прихильники першого напрямку ототожнювали технологію навчання з простим використанням технологічних засобів у процесі навчання [4]. Представники другого напрямку головне вбачали в тому, щоб підвищити ефективність організації навчального процесу й подолати відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки. Таким чином, перший напрям був позначений як “технічні засоби навчання”, другий виник трохи пізніше як “технологія навчання” або “технологія навчального процесу” [4].

Учасники конференції ЮНЕСКО в Женеві (10–16 травня 1970 р.), яка була присвячена цій проблематиці, визначили технологію навчання як “науку про навчання, яка встановлює раціональні принципи дидактичної роботи, а також найефектив-



ніші методи й засоби досягнення поставлених цілей навчання при мінімально можливих витратах зусиль з боку викладачів і студентів” [12, с. 21].

У 80-90-ті рр. XX ст. триває осмислення сутності сучасного педагогічного процесу, причому простежуються дві тенденції: одні автори прагнуть подальшої деталізації поняття “педагогічні технології” і його ускладнення, інші – спрощення, вдаючись при цьому до дуже узагальнених формулювань.

Так, на думку І. Я. Лернера, “педагогічна технологія” – це спосіб організації, спосіб думок про матеріали, людей, установи, моделі й системи типу “людина-машина”, це перевірка екологічних можливостей проблеми. Педагогічна технологія “передбачає формулювання цілей через результати навчання, які виражені в діях тих, хто навчається, надійно усвідомлюваних і визначуваних” [6, с. 139].

На думку В. П. Беспалька, “педагогічна технологія – проект певної педагогічної системи, яка реалізовується на практиці” [3, с. 5]. Останнє формулювання, якщо його взяти за основу, дає змогу розглядати ретроспективу педагогіки і її подальший розвиток як еволюцію її технологій. Водночас В. А. Сластенін зауважує, що педагогічна технологія – це впорядкована сукупність дій, операцій і процедур, яка інструментально забезпечує досягнення прогнозованого результату в умовах освітнього процесу, що змінюються [10]. Об’єктивне ускладнення освітньої системи, яка підштовхується технічним прогресом, у тому числі комп’ютеризацією навчання, настійно вимагає упорядкувати вживання таких понять, як “технологія навчання” та “педагогічна технологія”, які часто усвідомлюються як система засобів, методів організації й управління навчально-виховним процесом. Хоча ці поняття не можна вважати повністю тотожними [8].

**Мета статті** – охарактеризувати технологію навчання в організації навчального процесу студентів вищих навчальних закладів.

Погоджуючись з думкою вищезазначених авторів, технологію навчання розуміємо як дидактичний процес, який володіє значно вищим ступенем ефективності, надійності й гарантованості результату при освоєнні навчального матеріалу, ніж за традиційних способів навчання.

Технології навчання, на думку Ф. Янушкевіча, повинні бути властиві такі характеристики [11]:

1. Сучасність – обов’язковість упровадження в навчальний процес науково обґрунтованих і експериментально перевірених дидактичних нововведень з їх безперервним оновленням.

2. Науковість – постійне дослідження й аналіз ефективності використання в процесі навчання змісту, методів і засобів навчання, організаційних форм, особливо нових, нестандартних.

3. Оптимізація навчального процесу – це досягнення цілей навчання з максимальною якістю при мінімальних витратах сил викладачів і студентів, економії навчального часу тощо.

4. Інтеграція – синтез результатів суміжних з дидактикою галузей знань з педагогічної психології, фізіології, інформатики тощо, і раціональне використання їх при вирішенні практичних завдань.

5. Широке використання технічних засобів навчання й дидактичних матеріалів, що активізують пізнавальний процес.

6. Оптимальність навчально-матеріальної бази навчального закладу – створення сучасної бази для роботи студентів і викладачів тобто, навчальних комплексів: замкнутої системи телебачення, локальної комп’ютерної мережі достатньої потужності, поліграфічної бази тощо.

7. Якісне оцінювання результату навчальної роботи за допомогою різних видів тестування, іспитів, рейтингової системи оцінювання тощо.

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити такі висновки: технологія навчання – категорія процесуальна, вона може бути подана як сукупність методів і засобів зміни системи навчання, переведення її в новий стан; технологія навчання спрямована на конструювання й здійснення навчального процесу, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей.

Із сучасних технологій найприйнятнішими для індивідуалізованого навчання студентів, на нашу думку, є: модульно-рейтингова технологія, дистанційне навчання й тестування.

Модульно-рейтингова технологія навчання дає змогу більш глибоко освоїти навчальний матеріал, дати об'єктивну диференційовану оцінку теоретичним знанням, практичним умінням і навичкам; провести чітку градацію в групах студентів, що мають усереднену оцінку рівня підготовки, упорядкувати їх за цим критерієм, присвоїти той або інший ранговий номер.

П. Юцявічене зазначає, що “сутність модульного навчання полягає в тому, що той, хто навчається, більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, що включає цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво щодо досягнення поставлених дидактичних цілей” [13, с. 10].

Розвиток технічних засобів телекомунікації і зв'язку, масова поява мультимедійних комп'ютерів і програмних додатків для них створила об'єктивні передумови для вдосконалення освітніх технологій. З'явилися ідеї навчання на відстані або так зване дистанційне навчання (ДН). Концепція цього навчання будувалася на використанні телекомунікаційних систем обміну інформацією між комп'ютерами, видаленими на значну відстань [7].

Дистанційна освіта набула розвитку в світовій системі освіти, починаючи з 60-х рр. ХХ ст. Серед країн СНД найбільш просунутою в реалізації ідей дистанційної освіти є російська вища школа. Значний кадровий і технічний потенціал сприяв створенню в 70 ВНЗ Росії регіональних центрів нових інформаційних технологій. Створення й використання академічних баз даних і електронних бібліотек мобілізує інформаційні ресурси ВНЗ Росії, сприяючи розвитку середовища дистанційного навчання [2; 7; 10].

Дистанційна освіта носить об'єктивний характер і визначає якісно новий ступінь розвитку системи освіти. Проте перехід на дистанційну освіту передбачає кардинальну зміну організації процесу навчання за принципом опосередкованої взаємодії суб'єктів освітнього процесу, через такі сучасні інформаційні технології, як телекомунікаційні системи, комп'ютерний і супутниковий зв'язок, система “Інтернет” тощо. Перехід у перспективі на дистанційну освіту припускає як мінімум дві умови – це висока інформаційна культура особистості й використання методів дистанційного навчання.

Часто поняття “дистанційне навчання” та “дистанційна освіта” сприймають як синоніми. По суті, дистанційне навчання – це метод, який можна використовувати як у межах нової дистанційної форми здобуття освіти, так і в межах традиційних форм – очної й заочної, а також при навчанні, що не має на меті здобуття систематичної освіти.

Ми розмежовуємо педагогічні категорії “дистанційна освіта” й “дистанційне навчання”. Перше поняття досить широке, воно характеризує нову організацію системи освіти, в якій використовують засоби, засновані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. Головний плюс такої освіти – можливість навчатися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, контактуючи з викладачем за допомогою електронної пошти [9].

Існуюча на сьогодні система дистанційного навчання фактично є завуальованою під новою термінологією системою заочної освіти, в якій, насправді, збільшений тільки цикл самостійної роботи студентів за рахунок використання засобів телекомунікацій і комп'ютерів.

Головна проблема розвитку системи дистанційного навчання полягає в тому, що в неї автоматично переноситься існуюча система підготовки фахівців вищої школи на принципово нові технології отримання знань. Стало очевидним, що дистанційне навчання – це не система заочної освіти, а одна з основних форм здобуття індивідуальної освіти, яка вимагає вживання нових форм, методів навчання й контролю знань у тих, хто навчається.

На користь використання комп'ютерних телекомунікацій як технологічної основи для дистанційного навчання виступають такі чинники:

- надзвичайно оперативна передача на будь-якій відстані інформації будь-якого обсягу, вигляду (відео і аудіо, текстової і графічної тощо), зберігання її в пам'яті комп'ютера потрібну кількість часу тощо;
- створення активного оперативного зворотного зв'язку в ході діалогу з викладачем або з іншими учасниками навчального курсу за допомогою спеціальної мультимедійної технології;
- доступ до різних джерел інформації, у тому числі до розподілених баз даних, телеконференцій тощо [6].

Для вирішення цього завдання є істотні підстави. По-перше, різке зростання масовості освіти й підвищення її рівня через значне збільшення частки інтелектуальної праці. По-друге, гуманізація освіти, тобто індивідуалізація та інтелектуалізація прийомів і способів навчання, співвідношення їх з інтересами особистості й суспільства. По-третє, прорив у комунікаційних технологіях, що дає змогу повернутися до індивідуальних методів навчання на варіативній основі, використовуючи систему індивідуального навчального планування, яке передбачає складання нормального, прискореного або сповільненого варіантів індивідуального навчального плану для кожного студента, які розрізняються як за змістом, так і за темпом навчання [10].

Реалізація цих підходів можлива на основі стандартизованих технологій навчання, зокрема, модульної побудови курсів. Технологія модульного навчання краще від інших навчальних технологій підходить для дистанційного навчання. З її допомогою можна:

- “упакувати” навчальний матеріал найбільш оптимальним способом і забезпечувати студенту свободу вибору місця, часу й темпу навчання залежно від його можливостей;
- здійснювати оптимальну взаємодію між викладачами і студентами в процесі навчання, при цьому функції педагога можуть варіювати від інформаційно-контролюючої до консультаційно-координаційної;
- надавати студентам можливість самостійної роботи над індивідуальною навчальною програмою, що включає цільову програму дій, банк інформації і методичне керівництво досягненням поставлених дидактичних цілей;
- проводити контроль на оцінку знань і вмінь на основі оперативного тестового контролю [5].

Навчальні завдання з певного предмета (методичні розробки, література, інформація, розміщена на серверах ВНЗ) у дистанційному навчанні пересилаються телекомунікаційними системами, студент вивчає їх, консультується з викладачем з невизначених питань за допомогою електронної пошти або голосу в режимі телефонії, готує

звіт з контрольного випробування, надсилає його електронною поштою викладачу, який після рецензії так само інформує студента про результат виконання завдання. Якщо результати контрольного випробування негативні й не зараховані, студенту надається нове завдання, і цикл навчання за цим розділом або темою повторюється.

Одним з перспективних методів контролю знань студентів є тестування. Це система стандартизованих завдань, результат виконання яких дає змогу дати надійну й валідну оцінку навчальних досягнень студентів.

З переваг тестування можна виділити такі:

1. Збільшення об'єктивності, точності диференційованого оцінювання навчальних досягнень студентів.

2. Здійснення контролю рубежу залишкових знань і відповідно приріст їх на будь-якому рівні навчання, що допоможе виявити рейтинг кожного викладача кафедри, факультету.

3. Оперативне проведення контролю із застосуванням контролюючих пристроїв, у тому числі персональних комп'ютерів.

4. Якщо при традиційному контролі при відповіді на 2–3 білетних питання студент може одержати гарну оцінку, не засвоївши повною мірою навчальний матеріал, то тестування здійснюється, насамперед, за всією програмою, отже, об'єктивність контролю різко підвищується.

Водночас створити надійні, інформативні тести непросто, тому викладачам тут необхідно виявити максимум відповідальності й педагогічної майстерності, щоб одержати об'єктивні дані.

В. С. Аванесовим, В. П. Беспалько [1; 3] сформульовані основні вимоги до тестових завдань:

- обов'язкова відповідність навчальній програмі дисципліни, що перевіряється;
- відома міра складності;
- стислість формулювання;
- ясність і лаконічність мови;
- коректність (тестове завдання повинно мати тільки одну правильну відповідь);
- кумулятивність ефекту (оцінка студента складається з оцінок за окремими завданнями);
- короткочасність (кожне завдання вимагає для відповіді не більше ніж 2 хвилини).

При ефективному стимулюванні навчальної діяльності студентів система рейтингу, заснована на безперервному контролі й оцінюванні знань, стає значущим чинником інтенсифікації процесу навчання.

**Висновки.** Таким чином, технологія навчання може бути подана як сукупність методів і засобів зміни системи навчання, переведення її в новий стан. Технологія навчання спрямована на конструювання й здійснення навчального процесу, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Із сучасних технологій найприйнятнішими для індивідуалізованого навчання студентів є модульно-рейтингова технологія, дистанційне навчання та тестування.

Індивідуалізація навчання студентів пов'язана, насамперед, з інтенсифікацією пізнавальної діяльності, яка базується на сучасних методах і технологіях навчання, що дають можливість студентам не тільки за короткий термін одержати необхідні професійні знання, уміння і навички, а й успішно поєднувати навчання у виші з іншими видами діяльності.

### Список використаної літератури

1. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В. С. Аванесов. – Москва : Высшая школа, 1989. – 168 с.
2. Бершадский А. М. Дистанционное обучение – форма или метод? / А. М. Бершадский, И. Г. Краевский // Дистанционное образование. – 1998. – № 4. – С. 34–37.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Ильина Т. А. Понятие “Педагогическая технология” в современной буржуазной педагогике / Т. А. Ильина // Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 123–124.
5. Лаврентьева Н. Б. Педагогические основы разработки и внедрения модульной технологии обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул, 1999. – 42 с.
6. Лернер И. Я. Внимание: технологии обучения / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 138–141.
7. Минзов А. С. Концепция индивидуального обучения в телекоммуникационной компьютерной образовательной среде / А. С. Минзов // Дистанционное образование. – 1998. – № 3. – С. 19–22.
8. Наин А. Я. Управление профессиональной подготовкой рабочей молодежи: педагогический аспект / А. Я. Наин. – Москва : Педагогика, 1991. – 133 с.
9. Приказчикова А. Помоги себе в учебе / А. Приказчикова // Дистанционное образование. – 1998. – № 6. – С. 37–42.
10. Слостенин В. А. Доминанта деятельности / В. А. Слостенин // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 41–42.
11. Янг С. Системное управление организацией / С. Янг. – Москва : Наука, 1972. – 215 с.
12. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – Москва : Высшая школа, 1986. – 134 с.
13. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 19.08.2014.

### Безъязычный Б. И. Технологический подход к организации процесса обучения в высшей педагогической школе

*В статье проанализирована педагогическая и социологическая литература по известным технологиям обучения в организации учебного процесса студентов высших учебных заведений. Раскрываются такие понятия, как технология образования, педагогические технологии обучения, технические средства обучения. Представлены характеристики технологии обучения: современность, научность, оптимизация учебного процесса, интеграция, широкое использование технических средств обучения и дидактических материалов, оптимальность учебно-материальной базы учебного заведения, качественная оценка результата учебной работы. Раскрывается модульно-рейтинговая технология, дистанционное обучение и тестирование студентов, которые являются наиболее приемлемыми для индивидуализированного обучения студентов в рамках современных технологий.*

**Ключевые слова:** технологический подход, технология образования, педагогические технологии обучения, технические средства обучения, модульно-рейтинговая технология, дистанционное обучение, тестирование.

### Bezyazichnuy B. Technological Approach to Organization of Process of Teaching at High Pedagogical School

*The purpose of article is the analysis of pedagogical and sociological literature on known technologies of training in the organization of educational process of students of higher educational institutions. The subject of article is actual since efficiency of process of training in many respects is defined by technologies which are used when training. In this article such concepts as reveal: technology of education, pedagogical technologies of training, technical means of training. The*

*main content of research makes the analysis of views of different scientists concerning a way of expression of an essence of pedagogical technology in training of students. Characteristics which have to belong to technology of training are presented in article: present, scientific character, optimization of educational process, integration, wide use of technical means of training and didactic materials, optimality of educational material resources of educational institution, quality standard of result of study. Besides in article the modular and rating technology, distance learning and testing of students which are the most acceptable for the individualized training of students within modern technologies reveals. Thus, the technology of training can be presented, as set of methods and means of change of system of training, its transfer to a new state. The technology of training has to be directed on designing and implementation of educational process which guarantees achievement of purposes.*

**Key words:** *technological approach, technology of education, pedagogical technologies of teaching, hardware's in teaching, module-rating technology, controlled from distance teaching, testing.*

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ: ПРИНЦИПИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ

*У статті обґрунтовано необхідність удосконалення освітньо-професійної програми з метою підвищення якісного рівня професійної підготовки студентів творчих спеціальностей педагогічних ВНЗ. Проаналізовано освітні галузеві стандарти МОН України, сучасні технології підготовки фахівців, відповідні умови підготовки учителів музичного мистецтва, етики та естетики й художньої культури, які характеризують специфіку складання освітньо-професійної програми. Надано характеристику дисциплінам нормативного й варіативного циклів, та визначено практичні умови та вимоги складання освітньо-професійної програми.*

**Ключові слова:** галузевий стандарт, освітньо-професійна програма, нормативний і варіативний цикли дисциплін, учитель музичного мистецтва, етики та естетики, художньої культури.

Сучасні інтеграційні тенденції в українському соціокультурному просторі, зокрема в системі вищої освіти, зумовлюють обрати шлях інтенсивних перетворень у структурі професійної підготовки фахівців вищих педагогічних навчальних закладів. Основні принципи побудови інноваційного шляху розвитку вищої освіти базуються на державних нормативних документах, які спрямовані на гуманізацію, демократизацію, варіативність і міжнародну інтеграцію системи підготовки майбутніх фахівців у галузі педагогічної освіти. Але інноваційний характер перетворень загальної системи вищої освіти викликає низку проблем, зокрема, пов'язаних з необхідністю вдосконалення освітньо-професійних програм для студентів творчих спеціальностей педагогічних ВНЗ.

На сучасному етапі розвитку науки слід виділити ряд досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених проблемам розвитку педагогічної освіти, зокрема М. Г. Алексєєва, В. П. Андрущенко, В. І. Байденка, Б. Л. Вульфсона, В. І. Лугового, В. В. Осадчого та ін. [1–6].

За умов виявлення інтеграційних тенденцій у системі вищої освіти постає питання щодо вдосконалення фахової підготовки задля підвищення якості освіти студентів творчих спеціальностей. Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю удосконалення якості професійної підготовки студентів творчих спеціальностей з урахуванням інноваційних тенденцій у системі вищої педагогічної освіти.

**Метою статті** є визначення пріоритетів у процесі розробки освітньо-професійної програми (ОПП) для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст галузі знань 0202 Мистецтво, за спеціальністю 7.02020401 Музичне мистецтво. Завданням дослідження є чітке структурування ОПП, враховуючи сучасні тенденції вищої освіти України, що визначені низкою державних законодавчих документів [7; 8].

Об'єктом дослідження є освітньо-професійна програма (ОПП) освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст галузі знань 0202 Мистецтво, за спеціальністю 7.02020401 Музичне мистецтво. Предметом дослідження є фахова специфіка складання ОПП з урахуванням професійної підготовки студентів творчих спеціальностей педагогічних ВНЗ.

Освітньо-професійна програма підготовки – це перелік нормативних і вибірко-вих навчальних дисциплін із зазначенням обсягу годин, відведених для їх вивчення, форм підсумкового контролю [9]. Проведено аналіз якості ОПП освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст галузі знань 0202 Мистецтво, за спеціальністю 7.02020401 Музичне мистецтво Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради (КЗ “ХГПА” ХОР, далі – академія).

Освітньо-професійна програма є державним нормативним документом, у якому чітко визначено зміст навчання, встановлено вимоги до змісту та рівня освітньої й професійної підготовки. ОПП є складовою галузевого компонента державних стандартів і запроваджується при розробці та користуванні навчальних планів і програм; розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівців; визначенні змісту навчання як бази для оволодіння новими спеціальностями, кваліфікаціями; визначенні змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації [10].

Галуzeвий стандарт установлює: нормативну частину змісту навчання в навчальних об’єктах, їх інформаційний обсяг та рівень засвоєння у процесі підготовки відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики; рекомендований перелік навчальних дисциплін підготовки фахівців; форми державної атестації; нормативний термін навчання. Стандарт є обов’язковим для вищих навчальних закладів, що готують фахівців даного профілю. Стандарт придатний для цілей ліцензування й акредитації вищих навчальних закладів, атестації випускників академії та сертифікації фахівців [10].

ОПП, будучи складовою галузевого компоненту державних стандартів, має відповідну галузь використання та поширюється на систему вищої освіти: органи управління вищою освітою й вищі навчальні заклади, де готують або використовують фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст галузі знань 0202 Мистецтво, за спеціальністю 7.02020401 Музичне мистецтво. Нормативний термін навчання спеціаліста – 1 рік.

З урахуванням нормативних документів та специфіки професійної підготовки студентів творчих спеціальностей в академії визначено розподіл змісту ОПП та максимальний термін за циклами підготовки (табл. 1).

Таблиця 1

### Зміст освітньо-професійної програми

№ з/п	Цикл підготовки	Максимальний навчальний час за циклами навчальних годин/кредитів
Нормативні навчальні дисципліни		
1	Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни	306 / 8,5
2	Дисципліни професійної і практичної підготовки	720 / 20
Вибіркові навчальні дисципліни		
3	Дисципліни самостійного вибору навчального закладу	288 / 8
4	Дисципліни вільного вибору студента	180 / 5
Педагогічна практика		
5	Навчальна практика	198 / 5,5
6	Виробнича практика	252 / 7

Специфіка професійної підготовки вимагає враховувати присвоєну кваліфікацію – учитель музичного мистецтва, етики та естетики, вчитель художньої культури. Відповідно до кваліфікації та специфіки підготовки розроблено перелік навчальних дисциплін і педагогічної практики (табл. 2).



Таблиця 2

**Рекомендований перелік навчальних дисциплін і педагогічної практики**

Дисципліна	Годин	Кредитів	Форма контролю
Нормативні навчальні дисципліни			
Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни			
1. Світова художня культура	108	3	залік
2. Історія української культури	108	3	залік
3. Охорона праці в галузі	90	2,5	іспит
<b>Усього</b>	<b>288</b>	<b>8,5</b>	
Дисципліни професійної і практичної підготовки			
4. Методика викладання художньої культури	108	3	залік
5. Методика музичного виховання	108	3	залік
6. Музична естетика	90	2,5	залік
7. Етика	36	1	залік
8. Спеціальний музичний інструмент	108	3	екзамен
9. Вокал	90	2,5	залік
10. Диригування	90	2,5	залік 2
11. Хоровий клас	90	2,5	
<b>Усього</b>	<b>720</b>	<b>20</b>	
Вибіркові навчальні дисципліни			
Дисципліни самостійного вибору навчального закладу			
1. Додатковий музичний інструмент	72	2	
2. Акомпанемент	36	1	
3. Оркестровий клас	72	2	
4. Історія української музики	108	3	залік
<b>Усього</b>	<b>288</b>	<b>8</b>	
Дисципліни вільного вибору студента			
5. Дитяча музична література	72	2	
6. Сучасне музичне мистецтво	108	3	залік
<b>Усього</b>	<b>180</b>	<b>5</b>	
Педагогічна практика			
1. Навчальна практика	198	5,5	
2. Виробнича практика	252	7	
<b>Усього</b>	<b>450</b>	<b>12,5</b>	
<b>РАЗОМ</b>	<b>2 160</b>	<b>60</b>	

Відповідно до державного стандарту, ОПП містить загальні принципи складання державної атестації студентів. На державну атестацію виноситься система вмінь і система відповідних змістовних модулів.

Вимоги до засобів об'єктивного контролю ступеня досягнення кінцевих цілей освітньо-професійної програми встановлюються в ГСВОУ МОН України – 02 “Галузевий стандарт вищої освіти України. Засоби діагностики якості вищої освіти” [10]. Державна атестація випускника передбачає складання трьох іспитів – комплексного кваліфікаційного іспиту: методика музичного виховання, художня культура, етика та естетика; іспит з хорового диригування та сольного співу; спеціальний музичний інструмент.

Враховуючи специфіку професійної підготовки означеної спеціальності та присвоєної кваліфікації КЗ “ХГПА” ХОР, розроблено характеристики дисциплін нормативного та вибіркового циклів: мета і завдання дисципліни, загальна характеристика, результати навичок та вмінь:

1. Цикли дисциплін підготовки спеціаліста. Нормативна частина.

Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни

*Світова художня культура.* Мета – ознайомити із сучасними підходами до вивчення культури та особливостями історичного розвитку. Студент повинен уміти кла-

сифікувати явища культури за їх історичною значущістю, національною належністю й стильовими особливостями, а також аналізувати перспективи розвитку світової культури. Мета курсу спрямована на підвищення гуманітарної підготовки студентів, формування творчо-інтелектуальної активності майбутніх фахівців, отримання фундаментальних загальнонаукових і фахових знань, ознайомлення з традиційною зарубіжною культурою, розкриття її семантики, поглиблення знань з історії культури.

*Історія української культури.* Мета та завдання дисципліни – ознайомити студентів із логікою культурно-історичного процесу з метою формування в них розуміння генезису, закономірностей розвитку культури людства й прогнозування можливих шляхів розвитку; збагатити уявлення про особливості перебігу культурогенезу та набуття національного змісту “культурної картини світу” на території України; зробити смисловий акцент на вивченні періодів розквіту української культури, з огляду на те, що саме на цих етапах закладаються світоглядні характеристики ментальності. Після закінчення курсу студент повинен уміти враховувати місця окремих соціокультурних елементів у культурному контексті, інтегрувати власну діяльність у культурне середовище; відчувати відповідальність за наслідки своєї діяльності та знайти гідне місце в колективі.

*Охорона праці в галузі.* Мета й завдання – дати знання про основи безпеки життєдіяльності. Студент повинен знати небезпечні, галузеві та шкідливі чинники; принципи й засоби організації безпечного робочого місця; профілактичні заходи щодо збереження здоров’я та підвищення працездатності; особливості інформаційного та психофізичного впливу на людину при проведенні занять; основні законодавчі й нормативні акти. Студент повинен уміти проводити аналіз безпеки в умовах використання навчального обладнання; застосовувати чинні законодавчі та нормативні акти; організовувати виконання організаційно-технічних заходів щодо створення безпечних умов проведення занять; створити оптимальні умови безпеки життєдіяльності та здійснювати корекцію педагогічного процесу з метою недопущення емоційного перевантаження; обережно ставитись до дитячого голосу; своєчасно помічати домутаційні, мутаційні та післямутаційні ознаки й відповідно реагувати; користуватися прийомами збереження здоров’я та підвищення працездатності.

Дисципліни професійної і практичної підготовки

*Методика викладання художньої культури.* Мета курсу – підготувати високопрофесійного фахівця в галузі художньої культури, сформувані світогляд і професійні якості, його методичне й педагогічне мислення, уміння самостійно розв’язувати моральні, естетичні проблеми та проблеми шкільного життя. Завдання – збагатити загальнокультурний кругозір, сприяти поглибленню естетичних, мистецтвознавчих і культурологічних знань; сформувані вміння аналізувати, оцінювати й інтерпретувати культурні явища, мистецькі твори різних стилів, жанрів, уміння висловлювати й аргументувати власні оцінні судження, свої позиції щодо обраних духовних цінностей; використовувати силу впливу різних мистецтв у комплексі для формування особистих ідейно-моральних переконань та особистої культури; виробити систему методичних знань і вмінь; збагатити практичний досвід; розвинути комунікативну техніку; ознайомити з прийомами акторської техніки, сформувані вміння “входити в образ конкретного уроку”.

*Методика музичного виховання.* Метою – вивчення основ естетико-педагогічної майстерності; оволодіння знаннями в галузі організації навчально-виховного процесу; оволодіння навичками планування; оволодіння сучасними технологіями. Студенти повинні знати теоретико-методичні аспекти музичного виховання дітей; усвідомити роль музики у формуванні особистості школяра; головні питання теорії й практики музичного навчання. Студенти повинні вміти аналізувати програми музики; оволодіти методикою проведення різних видів музичної діяльності; моделювати фрагменти уроку різних типів; планувати музично-виховну роботу; розробляти

плани-конспекти уроків за традиційними та інноваційними технологіями; визначати навчальні досягнення школярів, мотивуючи оцінку; володіти технікою оцінювання знань, умінь, навичок дітей з хорового співу, музичної грамоти, слухання музики, музично-ритмічних рухів, гри на дитячих музичних інструментах, творчих завдань; вільно оперувати набутими теоретичними знаннями, практичними навичками.

*Музична естетика.* Мета – розвиток загальної музично-естетичної культури; надання сучасної історико-теоретичної бази музично-естетичних знань; формування музично-філософських знань, умінь та навичок. Студент повинен знати: специфіку музичної естетики як науки; основні типи музично-естетичних концепцій; характер і специфіку найважливіших етапів історичної еволюції музичної естетики; базові категорії та терміни художньо-естетичної сфери музичного мистецтва; особливості сучасного розвитку музичної естетики; основні персоналії європейського музичного мистецтва; характер і значення музики від найдавніших часів до нашої доби. Студенти повинні вміти самостійно орієнтуватися у філософсько-теоретичних положеннях музичної естетики; визначати характер і специфіку найважливіших етапів історичної еволюції музичної естетики; надати загальну характеристику основних музично-естетичних концепцій; обґрунтувати власну думку щодо дискусійних проблем.

*Етика.* Мета дисципліни – навчити студентів раціонально обґрунтованих методів мислення, логічних основ теорії аргументації, толерантного ставлення до релігійних конфесій; оволодіти системою етичних та естетичних знань; сформувати у студентів сучасне діалектичне мислення, високі моральні якості й традиції, навички поведінки. Студенти повинні знати: головні проблеми сучасної філософії, етичної та естетичної теорії, логіки, теорії й історії релігії; основні закони, категорії, поняття й принципи філософії, етики та естетики, логіки, сутність і особливості віровчень та культів світових і національних релігій. Уміти: самостійно аналізувати факти, явища та процеси в системі “людина – світ” у їх діалектичному взаємозв’язку та з урахуванням змін у світі й країні; прогнозувати соціальні процеси в учнівських колективах; робити світоглядні й методологічні висновки на основі отриманих знань.

*Спеціальний музичний інструмент.* Студенти повинні вміти виконувати музичні твори різних епох і стилів на високому художньому рівні з урахуванням різних акустичних умов і специфіки слухацької аудиторії; складати словесну інтерпретацію твору; акомпанувати хору, солістові або власному співу, пристосовуючись до різного діапазону виконавців, акустики й необхідного виконавського положення; перекладати, оброблювати й підбирати на слух супровід пісень; самостійно працювати за інструментом, осмислюючи матеріал у мотивно-цільовому значенні; активізувати роботу слухового самоконтролю, пов’язаного із слуханням метро-ритмічного малюнка, гармонії, мелодії тощо; переключати слухову увагу на різні елементи музичної тканини. Студенти мають оволодіти комплексом професійних умінь і навичок, що впливають з основних завдань дисципліни, якими є: набуття певної музично-виконавської свободи; оволодіння різноманітним репертуаром; створення репертуарного фонду; підготовка до виконання музично-просвітницьких функцій за допомогою музичного інструменту, проведення лекцій-концертів тощо.

*Вокал.* Мета – забезпечити закріплення навичок вокальної техніки, розширення виконавських можливостей власного голосу, виховання свідомого контролю роботи голосового апарату. Завдання – закріплення навичок вокальної техніки з подальшим упровадженням у виконавський процес; вивчення та виконання, самостійна робота над музичними творами. Студенти повинні знати: методи вивчення хорових творів; прийоми використання допоміжних диригентських жестів; прийоми показу дихання; відповіді на питання з основ техніки диригування. Студенти повинні вміти: виразно

виконувати пісні шкільного репертуару під власний акомпанемент з показом дихання та закінчення музичної фрази; інтонаційно точно та виразно співати партії хорової партитури, пісень шкільного репертуару; аналізувати хорові твори, складати бесіди до пісень; графічно точно виконувати метричні схеми.

*Диригування.* Мета – відпрацьовувати певні методи та прийоми, які є необхідними в професійній діяльності; розвиватись не тільки як співак хору, а і як майбутній учитель музичного мистецтва та диригент хору. Студенти повинні вміти утілювати засвоєні у процесі навчання диригентські методи та прийоми, спрямовані на ефективне керування колективом; діагностувати недоліки диригентського мистецтва; переконливо й вільно спілкуватися під час диригування з концертмейстером; концентрувати увагу, систематизувати знання про хоровий твір; перевіряти й оцінювати якість своєї роботи.

*Хоровий клас.* Метою є формування вмінь і навичок хорового співу та професійних здібностей керування колективом; розвиток музичних і вокально-хорових навичок; удосконалення музичного слуху, інтонації, ансамблевого співу, музичної пам'яті, почуття ритму; ознайомлення із системою керування хором та її практичне опанування. Студенти повинні вміти формувати вміння та навички хорового співу та професійні здібності керування колективом; формувати вміння діагностувати хоровий спів; практично засвоювати зразки національної хорової спадщини та класичної хорової музики.

Варіативна частина освітньо-професійної програми за спеціальністю 7.02020401 Музичне мистецтво є нормативним документом КЗ “ХГПА” ХОР, в якому визначено варіативний зміст навчання, що доповнює й конкретизує вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої й професійної підготовки спеціалістів з урахуванням побажань замовників цього регіону для забезпечення ступеневої освіти у вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації, оскільки академія є ланкою навчально-виробничого комплексу. Вибіркові навчальні дисципліни, визначені академією, запроваджуються з метою надання освітніх і кваліфікаційних послуг, ефективного використання можливостей і традицій конкретного закладу освіти. Варіативна частина освітньо-професійної програми є навчальним компонентом Харківської гуманітарно-педагогічної академії, що поєднує узагальнення нормативного й варіативного змісту навчання й професійної підготовки фахівця.

## 2. Варіативна частина.

Дисципліни самостійного вибору навчального закладу

*Додатковий музичний інструмент.* Дисципліна має на меті вдосконалити інструментальну підготовку студентів. Студенти повинні вміти досить вільно використовувати інструмент у різних видах діяльності; виконувати функції музиканта-просвітника; максимально використовувати музичні твори у виховній роботі; грамотно, професійно точно виконати музичний твір; акомпанувати хору, солістові або власному співу; підбирати на слух, транспонувати супровід до пісень; читати з листа нескладні твори. За результатом вивчення дисципліни студенти повинні знати найбільш типові ознаки творів різних стилів, епох, національних шкіл і художніх напрямів; різні форми й методи роботи над програмним репертуаром; шляхи формування музично-виконавської свободи, необхідної для проведення музичних занять.

*Акомпанемент.* Мета дисципліни – набуття музично-виконавської свободи; оволодіння різноманітним репертуаром; створення репертуарного фонду для творчої самостійної роботи; підготовка до виконання музично-просвітницьких функцій. Студенти повинні знати динамічні й тематичні можливості дітей; відповідні принципи читання з листа; шляхи вдосконалення необхідних прийомів транспонування творів на основі музично-слухових уявлень, основи гармонійного аналізу, застосування засобів зміни знаків альтерації; засоби та прийоми підбору акомпанементу, гармонізації мелодії з вибо-

ром оптимального варіанта фактурної структури, використання елементів імпровізації. Студенти повинні вміти виразно виконати пісню під власний акомпанемент, акомпанувати солісту; оволодіти прийомами транспонування; уміти поєднати вокальну лінію пісні із супроводом; оволодіти навичками підбору акомпанементу; активізувати слуховий контроль; точно відтворювати нотний текст; осмислено проникати в авторський задум, цілісно охоплюючи вокальну та інструментальну партії; суміщати акомпанемент та вокальну партії, що включає оволодіння різними видами супроводу; розшифровувати літерно-цифрові позначки гармонійних функцій.

*Оркестровий клас.* Мета – на основі знань оркестрового класу розуміти основні функції оркестрового твору, який виконується оркестром або окремими партіями. Студенти повинні вміти вдосконалювати знання своєї партії; знати специфіку тембрового звучання, для подальшої практичної організації дитячих оркестрових колективів. Студенти повинні оволодіти практичними навичками та технічними прийомами гри на інструментах оркестру для подальшої організації гурткової роботи, колективного музикування школярів та проведення бесід про виражальні можливості інструментальної музики.

*Історія української музики.* Мета курсу – підвищення гуманітарної підготовки, формування творчо-інтелектуальної активності, отримання фундаментальних загальнонаукових і фахових знань, ознайомлення з українською музикою, розкриття її семантики, поглиблення знань з історії музики. Студенти повинні вміти й знати головні чинники розвитку музичної культури: умови, категорії, стильові характеристики; розуміти феномени духовної української музики; визначати вагомість музичної творчості в сучасному соціокультурному просторі; орієнтуватися й знати основні етапи розвитку вітчизняної музики; вивчити особливості музичної культури за напрямками її розвитку. Результати знань можуть практично використовуватися для подальшого дослідження та вивчення української музики; для впровадження у шкільний навчальний процес набутих знань; у науково-освітній та просвітницько-виховній діяльності щодо залучення молоді до процесу підвищення культурно-естетичного рівня; для розуміння та вмілої орієнтації в сучасному музичному просторі.

Дисципліни вільного вибору студента

*Дитяча музична література.* Метою дисципліни є формування системи знань з музичного мистецтва для дітей. Завдання дисципліни – формування професійної компетентності; створення суттєвого додатка до комплексу фахових знань і вмінь; формування професійного підходу до репертуарної політики в роботі з дітьми на основі усвідомлення й узагальнення кращих зразків світової та української дитячої музичної літератури на принципах естетичного й духовного виховання дітей. Студенти повинні знати специфічні особливості дитячої музичної літератури; різновиди жанру дитячої музики; різновиди жанру дитячої інструментальної музики; творчість для дітей окремих композиторів і твори за програмою. Студенти повинні вміти здійснювати перспективне планування репертуару для дітей; аналізувати дитячий твір; узагальнювати образно-тематичний зміст твору, його характер; діагностувати вікову належність того чи іншого дитячого твору та рівень його виконавської складності; визначати технічні особливості й виконавські труднощі дитячих музичних творів.

*Сучасне музичне мистецтво.* Метою дисципліни є формування системи знань із сучасного музичного мистецтва. Завдання дисципліни – зрозуміти основні закономірності розвитку духовної та світової музичної культури; сформувати навички ідейно-образного, стильового й жанрового аналізу особливостей музичних явищ і творів у соціокультурному контексті епохи. Студенти повинні знати сучасні умови розвитку духовного музичного мистецтва та стильові особливості й жанрове розмаїття неакадеміч-

них музичних течій XX – поч. XXI ст., уміти визначити взаємодію різних художніх напрямів, у ракурсі яких розглядаються зміни виражальних засобів, оновлення жанрів тощо.

### 3. Педагогічна практика

**Навчальна практика.** Мета – поглиблення та закріплення теоретичних знань, практичних умінь і навичок, професійно значущих якостей особливості, їх удосконалення та розвиток; оволодіння прийомами й методами роботи вчителя; розвиток професійної культури; вивчення педагогічного досвіду; проведення навчально-виховної роботи. Професійні вміння та навички – спостерігати, аналізувати, здійснювати педагогічну діяльність; аналізувати зміст і перебіг занять (за віковими особливостями); реалізувати тему занять; визначати результати засвоєння програмного матеріалу; використовувати різноманітні ТЗН, наочність, розробляти дидактичні матеріали, проводити самооцінку діяльності; розвивати в учнів розуміння програмного матеріалу.

**Виробнича практика.** Мета – реалізувати практичні навички та вміння з методики музичного виховання й художньої культури. Завдання – використання теоретичних знань, практичних умінь і навичок; оволодіння методами та прийомами роботи вчителя; поглиблення професійної культури, вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи та педагогічного досвіду; оволодіння навичками планування й проведення навчально-виховної роботи, враховуючи вікові особливості й культурно-музичні здібності. У процесі практики у студентів повинні сформуватися такі професійні вміння та навички: спостерігати, аналізувати, здійснювати педагогічну діяльність; аналізувати зміст та перебіг занять; планувати роботу з предметів; розробляти конспекти музичних занять та занять художньо-естетичного циклу; реалізувати тему занять, обґрунтовано запроваджувати ефективні методи, засоби навчання та виховання; визначати результати засвоєння учнями програмного матеріалу, рівень їхнього розвитку; проводити роботу з розвитку пізнавальної активності, інтересів і потреб дітей шкільного віку; самостійно підбирати й широко використовувати різноманітні ТЗН, наочність, розробляти дидактичні матеріали, наочні посібники; раціонально розподіляти час на заняттях, виконувати запланований перебіг заняття; проводити самоаналіз, самооцінку, корекцію власної діяльності; розвивати в учнів фактори розуміння музичного мистецтва й художньої культури на основі емоційного сприймання та осмислення програмного матеріалу.

**Висновки.** Проведений аналіз дає змогу стверджувати, що структуризація та врегулювання освітньо-професійної програми сьогодні зумовлені сучасними умовами інтеграційних тенденцій вищої освіти та необхідністю підвищення якості професійної підготовки студентів творчих спеціальностей педагогічних ВНЗ.

### Список використаної літератури

1. Алексеев Н. Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования / Н. Г. Алексеев // Вопросы методологии. – 1994. – № 1–2. – С. 65–78.
2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту. Статті. Нариси. Інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – Київ : Знання України, 2004. – 738 с.
3. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : [метод. пособ.] / В. И. Байденко. – Москва, 2004. – 203 с.
4. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – Москва : УР АО, 1999. – 208 с.
5. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за заг. ред. акад. О. Г. Морозова. – Київ : МАУП, 1994. – 196 с.
6. Осадчий В. В. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів [Електронний ресурс] / В. В. Осадчий. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/znbpbdpu/Ped/2009\\_4/Osadchiy.pdf](http://www.nbu.gov.ua/znbpbdpu/Ped/2009_4/Osadchiy.pdf).

7. Закон України про вищу освіту. Науково-практичний коментар / за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ, 2002. – 323 с.
8. Законодавство України про освіту : зб. законів / упоряд. В. Ф. Паламарчук. – Київ : Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
9. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти України від 02.06.1993 р. № 161 (п. 1.2 Положення) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.8230.0>.
10. ГСВО МОН України. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://document.ua/search-res.html>.

*Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.*

---

**Бескорая В. Н. Актуальные проблемы профессиональной подготовки студентов творческих специальностей педагогических вузов: принципы усовершенствования образовательно-профессиональной программы**

*В статье обоснована необходимость усовершенствования образовательно-профессиональной программы с целью повышения качественного уровня профессиональной подготовки студентов творческих специальностей педагогических вузов. Проанализированы отраслевые стандарты МОН Украины, современные технологии подготовки специалистов, соответствующие условия подготовки учителей музыкального искусства, этики и эстетики, художественной культуры, которые характеризуют специфику составления образовательно-профессиональной программы. Дана характеристика дисциплин нормативного и вариативного циклов, а также определены функциональные условия и требования составления образовательно-профессиональной программы.*

**Ключевые слова:** *отраслевой стандарт, образовательно-профессиональная программа, нормативные-вариативный циклы дисциплин, учитель музыкального искусства, этики и эстетики, художественной культуры.*

**Beskorsa V. Actual Problems of Professional Training of Students with Creative Specialties in Pedagogical Universities: Principles of Educational Professional Program's Improvement**

*The paper highlighted the need to improve the educational and vocational programs to improve the quality level of training of students of pedagogical universities creative specialties. Specificity of training needs to take into account the qualification – teacher of musical art, ethics and aesthetics, the teacher culture. According to the qualifications and specific training, a list of academic disciplines and pedagogical practice. The author also identified conditions that will increase the level of education of students of creative disciplines through the improvement of scientific-methodological and scientific-practical educational base.*

*Analyzed industry standards, identified modern technology training specialists consider relevant conditions for the preparation of teachers of musical art, ethics and aesthetics, art and culture, which in turn characterize the specificity of the educational and professional preparation programs. Identified the possible forms of raising the level of training. According to state standards of education and professional program contains general principles for state certification students. At the state certification system imposed a system of skills and relevant content modules. Our analysis suggests that the structuring and resolving educational and vocational programs today caused by modern conditions of integration trends of higher education and the need to improve the quality of vocational training of students of pedagogical universities creative specialties.*

*The paper filed characteristic regulatory disciplines and variability of cycles and identifies conditions and functional requirements for the drawing up of educational and vocational programs.*

**Key words:** *industry standard, educational professional program, regulatory-variable cycles of disciplines, teacher of music, ethics and aesthetics, art culture.*

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

*У статті розглянуто зміст культурологічної складової професійної підготовки вчителя математики в умовах педагогічного університету. Приділено увагу складовим методичної системи для реалізації цієї складової, зокрема завданням, функціям та напрямам реалізації.*

**Ключові слова:** культурологічна складова, професійна підготовка, учитель математики, методична система.

Головною причиною звернення науковців усього світу до культурологічного підходу у навчанні та вихованні майбутніх педагогів на сучасному етапі розвитку цивілізаційних процесів є те, що індустріальна парадигма культури та, як наслідок, народжена нею техногенна цивілізація привели людство до глобальної екологічної катастрофи, вибратися з якої можна лише за умови зміни характеру життя і становища людини в біосфері, принципу організації суспільства, орієнтирів його розвитку, механізмів соціального й соціокультурного регулювання. Теоретико-методологічне обґрунтування мети, завдань, цінностей національної освіти та виховання в Україні потребує використання різних аспектів філософії й культурології освіти, що є природною потребою у методологічному, контекстному аналізі існуючих освітньо-культурних проблем. Загальне зниження культурного й інтелектуального рівня українського суспільства, масові прояви бездуховності, аморальності у відносинах, особливо серед молоді, руйнування культурного середовища, втрата культурних смислів освіти визначили один з основних методів проектування сучасної особистісно орієнтованої освіти – культурологічний, який базується, насамперед, на принципах гуманізації та культуровідповідності.

Існуюча система вищої освіти багато в чому побудована на культурних домінантах минулого – раціональному погляді на світ, інтелектуалізмі, утилітарності. Пошуки моделей освіти, адекватних сучасному типу культури, які відповідають новому етапу розвитку цивілізації, становлять одну з нагальних і актуальних проблем сучасної педагогіки. Вирішення зазначених завдань викликає необхідність звернення освіти до своїх фундаментальних витоків – розгляду її як частини культури, культуровідповідної системи, культуротворчого процесу. Гуманітарна за своєю природою освіта (незалежно від рівня і профілю) дотепер досліджується, проектується і реалізується переважно на основі природничонаукових підходів, тоді як нові соціокультурні реалії висувають уже інші вимоги, наказуючи здійснення виховання і навчання в просторі культури гуманітарними методами й засобами, визначаючи такі перспективні вектори розвитку, як інтеграція і діалог, особистісно орієнтований і ціннісно-смысловий підходи, повернення до духовних основ буття, до культуротворчої діяльності та інших гуманістичних принципів.

Значний внесок у дослідження окремих аспектів освіти, орієнтованих на культуру, зробили такі філософи і психологи: М. Бахтін (ідея діалогу культур), В. Біблер (культура як діалог), Дж. Брунер (культура освіти), Л. Виготський (культурно-історичний підхід до розвитку особистості).

Основи культурологічного підходу до освіти в новітній час розроблені Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревською, І. Зязюном, С. Кульневічем, В. Сластьоніним,



І. Якиманською та ін. Їхні дослідження стали теоретичними передумовами для постановки й розробки проблеми культурологічного підходу в освіті.

На основі вивчення джерел і власного досвіду ми можемо стверджувати, що сучасні педагоги не повністю готові до реалізації стратегічної мети освіти – виховання професіонала, як не готова до цього і вся система освіти ні у середній, ні у вищій її ланках. Про це свідчить аналіз теоретичних джерел, результатів проведених досліджень (В. Кремень, І. Савченко та ін.)

Підготовка майбутніх педагогів передбачає набір навчальних предметів, часто не пов'язаних між собою логікою культури. Як наслідок, здійснюється орієнтація в основному на фахову та загальнопедагогічну підготовку, а культурологічна її складова залишається поза належною увагою.

**Метою статті** є з'ясування сутності культурологічної складової підготовки вчителя математики та методичної системи її реалізації.

Поняття “професійна підготовка” означає процес і результат здобуття певного фаху, спеціальності. Щодо вчителя ми враховуємо його особливу, значно ширшу від професійної, соціальну функцію. Цю функцію ми інтегруємо як передачу надбань культури у широкому її значенні наступним поколінням. Тому професійну, фахову підготовку розуміємо як процес, у результаті якого формується цілісна особистість педагога, здатного через навчально-виховний процес, викладання навчальних дисциплін за основним фахом впливати на культурний розвиток учнів, сприяючи цим культурному прогресу всього суспільства. При цьому йдеться про різноманітні складові й функції культури: когнітивну, ціннісну діяльну й управлінсько-регулятивну. “Сьогодні має діяти виключно креативна парадигма освіти, технологія навчання якої ґрунтується на принципі “створи” замість принципу “повтори”. Особливо важливо це для вищої освіти, де знання є лише основою, компонентом уміння, складовою формування компетентності фахівця” [1].

Це твердження збігається з думкою зарубіжних учених, що ознакою сучасного професіоналізму є спрямованість не на систему знань, а на систему дій, компетентність. Проблемі формування професійної підготовки педагога, зокрема і його культури, приділяють увагу зарубіжні філософи й соціологи (Д. Бекхерст, Ф. Бейсон, Х.-Г. Гадамер, Н. Смелзер), психологи (Р. Берне, Л. Колберг, А. Колбі, А. Маслоу, Е. Фромм, Н. Хаан, К. Юнг), педагоги (К. Арнепіген, Х. Блек, Т. Грегори, Дж. Картер, П. Кінг, Г. Кіршенбаум, Д. Лівайн, М. Ліпмен, К. Петтерсон, Л. Рате, Дж. Туккер).

У дослідженнях з проблематики культурологічної освіти, культурологічної підготовки майбутніх учителів ми зустрічаємо визначення цих понять. Так, у найбільш фундаментальному дослідженні останніх років в Україні О. Шевнюк культурологічну освіту майбутніх учителів визначає як “процес і як результат педагогічно організованого формування особистості студента в якості суб'єкта культури шляхом оволодіння студентом культурологічних знань, цінностей, принципів комунікації та досвіду культурних практик, що забезпечують залучення до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань особистісної та професійної життєдіяльності та створюють умови для самовизначення майбутнім фахівцем основних параметрів його педагогічної культури” [2, с. 7]. На нашу думку, таке визначення є досить повним, тому послуговуємося ним у науковому дослідженні.

Аналіз ряду публікацій, пов'язаних з культурологічною підготовкою майбутніх спеціалістів (В. Болгаріна, І. Зязюн, О. Коломієць, Л. Настенко, Л. Пуховська, О. Шевнюк та ін.), дає змогу зробити висновок, що в узагальненому вигляді під культурологічною підготовкою вчителів розуміють цілеспрямований педагогічний процес форму-

вання готовності до реалізації культуротворчої функції освіти. Більш конкретизований характер має визначення, надане Л. Г. Настенко: культурологічна підготовка майбутнього вчителя розглядається як складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної підготовки, яка є і складовою цієї системи вищого порядку, і системотвірним чинником, що пронизує всі компоненти цієї підготовки [3, с. 7].

Всі ці та інші інтерпретації основних понять досліджуваної теми допомогли нам уточнити та розширити уявлення про культурологічну складову підготовки майбутніх учителів. Культурологічна складова фахової підготовки майбутніх учителів співвідноситься як загальне, часткове та одиничне, де загальним є культура в цілому, частковим – культурологічна складова змісту професійної освіти, а одиничним – особистісні культурні якості педагога.

Методологічно обґрунтованою є потреба в культурологічній підготовці майбутніх педагогів. Це зумовлено процесом глобалізації суспільного розвитку, інтеграції освіти в світовий простір, насамперед, європейський через приєднання до Болонського процесу. Аналізу вимагає відповідність усіх ланок освіти як соціального інституту системі культурних цінностей, які закладено у зміст цілей та принципів Болонської декларації. Йдеться не про їх безумовне сприйняття, а саме долучення, інтеграцію. Тобто входження у європейський світ із збереженням своїх кращих національних культурних надбань, які можуть збагатити цей глобальний, полікультурний, а отже, різноманітний світ. Носії цих багатств мають усвідомлювати, що всебічно оцінити свою культуру можна лише порівняно з іншими, толерантно ставлячись до їх відмінностей. Насамперед, маючи для цього достатні знання. На думку Г. Драйдера, під “глобальними знаннями” слід розуміти “всесвітню культурну грамотність” [4, с. 672].

За словами І. Зязюна, “високе звання “вчитель” набуває свого справжнього змісту тільки тоді, коли воно невід’ємне від поняття культура” [5, с. 10], що є ознакою високого рівня загального і професійного розвитку особистості, її духовного потенціалу. Л. Хоміч наголошує, що педагог – це людина, яка веде до світу культури, а, відтак, несе відповідальність за свою професійну компетентність [6, с. 17].

Ми розглядаємо необхідність культурологічної підготовки й у зв’язку з багатоетнічним характером українського суспільства. Як свідчать події останніх років, проблема набирає гострого політичного забарвлення. Тож виховання поваги як до рідної, так і до інших культур, вміння вести діалог між ними є актуальним для навчальних закладів.

Це завдання можна вирішувати через посилення культурологічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ. Останніми роками проведені досить глибокі дослідження зазначеної проблеми. Результати їх слугували нам певним орієнтиром у процесі формування культурологічної складової фахової підготовки майбутніх учителів.

Отже, якщо освіта озброює людину знаннями, а процес навчання дає змогу оволодіти вміннями й навичками, то виховання є прилученням особистості до певної системи цінностей. Тим самим зміст навчання, виховання та розвитку в навчальному закладі зводиться до формування усвідомлення елементарних основ культури, сприйняття духовних цінностей, а також формування вміння прилучатися до систематичних знань, які накопичені людством. Тому освіта за своєю глибинною сутністю є накопиченням знань через засвоєння духовних цінностей людства. Звідси випливає висновок, що духовність і духовна культура є підґрунтям культури професійної, яка відображається у царині професійної діяльності кожної працездатної особистості. Слід зазначити, що професійна культура розглядається І. Гастєвим, А. Клімовим, Н. Ничкало, Е. Тейлором як рівень майстерності оволодіння особистістю професією (тобто достатніми способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сфор-

мованої культури духовної). Професія як соціально-культурне надбання має чітку структуру, яка включає предмет, засоби й результат професійної діяльності (цілі, цінності, зразки, ідеали, норми, методи й методики, зміст яких відображає рівень духовного розвитку суб'єкта культури).

Тому освіта за своєю глибинною сутністю є накопиченням знань через засвоєння духовних цінностей людства. Відтак, освіта і вся набута культура мають бути спрямовані на творення та вдосконалення як самої людини, так і кожного народу. Беручи до уваги вищезазначені аспекти, спектр завдань сучасної освіти у формуванні майбутніх педагогів є надзвичайно широким: вивчення історії держави, що, в принципі, є історією народів, які її населяють; формування у студентів усвідомлених ціннісних орієнтацій щодо власної історії, що, як правило, полікультурна за своєю природою; виховання толерантного ставлення до культурних та інших відмінностей, терпимості до відносно чужого способу життя і стилю поведінки; розуміння необхідності збереження різноманітності культур як умови цілісності світу; розвиток здатності критично аналізувати будь-яку інформацію, щоб уникнути помилковості мислення.

Культурологічна складова професійної підготовки вчителя математики виконує роль змістовних зв'язків між загальнонауковими знаннями, інформаційно-комп'ютерною культурою та знаннями про історію розвитку людства й суспільства. Отже, для реалізації цієї складової потрібна відповідна методична система. Зв'язок між соціокультурними та гуманістичними цілями загальної освіти, які розв'язує суспільство за посередництва освіти, виступає системотвірним чинником такої методичної системи. Сформулюємо завдання, які поставлені перед математичною освітою пропонованою методичною системою: створення психолого-педагогічних, матеріальних, духовних умов реалізації культурно-історичної складової змісту навчання математики у ВНЗ та загальноосвітніх навчальних закладах; забезпечення ефективного та результативного досягнення пріоритетних (гуманістичних) цілей математичної освіти; інтеграція сукупність загальнонаукових, математичних знань культурно-історичної спрямованості в ході реалізації культурологічної складової професійної підготовки учителя математики. Такі завдання зумовлюють основні складові методичної системи: цілі (освітні, виховні, розвивальні); зміст (загальні наукові й математичні знання, математичні знання культурологічної спрямованості); методи навчання; засоби та способи навчання (методична й довідкова література, посібники з історії математики, електронне середовище, організація та діяльність математичних музеїв (віртуальних), інформаційні куточки у кабінеті математики); форми навчання (інтегровані лекції, самостійна робота, проведення екскурсій до об'єктів культурної спадщини); навчальні технології (інформаційно-комп'ютерні технології, мережа Інтернет, доповнена реальність, засоби моделювання математичних об'єктів); освітнє середовище (збагачене віртуальне середовище, культурно-історичне освітнє середовище, сформоване закладом освіти, викладачами математичних і педагогічних дисциплін).

Функціями реалізації культурологічної складової професійної підготовки вчителя математики є: оволодіння студентами науковими (математичними) знаннями й відповідного рівня культури, накопиченого людством; виховання у молоді високих гуманістичних якостей, людяності, поваги до людей, людської гідності, культури спілкування.

З викладеного вище виходять основні напрями реалізації культурологічної складової професійної підготовки вчителя математики, які конкретизуються в застосуванні:

- принципу фундаментальності (зокрема математичний аналіз – фундаментальний розділ математики, що веде свій відлік від XVII ст., коли було чітко сформу-

льовано теорію нескінченно малих. Сучасний математичний аналіз включає в себе також теорію функцій, теорії границь і рядів, диференційне та інтегральне числення, диференціальні рівняння та диференціальну геометрію. Математичний аналіз постав визначною віхою в історії науки і сформував обличчя сучасної математики. Аналіз швидко перетворився на надзвичайно потужний інструмент для дослідників природничих наук, а також став одним із рушіїв науково-технічної революції.);

- принципу системності (культурологічна компонента в процесі вивчення математики передбачає розвиток мислення, формування світогляду, розкриття зв'язків між математикою та розвитком суспільства, між математикою та місцем людини в навколишньому світі на основі введення до навчального плану курсу за вибором студентів, який передбачає одночасне вивчення історії математики та історії розвитку культури і науки);

- принципу наступності (програма курсу за вибором студентів спрямована на здійснення наступності між етапами вивчення математики, педагогіки, історії математики та методики викладання математики в загальноосвітніх навчальних закладах);

- принципу цілісності (реалізується при вивченні історії культури й науки, ролі і впливу великих відкриттів у минулому на сьогодення та на майбутнє людства).

**Висновки.** Таким чином, розглядаючи формування культурологічної складової фахової підготовки майбутнього вчителя як психолого-педагогічну проблему, ми дійшли висновку, що: методологічним підґрунтям проблеми є усвідомлення нерозривного зв'язку культури й освіти, ролі й місця педагогіки в культурі; базовим теоретичним положенням є гуманізація освітнього процесу. Саме культурологічна складова, насамперед, виконує функцію гуманізації світогляду вчителя, адже його культура – це контекст, у якому єдиною можливою є реалізація гуманної позиції, олюднення стосунків між суб'єктами в педагогічній діяльності в цілому й фаховій зокрема; важливим чинником забезпечення культурологічної підготовки майбутнього вчителя є здійснення у навчально-виховному процесі культурологічного й компетентнісного підходів, що відповідає сучасним вимогам модернізації освіти; важливим компонентом професійної компетентності вчителя поряд з аксіологічним, морально-етичним, громадянським є культурологічний. Він включає в себе як знання в галузі культури, так і здатність до їх використання у професійній діяльності; культурологічна складова фахової підготовки майбутнього вчителя математики в узагальненому вигляді є поєднанням знань про культуру у її широкому філософському значенні (історії, теорії культури, правової, моральної, естетичної, політичної культури тощо), засвоєних норм, правил, традицій культури, характерних для нації, етнічної групи, та оволодіння культурними способами діяльності у професійній сфері та життєдіяльності в цілому. Виходячи із такого визначення категорії “культурологічна складова”, стає зрозумілим, що вона присутня іманентно в навчально-виховному процесі при вивченні дисциплін як гуманітарного циклу, так і природничо-математичного, а завдання викладача полягає в тому, щоб цілеспрямовано й ефективно сформувати її в процесі фахової підготовки вчителів математики.

#### Список використаної літератури

1. Кремень В. Г. Формувати людину інноваційної культури / В. Г. Кремень // Урядовий кур'єр – 2006. – № 81.
2. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. Л. Шевнюк. – Київ, 2004. – 44 с.
3. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутніх вчителів : дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Настенко. – Київ, 2002. – С. 27.

4. Драйден Г. Революция в обучении / Г. Драйден, Дж. Вос. – Москва : ПАРВИНЭ, 2003. – С. 672.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
6. Хомич Л. Зміст культурологічної парадигми розвитку педагогічної освіти. Культурологічна складова професійного розвитку педагога : зб. наук. пр. / за ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. – Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – С. 13–22.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2014.

#### **Бельчев П. В. Культурологическая составляющая профессиональной подготовки учителя математики**

*В статье рассматриваются содержание культурологической составляющей профессиональной подготовки учителя математики в условиях педагогического университета. Уделено внимание составляющим методической системы для реализации этой составляющей, в частности задач, функциям и направлениям реализации.*

**Ключевые слова:** культурологическая составляющая, профессиональная подготовка, учитель математики, методическая система.

#### **Bielchev P. Cultural Component Professional Preparation Mathematics Teacher**

*The search for models of education, adequate modern type of culture that meet the new stage of civilization, are one of the most urgent and pressing problems of modern pedagogy. The purpose of sex is to ascertain the nature of cultural component of teacher training in mathematics and methodical system implementation.*

*Cultural component of professional training of teachers is related as a general, partial and individual, which is a common culture in general, partial - Cultural component content of vocational education, and single – personal and cultural characteristics of the teacher. Methodologically grounded is the need for the cultural training of future teachers. This is caused by the globalization of social development, integration of education into space, above all, by joining the European Bologna Process.*

*Cultural training component acts as a mathematics teacher meaningful connections between general scientific knowledge, information and computer culture and knowledge of the history of mankind and society. main directions of realization cultural component of training of teachers of mathematics that are specified in the application: fundamental principle, the principle of consistency, continuity principle, the principle of integrity.*

*Cultural component of professional training future teachers of mathematics in general form is a combination of knowledge about culture in its broadest philosophical sense (history, theory, culture, legal, moral, aesthetic, political culture, etc.) learned the rules, regulations, traditions, culture, characteristic of a nation, ethnic groups and cultural ways of mastering in a professional and life in general.*

**Key words:** Cultural component, training, teacher of mathematics, methodical system.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗНАНЬ  
ТА ВМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті на основі аналізу наукової літератури обґрунтовано сутність понять “дослідницькі знання” та “дослідницькі вміння”; визначено особливості формування дослідницьких знань і вмінь майбутніх педагогів.

**Ключові слова:** науково-дослідна робота, дослідницькі знання, дослідницькі вміння.

Модернізація національної освіти акцентує увагу на проблемі підвищення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Відповідно до сучасних вимог вищої професійної освіти збільшена частка самостійної роботи студентів в освітньому процесі, що зумовлено об’єктивною необхідністю в активізації пізнавальної та науково-дослідної роботи студентів. Сучасному суспільству необхідні фахівці з розвиненими творчими здібностями, які вміють приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях, застосовувати фундаментальні знання, отримані в процесі навчання, перетворені через досвід творчої діяльності, набутий у ході виконання науково-дослідної та дослідно-експериментальної роботи в освітньому процесі.

Дослідницькі вміння та навички майбутніх учителів є найважливішим компонентом їх кваліфікаційної характеристики, а їх формування є складовою системи професійно-педагогічної підготовки.

У психолого-педагогічній літературі сутність і структуру дослідницьких знань та вмінь, інтелектуальних здібностей студентів висвітлено в працях Л. Виготського, Д. Левітеса, А. Леонтьєва, І. Лернера, Б. Ломова, Н. Обозова, В. Сластьоніна, І. Чечель, В. Шадрікова, Т. Шамової, Г. Щукіної [1–5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виявити суперечності між вимогами, що висуваються до особистості та діяльності вчителя, і фактичним рівнем готовності майбутніх педагогів до професійної, зокрема, науково-дослідної діяльності; між типовою системою підготовки вчителів та індивідуально-творчим характером їх діяльності.

Отже, подолання суперечностей і недостатнє висвітлення факторів та умов формування дослідницьких знань і вмінь студентів зумовили *мету статті* – визначити особливості формування дослідницьких знань та вмінь майбутніх учителів у процесі навчально-дослідної й науково-дослідної роботи.

Когнітивно-процесуальний компонент науково-дослідної роботи ми розглядаємо як сукупність дослідницьких знань та вмінь, якість засвоєння яких необхідні для здійснення науково-дослідної роботи, успішного розв’язання дослідницьких педагогічних завдань.

Ефективність діяльності вчителя, зокрема дослідної, забезпечується рівнем засвоєння знань, у цьому випадку – дослідницьких знань, необхідних для успішної дослідної діяльності.

Під дослідницькими знаннями будемо розуміти знання методів психолого-педагогічних досліджень як сукупності способів і прийомів пізнання об’єктивних закономірностей навчання, виховання та розвитку. Класифікація методів психолого-педагогічних досліджень була предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних авторів (Ю. Бабанський, Н. Бордовська, В. Загвязинський, В. Краєвський, Г. Фе-

дотова) [1–4]. Узагальнюючи їх здобутки, визначимо такі методи психолого-педагогічних досліджень:

- загальнонаукові логічні методи та прийоми пізнання: аналіз (розподіл об'єкта на складові з метою їх самостійного вивчення), синтез (об'єднання реальне чи мисленнєве різних сторін, частин предмета в єдине ціле), абстрагування (сторона, момент, частина цілого, фрагмент дійсності, щось нерозвинуте, однобічне), ідеалізація (мисленнєве конструювання уявлень про об'єкти, яких не існує в реальності, але для яких є прообрази в реальному світі), узагальнення (логічний процес переходу від одиничного до загального, встановлення загальних властивостей та ознак предметів, результатом якого є узагальнене судження, закон, теорія), індукція (логічний метод дослідження, пов'язаний з узагальненням результатів спостережень та експериментів і рухом думки від одиничного до цілого), дедукція (виведення одиничного із загального), аналогія (встановлення схожості в деяких сторонах, якостях, відношеннях між нетотожними об'єктами), моделювання (відтворення характеристик якогось об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їх вивчення);

- емпіричні методи психолого-педагогічних досліджень: вивчення літератури та інших джерел, спостереження, бесіда, опитування, анкетування, інтерв'ю, експертна оцінка, соціометричний метод, метод тестування;

- методи вивчення продуктів діяльності та узагальнення передового педагогічного досвіду;

- метод експерименту в педагогічному дослідженні;

- порівняльно-історичні методи психолого-педагогічного дослідження: порівняння, історичний.

Окремо необхідно говорити про знання категоріального апарату наукового дослідження.

Засвоєння основних дослідницьких знань, а також уявлень про дослідну роботу тісно пов'язано з оволодінням комплексом дослідницьких умінь і навичок, які забезпечують здійснення науково-дослідної роботи. Це впливає з твердження Є. Мілерян, що вміння є “знаннями в дії” [3].

Поняття “дослідницькі вміння” сучасні науковці розкривають через: перелік видів діяльності, сукупність проектних, аналітико-синтетичних, інформаційних, спеціальних та організаційних умінь; систему інтелектуальних і практичних дій; вміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання; здатність до самостійних спостережень та досвіду розв'язання дослідницьких завдань; сукупність систематизованих знань, умінь і навичок та готовності до творчого пошуку; застосування засвоєних знань у формі дій щодо вирішення завдань дослідницького характеру. Адже тільки при вирішенні дослідницьких завдань майбутній учитель набуває досвіду і відповідних умінь, переконується в їх необхідності.

На нашу думку, цікавим є погляд Н. Недодатко, яка визначає поняття “навчально-дослідницьке вміння” як складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації й самоконтролю, засвоєних та закріплених у способах діяльності), яке лежить в основі готовності до пізнавального пошуку й виникає в результаті управління навчально-дослідною діяльністю.

На наш погляд, дослідницькі вміння – це складне, комплексне, багатогранне особистісне утворення, спрямоване на вирішення сформульованого завдання; інтеграційне надбання особистості, що визначає ставлення людини до дійсності, відображає її здатність до адаптації й наукового пошуку; вищий рівень індивідуального досвіду; фундамент для розвитку творчого потенціалу особистості. Можна сказати, що дослідницькі вміння – це вміння, які формуються в процесі систематичного та цілеспря-

мованого залучення студентів у навчально-дослідну й позааудиторну науково-дослідну роботу та вивчення методології наукового дослідження для ефективного здійснення науково-педагогічного пошуку на основі індивідуальних особливостей майбутніх педагогів.

Аналіз наукових досліджень щодо змісту професійної підготовки вчителя доводить, що вчені виділяють широкий спектр властивостей особистості серед умінь учителя (В. Гриньова, Г. Дегтяр, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Лозова, А. Маркова, В. Семиченко, В. Сластьонін, Л. Улітенко) [1–4].

Так, І. Ісаєв та В. Сластьонін у зміст теоретичної та практичної готовності вчителя включають такі вміння: аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні, перцептивні, педагогічного спілкування, прикладні.

Окремо розглянемо питання щодо виокремлення саме дослідницьких умінь у структурі науково-дослідної роботи.

У науковій літературі на сьогодні є чимало спроб класифікувати дослідницькі вміння. Вирішуючи аналогічне завдання, ми проаналізували класифікації вмінь, які визначаються за функціями діяльності (Н. Кузьміна, В. Ніколаєв, Л. Спірін, А. Щербаков); за логікою (етапність) процесу діяльності, в тому числі дослідної (І. Бердников, М. Владика, Н. Яковлева). У кожній із цих класифікацій є своя основа, свій підхід щодо виокремлення визначених груп дослідницьких умінь.

У результаті проведеного аналізу класифікацій дослідницьких умінь ми орієнтувалися на класифікацію, запропоновану В. Андрєєвим та О. Чугайною. В. Андрєєв виділяє чотири групи вмінь: операційні, технічні, комунікативні та організаційні [1, с. 107]. О. Чугайнова додає до них діагностичні, операційно-гностичні, інформаційні, конструктивно-проєктивні [5].

Операційно-гностичні вміння включають розумові прийоми та операції, які застосовують у дослідницькій та пізнавальній діяльності: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування та узагальнення, висунення гіпотези, зіставлення, узагальнення й інші розумові операції.

Інформаційні дослідницькі вміння дають можливість працювати з різними джерелами інформації, подавати наочно та конкретно ідеї й результати діяльності у вигляді моделей, схем, графіків.

Конструктивно-проєктивні вміння дають змогу застосовувати прийоми самоорганізації, планування в науково-дослідній чи навчально-дослідній діяльності, проводити самоаналіз та самоконтроль, регулювати свої дії в процесі вирішення дослідницьких завдань.

Діагностичні вміння дають можливість на практиці використовувати комплекс методів дослідження, спрямованих на вивчення індивідуальних особливостей вихованців і дитячого колективу, їх досягнень та утруднень, проводити педагогічний експеримент, спостерігати й оцінювати факти, події та обробляти емпіричні дані, отримані за допомогою різних способів дослідження.

Комунікативні вміння дають змогу здійснювати спільні дослідження, використовувати прийоми співробітництва в процесі дослідної діяльності, здійснювати взаємодопомогу, взаємоконтроль, грамотно, обґрунтовано та в межах наукової етики публічно представляти результати індивідуальної й спільної дослідної діяльності.

В основу використаної нами класифікації покладено необхідні майбутньому педагогу дослідницькі дії та операції. Так, наприклад, вміння перевіряти й обробляти результати емпіричного дослідження передбачає сформованість цілої низки необхідних операцій: аналіз фактів та явищ педагогічної дійсності, виокремлення конкретних фактів і явищ, їх властивостей, зв'язків, відношень; виділення сутнісних властивостей



вивчених фактів чи явищ; зіставлення, співвідношення, порівняння між собою фактів та явищ; виявлення взаємозв'язків, взаємозалежностей між фактами чи явищами, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; узагальнення, класифікація, систематизація фактів та явищ за будь-якою загальною схожою суттєвою ознакою.

Конструктивно-проективні вміння, у свою чергу, включають такі операції: планування ходу дослідної роботи (визначення кола питань, спрямованих на вирішення кожного дослідницького завдання, визначення основних етапів роботи відповідно до мети й завдань, побудова їх логічної послідовності, прогнозування результатів); структурування та переструктурування матеріалу на основі індукції й дедукції письмово та усно (виділення сутнісних частин та елементів цілісного явища, процесу, факту, співвідношення змісту з поставленим завданням, темою, знаходження взаємозв'язку між частинами цілісного явища чи процесу).

Експериментальна перевірка, аналіз та узагальнення отриманих результатів, їх інтерпретація, побудова теоретичних висновків вимагають сформованості таких діагностичних умінь, як організація та проведення дослідно-експериментальної роботи та відповідних дій (постановка мети експерименту, виділення критеріїв і показників явищ, які вивчаються, процесів, фактів; виділення та характеристика оцінних рівнів; зіставлення оцінних шкал, планування й проведення спостереження, вибір об'єкта для спостереження; оцінювання умов проведення емпіричного дослідження, оформлення протоколів, інструкцій, фіксація емпіричних даних); обробка даних, отриманих у результаті дослідно-експериментальної роботи (проведення статистичних розрахунків отриманих даних у натуральних величинах, відсотках; побудова різних оцінних шкал; порівняння й оцінювання результатів; кількісна та якісна характеристика отриманих результатів; оцінювання динаміки, приросту показників; аналіз зв'язку й залежності від низки зовнішніх та внутрішніх умов і причин, констатація результатів дослідження та наочне їх подання).

У наведеній класифікації враховано, що до складу будь-якої дії входить та чи інша система операцій, за допомогою яких вона виконується. Так, наприклад, при виконанні дії порівняння необхідна така низка операцій: виділення ознаки для порівняння, оцінювання предметів чи явищ з погляду ознаки, висновок. Звичайно, неможливо виокремити всі операції та дії, адже частина з них проходить латентно, підсвідомо, інтуїтивно, тому виділяти можна лише найбільш визначені, які можна оцінити.

Можна також стверджувати, що наведена класифікація певним чином дає змогу упорядкувати різні вміння за їх призначенням залежно від етапів дослідження, що видається важливим при діагностиці умінь та їх поетапному формуванні.

А. Карлашук визначила умови формування навчальних дослідницьких умінь: раціональне чергування репродуктивного, пояснювально-ілюстративного, частково-пошукового та дослідницького методів; використання різних організаційних форм; раціональне співвідношення фронтальної, групової й індивідуальної форм роботи з урахуванням диференціації навчання; органічним поєднанням традиційних засобів навчання і сучасних інформаційних технологій [2, с. 14]. Аналізуючи сутність та структуру дослідницьких умінь, ми дійшли висновку, що вони: завжди високорозвинені й комплексні; безпосередньо пов'язані з тими дослідницькими завданнями, в яких вони реалізуються, тільки правильне виконання завдань відображає їх наявність; включають у себе знання, прості вміння та навички, глибоко усвідомлені й гнучкі, пов'язані між собою.

Ми вважаємо, що на процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів впливатимуть такі основні фактори: навчальний матеріал; вплив педагога – керівника наукової роботи; здатність студентів до науково-педагогічного пошуку; оптимальний вибір часу; професійна спрямованість освітнього процесу.

У процесі засвоєння навчального матеріалу ставлення самих студентів до навчального предмета, процесу науково-педагогічного пошуку повинно визначити зміст, форми та методи, етапи формування дослідницьких умінь. Ставлення студентів до набуття дослідницьких умінь, яке виявляється в пізнавальній активності, інтересі й потребі, – явище складне, багатогранне, виступає складовою такого складного феномена, як ставлення до професійного становлення. Комплексний підхід до формування дослідницьких знань і вмінь передбачає поетапне впровадження науково-дослідної роботи з першого курсу. До структури організаційно-педагогічного впливу входять такі складові: методи викладання й навчання (бесіда, лекція, дискусія, вправа, лабораторний метод, практичний метод, пізнавальні ігри, навчальний контроль, ситуаційні методи, а також різні методики, що активізують пошук вирішення творчих завдань); форми організації навчально-дослідницької роботи (індивідуальна, групова й фронтальна); навчальні ситуації; контроль і перевірка результатів роботи; матеріально-технічне забезпечення науково-дослідного процесу; застосування засобів навчання; вимоги до викладача; вимоги до студента. Здатність майбутніх учителів до наукової роботи буде залежати від рівня загальної підготовки; здібності до оволодіння дослідницькими вміннями; психологічної характеристики особистості майбутнього вчителя.

Формування дослідницьких умінь буде залежати від витрат часу: на сприйняття й первинне засвоєння знань про наукову роботу; на закріплення вивченого матеріалу; на здійснення періодичності контролювання, повторення та закріплення знань; на виконання тренувальних вправ і застосування дослідницьких знань; на виконання домашніх завдань, читання додаткової літератури, участь у роботі дослідницьких гуртків. При підготовці студента до професійної науково-дослідної роботи необхідно організувати освітній процес таким чином, щоб майбутній учитель міг виконувати такі функції, як: цілепокладання; прогнозування; проектування; планування; організація; інформування; контролювання.

Ефективність процесу формування дослідницьких умінь і навичок майбутніх учителів забезпечується, на наш погляд, такими педагогічними умовами: формуванням ціннісного ставлення до науково-дослідної роботи та її результатів; організацією суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі "студент – викладач" у процесі навчально-дослідної роботи; створенням у навчальному закладі дослідницько-творчого середовища, що забезпечує єдність поглибленого вивчення навчальних дисциплін; розвитком творчої активності кожного студента на основі надання свободи вибору тематики дослідження, використання інтегративного характеру змісту дослідницької роботи та врахування індивідуального пізнавального досвіду; навчанням наукових методів пізнання й технологій вирішення дослідницьких завдань і проблем.

Діяльність викладача з формування в майбутніх педагогів цілісної системи дослідницьких знань та вмінь включає: моніторинг стану навчально-дослідної роботи студентів; аналіз і відбір змісту програмного та додаткового матеріалу з кожної дисципліни, особливо з курсів професійного спрямування; організацію навчального пізнання як дослідження за допомогою активних форм і методів навчальної та позааудиторної роботи; навчання студентів методів пізнання й технологій навчально-педагогічного дослідження.

**Висновки.** Таким чином, охарактеризовано когнітивно-процесуальний компонент науково-дослідної роботи студентів, який забезпечує сформованість необхідних дослідницьких знань і вмінь для здійснення науково-дослідної роботи. Під дослідницькими знаннями будемо розуміти знання методів психолого-педагогічних досліджень як сукупності способів і прийомів пізнання об'єктивних закономірностей навчання, виховання та розвитку. У результаті проведеного аналізу класифікацій дослідницьких умінь ми виділяємо чотири їх групи: операційні, технічні, комунікативні та організаційні. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми.

Подальшого розгляду потребує обґрунтування педагогічних умов формування дослідницьких знань та вмінь майбутніх педагогів.

#### Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – Москва : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Карлашук А. К. Формування дослідницьких умінь школярів у процесі розв'язування математичних задач з параметрами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / А. К. Карлашук. – Київ, 2001. – 19 с.
3. Милерян Е. И. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. И. Милерян. – Москва : Педагогика, 1973. – 299 с.
4. Федотова Г. А. Методология и методика психолого-педагогических исследований / Г. А. Федотова. – В. Новгород : НГУ, 2010. – 112 с.
5. Чугайнова О. Г. Формирование исследовательской компетенции у будущих педагогов дошкольного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / О. Г. Чугайнова. – Сургут, 2008. – 22 с.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2014.

#### Белостоцкая О. В. Формирование исследовательских знаний и умений будущих учителей

*В статье на основе анализа научной литературы обоснована сущность понятий “исследовательские знания” и “исследовательские умения”; определены особенности формирования исследовательских знаний и умений будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** научно-исследовательская работа, исследовательские знания, исследовательские умения.

#### Belostotskaya A. Formation of Research Knowledge and Skills of Future Teachers

*Modernization of Education focuses on the problem of improving the quality of training in higher educational institutions. Research skills of future teachers is a critical component of their qualification characteristics, and their formation is an integral part of the vocational and educational training. Cognitive procedural component of research work, we consider as a collection of research knowledge and skills, the assimilation of which are required for research work, research successful solutions pedagogical problems. Under the research knowledge we mean knowledge of the methods of psychological and educational research as a set of methods and techniques of knowledge of the objective laws of training, education and development.*

*Research skills - is a complex, multifaceted and integrated personal education aimed at solving the above problem; integration domain of personality, and determines the relationship of man to reality, reflects its ability to adapt and scientific research; a high level of individual experience; foundation for the development of the creative potential of the individual.*

*We distinguish four groups of skills: operational, technical, communication and organizational. Operational and Gnostic skills include mental techniques and operations used in the research and cognitive activities: a comparison, analysis and synthesis, abstraction and generalization, hypothesizing, comparison, generalization and other mental operations. Information research skills give the opportunity to work with various sources of information, to provide clear and specific ideas and results of operations in the form of models, charts, graphs. Structurally projective skills allow use techniques of self-organization, planning research or teaching and research activities, to conduct self-examination and self-regulate their actions in the process of solving research tasks. Diagnostic ability to give the opportunity to practice using complex methods of research aimed at studying the individual characteristics students and a group of children, their achievements and difficulties, to carry out pedagogical experiment, observe and evaluate the facts, events and process the empirical data obtained by various methods of research. Communication skills allow for joint research, using methods of cooperation in the research activities, to mutual aid, mutual control, competent, reasonable and scientific ethics publicly present the results of the individual and joint research activities.*

**Key words:** research work, research knowledge, research skills.

## ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ІНСТРУМЕНТАРІЮ МІЖНАРОДНОГО ПОРІВНЯЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ TIMSS

*У статті розглянуто засади й інструменти міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS. Зокрема, визначено, що TIMSS розробляється міжнародною командою найкращих спеціалістів у галузі освітніх вимірювань. Тестування для школярів містить найбільш показові завдання для визначення рівня засвоєння учнями певних важливих компонентів програми з природничо-математичних дисциплін. Визначено основні етапи реалізації дослідження, підкреслено, що одним з найбільш важливих етапів у TIMSS є аналіз даних командою внутрішніх фахівців, розроблення різних рекомендацій (для політиків у галузі освіти, адміністраторів шкіл, учителів), спрямованих на удосконалення системи освіти країни-учасниці.*

**Ключові слова:** TIMSS, тест, порівняльне дослідження, світовий досвід, освітні вимірювання.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України “Державна цільова соціальна програма підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року” від 13 квітня 2011 р. № 561, Україна братиме участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості природничо-математичної освіти. Одним з основних досліджень цього спрямування є TIMSS. Завданнями дослідження є такі: визначення рівня навчальних досягнень учнів з математики та природничих наук; з’ясування динаміки змін у засвоєнні математики та природничих наук школярами; визначення факторів, які впливають на якість природничо-математичної освіти. Українські школярі вже вдруге беруть участь у TIMSS, у вересні 2012 р. будуть оприлюднені результати поточного циклу дослідження. Проте немає достатньої кількості наукових робіт, присвячених особливостям, засадам і змісту TIMSS, а тому необхідно проаналізувати їх, щоб зробити обґрунтовані висновки за результатами українських школярів у 2012 р.

**Мета статті** – проаналізувати засади, інструменти й зміст міжнародного порівняльного дослідження TIMSS.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Studies, Тенденції у міжнародній математичній та природничій освіті) – одне з найбільш визнаних у світі міжнародних порівняльних досліджень якості природничо-математичної освіти учнів четвертих і восьмих класів. TIMSS розробляється Міжнародною асоціацією з оцінювання навчальних досягнень (the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); розробкою статистичного інструментарію та методологією формування вибірки дослідження займається Канадський центр статистики (Statistic Canada); розробленням програмного забезпечення та технічною підтримкою – Центр обробки даних IEA-DPC (IEA Data Processing and Research Center, Німеччина); координацією дослідження – Міжнародний координаційний центр у Бостонському коледжі ISC (США).

Отже, TIMSS – одне з наймасштабніших освітніх досліджень, оскільки на сьогодні в TIMSS беруть участь понад 400 тис. учнів із понад 60 країн світу, серед яких і Україна. Дослідження проводиться кожні чотири роки, починаючи з 1995 р. [4].

Однією з характерних ознак TIMSS є доступність усіх даних дослідження для вивчення як місцевими науковцями, так і представниками групи TIMSS. На основі цих даних країни-учасниці можуть здійснювати такі аналітичні дослідження:

- порівнювати рівень навчальних досягнень учнів четвертих, восьмих класів з математико-природничих дисциплін певної країни з учнями усіх інших країн-учасниць;
- порівнювати прогрес учнів певного віку, аналізуючи результати досліджень різних років;
- визначати, які саме розділи дослідження дітям даються легше, і вони отримують вищі бали;
- здійснювати моніторинг ефективності процесу навчання і викладання під час повторного дослідження четверокласників у восьмому класі;
- аналізувати сприятливі для навчання умови завдяки порівнянню змістовних компонентів навчальних програм різних країн, наявності ресурсів у школах і окремих класах, ключових особливостей системи освіти тощо [3].

Результати аналітичних досліджень на основі TIMSS слід використовувати для прийняття ефективних політичних рішень у галузі освіти. Наприклад, якщо в дослідженні з'ясується, що певна соціальна група показує незадовільні результати, одним з наступних політичних рішень може бути соціальна підтримка цієї групи [5].

Кожний цикл дослідження детально розробляється упродовж чотирьох років. Так, цикл 2011 р. передбачав такі етапи:

- 2009 р. – розробка інструментарію дослідження;
- 2010 р. – проведення пілотного дослідження, остаточне доопрацювання інструментарію;
- 2011 р. – проведення основного дослідження та обробка його результатів;
- 2012 р. – аналіз даних, підготовка звітів на міжнародному рівні;
- 2013 р. – аналіз результатів на рівні країн.

Для того, щоб реалізувати поставлені перед дослідниками завдання, було розроблено детальний інструментарій: тести, анкетування для учнів, учителів і адміністраторів шкіл, експертів у галузі освіти тощо; інструкції та вказівки для національних координаторів дослідження, адміністраторів шкіл, екзаменаторів тощо.

Розглянемо зміст цих тестів і анкетувань.

Тести навчальних досягнень мають на меті з'ясувати рівень оволодіння учнями математикою та природничими дисциплінами. Очевидно, що в різних країнах-учасницях існують різні програми з цих дисциплін, відрізняється їх стиль викладання та засвоєння. Тому розробити якісне універсальне тестування для перевірки навчальних досягнень учнів і порівняння результатів різних країн – досить складне завдання, над вирішенням якого працює цілий колектив експертів. Дослідниками було розроблено програму заходів для підготовки тестів і забезпечення порівнюваності їхніх результатів:

- детальний аналіз змісту навчальних програм з математики і природничих наук у різних країнах світу;
- дослідницька робота з визначення саме тих тем і розділів навчальних програм, які є важливими для засвоєння учнями певного віку;
- залучення спеціалістів із різних країн (Австралії, США, Нової Зеландії тощо) для розробки тестових завдань;
- створення групи експертів із країн-учасниць (Болгарії, Іспанії, Німеччини, Норвегії, Нової Зеландії, Російської Федерації, США, Чилі тощо) для експертизи тестових завдань;

- апробація всіх завдань тестування;
- ретельна робота з підготовки вибірки тестування;
- забезпечення якісного перекладу тестових завдань мовами країн-учасниць із можливістю їхньої корекції відповідно до національних і культурних особливостей певної держави [1].

Під час вивчення навчальних програм країн-учасниць тестування використовується модель дослідження TIMSS, яка передбачає аналіз трьох змістовних компонентів навчальних програм у різних країнах: запланований, впроваджений і засвоєний. Під запланованим компонентом змісту програми розуміється мета вивчення цих дисциплін, тобто ті знання, уміння і ставлення, які мають засвоїти учні під час вивчення математики та природничих наук, а також ідеалізовані уявлення про систему освіти, про роботу вчителів та адміністрацій шкіл. Під упровадженим компонентом – той зміст освіти, який реально викладають у школах, і такі характеристики процесу навчання, як якість викладання предметів учителями, забезпеченість навчального процесу тощо; під засвоєним компонентом дослідники розуміють набір знань і вмінь, якими оволоділи учні, і їх ставлення до навчальних предметів.

Результатом роботи експертів стають набори тестових завдань для учнів четвертого й восьмого класів. Типи тестових завдань такі: завдання з вибором варіанта відповіді, з наданням короткої відповіді і з наданням розгорнутої відповіді. Для восьмого класу пропонується тестування з математики, біології, хімії, фізики та географії/геології, а для четвертого класу – з математики, основ знань про життя, основ фізики, основ знань про планету Земля.

Усі завдання у тесті розподілені за змістом когнітивних операцій на завдання з головним компонентом: “знання”, “застосування” і “пояснення”.

Перелічимо уміння, які відповідають оволодінню кожної з цих когнітивних операцій. Компонент знання в оволодінні природничими науками передбачає упізнання певних об’єктів або явищ; визначення наукових термінів, символів і одиниць; опис організмів, матеріалів структур і взаємозв’язків між певними явищами; ілюстрування певних фактів або ідей за допомогою прикладів; демонстрацію знань про використання наукових інструментів, механізмів, обладнання.

У дослідженні TIMSS застосування знань з природничих наук передбачає вміння класифікувати й порівнювати різні організми, матеріали, процеси тощо; використовувати діаграми або інші моделі для демонстрації певних наукових явищ, систем і процесів; використовувати знання з певної галузі фізики або біології; визначення певних якостей, особливостей поведінки тощо об’єкта вивчення; інтерпретувати інформацію, подану в різних форматах; розв’язувати задачі; пояснювати певне природне явище з опорою на наукові концепції й твердження.

Найбільш складним когнітивним компонентом для учнів більшості країн, зокрема українських, є компонент “пояснення”. Завдання, що належать до цього компоненту, перевіряють оволодіння учнями такими вміннями: аналізувати, узагальнювати й систематизувати; розробляти власні наукові гіпотези й передбачати перебіг певних процесів відповідно до наукових теорій; розробляти алгоритм дій для надання відповіді на певне запитання або для перевірки гіпотези, обирати методи дослідження, доречні в конкретній ситуації; робити висновки на основі наявних даних або інформації; робити узагальнені висновки, розповсюджувати їх на ситуації, що не розглядалися в експерименті, проте мають схожі умови; оцінювати переваги й недоліки використання певних матеріалів, ресурсів або процесів для вирішення певної проблеми; використовувати доведення і принципи наукового світогляду для того, щоб пояснювати й до-

водити правильність окремих висновків або процесу вирішення завдань, що постають перед науковцями.

Знаннєвий компонент завдань з математики і для учнів четвертого, і для учнів восьмого класів передбачає вміння відтворювати навчальний матеріал; впізнавати математичні об'єкти, фігури тощо; здійснювати математичні операції; відтворювати інформацію, подану в різних форматах (графіках, діаграмах, рисунках тощо); використовувати інструменти для вимірювання довжин, мір кутів тощо, адекватно обираючи одиниці вимірювання; класифікувати певні об'єкти за спільними характеристиками, визначати співвідношення між цими об'єктами, аналізувати його.

Компонент завдань "застосування" дослідники розуміють як систему взаємопов'язаних вмінь особистості, зокрема уміння обирати необхідну дію або сукупність дій для розв'язання завдання; подавати отримані дані в різних форматах (таблиці, діаграми тощо); подавати математичну модель певної події або умови; діяти за певними інструкціями (створювати рисунки, діаграми тощо); розв'язувати завдання із життєвим контекстом.

Завдання, пов'язані з поясненням змісту певних явищ, передбачають перевірку таких здатностей: аналіз певних змінних і математичних операцій, здійснення логічних висновків на основі нього; узагальнення й розширення сфери застосування певних математичних моделей; об'єднання ідей декількох математичних моделей для розв'язання певного завдання; перевірка отриманої в результаті підрахунків відповіді різними математичними методами; розв'язання нестандартних завдань.

Детальніше розглянемо зміст тестування учнів четвертого і восьмого класу [6].

Для учнів четвертого класу з математики були запропоновані три змістовні виміри із відповідними до них темами: числа (цілі числа, звичайні й десяткові дробі, дії з цілими числами та дробами, числові послідовності та відношення між числами), геометричні тіла й міри (точка, пряма, кут, геометричні тіла на площині та в просторі), демонстрація даних (аналіз та інтерпретація даних, поданих у різних форматах, організація та подання даних).

Як уже зазначалось, у четвертому класі розділ природничі науки складається з чотирьох підрозділів, кожний з яких розподіляється на відповідні змістовні виміри й теми, які ці виміри розкривають. Назвемо їх: основи знань про життя (характеристика і процеси життєдіяльності об'єктів живої природи; життєві цикли, репродукція, спадковість; взаємодія з навколишнім середовищем; екосистеми; здоров'я людини); основи фізики (стани матерії; джерела енергії та її вплив на навколишній світ, сила й рух); основи знань про планету Земля (основні характеристики планети Земля і ресурси, які є на ній; процеси, які відбуваються на планеті Земля, цикли й історія планети; Земля як частина сонячної системи).

Для учнів восьмого класу з математики були запропоновані такі змістовні виміри: числа (натуральні числа, звичайні й десяткові дробі, цілі числа, відношення, пропорції і відсотки); алгебра (послідовності, алгебраїчні вирази, рівняння/формули та функції); геометрія (геометричні фігури, геометричні вимірювання, знаходження координат і рухи); дані та ймовірність (організація та подання даних, інтерпретація даних, елементи схоластики). Серед змістовних вимірів з фізики такі: агрегатні стани речовини та їхні зміни; перетворення енергії, теплоємність і температура; світло та звук; електрика й магнетизм; сила й рух. З хімії учням пропонували такі змістовні виміри: класифікація і склад речовин; властивості матерії; хімічні явища. Завдання з біології будувалися на основі таких змістовних складових: характерні особливості та класифікація живих організмів; процеси життєдіяльності в живих організмах; клітини

та їхні функції; життєві цикли, розмноження та спадковість; видова різноманітність, адаптація та природний добір; екосистеми; здоров'я людини.

Слід також наголосити, що в завданнях TIMSS з природничих наук досить значна частка завдань має інтегрований характер. Для відповіді на них необхідно мати знання з різних галузей природознавства: географії, астрономії, біології, фізики та хімії. Така інтегрованість пов'язана із необхідністю формування системного уявлення школярів про світ і з тим, що у багатьох країнах світу природничі науки об'єднані в єдиний навчальний курс [6]. Зазначимо, що із прикладами завдань TIMSS можна ознайомитися на офіційному ресурсі дослідження в Україні [2].

Дослідниками запропонована схема оцінювання відповідей учнів. Так, за кожну правильну відповідь за завдання із вибором варіанта відповіді учень отримує 1 бал, максимальна кількість балів за завдання із короткою або розгорненою відповіддю – 1 або 2 (відповідно до складності завдання). Для уніфікованої перевірки відкритих завдань розроблені вказівки, які, окрім методичних порад, містять приклади відповідей на різну кількість балів.

### **Висновки:**

1. TIMSS дає змогу порівняти навчальні досягнення учнів з математики і природничих дисциплін різних країн світу.

2. Участь України в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти дає змогу об'єктивно засвідчити рівень вітчизняної системи природничо-математичної освіти, стимулює вдосконалення навчальної практики, актуалізує впровадження нових підходів в освіті й освітніх вимірюваннях.

3. Результати дослідження можна використовувати для вдосконалення системи освіти, реальної навчальної практики, посилення уваги урядовців до необхідності забезпечення шкіл навчальними ресурсами.

4. Основними інструментами дослідження є тестові матеріали та матеріали для анкетувань.

5. Науковці приділяють значну увагу розробці тестових матеріалів, їх відповідності меті дослідження, змістовному насиченню, апробації та перекладу кожного тестового завдання.

6. Дослідники вважають, що найбільший акцент під час навчання учнів необхідно робити на компетентісних завданнях життєвого характеру. Вони також зосереджують увагу на інтегрованих завданнях, виконання яких передбачає звернення до декількох наук одразу.

### **Список використаної літератури**

1. Електронний посібник щодо особливостей перекладу завдань TIMSS [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP\\_Translation\\_Verif.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP_Translation_Verif.pdf).

2. Електронний ресурс для учасників TIMSS з України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/ukrtimss/>.

3. Офіційний сайт TIMSS і PIRLS [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://timssandpirls.bc.edu/methods/t-instrument.html>.

4. Охрименко Н. TIMSS: перші кроки [Електронний ресурс] / Н. Охрименко, В. Панкіна, Н. Пастухова // Директор школи. – 2008. – Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-23f15a5325062/list-b407a47b26>.

5. Пастухова Н. Задачі вищої школи за результатами міжнародних порівняльних досліджень TIMSS [Електронний ресурс] / Н. Пастухова // Науковий вісник України. – 2009. – Режим доступу: <http://visnyk.com.ua/stattya/1865-zadachi-vischoyi-shkoli-za-rezultatami-mizhnarodnih-porivnjalnih-doslidzhen-timss.html>.



6. Програма дослідження TIMSS-2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/frameworks.html>.
7. Mullis I. Background Questions in TIMSS and PIRLS: An Overview / I. Mullis / TIMSS and PIRLS International Study Center. Department of Educational Research. Measurement, and Evaluation Lynch School of Education. Boston – 2002. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nagb.org/publications/Mullis.doc>.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2014.

**Вакуленко Т. С. Общие вопросы инструментария международного сравнительного исследования качества естественно-математического образования TIMSS**

*В статье рассмотрены принципы и инструменты международного сравнительного исследования качества математического образования TIMSS. Определено, что TIMSS разрабатывается международной командой лучших специалистов в области образовательных измерений. Тестирование для школьников содержит наиболее показательные задания для определения уровня усвоения учащимися важных компонентов программы по естественно-математическим дисциплинам. Определены основные этапы реализации исследования, акцентируется на том, что одним из наиболее важных этапов исследования TIMSS является анализ данных командой внутренних специалистов, разработка различных рекомендаций (для политиков в области образования, учителей, администраторов) по совершенствованию системы образования страны-участницы.*

**Ключові слова:** TIMSS, тест, сравнительное исследование, мировой опыт, образовательные измерения.

**Vakulenko T. Sharing Question Ynstrumentaryya Mezhdunarodnogo Comparative Qualities of the Study Natural-Mathematical education TIMSS**

*The basic principles and instruments of International comparative educational study TIMSS have been analyzed and the main characteristics of the tests used in TIMSS have been discovered in the article.*

*TIMSS is held in more than 60 countries of the word. It allows one to compare students' achievement in Mathematics and Science within a great variety of culture and students' backgrounds. An international team of researches work to develop new instruments of the study and upgrade the existing ones.*

*Students of the fourth and eighth grade take part in the study. This allows analyzing trends in the systems of education over the world. Ukraine's participation in international comparative studies of educational quality can objectively witness the level of the national system of Science and Mathematics education, stimulates improvement of educational practice, updates the idea of modern education and educational measurements.*

*The main research tools are test materials and materials for questionnaires. Scientists pay great attention to the development of test materials, conformance to exploring, meaningful saturation testing and translation of each test task in such a way that the tasks don't contradict with students' cultural or ethnical backgrounds.*

*Researchers make the greatest emphasis on competence problems which are related to students' lives. They also include integrated tasks which involve reference to several sciences in the test. One may say that scientists show that one of the most important aspects of learning are its integrative and competence characteristics.*

*Summarizing, one can say that Ukraine has to continue taking part in TIMSS. It is one of the most valid ways to improve the system of education by discovering its real level and challenges that it has. The results of the study have to be fully analyzed by Ukrainian educators and politicians then some political decisions on different levels have to be made. That may require changing the existing curricula, conditions of education of teaching training programs.*

**Key words:** TIMSS, test, comparative studies, international experience, educational assessment.

## СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ “СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ” І “ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ”

*У статті висвітлено актуальність розвитку соціальної компетентності особистості. Ретельно проаналізовано розуміння поняття “соціальна компетентність” як узагальнювального для набору компетенцій, компетентностей, уточнено його сутність через інші компетентності, ототожнення з ними, а також розглянуто соціальну як складову інших компетентностей і навпаки. Зроблено висновок про наявний зв’язок між соціальною та професійною компетентностями. Зазначено, що соціальна компетентність є складним узагальнювальним конструктом, до якого входять різні компетентності, у тому числі й професійна, яка у загальному конструкті соціальної буде мати особливості відповідно до певної професії та інших детермінант, що впливають на її розвиток.*

**Ключові слова:** соціальна компетентність особистості, професійна компетентність, учитель початкової школи, соціалізація, професійна соціалізація, соціальний досвід, соціальні ролі, безперервна освіта.

Сучасні світові події, докорінні суспільні зміни зумовлюють розвиток особистості, здатної до гнучкої адаптації у мінливих умовах, продуктивної співпраці в різних командах, соціальних групах, виконання соціальних ролей відповідно до статусу, конкурентоспроможної на світовому ринку праці, яка має забезпечити прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни. Йдеться про соціально компетентну людину (Закон України “Про вищу освіту” та Проект концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.). Розвиток соціальної компетентності особистості відбувається на мега-, макро-, мезо- і мікрорівнях, відповідно спостерігається спільне й відмінне у структурі та тлумаченні поняття, співвідношенні з різними категоріями, що зумовлює потребу глибокого аналізу.

Соціальну компетентність визначають як загальне, збірне, особистісне, складне, системне, інтегративне, багатогранне поняття, у якому в певному сполученні поєднуються певні ознаки і яке свідчить про рівень адаптивності, володіння компетенціями, ефективність у життєдіяльності, результативність виконання соціальних функцій у межах компетенцій тощо. У тлумаченні соціальної компетентності чітко простежуються такі різноаспектні орієнтири, як когнітивний, поведінковий, мотиваційно-ціннісний, операційно-технологічний, рефлексивний. Цілком слушно із соціальною компетентністю пов’язують формування громадянськості (Т. Болотіна), досвіду у сфері цивільно-громадської діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), у соціально-трудої сфері (дотримання прав споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних відносин і обов’язків, у питаннях економіки і права, у сфері професійного самовизначення (А. Хуторський) [25], тобто різних компетентностей. Таким чином, природно, що соціальну компетентність визначають як узагальнювальне поняття для набору компетенцій, компетентностей, уточнюють її сутність через інші компетентності, можуть ототожнювати з ними, а також розглядати соціальну як складову інших компетентностей і навпаки. Така тенденція стосується й поняття “професійна компетентність”.

**Метою статті** є висвітлення співвідношення понять “соціальна компетентність” і “професійна компетентність”.

Питання розвитку соціальної компетентності було в центрі уваги таких західних, українських, російських та інших дослідників, як Т. Байбара, Н. Бібік, М. Докто-

рович, І. Зарубінська, Е. Зеєр, І. Зимня, С. Краснокутська, В. Луговий, Є. Муніц, О. Савченко, А. Хуторський, К. Bierman, J. Brown, M. Conroy, G. Dunlap, L. Edmunds, V. Landsheer, J. Raven, L. Spencer, S. Spencer, L. Fox, J.A. Welsh та ін.

З огляду на те, що однією зі змістових ліній є пов'язування поняття “соціальна компетентність” з процесом соціалізації, соціалізованістю, соціальною успішністю, соціальним розвитком, освоєнням соціальної дійсності (С. Бахтєєва, Г. Белицька, С. Гончаренко, С. Гончаров, Д. Єгоров, Н. Жигайло, О. Заріпова, І. Зимня, С. Краснокутська, А. Мудрик, А. Флієр, І. Чорноусов, Л. Шабатура, В. Шахрай та ін.), цілком зрозумілими стають спроби інтегрування понять і процесів соціалізації й професіоналізму, в результаті яких маємо виокремлення професійної соціалізації (вторинної соціалізації за С. Гончаренком), яка А. Карельською визначається як процес входження індивіда в професійне середовище, засвоєння ним професійного досвіду, оволодіння стандартами й цінностями професійного співтовариства, процес активної реалізації індивідом моделей професійної поведінки, безперервного професійного саморозвитку та самовдосконалення [9]. Саме цей період соціалізації, який є характерним для слухачів системи післядипломної освіти зокрема й учителів початкової школи, є важливим у розвитку соціальної компетентності як професіоналів, соціальних істот.

Спостерігається тенденція уточнення сутності поняття “соціальна компетентність” як через професійну, так і соціально-психологічну, комунікативну, життєву, освітню, педагогічну та інші компетентності й ототожнення з поняттям “соціально-психологічна компетентність” як інформованості і здатності індивіда ефективно взаємодіяти з людським загалом у системі міжособистісних відносин, визнання комунікативної компетентності за базову складову для соціальної (К. Абульханова-Славська, М. Лукьянова, Ю. Мель). При цьому М. Лукьянова акцентує на потенціалі функцій, зокрема впливу (як формування), організації (як спонукання) і передачі інформації [15, с. 234].

Натомість, свого часу було висловлено й альтернативну думку щодо розгляду соціальної компетентності як складової комунікативної з огляду на усвідомлення можливостей і обмежень останньої [3]. О. Божович і О. Шеїна серед характеристик соціально компетентної людини (зокрема підлітка) називали розвинене розуміння інших як на рівні відкритого тексту, так і підтексту, а також накопичення досвіду соціальної взаємодії з огляду на те, що бажання зрозуміти іншого й можливість задоволення цього бажання можуть не відповідати один одному через обмеженість комунікативної та мовної компетенції людини; наявними особливостями перебігу самого комунікативного процесу, тобто реального досвіду, які залежать від віку та індивідуальних характеристик особистості [3]. Учителям необхідно керуватися цим у процесі розвитку соціальної компетентності молодших школярів.

Важливим є висновок науковців щодо успішної соціальної взаємодії, адже необхідно навчитися розуміти співрозмовника, осмислювати мову того, хто говорить, і на цій основі встановлювати й підтримувати необхідні контакти, вибудовувати свої відносини з соціальним оточенням [3]. Таким чином, можна стверджувати про важливість введення комунікативного компонента у структуру соціальної компетентності.

Існує також погляд на соціальну компетентність як один із видів професійної (Н. Гарашкіна, В. Кричевський, В. Ландшеєр, А. Маркова, З. Количева, Г. Мосягіна, Є. Трифонов та ін.), важливий елемент професійної діяльності (З. Количева, Н. Малюткіна), соціально-психологічну у сфері процесів спілкування складову структури професійно-педагогічної компетентності (Н. Кузьміна), зв'язку соціальної та професійної компетентності (В. Каманова, Н. Ляхова, Н. Малюткіна, Л. Мітіна, С. Рачева).

Для розуміння співвідношення понять “соціальна компетентність” і “професійна компетентність” звернемо увагу на основні тенденції щодо тлумачення останнього. Це: знання педагогом предмета й методики його викладання, індивідуальнотипові особливості й професійно значущі якості, розвиток професійної самосвідомості (І. Зязюн [21]); базові знання, вміння, ціннісні орієнтації фахівця, умотивованість діяльності, усвідомлення свого місця у світі, особистий стиль взаємодії з людьми, загальна культура, здатність до розвитку (Т. Браже [4]); “обізнаність учителя про знання й уміння та їх нормативні ознаки, необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами” (Л. Маркова [16]); сукупність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності (В. Сластьонін [19]), інтегральне явище, що включає три складові як мобільність знань, варіативність методу і критичність мислення (М. Чошанов) [2], система з двома базовими компонентами (професійно-технологічна підготовленість, яка передбачає оволодіння технологіями, і ключові компетенції) [18, с. 37].

Серед характеристик професійної компетентності нас зацікавив її соціальний аспект. Це, зокрема, готовність нести відповідальність за реалізацію прийнятих рішень у процесі професійної діяльності (О. Чубарук) [26], мотиви, здатність людини до самореалізації й самовизначення в ефективній педагогічній діяльності (Н. Лалак), високий рівень самоорганізації (Л. Карпова) [11, с. 6], готовність до діяльності, прагнення до самопізнання, саморозвитку й самореалізації, саморефлексії (І. Шмиголь), здатність встановлювати зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією розвитку учня, уміння добирати адекватні засоби й методи з метою створення умов для розвитку особистості (В. Сериков) відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів, вимог (І. Колесникова), ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта (Ю. Ємельянов) та ін.

Спрямуємо увагу на соціальну забарвленість професійної компетентності й спільні ознаки соціальної та професійної компетентності, спираючись на статтю С. Скворцової [22]. Зіставляючи трактування окремих видів професійних компетентностей за В. Ландшеєр, А. Марковою, А. Гузеєвим, автор характеризує соціальний аспект кожного з компонентів професійної компетентності. Так, соціальний аспект професійно-діяльнісного компоненту професійної компетентності має прояв у здатності до групової діяльності і співпраці з іншими працівниками; готовності до відповідальності за результат своєї праці; володінні прийомами професійного навчання (В. Ландшеєр); володінні спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом; соціальною відповідальністю за результати своєї професійної праці (А. Маркова); здатності діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей (А. Гузеєв).

Соціальний аспект комунікативного компоненту професійної компетентності відзначається як володіння відповідними прийомами професійного спілкування (А. Маркова).

Соціальний аспект особистісного компонента професійної компетентності розглядається як готовність до постійного підвищення кваліфікації, до реалізації себе в професійній праці; здібність до професійної рефлексії та подолання професійних криз і професійних деформацій (В. Ландшеєр); володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в межах професії; готовність до професійного зростання; здатність до індивідуального самозбереження (А. Маркова).

Крім цього, результати аналізу структур професійної компетентності педагога виявили наявність поруч з іншими компонентами й соціального. Зокрема, В. Ланд-

шеєр характеризує професійну компетентність як систему, що складається з трьох компонентів – компетентностей: соціальної (здібності до групової діяльності й співробітництва з іншими працівниками, готовності до прийняття відповідальності за результат власної праці, володіння прийомами професійного навчання); спеціальної (підготовленості до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання, оцінювати результати власної праці, здатності самостійно здобувати необхідні знання та навички); індивідуальної (готовності до постійного підвищення кваліфікації й самореалізації у професійній діяльності, здатності до професійної рефлексії, подолання професійних криз і деформацій) [22].

Беручи за основу структуру професійної компетентності педагога за В. Ландшеєр, доповнюючи її особистісним компонентом, А. Марченко акцентує на соціальній складовій [8, с. 107].

Г. Кашкарьов виокремлює у складі професійної, поруч із методичною, особистісною, спеціально-педагогічною, соціально-психологічну компетентність [12, с. 2], А. Пашков та ін. [20, с. 34–35] у семикомпонентній структурі (практична (спеціальна), психологічна, інформаційна, комунікативна, екологічна, валеологічна) називає й соціальну, доповнюючи її зміст здібністю продуктивної взаємодії з представниками інших культур і релігій, регулювання конфліктів ненасильницьким шляхом. В. Кричевський вирізняє такі види професійної компетентності, як інтелектуальна (здатність комплексного підходу до виконання своїх обов'язків, аналітичного мислення), функціональна (реалізація професійних знань), ситуативна (діяльність згідно із професійною ситуацією) і соціальна (реалізація комунікативних та інтеграційних здібностей) [13, с. 67], О. Чубарук зовнішню структуру професійної компетентності визначає трьома групами (особистісні, соціальної взаємодії, діяльнісні) [26], Н. Бутенко у структурі професійно-педагогічної компетентності серед інших вирізняє такий компонент, як гуманно-особистісна орієнтація, яка відповідає принципу відповідності діяльності природі людини, допомагає утримати цілі, зміст і результати педагогічних дій у межах взаємодії з людською расою [5, с. 33–37]. Серед компонентів професійної компетентності вчителя ЗОШ, зокрема у мотиваційній сфері, Л. Карпова визначає й соціальну компетентність, зміст якої науковець розкриває, посиляючись на визначення А. Пашков [20, с. 34–35], А. Марченко [8, с. 107] вказує на такі значущі аспекти діяльності, як здатність нести відповідальність за свої дії та дії школярів, брати участь у спільному прийнятті рішень з колегами, учнями та їхніми батьками, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом на основі відповідних норм і правил, жити у злагоді з людьми інших культур, мов і релігій, виявляючи толерантність тощо [11, с. 7, 9]. Щодо структури професійної компетентності/компетенції вчителів початкових класів, то І. Захарова й І. Федекін її складовими називають професійні знання, методичні, рефлексивно-аналітичні, організаційні вміння, результативність діяльності, комунікативну, інформаційну, правову й соціальну компетенції [6], С. Скворцова з огляду на спільну педагогічну діяльність виокремлює соціальний компонент [23, с. 9], С. Кара – вказує на соціально-педагогічну діяльність як ознаку професійної компетентності [10, с. 7].

Серед учених, які професійну компетентність визначають сукупністю різних видів компетентностей, до якої входить соціальна, є такі як В. Свистун, В. Ягупов (загальнолюдський компонент професійної компетентності містить блоки: загальнокультурний, моральний, політичний, соціальний, інформаційний, комунікативний, етичний, екологічний, валеологічний), Н. Кузьміна (соціально-психологічний компонент), В. Докучаєва, Л. Отрощенко (соціальний компонент поєднує комунікативну, іншомовну комунікативну, інтеркультурологічну, кооперативну компетентності, ком-

петентність у подоланні конфліктів), І. Коновальчук, О. Чубарук [26], М. Яристий та ін. Таке різноманіття компонентів можна пояснити тим, що кожна група професій потребує відповідного набору компетентностей. Підтвердження нашої думки знаходимо в О. Чубарука [26] й Л. Карпової. Зокрема, остання наголошує на тому, що професійна компетентність учителя не має вузькопрофесійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов'язаних з освітою [11, с. 7, 9]. На нашу думку, науковець акцентує на різноманітній діяльності вчителя, зокрема й соціальній, однак звужує зміст тлумачення тільки до освітніх проблем. Більше того, професійну педагогічну діяльність за її характером можна визначити як своєрідну “метадіяльність”, оскільки вона є діяльністю з організації “іншої діяльності”, а саме діяльності учнів (Н. Кузьміна) [14], а професійно компетентною можна визначити таку працю вчителя, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, досягаються високі результати навчання й виховання школярів [17, с. 8], у його реальній праці співвідносяться професійні знання, уміння, професійні позиції та психологічні якості (А. Маркова) [17, с. 9].

У цьому контексті варто звернути увагу й на таке поняття, як “фахова компетенція”, яка в освітньо-кваліфікаційній характеристиці ГСВО підготовки фахівців початкового навчання подана у вигляді комплексних, інтегрованих умінь, підпорядкованих системі типових завдань професійної діяльності відповідно до виробничих функцій майбутнього вчителя. Серед цих видів діяльності І. Шапошнікова виокремлює охорону життя і здоров'я дитини, освітню, розвивальну, дидактико-методичну, ціннісно-орієнтаційну, професійно-особистісного самовдосконалення та соціально-виховну [27].

Спробу окреслити кожну з вищезазначених виробничих функцій майбутнього вчителя здійснила Г. Удовиченко. Цікавою є соціально-виховна функція, яка дає змогу підготуватися до соціально-виховної діяльності в початковій школі й передбачає здатність: переносити професійні знання та способи виховної діяльності в нову педагогічну ситуацію; уявляти і прогнозувати наслідки застосування певних методів впливу на поведінку молодших школярів; виховувати національну свідомість учня; створювати умови для поєднання морального, фізичного й соціального розвитку молодших школярів [24, с. 45]. Це буде враховано під час формулювання нами поняття “соціальна компетентність учителя початкової школи”.

Водночас І. Зимня наголошує на інтегрованій соціально-професійній компетентності особистості як адекватності виконання стандартних чи нестандартних завдань, що потребують творчості та розв'язання розмаїття соціальних і професійних ситуацій; як характеристиці, яка дає особистості змогу успішно виконувати виробничі завдання, взаємодіяти з іншими людьми й виявляється в діях, діяльності, поведінці, вчинках людини [7, с. 19]. Пізніше, у роботі щодо соціальної компетентності випускника університету, на основі власного твердження, що всі компетентності соціальні, І. Зимня наведене визначення в частині спектра стандартних і нестандартних соціальних ситуацій доповнює ситуаціями професійними [7, с. 19, 26]. Крім цього, В. Куніцина виокремлює соціопрфесійну, І. Казакова й З. Количева акцентують на соціально-педагогічній компетентності як інтегративній основі всіх інших видів компетентностей, що базуються на соціокультурному ґрунті, поєднують минуле, сьогодення, майбутнє (І. Казакова), як професійній компетентності чи важливому елементі професійної діяльності (З. Количева).

Отже, вищезазначене свідчить про наявний соціальний аспект професійної компетентності. Саме тому в науковій літературі можна знайти визначення, що соціальна

компетентність є ступенем підготовленості педагога до професійно-педагогічної діяльності у сфері спілкування з дітьми та їхніми батьками, колегами й керівниками, представниками різноманітних організацій і громадськості [1]. Це також вказує на компетентність самого вчителя в застосуванні середовищного, ресурсного підходу для розвитку соціальної компетентності школяра.

Однак визнавати соціальну компетентність невід'ємною частиною професійної, і відповідно підпорядковувати розвитку останньої є помилковим, адже закономірним є запитання: як бути із соціальною компетентністю дошкільнят, молодших школярів, підлітків, які вирізняються віковими особливостями, ще не отримали й не вчаться професії? Отже, професійна компетентність є складовою соціальної. Підтвердження власної думки ми знайшли у працях М. Агайла, В. Безрукової, Т. Беляєвої, Н. Бобрича, В. Куніциної, Л. Павлюк та ін. З такої позиції ми будемо виходити у нашому дослідженні. Зазначимо, що обґрунтування сутності поняття “професійна компетентність учителя початкових класів” на сьогодні науковці залишили поза увагою.

**Висновки.** Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що між соціальною і професійною компетентностями існує певний зв'язок, який простежується у структурі професійної компетентності, кожний з компонентів якої має соціальний аспект. Соціальна компетентність є складним узагальнювальним конструктом, до якого входять різні компетентності, у тому числі й професійна, адже розвиток соціальної компетентності є активним безперервним, послідовним (до психофізіологічного розвитку) процесом будь-якої особистості. Зазначимо, що професійна компетентність у загальному конструкті соціальної буде мати особливості відповідно до певної професії та інших детермінант, що впливають на розвиток останньої.

#### **Список використаної літератури**

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / О. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – Москва : Прогресс, 1988. – 173 с.
3. Божович Е. Д. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков / Е. Д. Божович, Е. Г. Шеина // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 22. – С. 64–76.
4. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89–94.
5. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії / Н. Бутенко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 31–39.
6. Захарова И. М. Структура профессиональной компетенции учителя начальных классов с точки зрения ФГОС второго поколения [Электронный ресурс] / И. М. Захарова, И. М. Федекин // Психологическая наука и образование : электронный журнал. – 2010. – № 4. – Режим доступа: [http://www.psyedu.ru/files/articles/2268/pdf\\_version.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/2268/pdf_version.pdf).
7. Зимняя И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке : раздаточный материал для проведения занятий [Электронный ресурс] / Федеральное агентство по образованию ; Государственный технологический университет “Московский институт стали и сплавов”. – Москва, 2008. – 54 с. – Режим доступа: [Portals/0/Download/Press/2011/Зимняя.doc](http://Portals/0/Download/Press/2011/Зимняя.doc).
8. Иванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Иванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 106–110.
9. Карельська А. Формування професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога / А. Карельська // Професійна освіта. – 2003. – № 3. – С. 22.

10. Кара С. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. Я. Кара. – Житомир, 2012. – 23 с.
11. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – 20 с.
12. Кашкарьов Г. В. Концептуальні засади формування в майбутніх учителів педагогічної компетентності щодо розвитку критичного мислення в учнів [Електронний ресурс] / Г. В. Кашкарьов // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2008. – № 4. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpbdpu/Ped/2008\\_4/Kashkarov%20.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2008_4/Kashkarov%20.pdf).
13. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский. – Москва : Педагогика, 1987. – 212 с.
14. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : ЛГУ, 1967. – 183 с.
15. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя / М. И. Лукьянова // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – Москва ; Кострома, 2001. – С. 240–242.
16. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
17. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
18. Новиков А. М. Профессиональное образование в России / А. М. Новиков // Перспективы развития. – Москва : ЭГВЕС, 1997. – 258 с.
19. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед.] / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – [3-е изд.]. – Москва : Школа-Пресса, 2000. – 512 с.
20. Педагогика профессионального образования : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
21. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища школа, 1997. – 349 с.
22. Скворцова С. Загальні проблеми підготовки педагога до інноваційної діяльності [Електронний ресурс] / С. Скворцова // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 5. – С. 28–34. – Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1144/1/Skvorcsova.pdf>.
23. Скворцова С. Професійна компетентність вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / С. Скворцова // Початкова освіта : методичний poradnik. – 2011. – Вип. 8 (56). – № 32 (608). – С. 9–12. – Режим доступу: <http://skvor.info/publications/articles/view.html?id=132>.
24. Удовиченко Г. Фахова компетенція майбутнього вчителя початкової школи: сутність і структура / Г. Удовиченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 32. – С. 43–49.
25. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос : интернет-журнал. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
26. Чубарук О. В. Теоретичні засади розвитку професійної компетентності вчителів філологічного профілю [Електронний ресурс] / О. В. Чубарук. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/16/statti/chubaruk.htm>.
27. Шапошнікова І. М. Теоретичні засади забезпечення фахової підготовки вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова // Наукові записки : зб. наук. ст. Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ, 2001. – Вип. 38. – С. 131–137.

*Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.*



### **Варецкая Е. В. Соотношение понятий “социальная компетентность” и “профессиональная компетентность”**

*В статье показана актуальность развития социальной компетентности личности. Тщательному анализу подвергается понимание понятия “социальная компетентность” как обобщающего для набора компетентностей, компетенций, уточнения его сущности через другие компетентности, отождествление с ними, а также рассмотрение социальной как составляющей других компетенций и наоборот. Сделан вывод об имеющейся связи между социальной и профессиональной компетентностями. Утверждается, что социальная компетентность является сложным обобщающим конструктом, в который входят различные компетентности, в том числе и профессиональная, которая в общем конструкте социальной будет иметь особенности в соответствии с определенной профессией и другими детерминантами ее развития.*

**Ключевые слова:** социальная компетентность личности, профессиональная компетентность, учитель начальной школы, социализация, профессиональная социализация, социальный опыт, социальные роли, непрерывное образование

### **Varetska O. The Correlations of the Concepts of “Social Competence” and “Professional Competence”**

*The paper shows the significance of the development of individual social competence, outlines the basic approaches to its nature, the author thoroughly analyses the concept as a comprehensive one for the set of competencies, clarifying its meaning through other competencies, identifying it with them, and referring to social competence as part of other competencies and vice versa. It is emphasized that such characteristics can be also applied to the concept of “professional competence”.*

*The conclusion has been made about the correlation between social and professional competencies, observed in the structure of professional competence, each component of which is of social nature.*

*It is stated that social competence is a complex comprehensive construct, it involves various competencies, including professional, since the development of social competence is an active, continuous and consistent (taking into account psychophysical development) process for each individual.*

*It is emphasized that professional competence within this comprehensive construct of social competence differs according to certain professions and other determinants that influence the development of the latter.*

**Key words:** individual social competence, professional competence, primary school teacher, socialization, professional socialization, social experience, social roles, continuous education.

## СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ФІТНЕС-ІНДУСТРІЇ

*У статті подано результати опитування випускників вищих навчальних закладів щодо різних аспектів їх готовності до діяльності у сфері фітнесу. Виявлено зацікавленість майбутніх тренерів з виду спорту, учителів фізичної культури, організаторів спортивно-масової роботи, викладачів фізичного виховання до роботи фітнес-тренером. Зауважено на необхідності пошуку шляхів вдосконалення підготовки фізкультурних кадрів до діяльності фітнес-тренера.*

**Ключові слова:** *фітнес-тренер, вища освіта, підготовленість, навчальні дисципліни, уміння, навички.*

На сьогодні, сфера фізичної культури та спорту характеризується стрімким розширенням мережі фітнес-клубів, оздоровчих центрів тощо. Втім ринок фітнесу в Україні, за даними експертів, заповнений не більше ніж на 15–20%. Це породжує проблему нестачі конкурентоспроможних кадрів – фітнес-тренерів та необхідність їх кваліфікованої підготовки для фітнес-індустрії. Згідно із Класифікатором видів економічної діяльності України, фітнес-тренером може бути особа, яка має вищу освіту. Тому, за умов недостатньої насиченості ринку кадрами, керівництво фітнес-клубів приймає на роботу в якості фітнес-тренером фахівців з вищою фізкультурною освітою за різними кваліфікаціями: “учитель фізичної культури”, “тренер з виду спорту”, “фізична реабілітація” тощо. На думку роботодавців, така ситуація вимагає додаткового навчання випускників вищих навчальних закладів та їх перекваліфікації з урахуванням специфіки оздоровчого фітнесу. У зв’язку з цим, доцільно вивчити думку студентів щодо рівня їх готовності виконувати професійні обов’язки фітнес-тренера. \*

Важливість кадрового забезпечення галузі та відповідні концептуальні положення підкреслені у низці державних документів: Законі України “Про вищу освіту” (2010), “Про фізичну культуру і спорт” (2011), Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) (2002), Національному класифікаторі України: “Класифікатор професій” ДК 003:2010 [5].

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження стали роботи вчених щодо визначення концептуальних засад професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту – у працях вітчизняних (Л. П. Сущенко, Б. М. Шиян, В. М. Платонов, Г. М. Арзютов, О. М. Вацеба, Е. С. Вільчковський, М. С. Герцик, О. В. Тимошенко та ін.) і російських (А. Г. Барабанов, Є. П. Каргаполов, О. В. Петунін) дослідників. Обґрунтуванню кадрової потреби сфери фізичної культури і спорту присвятили свої праці М. В. Дутчак, О. В. Горбенко, М. М. Приймак, С. В. Мельник.

Особливе місце належить працям, у яких досліджено різні аспекти формування методичної компетентності у сфері фітнесу (М. В. Дутчак, К. Д. Волков) [1; 2; 3]. Проблемами удосконалення підготовки кадрів для сфери фітнесу займалися російські вчені: Т. С. Лисицька, Д. Г. Калашніков, Н. О. Ігумнова, О. І. Плаксина [4]. Дослідження торкалися і формування професійних знань та умінь для проведення занять з базової аеробіки у студентів вищих навчальних закладів (Л. В. Сіднева), учнів загальноосвітніх шкіл (Г. В. Глоба).

Аналіз освітянської діяльності більшості вищих навчальних закладів України, які здійснюють підготовку бакалаврів та магістрів у галузі знань 0102 “Фізичне виховання, спорт і здоров’я людини”, свідчить про консервативний характер змісту навчальних планів, переважну їх орієнтацію на підготовку лише окремих фахівців сфери фізичної культури і спорту, а підготовка фітнес-тренерів залишається поза увагою. При цьому, професія “фітнес-тренер” у 2010 р. була введена в Національний класифікатор України. Резюмуючи вищевказане, уявлення про готовність студентів-випускників вищих навчальних закладів України до роботи в умовах фітнес-клубу є актуальним як для теорії, так і практики вищої професійної освіти.

**Мета статті** – дослідити думку майбутніх фахівців щодо їх готовності до діяльності у сфері фітнес-індустрії.

Для досягнення мети дослідження нами була розроблена анкета, яка була запропонована студентам 4–5 курсів (кваліфікація “Тренер з виду спорту”, “Учитель фізичної культури”, “Організатор спортивно-масової роботи”, “Викладач фізичного виховання”). В опитуванні брали участь представники 12 вищих навчальних закладів України фізкультурного профілю. Кількість опитаних студентів – 638.

Аналіз анкетування свідчить про те, що серед 638 студентів 74,29% вважають за необхідне здобуття вищої фахової освіти для майбутнього фітнес-тренера. Лише на думку 17,7% опитаних фітнес-тренеру немає потреби в здобутті вищої освіти, а 7% – висловлюють необхідність у будь-якій вищій освіті. Відповіді 48,9% респондентів свідчать про те, що вони планують працювати у сфері оздоровчого фітнесу, а 19,59% опитаних планують працювати у сфері фітнесу, але після додаткового навчання. Зазначимо, що студенти не навчались за програмою професійного спрямування “фітнес-тренер”, проте висловили бажання працювати за такою професією.

Аналізуючи відповіді студентів на запитання, чи задоволені вони рівнем наявної сучасної науково-методичної літератури, можна стверджувати, що задоволеними є 31,66% студентів; незадоволеними – 49,53% респондентів; 18,8% – важко відповісти на це запитання. Таким чином, відповіді опитаних свідчать про необхідність розповсюдження спеціальної літератури серед вищих навчальних закладів фізкультурного профілю.

Зауважимо, що лише 6% респондентів часто відвідують фітнес-конвенції та майстер-класи, які проводять провідні фахівці з фітнесу; інколи відвідують – 15,05% опитаних; не відвідують заходи – більшість опитаних (71,94%). Таку ситуацію можна пояснити низьким розвитком фітнес-культури в містах України, недостатнім рівнем фінансового забезпечення подібних заходів тощо.

У ході опитування ми мали за мету з’ясувати думку студентів щодо їх підготовленості з низки дисциплін. Відповіді студентів щодо їх рівня володіння знаннями з дисциплін циклу соціально-гуманітарної підготовки (історія, філософія, соціологія та іноземна мова) розподілилися таким чином: “володію, можу застосовувати знання на практиці” – 21,94% опитаних; “володію, але не можу застосовувати знання на практиці” – 20,22%; “частково володію знаннями” – 51,57%; “важко відповісти” – 6,27% студентів. Отже, викликає занепокоєння значний відсоток опитаних, які не повною мірою сформувалися як фахівці з достатнім рівнем світогляду.

Результати анкетування опитаних студентів щодо того, наскільки вони володіють знаннями з дисциплін циклу природничо-наукової підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах (біологія, анатомія, фізіологія, гігієна, екологія, безпека життя та основи медичних знань), свідчать про те, що 39,97% опитаних володіють та можуть застосовувати знання на практиці; 13,79% – володіють, але не

можуть застосовувати знання на практиці; 32,13% – частково володіють знаннями; 14,11% студентів було важко відповісти на це запитання. Аналізуючи вищезазначені відповіді можна стверджувати, що освіта майбутніх фахівців має переважно теоретичний характер без орієнтації на практику.

Цікаво було дізнатися думку студентів щодо володіння знаннями з дисциплін циклу загальнопрофесійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах. Відповіді опитаних студентів дають змогу констатувати, що з дисципліни “Загальна теорія здоров’я” 33,23% опитаних володіють, але не можуть застосовувати знання на практиці; 18,75% – володіють та можуть застосовувати знання на практиці; 15,25% – не володіють знаннями; 2,5% – важко відповісти на це запитання. Таким чином, фактично, лише 1/5 студентів вважають себе спроможними застосовувати вищевказані знання на практиці.

Подібна закономірність простежується у розподілі відповідей опитаних студентів про те, наскільки вони володіють знаннями з теорії і технології оздоровчо-рекреаційної рухової активності, з психології, з біомеханіки, з основ фізичної реабілітації.

Значно відрізняються від попередніх результатів відповіді студентів на запитання, наскільки володіють вони знаннями з педагогіки, теорії та методики фізичного виховання, масажу. Так, відповідно 48,43%; 79,74% та 50,63% опитаних володіють та можуть застосовувати знання на практиці. Менший відсоток опитуваних володіють, але не можуть застосовувати знання на практиці (43,73%; 22,88%; 41,07% відповідно). Отже, такі результати опитування свідчать про “сильні” традиції викладання педагогіки, теорії та методики фізичного виховання та масажу у вищих навчальних закладах фізкультурного профілю.

Деякі запитання анкети для студентів мали за мету виявити, чи володіють респонденти знаннями з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах. Аналіз відповідей свідчить про те, що не володіють знаннями з фітнес-технологій (силовий фітнес) 37,3% опитаних; 29,31% – можуть застосовувати знання на практиці; 23,35% – не можуть застосовувати знання на практиці; 10% мали труднощі із відповіддю на це запитання. Подібним чином розділяються відповіді щодо знань з ментального фітнесу, СПА-технологій, оздоровчого туризму.

Інша закономірність простежується у відповідях щодо знань видів аеробіки, теоретичних основ фізичної рекреації та рекреаційних ігор. Так, відповідно 31,82%; 33% та 41,54% опитаних володіють та можуть застосовувати знання на практиці. Зареєстровано менший відсоток опитуваних, які не володіють знаннями з дисциплін (28,06%; 24,14%; 30,88% відповідно). Це свідчить про достатній рівень викладання базових видів фітнесу та рекреації.

Окремі запитання анкети для студентів стосувалися рівнем володіння уміннями, необхідними для професійної діяльності фітнес-тренера. Щодо уміння здійснювати педагогічний та лікарсько-педагогічний контроль фізичного стану клієнта, відповіді розподілились таким чином: половина опитуваних (50%) вважає себе здатними частково демонструвати таке уміння; 40,28% опитаних здатні демонструвати повністю, а 5,17% – не здатні демонструвати уміння здійснювати педагогічний та лікарсько-педагогічний контроль фізичного стану клієнта.

Опитування респондентів про уміння демонструвати правильну техніку виконання фізичних вправ під час проведення занять з фітнесу показало такі результати: однакова кількість опитаних здатні демонструвати це уміння повністю та зовсім не здатна його демонструвати (29,78%); 37,15% опитаних здатна демонструвати частково.

Навчати клієнтів правильної техніки та послідовності вправ на заняттях з різних напрямів фітнесу спроможні лише 27,59% студентів; 49,37% – частково здатні демонструвати це уміння; 17,55% – не здатні демонструвати.

Щодо здатності програмувати заняття з фітнесу та добирати відповідний музичний супровід, студенти відповіли таким чином: 36,83% вважають себе не здатними до такої діяльності; частково здатними – 30,41% та повністю здатними – 25,86% студентів.

Більш оптимістичними виглядають результати відповідей щодо уміння добирати обладнання та інвентар відповідно до занять з різних напрямів фітнесу. Так, повністю здатними демонструвати це уміння вважають 30,88% студентів, а частково здатними – 58,15%. При цьому не вміють цього робити 7,21% опитаних.

Відповіді опитаних студентів дають змогу констатувати, що володіють методами вербальної та невербальної комунікації на заняттях з фітнесу лише 27,12%; не володіють такими уміннями – 30,56% опитаних; 24,76% не змогли відповісти на це запитання.

Аналіз результатів анкетування свідчить, що першу медичну допомогу спроможні надавати 31,82% опитаних; здійснювати продаж оздоровчої послуги – 14,26%; мотивувати клієнта до регулярних занять фітнесом і ведення здорового способу життя – 32% опитаних; уміти розробляти рекреаційні й анімаційні програми – 23,98%.

Крім аналізу рівня оволодіння студентами спеціальних компетенцій, ми намагались з'ясувати чинники, які заважають формуванню професійної компетентності майбутніх фітнес-тренерів. До чинників, які найбільше заважають засвоєнню умінь та навичок, студенти назвали: недостатню кількість дисциплін за вибором, незначну кількість практичних занять з напрямів фітнесу, відсутність можливості займатись фітнесом у фітнес-центрі, відсутність врахування думки студентів щодо організації навчального процесу. Частково заважають студентам: незначна кількість теоретичних занять з напрямів фітнесу; відсутність взаємозв'язку теоретичних і практичних дисциплін; відсутність єдиних вимог до знань та умінь студентів; невпевненість щодо працевлаштування.

У дослідженні ми намагались з'ясувати уявлення студентів про професійні якості, які повинні бути властиві фітнес-тренеру. На думку опитуваних, фахівець повинен бути комунікабельним (75,71%), артистичним (44,2%), відповідальним (91,69%), безконфліктним (63,79%), самовпевненим (70,06%), харизматичним (57,84%), ерудованим (63,95%). Проте, неочікуваними виявилися відповіді студентів щодо вибору таких якостей, як авторитаризм і стриманість. Таку позицію можна пояснити перенесенням образу тренера з виду спорту на сферу фітнесу. На наш погляд, такі результати свідчать про недостатнє розуміння студентами специфіки діяльності фітнес-тренера.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження виявлено, що більшість випускників вищих навчальних закладів фізкультурного профілю планують працювати фітнес-тренером. Проте викликає занепокоєння значний відсоток опитаних, які частково володіють знаннями з циклу загальнопрофесійної та спеціальної професійної підготовки або не можуть застосовувати їх на практиці.

У подальшому планується обґрунтувати й розробити модель підготовки майбутнього фітнес-тренера у вищому навчальному закладі.

#### **Список використаної літератури**

1. Дутчак М. В. Теоретичне обґрунтування кваліфікаційної характеристики фітнес-тренера / М. М. Василенко, М. В. Дутчак // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 2. – С. 17–22.
2. Дутчак М. В. Класифікація професій у сфері фізичної культури і спорту України: стан та перспективи / М. В. Дутчак // Спортивна наука України. – 2010. – № 2. – С. 25–41.

3. Волков К. Д. Формирование у будущих специалистов по физической культуре и спорту специальных профессиональных компетенций для работы в оздоровительном фитнесе : дис. ... канд. пед. наук / К. Д. Волков. – Москва, 2009. – 186 с.

4. Калашников Д. Г. Построение учебных программ повышения квалификации специалистов фитнес-клубов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. Г. Калашников. – Москва, 2005. – 37 с.

5. Національний класифікатор України ДК 003:2010 (із змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 16 серпня 2012 року № 923) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.hrliga.com/index.php?module=norm\\_base](http://www.hrliga.com/index.php?module=norm_base).

Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.

### **Василенко М. Н. Состояние готовности будущих специалистов к деятельности в сфере фитнес-индустрии**

*В статье представлены результаты опроса выпускников высших учебных заведений по различным аспектам их готовности к деятельности в сфере фитнеса. Выявлена заинтересованность будущих тренеров по видам спорта, учителей физической культуры, организаторов спортивно-массовой работы, преподавателей физического воспитания к работе в качестве фитнес-тренера. Обращается внимание на необходимость поиска путей совершенствования подготовки физкультурных кадров к деятельности в качестве фитнес-тренера.*

**Ключевые слова:** фитнес-тренер, высшее образование, подготовленность, учебные дисциплины, умения, навыки.

### **Vasilenko M. Level of Readiness of Future Specialists to Work in the Fitness Industry Field**

*The study presents the results of a survey of graduates of higher educational establishments on different aspects of their readiness for work in the field of fitness. It was revealed interest for working as a fitness trainer among future sport coaches, teachers of physical education, organizers of mass sports work. At the same time, it was found that only 6% of respondents frequently visit fitness conventions and workshops, conducted by leading experts in fitness; sometimes visit – 15.05% of respondents; do not visit events – the majority of respondents (71.94%). Is disturbing a significant percentage of respondents who do not fully formed as specialists with a sufficient level of outlook. So, 21.94% of respondents have and can apply in practice knowledge from curriculum of social and humanitarian training and 20.22% of students have, but cannot apply the knowledge in practice. A similar pattern is observed about their knowledge in the theory and technology of recreational and health physical activity, psychology, biomechanics, physical rehabilitation.*

*Analysis of responses indicates that 37.3% of respondents do not have knowledge about fitness technology (power fitness); 29.31% – can apply knowledge in practice; 23.35% – cannot apply the knowledge in practice. Similarly are knowledge of mental fitness, spa technology and health tourism. Another pattern observed in the responses regarding the availability of knowledge of the types of aerobics, the theoretical foundations of physical recreation and recreational games (respectively 31.82%, 33% and 41.54% of the respondents have and can apply knowledge in practice).*

*Thus, our study indicates the need to find ways to improve the preparation of physical education staff to work as a fitness trainer.*

**Key words:** fitness trainer, higher education, preparedness, academic disciplines, abilities, skills.

ІГРОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК АКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ  
ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

*У статті показано необхідність використання інноваційних педагогічних технологій для підвищення ефективності спільної діяльності викладачів і учнів. Висвітлено роль ігрового проектування як методу активного навчання, що сприяє удосконаленню професійних навичок студентів і підвищенню їх готовності до адаптивного управління. Зроблено висновок про ефективність його використання під час навчання у ВНЗ.*

**Ключові слова:** інноваційні педагогічні технології, ігрове проектування, майбутній фахівець, підготовка, конкурентноспроможність, розвиток, самовдосконалення, психологічні методи, адаптивне управління.

Вища школа повинна швидко орієнтуватися й адекватно реагувати на потреби суспільства, розробляючи необхідні на цьому етапі технології навчання. Організація технологічно цілісного освітнього процесу й дійсне втілення його в умовах педагогічної практики передбачає установку на інновацію. Інноваційні процеси сприяють удосконаленню освітньої практики, розвитку освітніх систем на основі нововведень. За висловом професора П. Підкасистого, інноваційні процеси – методологічна основа педагогічних технологій [6].

Інноваційні процеси – комплексна діяльність зі створення, освоєння, використання і розповсюдження сучасних або осучаснених нововведень (теорій, методик, технологій). Це процес перетворення наукового знання в інновацію, процес послідовного перетворення ідеї у продукт, технологію або послугу, процес мотивований, цілеспрямований, свідомий, що ставить своєю метою переведення системи освіти в новий якісний стан, у режим розвитку [3].

Технологічний підхід до навчання дає змогу модернізувати чинну модель управління системи освіти в разі необхідності, виділяє об'єктивні показники ефективності управлінської діяльності, сприяє активізації особистості та підвищенню професіоналізму, формуванню готовності майбутніх фахівців до адаптивного управління. Такий підхід, на думку В. Афанасьєва, показує суб'єктам управлінської діяльності принципові можливості здійснення педагогічного впливу. Він дає в руки педагогів ефективний науково обґрунтований інструмент адміністративного, економічного, психолого-педагогічного чи іншого впливу на учнів [1].

Педагогічна технологія управління, орієнтуючись на різні аспекти освітньої діяльності, повинна відповідати на питання про те, як найкраще організувати навчальну діяльність і керувати нею для досягнення поставлених цілей. Вона включає в себе сукупність засобів і методів збору й обробки необхідної інформації про результати діяльності, способи підвищення її ефективності. Педагогічну технологію слід розглядати як системний метод проектування, реалізації, оцінки, корекції та подальшого використання в навчальному процесі.

На думку І. Смолук, педагогічна технологія – це проект (модель) навчально-виховного процесу, який визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності самого студента (учня) з урахуванням рис його характеру та інтелектуальних можливостей, його бажання стати професіоналом високої проби [9]. Педагогічну технологію в підготовці сучасних фахівців слід розглядати як систему психологічних, педагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії викладачів і студентів. Це цілеспрямова-

ний систематичний вплив педагога на студента як суб'єкта процесу з метою оволодіння основами знань, набуття умінь і навичок. При цьому процес навчання буде більш ефективним, якщо внутрішні й зовнішні мотиви, цілі його учасників будуть узгоджені.

Створення таких технологій дає змогу здійснити на практиці гарантоване досягнення запланованих цілей навчання, яке неможливе без майстерності та вміння викладача вибрати необхідний у кожній конкретній педагогічній ситуації набір засобів і методів для здійснення цілеспрямованого впливу на студентів. Це треба зробити таким чином, щоб вони не відчували себе відчуженими, а сприймали навчання як справу, відповідну їх цілям і бажанням. Результати моніторингу освітньої практики дають змогу констатувати, що переважна частина випускників вищих навчальних закладів не володіють вміннями, навичками самостійного вирішення поставлених перед ними завдань [3]. Причина полягає в тому, що суб'єкти педагогічної практики не володіють належною мірою технологічної та управлінської культури.

**Мета статті** – у світлі сучасних тенденцій в освіті визначити місце проектування як методу роботи у сфері освіти, яке поки не знайшло свого належного втілення.

При проектуванні педагогічних технологій управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів слід враховувати два важливі чинники: перший спрямований на розуміння мети й сенсу проекту, знання його потенційних можливостей щодо перетворення педагогічної діяльності; другий – передбачає врахування ступеня готовності задіяних у нього суб'єктів здійснювати необхідні перетворення.

Серед інноваційних методів навчання одним з найперспективніших для формування конкретних професійних навичок, на нашу думку, є ігри, в тому числі ділові ігри, які виступають як засіб підготовки та адаптації студентів до трудової діяльності, їх соціальним контактам у професійних ситуаціях. Однією з форм застосування ділових ігор у ВНЗ є ігрове проектування (ІП) як метод активного навчання, що сприяє удосконаленню професійних навичок студентів.

У науковій літературі під ігровим проектуванням розуміють групову вправу з вироблення послідовності рішень у штучно створених умовах, що імітують реальну обстановку. Це своєрідна система відтворення процесів, що мають місце в минулому або можливих у майбутньому, в результаті якої встановлюється зв'язок і вплив існуючих методів вироблення вирішенні на результати діяльності на сьогодні і в перспективі.

З позицій цілей освіти ігрове проектування призначене для:

- підготовки студентів до професійної діяльності у швидко мінливих умовах;
- формування якостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності, їхнього вміння вирішувати поставлені завдання;
- вивчення специфіки окремих видів професійної діяльності;
- формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців;
- пошуку шляхів вирішення конфліктів і суперечностей у колективі, прищеплення почуття колективізму й почуття відповідальності за свої дії.

На кафедрі педагогіки та психології соціальними системами НТУ “ХПІ” протягом останніх років впроваджується ігрове проектування (ІП) у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін психологам, менеджерам і економістам для підготовки конкурентоспроможних фахівців, готових до вирішення складних професійних завдань [7].

Під ігровим проектуванням в освітньому процесі ми розуміємо організацію ігрової взаємодії студентів, які творчо розробляють у ході групової роботи проект успішної професійної діяльності. Характерними рисами цього процесу є:

- спрямованість студентів на професійну діяльність;
- навчання технологічному підходу, що включає системність і послідовність професійних дій;



- творчий підхід до створення проектів з вирішення певних завдань;
- зацікавленість студентів у професійно-особистісному саморозвитку;
- взаємодія і відносини співпраці членів команд;
- командна захист проектів перед експертною комісією в ігровій змагальній формі, коли призове місце присуджується на конкурсній основі [7].

Ігрове проектування передбачає пізнання себе, своїх можливостей та пошук шляхів самовдосконалення особистості. Воно будується на базі відповідної технології, яку можна уніфікувати, освоїти і вдосконалити. Всі ці положення знайшли відображення в розроблюваних ігрових проектах та їх захисті майбутніми менеджерами. Учасники майстерні ознайомилися з особливостями ігрового проектування в межах курсу “Психологія і педагогіка” та “Психологія управління”, що передбачають психологічну спрямованість ігрового проектування на формування якостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності.

Метою педагогічної майстерні було використання ігрового проектування для формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Конкурентоспроможність в економіці означає здатність об'єкта або суб'єкта витримати конкуренцію з іншими аналогічними об'єктами на цьому ринку. На думку вчених, у конкуренції закладені рушійні сили розвитку суб'єктів і об'єктів управління. Сьогодні економісти бачать успіх конкурентної боротьби в реалізації функцій управління, його якості та ефективності, а також в організації своєї діяльності, високої оперативності у прийнятті рішень, професійної мобільності, активізації мотивації співробітників, їх ділового та професійного зростання.

У сучасних наукових дослідженнях проблема конкурентоспроможності найчастіше розглядається в двох аспектах: педагогічному, пов'язаним з формуванням компетентності майбутніх фахівців (А. Романовський, В. Суворов, І. Дармацка, С. Чегрінцева та ін.), і власне психологічному, заснованому на вивченні особистісних і професійних особливостей становлення і розвитку студентів (А. Вакулюк, Л. Галаган, А. Маркова, Л. Карамушка, Л. Мітіна, Н. Пряжников, К. Терещенко, А. Філь, Л. Хапілова та ін.). Вчені констатували наявність психологічних і педагогічних проблем щодо недостатнього рівня розвитку конкурентоспроможності студентів і відкрили перспективи подальшого дослідження цієї проблеми.

Л. Мітіна розглядає проблему конкурентоспроможності в руслі концепції професійного розвитку студентів. При цьому фактором розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність і потреба в самореалізації, а об'єктом розвитку виступають такі інтегральні її характеристики як спрямованість, компетентність, гнучкість, самосвідомість. Саме їх розвиток зумовлює конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці [5].

В межах цього дослідження в процесі ігрового проектування викладачі формулювали студентам завдання і визначали вихідні умови для її вирішення, допомагали використовувати психологічні методи опитування в процесі анкетування і самодіагностики для виявлення характерних особистісних рис конкурентоспроможного економіста. Результати опитування та анкетування були використані кожним студентом для складання свого психологічного портрета і вивчення якостей особистості фахівців, які успішно працюють у сфері економіки.

Складання психологічного портрета студентів передбачало використання таких тестів і методик:

- психогеоетричні тести, які включають конструктивний малюнок людини з геоетричних фігур: психогеоетричний тест, геоетричний тест особистості за Б. Вебером;

- діагностика особистісної агресивності та конфліктності Є. Ільїна та П. Ковальова;
- вивчення символічних цінностей за тестом І. Фанталової для з'ясування наявності фундаментальних цінностей у студента: любов і доброта, гра і краса, влада й борг, свобода й воля, істина й сенс, життя і самовираження;
- діагностика особистісної креативності (Е. Тунік), яка дає змогу визначити такі особливості творчої особистості як допитливість, уяву, складність, схильність до ризику;
- діагностика особистісної установки “альтруїзм-егоїзм” для вивчення соціально-психологічної установки особистості.

У результаті засвоєння психологічних знань з психології особистості і її формування, а також на основі самодіагностики своїх якостей і опитування фахівців, студенти змогли спроектувати дуже цікаві проекти “Модель конкурентоспроможного менеджера”. Результатом було складання кожною командою своєї авторської моделі конкурентоспроможного економіста, поданої на захисті яскраво, барвисто і з великим ентузіазмом.

Ігрове проектування майбутніх фахівців включало такі етапи:

1. Формування команд (мікрогруп), при цьому вибір членів команди для створення проекту не завжди обмежувався навчальною групою.
2. Пошук і вивчення студентами інформації з проблеми конкуренції та конкурентоспроможності особистості.
3. Здійснення діагностики особистісних якостей і на основі отриманих даних складання психологічного портрета студента і фахівця, який вже успішно працює в цій галузі.
4. Створення авторського проекту “Модель конкурентоспроможного менеджера”, його публічний захист у присутності комісії, яка включала підготовку мультимедійної презентації.

Результати ігрового проектування були подані у вигляді відеоролику з фрагментами захистів своїх проектів усіх 4 команд на тему “Модель конкурентоспроможного економіста”. При цьому обов'язковою умовою було введення в навчальний процес змагальної ситуації, коли команди змагаються між собою і знають, що перше місце принесе їм заслужену нагороду. Учасники майстерні мали можливість взаємодіяти в командах. Вони проявляли вигадку і креативність при використанні елементів ділових ігор, психодрами, вербальні й невербальні засоби спілкування, а також інші знання і навички, отримані на практичних заняттях з психології.

Можна виділити такі особливості проведеного ігрового проектування:

- особливе значення в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін надавали вивченню та практичному засвоєнню психологічних знань, що відбилося в проектах;
- велику увагу було приділено формуванню психологічного портрета конкурентоспроможного економіста шляхом самодіагностики, а також використання психологічних методів вивчення особистості успішного фахівця;
- актуалізація можливостей ігрових методів навчання, що забезпечують ефективне самовдосконалення особистості та формування її конкурентоспроможності, а також знайомство зі стратегіями й тактиками досягнення результату.

Підводячи підсумки педагогічної майстерні викладач зробила такі висновки про характерні риси ігрового проектування як одному з видів інноваційної діяльності в освітньому процесі:

- сприяє активізації мотивації студентів до успішної діяльності;
- забезпечує навчання технологічному підходу, що включає системність і послідовність професійних знань та їх застосування;

- стимулює професійний ріст студентів;
- активізує творчий підхід до створення проектів за вирішення певних завдань;
- сприяє ефективній взаємодії і встановленню сприятливих взаємовідносин членів команди;
- навчає командному захисту проектів перед експертною комісією в ігровій змагальній формі, коли призове місце присуджується на конкурсній основі.

Рекомендації щодо вибору оптимальної стратегії поведінки в процесі практичної реалізації моделі успішного фахівця сприяло розвитку внутрішніх мотивів навчання, забезпечувало активізацію їх цілепокладання, що дало змогу студентам скласти план дій із саморозвитку та самовдосконалення. При цьому велику увагу було приділено формуванню адекватної самооцінки особистості, підвищенню впевненості в собі, придбання творчих навичок, що є критерієм високої якості підготовки майбутніх фахівців.

**Висновки.** Таким чином, ігрове проектування сприяє формуванню пізнавальної активності студентів, враховуючи їх потреби, інтереси, індивідуальні особливості. Воно дає можливість викладачеві здійснювати керований розвиток кожного студента шляхом створення для нього інформаційного середовища, адекватного його стилю діяльності, диференціацію дидактичних засобів навчання для розширення наявних у нього знань, що є потужним засобом удосконалення сучасної системи освіти. У результаті педагог вибудовує навчальний процес технологічно вивіреною способом, що відповідає вимогам, які висувуються до підготовки конкурентоспроможних фахівців.

#### **Список використаної літератури**

1. Афанасьев В. В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Владимир Васильевич Афанасьев. – Москва, 2003. – 497 с.
2. Иванова Н. И. Национальные инновационные системы / Н. И. Иванова. – Москва : Наука, 2002. – 120 с.
3. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія / О. А. Ігнатюк. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2009. – 432 с.
4. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – Москва : Москов. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЕК, 2002. – 400 с.
5. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособ. / А. П. Панфилова – Москва : Академия, 2009. – 192 с.
6. Підкасистий П. І. Психолого-дидактичний справочник преподавателя высшей школы / П. И. Підкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
7. Попова Г. В. Игровое проектирования при подготовке будущих психологов к практической деятельности тренера / Г. В. Попова, Н. Е. Милорадова // Психологические технологии в экстремальных видах деятельности : матер. Междунар. науч.-практ. конф. 13.05.2011 р. – Донецк : ДЮИ МВД при ЛГУВД, 2011. – С. 129–131.
8. Сидоренко Е. Технологии создания тренинга. От замысла до результата/ Е. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Мова, 2007. – 336 с.
9. Смолюк Г. О. Развитие педагогических технологий в высших учебных заведениях Украины (теория и практика): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13001 / Ирина Александровна Смолюк. – Киев, 1999. – 35 с.
10. Турнер Д. Ролевые игры : практ. послоб. / Д. Турнер. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 352 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2014.*

**Васильева И. Г., Чеботарев Н. К. Игровое проектирование как активный метод обучения студентов экономического профиля**

*В статье показана необходимость использования инновационных педагогических технологий для повышения эффективности совместной деятельности преподавателей и обучающихся. Раскрыта роль игрового проектирования как метода активного обучения, способствующего совершенствованию профессиональных навыков студентов и повышению их готовности к адаптивному управлению. Сделан вывод об эффективности его использования во время обучения в вузе.*

**Ключевые слова:** инновационные педагогические технологии, игровое проектирование, будущий специалист, подготовка, конкурентоспособность, развитие, самосовершенствование, психологические методы, адаптивное управление.

**Vasilyva I., Chebotarev N. Game Design as an Active Learning Method of Students of Economic Profile**

*Organization of technical integrity of the educational process and its actual embodiment in terms of pedagogical practice involves the aim at innovation. The use of innovative educational technologies is necessary for improving the efficiency of joint activity of teachers and students. The article deals with the essence of the game design and experience of its application by the Department of Pedagogy and Psychology of NTU "KhPI" for the formation of a competitive future specialist. The role of game design as a method of active learning, which contributes to the improvement of professional skills of students and improves their efficiency for adaptive management is shown. The conclusion about the effectiveness of its using during training at higher school is made.*

*Recommendations regarding the selection of the optimal strategy of behavior in the practical implementation of the model of a successful specialist contributed to the development of the internal motivation for training, provided activation of goal-setting, enabling students to develop a plan of action for self-development and self-improvement. At the same time, great attention was paid to the formation of an adequate self-identity, the increasing of self-confidence, the acquiring creative skills, which are the criteria of high quality training of future specialists. This provides an opportunity to manage the development of each student by creating for him the information environment adequate to his style of activity, to differentiate didactic learning tools for widening his knowledge that contribute to the improvement of modern educational system.*

**Key words:** innovative educational technologies, game design, future specialist, competitiveness, development, self-improvement, psychological techniques, adaptive management.

## ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ КОПІЮВАННЯ ПЕЙЗАЖІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМПОЗИЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СЕРЕДНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті наголошено на доцільності використання художньої спадщини вітчизняних і зарубіжних майстрів пейзажу з метою формування композиційного мислення студентів художніх училищ. Ефективність вирішення порушеної проблематики пов'язана із застосуванням у навчальному процесі досвіду попередників. В основу його вивчення покладено метод копіювання пейзажних творів митців з метою вивчення особливостей композиційної будови, що передбачає не лише ретельний аналіз варіантів гармонійного розміщення об'єктів зображення у просторі, а й встановлення взаємозв'язків між композиційним рішенням твору та його впливом на глядача. З'ясовано, що формуванню композиційного мислення як здатності до творчої інтерпретації дійсності мають сприяти знання і навички, здобуті студентами під час копіювання пейзажних творів.*

**Ключові слова:** пейзаж, композиційне мислення, метод копіювання, художнє училище, методика роботи над копіями, педагогіка.

На сучасному етапі розвитку художньої освіти в Україні гостро постає проблема формування висококваліфікованого фахівця, що здатен до самостійного творчого мислення та пошуку шляхів самовдосконалення. У набутті професійної майстерності студентів художніх училищ важливу роль відіграє робота над пейзажем, що сприяє активізації композиційного мислення як здатності до трансформації об'єктів зображення на площині. Складність цього процесу полягає у специфічності об'єктів зображення, що у пейзажі, на відміну від натюрморту або портрету, являють собою не конкретні предмети, а частини необмеженого простору, наприклад: неба й землі. Слід зазначити, що необхідність конструювання великих просторових співвідношень на площині створює певну проблематику для студентів-початківців, спонукаючи до застосування творчого підходу в композиційному рішенні пейзажу. З цього приводу виникає потреба у пошуку шляхів подолання наявних труднощів навчального процесу. У ході дослідження планується виявити доцільність використання методу копіювання пейзажних творів вітчизняних і зарубіжних митців з метою вирішення питань раціональної побудови композиції пейзажу, що здатна максимально розкрити творчий задум автора. Необхідно зауважити, що й досі в методиці викладання фахових дисциплін не сформовано єдиної науково обґрунтованої системи поглядів з приводу вивчення досвіду минулого, застосування роботи над копіями з метою формування композиційного мислення, що є запорукою ефективності навчального процесу студентів художніх училищ.

Аналізуючи значну кількість наукових досліджень, присвячених проблематиці роботи над пейзажем, зауважимо, що більшість науковців та педагогів наголошують на значущості композиційного мислення як способу відображення, спрямованого на розкриття творчого задуму автора. Велике теоретичне і практичне значення для вирішення проблематики композиції в образотворчому мистецтві мають наукові праці М. Волкова, Ф. Ковальова, О. Лаптева, Л. Мочалова, М. Ростовцева, В. Фаворського, Є. Шорохова. У працях А. Андрєєвої, Е. Ацаркіної, О. Денисенко, Ю. Дюженко, І. Огієвської обґрунтовано значущість використання методу копіювання у набутті мо-

лодими художниками елементарних знань з композиції, особливостей її побудови відповідно до створення певного враження на глядача. Спираючись на наукові праці, можна з впевненістю констатувати необхідність вивчення художньої спадщини минулого, що має активізувати здатність до композиційного мислення студентів, дасть змогу уникнути помилок під час роботи над створенням власних творів. Метод копіювання пейзажних творів майстрів вітчизняного й зарубіжного мистецтва цілком доречно використовувати як підготовчий етап до самостійної творчої роботи студентів. Проте залишається невисвітленим питання ефективної організації роботи над копією з метою формування композиційного мислення студентів художніх училищ, оволодінням необхідними знаннями з її допомогою, творчим застосуванням отриманого досвіду.

**Мета статті** – обґрунтувати значущість використання методу копіювання творів вітчизняних і зарубіжних майстрів пейзажу, розробити методику роботи над копіями з метою формування композиційного мислення, необхідного в результативній роботі під час створення студентами художніх училищ власних творів.

Динамічність процесів розвитку суспільства в усіх сферах життєдіяльності вимагає принципового оновлення в галузі художньої освіти, що передбачає створення міцного професійного фундаменту майбутнього митця: закладання теоретичних знань і практичних навичок, покликаних стимулювати художнє мислення, здатність до самостійного творчого пошуку. Художня освіта має розглядатися як універсальний засіб особистісного розвитку студентів художніх училищ на основі виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів.

Вагоме значення у професійній підготовці студентів художніх училищ займає формування навичок з композиції, ефективність напрацювання яких пов'язана з роботою над пейзажем, що вимагає від творчої молоді зосередженості не на конкретних предметах, як у натюрморті або портреті, а на питаннях композиційної організації великих просторових співвідношень на площині. Просторове мислення як різновид образного композиційного мислення не тільки сприяє кращому засвоєнню базових знань з рисунку, живопису, композиції, а й створює умови для розвитку творчих здібностей студентів. Художник і педагог М. Кримов зазначав: “На перший погляд може здаватися, що пейзаж, який зображує суцільне море і безхмарне небо, є картиною, позбавленою композиції... Але насправді, співвідношення за розмірами неба і моря вже є композицією...” [5, с. 140]. У наукових працях Ф. Ковальова, Є. Шорохова, М. Волкова, О. Лаптева, М. Ростовцева, В. Фаворського наголошено на першочерговості вирішення питань композиційної організації зображення як засобу втілення творчого задуму художника [5, с. 39–46; 8, с. 186; 9, с. 40].

Оволодіння навичками композиційного узгодження просторових співвідношень на площині становить певну проблематику для художників-початківців, спонукає до активного пошуку шляхів подолання наявних труднощів. З метою формування композиційного мислення, підвищення ефективності роботи студентів над пейзажем доцільно заохочувати їх до вивчення існуючого досвіду на прикладі відомих вітчизняних і закордонних майстрів пейзажу, до виконання копій з їх творів.

Аналіз джерельної бази показав, що копіювання слід розглядати як обов'язкову підготовчу ступінь для формування композиційного мислення творчої молоді [1, с. 393–397]. Е. Адаркіна зазначає: “Велику роль у педагогічній системі Петербурзької Академії мистецтв минулого відігравало копіювання старих майстрів. Воно було викликане не бажанням сліпо наслідувати художників, а нагальною потребою розширити знання вихованців у галузі технології мистецтва. Разом з тим юні художники вчилися на взірцях минулого вмінню втілювати свій задум прекрасні форми мистецтва”

[2, с. 245]. Художник, який багато пише копій з картин, не тільки серйозно розширює свої професійні навички, але доходить висновку, що успішність роботи над картиною залежить від здатності до переосмислення дійсності в художньому потрактуванні.

Отже, у оволодінні мистецтвом пейзажу значну роль слід приділяти методу копіювання як складовій формування композиційного мислення студентів художніх училищ. Яскраві представники Харківської пейзажної школи кінця XIX – початку XX ст. залюбки працювали над копіями, вивчаючи досвід вітчизняного мистецтва. Багато подорожували світом, придивляючись до європейського та східного мистецтва. Так, наприклад, С. Васильківський багато копіював роботи барбізонців, М. Ткаченко – пейзажі Ф. Васильєва; П. Левченко, М. Бурачек – захоплювалися імпресіоністами [3, с. 124; 4, с. 12; 6, с. 68]. Досвід роботи над копіями, безумовно, сприяв збагаченню живописної палітри пейзажистів, не ставши на заваді формуванню власного самобутнього стилю митців. Так, нехтувати роботою над копіями було б необачно. Інша справа – як грамотно працювати над копією? З приводу цього має бути розроблена конкретна система, методика роботи над копіями, що у стислій формі повинна охопити історію пейзажу як вітчизняного, так і зарубіжного, а головне – сприяти висвітленню питань особливостей композиційного мислення художників різних культур, історичних епох, що загалом має слугувати інтелектуальному розвитку, пізнавальній активності студентів. Методика роботи над копіями має акцентувати увагу молоді на композиційній будові твору як засобу втілення певної системи мислення, детально роз'яснювати, чим виправдовується застосування конкретної моделі композиційної організації художнього твору та як вона може вплинути на оптимізацію навчального процесу, розвитку творчих здібностей студентів художніх училищ.

Так, студентам першого курсу пропонується проаналізувати пейзаж в іконі, використовуючи досвід релігійного мистецтва Стародавньої Русі, з метою набуття елементарних знань з композиції, кольору, колориту. Іконопис як мистецтво асоціативно-символічного спрямування, що є досить обмеженим у відображенні простору, навмисно протиставляється викладачем реальному відтворенню простору [6, с. 80]. Копіювання іконного простору допомагає студенту абстрагуватися, що є важливою складовою творчого підходу до вирішення композиційних завдань. Досвід мистецтва Стародавньої Русі має позитивно вплинути на процес формування композиційного мислення студентів художніх училищ. Для поточного завдання можна, наприклад, вибрати ікону Новгородської школи XVI ст. “Параскева п’ятниця в житті. Страта Параскеви”, сюжет якої розгортається на тлі пейзажу. Студенти мають виокремити пейзаж з ікони, проаналізувати композиційну будову, колірне рішення і виконати копію.

Наступним етапом у вивченні законів композиції доцільно розглянути пейзажний живопис Стародавнього Сходу, де становлення пейзажного жанру відбулося набагато раніше, ніж у Європі (VII–VIII ст. – у Китаї, XII–XIII ст. – у Японії). Слід зауважити, що пейзажний жанр на Сході відігравав таку ж значущу роль, як ікона в релігійному мистецтві Стародавньої Русі. Відомий харківський пейзажист і педагог О. Судаков зазначав, що розумінню “простого” у мистецтві сприяє знайомство з традиціями прадавнього мистецтва, зокрема мистецтва Сходу [3, с. 148]. Графічна загостреність і декоративізм пейзажів К. Хокуся (серія робіт “36 видів гори Фудзі” 1830 р.) мають сприяти здатності студентів як до композиційних, так і колірних узагальнень.

Наступний етап – вивчення західноєвропейського пейзажу XVI ст. Прикладом може слугувати пейзаж П. Брейгеля Старшого “Повернення мисливців” (1565), в основі якого присутній чіткий розподіл на плани, обмежена колірна палітра, що дасть змогу студентам під час копіювання дослідити послідовність створення пейзажу майстром.

У процесі роботи над копіями доцільним є використання таких прикладів пейзажної майстерності, які дають змогу легко проаналізувати правила, прийоми й засоби композиції, особливості колористичного рішення. З метою формування композиційного мислення й розвитку творчих здібностей студентів під час роботи над копіями можливо застосовувати такі етапи:

- *ретельна копія*, що передбачає невідхильне відтворення роботи майстра;
- *копія-імпровізація*, що дає змогу певні відхилення від оригіналу в бік або спрощення, узагальнення, або додавання;
- *власний пейзаж* за принципом виконаної копії, що є підсумком роботи над копією та розкриває творчі можливості студента.

Важливою складовою навчального процесу є також необхідність переконання студентів у тому, що отримані знання на основі вивчення досвіду художньої спадщини минулого допоможуть сформувати міцний професійний фундамент, що надасть імпульсу для самостійного творчого зростання, розширення творчих обріїв, формування художнього смаку.

**Висновки.** Потреба пошуку шляхів оптимізації навчального процесу сучасної художньої освіти вимагає від викладача більш обґрунтованого, осмисленого підходу у формуванні композиційного мислення студентів. Ключову роль композиції у становленні творчої особистості митця висвітлювали такі науковці, як Ф. Ковальов, Є. Шорохов, М. Волков, О. Лаптев, Л. Мочалов, М. Ростовцев, В. Фаворський та ін. У процесі формування композиційного мислення студентів доцільним є застосування роботи над пейзажем, що порівняно з іншими жанрами образотворчого мистецтва потребує необхідності оперувати великими просторовими співвідношеннями на площині. Складність процесу композиційної організації пейзажу для художників-початківців потребує вирішення наявної проблематики шляхом вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду. Застосування методу копіювання пейзажних творів надасть можливість поетапного вивчення методики виконання пейзажу та опанування способу композиційного осмислення об'єктів зображення. Окремо слід наголосити, що метод копіювання доцільно впроваджувати як підготовчий етап до самостійної роботи студентів над пейзажем, що допоможе їм почувати себе більш вільно та впевнено.

Подальші дослідження можуть бути використані у створенні навчально-методичних розробок з рисунку, живопису, композиції для середніх спеціальних (художніх) навчальних закладів, а також метод копіювання доцільно впровадити в розробці авторської методики, під час викладання фахових дисциплін та, перш за все, у процесі формування композиційного мислення студентів художніх училищ.

#### Список використаної літератури

1. Андреева А. В. Основы копийного мастерства как формы обучения монументальной канонической религиозной живописи / А. В. Андреева // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 393–397.
2. Ацаркина Э. Брюллов. Жизнь и творчество / Э. Ацаркина. – Москва : Искусство, 1963. – 524 с.
3. Денисенко О. И. Судakov А. Портрет земли: Живопись, графика / О. Денисенко. – Харьков : Институт монокристалов, 2005. – 164 с.
4. Дюженко Ю. М. С. Ткаченко / Ю. Дюженко. – Київ : Мистецтво, 1963. – 42 с.
5. Ковалев Ф. Золотое сечение в живописи : учеб. пособ. / Ф. Ковалев. – Киев : Выща шк. Головное изд-во, 1989. – 143 с., 90 ил., табл. – Библиогр.: 77 назв.
6. Мочалов Л. Пространство мира и пространство картины / Л. Мочалов. – Москва : Советский художник, 1983. – 375 с.
7. Огієвська І. С. І. Васильківський / І. Огієвська. – Київ : Наукова думка, 1980. – 165 с.



8. Ростовцев Н. Рисунок. Живопись. Композиция : хрестоматия : учеб. пособ. для студентов худож.-граф. фак. пединститутов / Н. Ростовцев. – Москва : Просвещение, 1989. – 207 с. – С. 186–187.
9. Фаворский В. О композиции / В. Фаворский. – Москва : Искусство, 1933. – № 1, 2. – 42 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.08.2014.*

**Высекайло Т. В. Применение метода копирования пейзажей в процессе формирования композиционного мышления студентов средних специальных учебных заведений**

*В статье обосновывается целесообразность применения художественного наследия отечественных, западноевропейских и восточных мастеров пейзажа с целью формирования композиционного мышления студентов художественных училищ. Эффективность решения данной проблематики связывается с использованием в учебном процессе опыта предшественников. Метод копирования помогает студентам изучить особенности композиционного построения, тщательно проанализировать размещение объектов изображения в пространстве, установить взаимосвязь между композиционным решением произведения и его воздействием на зрителя. Формированию композиционного мышления как способности к творческой интерпретации действительности должны способствовать полученные студентами знания и навыки во время копирования пейзажных работ.*

**Ключевые слова:** пейзаж, композиционное мышление, метод копирования, художественное училище, методика работы над копиями, педагогика.

**Vysikaylo T. Application of Method of Copying Landscapes in the Formation of Composite Thinking of Students in Specialized Secondary Educational Institutions**

*The article deals with the usefulness of the artistic heritage of domestic and foreign masters of the landscape to form a composite thinking of students of art schools.*

*At the present stage of art education development in Ukraine there is a great problem of the formation of highly qualified specialists, that are capable to independent creative thinking and search of new ways to improve themselves. An important role in the acquiring skills of art schools students plays the landscape work that promotes the activation of compositional thinking as the ability to transform objects on the image plane. Therefore, applying the method of copying in the learning process helps students to handle large spatially in creating the landscape and requires actively search of ways to implement creative design. The effectiveness of solving this problems associated with learning features of composite structure, which provides not only a thorough analysis of options for the harmonious placement of images in space, but also establish relationships between composite solutions of work and its impact on the viewer.*

*The necessity of forming composite thinking as possible ability of creative interpretation of reality is proving. The impact of the assimilation of knowledge depends on rational organization of work on copies. Actually the technique involves work on copies of a simplified approach to mastering the necessary experience: the application of complex tasks aimed at the creative development of students, their cognitive activity, independence, which should contribute to the formation of composite performance thinking.*

**Key words:** landscape, compositional thinking, a method of copying, art school, work on copies method, pedagogy.

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОРΟΣЛИХ

*У статті проаналізовано тенденції освіти дорослих, висвітлено їх вплив на оновлення професійної підготовки фахівців та безробітних. З'ясовано, що визначені тенденції зумовлені глобальними процесами в світі, проблемами людства, підвищенням ролі освіти в розвитку суспільної свідомості й професійному становленні сучасного конкурентоспроможного фахівця та мають бути враховані при розробці стратегії й тактики модернізації вітчизняної системи професійної підготовки дорослого населення.*

**Ключові слова:** дорослі, економічно активне населення, освіта дорослих, професійна освіта, професійна підготовка, тенденції.

Глобалізація, поява високотехнологічного обладнання зумовлюють необхідність розвитку системи професійної підготовки, що адаптована до сучасних соціально-економічних реалій. Стрімкий технологічний розвиток посилює значення освітнього та професійного чинників у підвищенні конкурентоспроможності національних економічних систем. Роль професійної освіти у формуванні національної конкурентоспроможності постійно зростає.

Розвиток освіти дорослих дає змогу виявити проблеми, що існують сьогодні у сфері професійної підготовки: між сучасним уявленням про професійну підготовку та традиційним розумінням процесу підвищення професійної компетентності зазначених категорій дорослого економічно активного населення; між необхідністю ліквідації сформованих освітніх стереотипів і зміною поглядів на оновлення професійної підготовки.

Сучасні вимоги виробництва потребують від фахівця цілеспрямованих, системних зусиль щодо подолання сформованих традиційною професійною освітою стереотипів і підходів до підвищення власної професійної компетентності. Розгляд цих питань, їх обґрунтування знаходимо в працях вітчизняних педагогів (С. У. Гончаренко, О. А. Дубасенюк, І. О. Ігнатюк, В. Г. Кремень, О. М. Пехота та ін.).

Концептуальні засади професійної підготовки фахівців у вищій школі проаналізовано в працях А. М. Алексюка, В. І. Бондаря, Л. Б. Лук'янової, Л. І. Міщик, В. А. Семиченко, А. В. Хуторського та ін. Особливості системи професійного навчання незайнятого дорослого населення висвітлено в наукових працях Н. І. Бідюк, Л. М. Капченко, Ю. М. Маршавіна, В. Є. Скульської та ін.

Проблемі підвищення кваліфікації фахівців у системі післядипломної освіти присвячені дисертаційні роботи А. І. Кузьмінського, В. Е. Лунячек, В. В. Олійника, Н. Г. Протасової, Т. І. Сущенко. Праці вітчизняних учених забезпечили визначення змісту фахової підготовки, форм, методів та засобів їх реалізації, характеристику різних аспектів процесу формування професійних і особистісних якостей фахівців на всіх етапах професійного становлення.

Водночас нами не виявлено праць, в яких би було розкрито проблеми й тенденції професійної підготовки дорослого економічно активного населення. Недооцінювання спрямованості змісту підготовки та підвищення кваліфікації дорослих негативно позначається на рівні їх конкурентоспроможності в сучасних умовах ринку праці. Це зумовлює необхідність посилення уваги до оновлення вітчизняної системи професійної підготовки.

*Метою статті* є теоретичне обґрунтування сучасних тенденцій професійної освіти як передумов оновлення й удосконалення професійної підготовки дорослих.

У сучасних умовах ринку праці спостерігаються тенденції до змін у сфері професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрового потенціалу підприємств, організацій і установ. Підготовка дорослого економічно активного населення, здатного до освоєння та впровадження інновацій для високотехнологічних і наукоємних виробництв є основним результатом модернізації освітнього професійного процесу.

В економічній теорії та практиці управління персоналом вітчизняний науковець В. А. Савченко економічно активне населення розглядає як частину населення, яка пропонує свою працю для виробництва товарів і надання різноманітних послуг [4]. Зазначимо, що кількісно економічно активне населення складається із зайнятих і безробітних, які на цей момент не мають роботи, але бажають її одержати. Тому система професійної підготовки дорослих повинна не тільки адекватно відповідати соціально-економічним, політичним і культурним змінам в Україні, а й здійснювати свою діяльність на основі короткотермінового та довгострокового прогнозування показників зайнятості населення.

Відомо, що основним капіталом сучасного суспільства є якісно навчені й технологічно підготовлені кваліфіковані фахівці, які готові до пошуку та освоєння нової інформації, постановці проблем і прийняття ризикованих рішень, розробки та впровадження інновацій у секторі виробництва й соціальній сфері. У зв'язку із цим посилюються особистісна та суспільна значущість професійної підготовки дорослих. Професійна підготовка стає механізмом розвитку особистості, а отже, і суспільної свідомості загалом; значущим чинником соціального та економічного прогресу.

Теоретичний аналіз праць зарубіжних і вітчизняних науковців дав змогу виокремити дві групи основних тенденцій, які визначають актуальність і необхідність модернізації вітчизняної системи професійної підготовки дорослих:

1) позаосвітні тенденції, зумовлені глобальними процесами в світі й проблемами людства, світовими соціальними та економічними тенденціями, соціокультурною й виробничою ситуацією на рівні країни. До них належать посилення конкурентної боротьби країн за лідерство, загострення глобальних проблем людства, темпи науково-технічного прогресу, динаміка ринку праці, становлення суверенних держав, глобалізація (в економічному та політичному розумінні), регіоналізація й децентрація;

2) власне освітні тенденції, що визначаються сучасними тенденціями розвитку освіти у світі та окремих регіонах, посиленням ролі освіти в розвитку суспільної свідомості й суспільства, особливостями розвитку науково-дослідних освітніх комплексів і їх унікальною місією в забезпеченні соціального та науково-технічного прогресу [1].

Вважаємо, що до них ще слід зарахувати масовість вищої професійної освіти, перетворення освіти на сферу послуг, комп'ютеризацію освітнього процесу, проблему знаходження висококваліфікованих педагогічних кадрів.

Вищевказані тенденції необхідно враховувати при розробці стратегії й тактики модернізації вітчизняної системи професійної підготовки економічно активного населення.

На нашу думку, до тенденцій, які висувають нові вимоги до вітчизняної професійної підготовки дорослих, слід зарахувати такі:

1. Посилення глобалізації, що пов'язано з незворотним вільним рухом культурних та інформаційних потоків людей, капіталів, ресурсів й універсалізацією науково-технічного прогресу. Глобалізація зумовлює процеси взаємозалежності (подій, явищ, проце-

сів, що відбуваються в світі) і становлення світу як єдиної системи взаємопов'язаних держав, що взаємодіють. На сучасному етапі відбувається перехід від глобального класово-ідеологічного до конструктивного глобально взаємодіючого протистояння, що означає складний процес налагодження міжнародної співпраці. Завдяки розвитку інформаційних і комунікаційних технологій відбувається розмивання національних кордонів, створюється на світовому рівні незалежна територія для взаємодії, співробітництва, поширення інформації та знань. Так формується глобальна система знань, яка об'єднує культури різних народів, охоплює економіку й політику, науку, освіту [2].

2. Перехід до інформаційного суспільства, економіки, заснованої на знаннях, розширення світової інформаційної системи. Індустріальна революція в другій половині XX ст. ознаменована переходом від індустріального до постіндустріального суспільства. Рівень соціально-економічного розвитку сучасних постіндустріальних країн більшою мірою, ніж аграрних і промислових товариств минулих століть, визначається поширенням і розробкою інформації та знань [2]. Зазначимо, що перехід до інформаційного суспільства тягне за собою кардинальні зміни в усіх сферах.

3. Прискорення темпів науково-технічного прогресу, розширення світової інформаційної системи. У динамічно мінливому світі в умовах інтенсивного розвитку науки, виробництва, глобального поширення інформаційних і комунікаційних технологій відбувається скорочення термінів поновлення наукової інформації до 3–5 років, а в деяких галузях, наприклад у біотехнологіях, інформаційних системах – до 1–2 років [1]. Така тенденція, на нашу думку, є важливою підставою для визнання провідної ролі професійної освіти в XXI ст.

4. Економічна та соціально-культурна регіоналізація. Вона визначається як протилежна тенденція процесу глобалізації й спрямована на дезінтеграцію великих товариств з метою збереження сформованих виробничих відносин, самобутності культурних просторів, національно-культурної ідентичності населення великих територій [1].

Отже, при визначенні шляхів модернізації національної професійної освіти необхідно враховувати регіональні аспекти підготовки дорослих до виконання професійних функцій у виробничому середовищі.

Поряд із соціокультурними позаосвітніми тенденціями, зумовленими світовими процесами, відзначимо тенденції, які, на думку видатних вітчизняних науковців Н. Г. Ничкало, Л. Б. Лук'янової, Ю. М. Маршавіна, впливають на розвиток професійної підготовки дорослих в окремій країні. Такими тенденціями, характерними для України, є:

1. Становлення України як суверенної держави. Для України та інших постсоціалістичних країн СНД, Східної Європи завдання будівництва суверенної держави із соціально орієнтованою ринковою економікою, процес становлення демократичного, громадянського суспільства висувають нові вимоги й підходи до соціального виховання та освіти дорослих. Зауважимо, що найважливішим завданням формування громадянина, що вміє усвідомлено та відповідально реалізовувати свої права і обов'язки відповідно до загальнолюдських цінностей та морально-правових норм, що діють у соціумі. У зв'язку із цим, на наш погляд, виникає необхідність обґрунтування нових підходів до вдосконалення освітнього процесу дорослого населення, що забезпечують набуття громадянами соціального досвіду через розвиток культури соціальної комунікації, правової грамотності, інформаційної компетентності тощо.

2. Динаміка ринку праці. Україна, як і більшість країн Європи та світу, включена в глобальний ринок праці, на якому посилюється об'єктивно зростаюча потреба використання багатонаціональних кваліфікованих кадрів.

3. Специфіка навчання дорослих, які втратили роботу. Економічний стан країни, сучасні ринкові відносини призвели до появи соціального явища – безробіття, що й зумовило появу нових підходів до професійної освіти безробітних [5].

**Висновки.** Таким чином, нами теоретично проаналізовано тенденції освіти дорослих як передумови оновлення й удосконалення вітчизняної професійної підготовки дорослого економічно активного населення. До зазначених тенденцій належать власне освітні та позаосвітні, зумовлені глобальними процесами в світі, проблемами людства, підвищенням ролі освіти в розвитку суспільної свідомості і професійному становленні сучасного конкурентоспроможного фахівця.

У подальшому доцільним є вивчення ефективності професійної підготовки безробітних і фахівців в умовах вітчизняних навчальних закладів.

#### **Список використаної літератури**

1. Болонський процес у фактах і документах / [упор. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.]. – Київ ; Тернопіль : Вид-во МДПУ ім. Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Бруннер Х. Глобализация, образование и революция в технологии / Х. Бруннер // Перспективы. – 2001. – Т. 31. – № 3. – С. 9–26.
3. Лук'янова Л. Б. Провідні особливості навчання дорослих / Л. Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – Київ ; Ніжин : Вид-во ПП Лисенко М. М., 2009. – Вип. 1. – С. 72–79.
4. Савченко В. А. Професійне навчання економічно активного населення віком старше 45 років / В. А. Савченко // Соціально-трудові відносини: теорія та практика : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України ; ДВНЗ “Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана” ; гол. редкол. А. М. Колот. – 2012. – № 1 (3). – С. 41–48.
5. Соціально-педагогічна діяльність в умовах трансформації суспільства: теоретичні та прикладні проблеми : монографія / С. П. Архипова, Т. М. Десятов, І. І. Курляк та ін. ; за заг. ред. С. П. Архипової. – Черкаси : ФОП Гордієнко Є. І., 2014. – 235 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2014.*

#### **Волярская Е. С. Современные тенденции профессиональной подготовки взрослых**

*В статье проанализированы тенденции образования взрослых, освещено их влияние на процесс профессиональной подготовки специалистов и безработных. Выяснено, что определенные тенденции обусловлены глобальными процессами в мире, повышением роли образования в развитии общественного сознания и профессиональном становлении современного конкурентоспособного специалиста и должны быть учтены при разработке стратегии и тактики модернизации отечественной системы профессиональной подготовки взрослого населения.*

**Ключевые слова:** *взрослые, экономически активное население, образование взрослых, профессиональное образование, профессиональная подготовка, тенденции.*

#### **Voliarska E. Modern Tendencies of Professional Training of Adults**

*The article discusses the features of the organization of professional training of adults, the essence, the goal of readiness to increase professional competence in vocational adult education. The contemporary adult education is characterized by interactions with the environment are the factor of internal self-organization, promote the self-organization, its subsystems and a condition for the evolution of the education system.*

*The professional training is one of the current tools to improve the quality of labor potential and helping to reduce unemployment. The main objectives of vocational training is the acquisition and improvement of professional knowledge and skills of a person in accordance with its mission and capabilities, providing an appropriate level of professional qualification for professional and competitiveness in the labor market.*

*The professional training gives the experience of establishing contacts, interdependent ideological and conceptual relations with the world (culture, nature), people and a person himself*

*is the experience of dialogic cognitive activity, social communicative relationships and self cognition. The problem the professional training in educational institutions, especially with regard to definition of criteria and indicators, is always in sight of local scholars and practitioners.*

*The vocational learning is one of the ways to increase the professional competence of experts, which takes into account the psychological characteristics and patterns of teaching more in adult education.*

*In the future study of see the tendencies of development professional training of adults in the conditions of the competence approach.*

**Key words:** *adults, economically the active population, adult education, vocational education, professional training, trends.*

## КОМУНІКАТИВНА МОБІЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті на основі аналізу суті понять “мобільність” і “комунікація” з’ясовано їх взаємозв’язок. Відповідно до загального уявлення про мобільність особистості, професійну мобільність визначено як її компонент. В аспекті комунікативних процесів, які відбуваються у межах певних професійних середовищ, досліджено поняття “комунікативна мобільність фахівця”.*

**Ключові слова:** мобільність, професійна мобільність, комунікативна мобільність, особистість.

Реалії сучасного суспільства вимагають від людини гнучкості, комунікабельності, уміння орієнтуватись в інформаційному просторі, корегувати свою поведінку відповідно до запитів мінливого світу. Якщо людина не зможе швидко реагувати на зміни у світі (бути мобільною), вона не зможе стати частиною суспільства. Соціальні суспільні замовлення конкретизовані у вимогах до фахівців, що пов’язані із їхніми уміннями адекватно й оперативно реагувати на зміну ситуації відповідно до професійних завдань, корегувати свої дії згідно з діями партнерів по професійній взаємодії. У будь-якій галузі господарства бажаним буде спеціаліст зі сформованими ключовими професійними компетенціями, зокрема тими, що визначають його здатність реалізуватись у професійних зв’язках: ефективно розробляти стратегії та виробляти тактику професійної поведінки – тобто, бути мобільним і гнучким у професійній діяльності.

Поняття “мобільність” як переміщення людини або соціального об’єкта із однієї соціальної позиції в іншу було введено у науковий обіг російським науковцем, професором Гарвардського університету П. Сорокіним на початку ХХ ст. [12]. Інтерес до цього поняття був пов’язаний із збільшенням темпів і масштабів рухомості не лише людини, а й усього світу в цілому, що зумовлювалось процесами глобалізації та інтеграції. Розуміння змісту мобільності є найбільш близьким до військового терміна “мобілізувати” – наблизити до стану готовності діяти.

У науковій літературі досить чітко визначаються ознаки мобільності людини, пов’язані із сформованістю у неї певних особистісних якостей:

- активності як фактора перетворення себе й дійсності;
- креативності як здатності до творчої діяльності;
- адаптивності як уміння ефективно пристосовуватись до зміни умов середовища;
- гнучкості (пластичності) як здатності обирати варіант дій відповідно до зовнішніх умов та особистих ресурсів;
- оперативності, що визначається своєчасністю вибору дії;
- антиципації, що виявляється у передбаченні, прогнозуванні, інтуїції;
- відкритості як умови включення в інноваційні процеси, цікавості до всього нового, потенційно більш ефективного [1; 4; 7].

Відповідно до загального уявлення про мобільність особистості, зміст цього концепту розширювався у площині конкретизованих мобільностей: інтелектуальної, соціальної, культурної та ін.

Поняття “професійна мобільність” у “Великому психологічному словнику” трактується як здатність та готовність особистості достатньо швидко та успішно ово-

лодівати новою технікою, технологіями, набувати знань та умінь, що забезпечують ефективність професійної діяльності [3]. Вона зумовлюється високим рівнем професійних знань, володінням системою професійних прийомів та умінь, ефективністю та якістю їх застосування у виконанні професійних завдань.

Проблема мобільності, зокрема професійної, висвітлювалась у працях Д. Мартенса, А. Шелтона, Е. Зеєра, Д. Чернилевського, М. Дьяченко, Л. Кандиловича, А. Столяренко та інших дослідників у межах філософії, соціології, психології і розумілась як процес руху особистостей між групами професійної структури суспільства, у ході якого вони змінюють свій професійний статус [5]. У дослідженнях сучасних науковців мобільність інтерпретується як особистісне утворення, що визначає природну потребу людини до гнучкості й адаптивності, до постійної планованої та непередбачуваної самозміни [10], як готовність до трансформації діяльності, зміни її провідних мотивів в умовах зустрічі зі значущою інформацією, здатною впливати на таку трансформацію [2].

У межах економічних наук професійна мобільність розглядається як фактор зайнятості, технічного оновлення виробництва та підвищення його ефективності, що зумовлюється здатністю фахівця здійснювати різні переміщення у загальному виробництві, готовність до змін соціального статусу, професійної віднесеності, місця проживання [6; 9].

У центрі уваги педагогіки визначаються проблеми формування індивідуальної професійної мобільності людини. З цієї точки зору значущою стає сутнісна характеристика мобільності як особистісної якості, її структура, оскільки знання про цю якість дає змогу спрямовувати навчальний процес на її формування з метою набуття майбутнім фахівцем здатності корегувати особисті професійні цілі, оперативно реагувати на вимоги роботодавців, запити суспільства до змісту та рівня фахових компетенцій певної спеціальності.

Отже, можна визначити основну ознаку професійної мобільності – рух у діяльності, детермінований процесами самозміни особистості, що визначають пріоритетність певних її цілей та мотивів на цьому етапі професійної реалізації. Акцентування уваги на важливому аспекті мобільності, що виявляється у потенційній готовності людини до переміщення у професійному середовищі, вимагає дослідження цього необхідного професійного утворення у зв'язку із комунікативними процесами, які відбуваються у межах певних професійних середовищ.

**Метою статті** є висвітлення суті поняття “комунікативна мобільність” як частини професійної мобільності особистості.

Акцентуючи увагу на функції мобільності, що виявляється у пом'якшенні процесів перебігу кризових періодів через сформованість у особистості умінь адаптуватись до зміни ситуацій, виявляти активність у пошуку нових, більш ефективних форм діяльності, визначаємо цілковиту зумовленість мобільності особистості як її якісної характеристики сформованістю умінь організовувати та здійснювати комунікацію діяльності. У цьому аспекті стає вкрай важливою набуття особистістю уміння відчувати необхідність інтеграції різних компетенцій у єдиний спосіб діяльності для її оптимізації (зменшення витрат часу та ресурсів із збереженням якості результатів).

У професійній мобільності цей аспект проблеми слід розглядати відповідно до подолання вузькоспеціалізованих підходів до професійної діяльності, що кожен соціально-економічну проблему пропонують вирішувати через виконання завдань для певної фахової групи спеціалістів. Інтеграція ж зусиль різних фахівців, включених у вирішення однієї спільної проблеми, дасть змогу не лише оптимізувати увесь процес ді-



яльності, а й досягти більш якісних її результатів. Саме тому для фахівців, що у своїх професійних завданнях змушені виконувати спільну діяльність із фахівцями інших галузей, значною є проблема формування їхньої комунікативної мобільності як професійної якості, спрямованої найбільш якісним способом організовувати професійні зв'язки та професійне спілкування у взаємодіяльності.

Поняття “комунікація” (від лат. *communicatio* – єдність, передача, з'єднання, повідомлення) означає процес обміну інформацією між двома або більше особами. Для того, щоб здійснювався обмін інформацією, суб'єкти комунікації мають розуміти один одного (бути у єдиній комунікативній системі). О. Леонтьєв ототожнював комунікацію з усною формою спілкування [8]. На основі цього розуміння, вважаємо можливим акцентувати увагу на тому, що комунікація визначає інформаційний аспект спілкування, а її суб'єкти визначаються єдиним соціальним (у тому числі професійним) досвідом, що дає змогу здійснювати зворотний зв'язок. Комунікативний процес містить такі базові елементи:

- адресант – особа, що збирає та передає інформацію;
- повідомлення – інформація, закодована за допомогою символів;
- канал – засіб передавання інформації;
- адресат – особа, для якої призначена інформація.

Ефективність процесу передавання – отримання інформації залежить від того, наскільки адресант (відправитель інформації) зуміє організувати процес комунікації (продумати та закодувати зміст повідомлення, обрати найбільш вдалий канал для його передавання), а адресат (отримувач інформації) правильно декодує (зрозуміє) це повідомлення. Мобільність комунікативного процесу визначається умінням суб'єктів спілкування гнучко добирати способи й техніки спілкування відповідно до ситуації. При цьому ефективність процесу збільшується, якщо партнери не лише застосовуватимуть свій особистий досвід у способах спілкування, а й продукуватимуть його нові форми, інтерпретуючи запозичений досвід.

У праці О. Смірної комунікативну мобільність визначено як компонент професійної мобільності, як якість особистості, що виявляється у здатності фахівця швидко реагувати у нестандартній, проблемній ситуації професійного спілкування [11]. Погоджуючись із автором, вважаємо потрібним розширити це поняття, додаючи у його зміст певні фактори:

- географічний, що визначає можливість найбільш близької для спілкування партнерів відстані. Цей фактор слід урахувати в умовах безпосередньої комунікації, коли завдання професійної діяльності передбачають фізичне виконання дій;
- технологічний, який зумовлюється можливостями використання у комунікації засобів технічних засобів віддаленого спілкування (Інтернет-мережі, телефони, пошта тощо);
- психологічний, що виявляється у виборі конкретних мовленнєвих (або невербальних) засобів спілкування, які вбачаються доречними й найбільш оптимальними для певної ситуації спілкування та з певними суб'єктами спілкування.

Комунікативна мобільність тісно пов'язана із когнітивною мобільністю, яка визначається поновленням знань, необхідних у професійній діяльності. Знання, з якими молодий фахівець починає реалізовуватись у професії, потребують постійного оновлення, оскільки жодна наука не стоїть на місці. Таким чином, мобільність особистості в отриманні нових професійних знань зумовлює її популярність у професійному середовищі.

Слід зазначити, що у своєму виявленні відносно різних професійних груп комунікативна мобільність визначається певними відмінностями. Так, комунікативно

мобільні представники професій психологічного типу “людина – людина” визначаються орієнтованістю на психологічний фактор, оскільки особливістю професійної комунікації цих категорій працівників є орієнтованість на вирішення гуманітарних проблем, що загалом зумовлюються індивідуальністю суб’єктів спілкування.

Для професій “людина – знак” найбільш значущим є технологічний фактор, який дає змогу обирати такий засіб спілкування, який забезпечуватиме оптимальне поєднання швидкості та якості обміну інформацією. При цьому індивідуальні особливості партнерів по спілкуванню можуть не враховуватись. Прикладами такої комунікації є масові розсилки повідомлень, діяльність операторів кол-центрів тощо.

У професіях типу “людина – техніка” найбільш вагомим для комунікативної мобільності є географічний фактор. Як приклад можна навести діяльність фахівців комунального господарства, для яких комунікативна мобільність означає оперативне реагування на проблему з урахуванням місця її локалізації, залучення до її вирішення різних комунальних підрозділів (при цьому враховується місце розташування технічних засобів і зручність взаємодії), визначення варіантів її розв’язання з вибором найбільш оптимального.

Слід зазначити, що комунікативна мобільність як якість особистості є важливою не лише для ефективної взаємодії у професійній галузі, а й для вибудовування комунікацій у життєвому просторі кожної людини. При цьому значущості набуває, насамперед, пріоритетність для особистості певного кола суб’єктів взаємодії, які вона вважає важливими для досягнення особистих цілей. Мобільність тут виступає як уміння переключатись на процеси комунікації з різними людьми через суб’єктивне віднесення їх до категорії “значущості – незначущості” відповідно до динаміки життєвого цілепокладання.

**Висновки.** Отже, комунікативна мобільність є особистісною якістю, що дає змогу людині організовувати та здійснювати акти спілкування з метою забезпечення оперативності й ефективності цих процесів. У професійній діяльності комунікативна мобільність фахівця зумовлює якість результатів цієї діяльності відповідно до вибору способів та прийомів здійснення професійних комунікацій (фізичних і мовленнєвих).

Список використаної літератури

1. Амирова Л. А. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации / Л. А. Амирова, А. Ф. Амиров. – Уфа : Вагант, 2011. – 194 с.
2. Асинсков В. В. Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов в аспекте современного образовательного процесса / В. В. Асинсков, А. Д. Копытов // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 4 (106). – С. 122.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Москва, 2008.
4. Горюнова Л. В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста / Л. В. Горюнова // Изв. высш. учеб. заведений. Поволжский регион. – 2007. – № 1. – С. 63–68.
5. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; Нижнетагил. гос. проф. колледжим. Н. А. Демидова. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.
6. Колосова М. В. Инновации в науке, образовании и производстве / М. В. Колосова. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГПУ, 2002. – 213 с.
7. Котмакова Т. Б. Личностная мобильность как основополагающее качество будущего специалиста / Т. Б. Котмакова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сб. материалов VII Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск, 2009. – С. 119–124.

8. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – Москва ; Воронеж, 2001.
9. Назаров Д. М. Герменевтика феномена профессиональная мобильность педагога / Д. М. Назаров, С. А. Морозова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. – № 5. – С. 52–57.
10. Новолодская С. Л. Формирование у студентов неязыкового вуза профессиональной мобильности средствами учебного пособия по иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук / С. Л. Новолодская. – Иркутск, 2005.
11. Смирнова О. В. Проблемные профессионально-коммуникативные задачи как средство развития коммуникативной мобильности при подготовке экономистов-международников / О. В. Смирнова // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 7.
12. Sorokin P. A. Social and Cultural Mobility [Electronic resource] / P. A. Sorokin. – Mode of access: <http://goo.gl/fZ4JsT>.

*Стаття надійшла до редакції 19.08.2014.*

---

**Вороновская Л. П. Коммуникативная мобильность личности как психолого-педагогическая проблема**

*В статье на основе анализа сути понятий “мобильность” и “коммуникация” определяется их связь. В соответствии с общим представлением о мобильности личности, профессиональная мобильность определена как ее компонент. В аспекте коммуникативных процессов, происходящих в рамках определенных профессиональных сообществ, исследуется понятие “коммуникативная мобильность специалиста”.*

**Ключевые слова:** мобильность, профессиональная мобильность, коммуникативная мобильность, личность.

**Voronovska L. Communicative Mobility of Personality as Psychological and Pedagogical Problem**

*In the article it is analysed “mobility” and “communication”, it is determined their connection. It is determined the signs of mobility of personality: activity, creativity, adaptivity, flexibility, efficiency, openness. The general idea about mobility of personality, professional mobility it is demonstrated as the component of a person. It is determined the basic line of professional mobility of personality, motion in activity, by determined by processes self-changing that determines priority of aims and reasons of personality on this professional implementation phase.*

*It is researched the concept “communicative mobility of specialist” in the aspect of communicative processes that is acts within the framework of the certain professional associations. The communicative mobility is demonstrated as quality of a personality, allowing to the person to organize and carry out the acts of communication with the purpose of providing efficiency of these processes. It is accented the attention on the professional activity communicative mobility of specialist stipulates quality of results of this activity and depends on a choice by a specialist of professional and communicative facilities (physical and speech). The components of professional mobility are determined: geographical, technological and psychological, and also it is determined priority of their action accordingly to the type of professional activity a “man – man”, “man – sign”, “man – technique”.*

**Key words:** mobility, professional mobility, communicative mobility, personality.

## ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ

*У статті розкрито сутність, місце та значення педагогічного супроводу в освітньому процесі сучасного навчального закладу. Виділено різні види такого супроводу.*

**Ключові слова:** супровід, наукова категорія, суб'єктність, допомога, саморозвиток, особистість.

В умовах реалізації особистісно орієнтованої моделі освіти значно підвищується необхідність надання кваліфікованої допомоги кожному її учаснику з боку вчителя чи викладача. Таку допомогу доцільно організовувати у вигляді відповідного педагогічного супроводу. У свою чергу, це вимагає чіткого визначення суті цього феномена.

Як свідчить аналіз наукової літератури, деякі вчені (Т. Анохіна, В. Богословський, О. Газман, Є. Казакова, Т. Ксензова, Л. Новикова, С. Ожегов, Н. Радіонова, Ю. Слюсарев) у своїх працях висвітлили власну точку зору щодо трактування поняття “педагогічний супровід”. Утім, неоднозначність тлумачення цього поняття зумовлює необхідність продовжити дослідження.

**Мета статті** – на основі аналізу наукової літератури розкрити сутність педагогічного супроводу як наукової категорії.

Як зазначається в довідковій літературі, термін “супровід” походить від слова “супроводжувати”, тобто служити додатком, доповненням до чого-небудь [7]. На думку І. Липського, супровід розвитку людини являє собою її взаємодію з іншими людьми, що забезпечує розвиток цієї особи в різноманітних особистих та соціальних ситуаціях [6].

Щодо педагогічного супроводу, то встановлено, що цей термін почали використовувати в науковій літературі у 90-х рр. XX ст. Однією з перших дослідниць на пострадянському просторі цей термін використала у своїй праці Є. Казакова [4; 5], запозичивши його з педагогічних праць зарубіжних авторів.

У свою чергу, введення цього поняття в зарубіжну педагогіку пов'язане з необхідністю відображення сутності гуманістичних психолого-педагогічних практик, у яких застосовувались недирективні методи педагогічного впливу на підростаючу особистість (фасилітація, тьюторство, супервізія, коучинг тощо) з метою розкриття її самості, суб'єктності [12, с. 84]. Творчо опрацьовуючи ідеї зарубіжних авторів, Є. Казакова обґрунтувала необхідність педагогічного супроводу процесу саморозвитку, становлення суб'єктності дитини, сприймаючи цей феномен як взаємодію двох її учасників: того, хто реалізує цей супровід (тобто педагога), і того, кого супроводжують з метою полегшення процесу вирішення ним наявних освітніх чи життєвих проблем. У цьому сенсі така взаємодія наближується до таких феноменів, як співдія, допомога, підтримка [4].

Позицію дослідниці стосовно визначення сутності педагогічної підтримки поділяють також такі автори, як Н. Радіонова, А. Тряпцина [8] та ін. Є. Ісакова й Д. Лазаренко зауважують, що під супроводом у педагогіці розуміють: “особливий вид взаємодії з метою створення сприятливих умов розвитку суб'єктів взаємодії”; “метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору” [3]. На думку М. Рожкова, педагогічний супровід – це свого роду метод, що являє собою сприяння вихованцю в процесі подо-

лання проблем, організації соціальних взаємин, внутрішніх взаємин з собою та навколишнім світом [9]. Б. Вульфів стверджує, що цей феномен являє собою процес, спрямований на розвиток ініціативи й стимулювання соціальної активності молоді [2].

Як цілком слушно констатує С. Ускова, деякі науковці зводять педагогічний супровід до окремих компонентів педагогічного процесу: певної освітньої стратегії, технології, методики навчання чи виховання тощо. Однак останніми роками серед учених дедалі більшого поширення набуває позиція, відповідно до якої педагогічний супровід сприймається не як компонент педагогічного процесу, а як різновидність самого навчально-виховного процесу, що має свій унікальний педагогічний сенс та суттєво відрізняється від традиційного розуміння процесів навчання, виховання й освіти. Сутність і своєрідність цього феномена проявляється в необхідності надання допомоги дітям і молодим людям у їхньому саморозвитку й особистісному становленні [12, с. 84].

Наприклад, у руслі такого нового розуміння поняття педагогічного супроводу висловлює свою думку М. Шакурова. Відзначаючи необхідність спрямування такого супроводу на саморозвиток особистості, авторка відзначає його допоміжний характер відносно “самобуття” людини. Конкретизуючи свої погляди, дослідниця пояснює, що педагогічний супровід – це не процес формування й розвитку дитини, а “допоміжний процес становлення й розвитку соціокультурної ідентичності особистості, що має конкретні завдання й забезпечує основний процес необхідними ресурсами та структурами” [13, с. 11].

Певною мірою аналогічні думки висловлює Т. Сапожнікова, яка визначає педагогічний супровід як двобічний процес, один бік якого спрямований “на створення умови для розширення досвіду взаємодії з соціальними цінностями”, а інший – на розвиток рефлексивно-прогностичних здібностей особистості [10, с. 9].

Л. Тарита теж зауважує, що педагогічний супровід розвитку особистості є альтернативою для процесу розвитку людини, який спрямовується зовні. У свою чергу, необхідність впровадження педагогічного супроводу в педагогічний процес сучасного навчального закладу авторка аргументує такими позиціями:

- поширення гуманістичної концепції освіти;
- орієнтація на саморозвиток особистості як унікальної цінності;
- необхідність опори на внутрішній потенціал будь-якої системи, в тому числі й людини як унікальної живої системи;
- відкриття нових можливостей індивідуалізації й диференціації в освіті, що забезпечують її право на вибір [11].

За Є. Александровою, педагогічна підтримка – це “тип педагогічної діяльності, сутність якого полягає як у превентивному процесі навчання дитини самостійно планувати свій життєвий шлях і індивідуальний освітній маршрут, організовувати життєдіяльність, вирішувати проблемні ситуації, так і в перманентній готовності адекватно відреагувати на ситуації його емоційного дискомфорту” [1].

На основі аналізу наукової літератури С. Ускова визначила такі основні сенси феномена педагогічного супроводу:

- супровід самовизначення та творчої діяльності особистості;
- супровід розвитку суб’єктності (формування компетентності) людини та якості її продуктивної діяльності як суб’єкта;
- супровід як процес, що сприяє особистісному розвитку індивіда та його міжособистісній взаємодії відповідно до суспільно визначених норм;
- супровід соціальної адаптації людини та самостійного виконання нею соціальних вимог [12, с. 85–86].

Як підкреслює Є. Александрова [1], існують різні види супроводу. Так, за ступенем участі дорослого виділяють:

- безпосередній супровід (реалізується в процесі педагогічного спілкування, причому характерною особливістю цього підвиду є відсутність у мові вчителя фраз, що містять підтекст, а також спостерігається звернення до конкретної особи, а не до класу в цілому. Метою такого супроводу є конструктивний спільний пошук шляхів виходу із наявної складної ситуації);

- опосередкований супровід (здійснюються опосередковано, наприклад за допомогою використання різних текстів (билин, прислів'їв або приказок тощо), що дає змогу підштовхнути людину до самостійного вирішення проблеми, не принижуючи її почуття гідності).

**За часом надання виокремлюють такі види супроводу:**

- випереджальний (учні отримують від педагога інформацію для роздумів ще до виникнення проблеми в реальному житті);

- своєчасний (супровід здійснюється безпосередньо в той момент, коли особа відчуває потребу в допомозі);

- попереджувальний (реалізується після того, як у житті особи відбулася подія, яка здатна спричинити нову проблему, а тому цей супровід має на меті “нівелювати первісний стрес і зняти напруженість для того, щоб учень зміг адекватно розглянути ситуацію”).

**За тривалістю виділяють такі види супроводу:**

- одноразовий (забезпечується у випадку, коли педагог упевнений, що дитина здатна сама впоратися з проблемою і їй потрібен тільки початковий імпульс до дій);

- пролонгований (здійснюється в тому випадку, коли дитина тривалий час не може самостійно впоратися з проблемою, незважаючи на його практично щоденні звернення за допомогою до педагога);

- дискретний (реалізується час від часу, тоді, коли педагог бачить потребу в тактовному коригуванні розвитку наявної ситуації).

**Висновки.** Отже, в руслі дослідження під педагогічним супроводом розуміється вид педагогічного процесу, спрямований на саморозвиток і самореалізацію людини як індивідуальності, надання їй допомоги у вирішенні існуючих проблем. Також можна підсумувати, що педагогічний супровід має вагомі переваги перед традиційними моделями навчання й виховання особистості, спонукаючи її до активного саморозвитку як значною мірою автономного суб'єкта педагогічної взаємодії. У подальшому планується розробити модель педагогічного супроводу для студентів інженерних вишів.

#### **Список використаної літератури**

1. Александрова Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования [Электронный ресурс] / Е. А. Александрова. – Режим доступа: [http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova\\_ea/aleks-000001.html](http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html).

2. Вульф Б. З. Педагогическое сопровождение: явление и процесс / Б. З. Вульф // Мир образования – образование в мире. – 2006. – № 2. – С. 43–53.

3. Исакова Е. К. К определению понятия “педагогическое сопровождение” [Электронный ресурс] / Е. К. Исакова, Д. В. Лазоренко. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica/2\\_105510.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm).

4. Казакова Е. И. Теоретические основы развития бщеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) : автореф. дис. ... пед. наук / Е. И. Казакова. – Санкт-Петербург, 1995. – 32 с.

5. Казакова Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Е. И. Казакова. – Санкт-Петербург, 1995. – 186 с.

6. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания / И. А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. науч. тр. – Волгоград, 2004. – С. 280–287.
7. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с.
8. Радионова Н. Ф. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки : монография. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – Вып. VII. – С. 7–17.
9. Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью: Юногоика / М. И. Рожков. – Москва : Владос, 2008. – 264 с.
10. Сапожникова Т. М. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников : автореф. ... дис. д-ра наук / Т. М. Сапожникова. – Ярославль, 2010.
11. Тарита Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов у управлении районной образовательной системой : автореф. ... канд. пед. наук / Л. Г. Тарита. – Санкт-Петербург, 2001. – 21 с.
12. Ускова С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование / С. А. Ускова // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 84–88.
13. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности личности школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. В. Шакурова. – Москва, 2007. – 47 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.08.2014.*

#### **Головко В. А. Педагогическое сопровождение как научная категория**

*В статье раскрыты сущность, место и значение педагогического сопровождения в образовательном процессе современного учебного заведения. Выделены различные виды такого сопровождения.*

**Ключевые слова:** сопровождение, научная категория, субъектность, помощь, саморазвитие, личность.

#### **Golovko V. Pedagogical Support as a Scientific Category**

*The article reveals the essence of the place and importance of pedagogical support in the educational process of the modern school. Distinguish different types of such escorts.*

*In the context of the implementation of individually oriented education model significantly increases the need for skilled care each participant by a teacher or instructor. Such assistance is advisable to organize as appropriate pedagogical support. In turn, this requires a clear definition of the essence of the phenomenon.*

*As the analysis of the scientific literature, some scholars (T. Anokhin, B. Theology, A. Gazman, E. Kazakov, T. Ksenzova, L. Novikova, S. Ozhegov, N. Radionova, Yu Slyusarev) in his writings lit own views on the interpretation of the concept of "pedagogical support." However, the ambiguity of interpretation of this concept is the need for continuing research.*

*In turn, the need to introduce this concept in foreign upbringing was due to the need to reflect the essence of humanistic psychological and pedagogical practices, which used non-legislative methods of pedagogical influence on the younger person (facilitation, tyutorstvo, supervision, coaching tosho) to demonstrate its self, subjectivity.*

*However, in recent years among scientists is a growing position, according to which pedagogical support is not seen as a component of communication, as well as diversity of the educational process that has its own unique pedagogical sense and is significantly different from the traditional understanding of the processes of training and education.*

**Key words:** support, scientific category, subjectivity, help, self-development, personality.

## АНДРАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті доведено, що успішне здійснення керівником загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) здоров'язбережної діяльності вимагає особистісного прийняття педагогом необхідності самозмінювання та самоосвіти як особливого роду професійної діяльності. Із залученням андрагогічних підходів розкрито основні вимоги до поліпшення здоров'язбережної діяльності керівників ЗНЗ: визнання пріоритету керівника ЗНЗ у вдосконаленні професійної діяльності, її проектування, організації та проведення; реалізація фасилітуючої взаємодії в усіх елементах освітньо-професійної діяльності управління; наближення процесу самовдосконалення до реальної діяльності керівника ЗНЗ. Висвітлено зміст етапів (діагностично-проектувального, змістово-практичного та аналітико-коригувального) реалізації визначених вимог у реальній освітній практиці.*

**Ключові слова:** керівник, загальноосвітній навчальний заклад, здоров'язбережна діяльність, організація, андрагогічні підходи.

Одним із найважливіших складників професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) є його здатність ефективно й самостійно розв'язувати різноманітні завдання в галузі здоров'язбереження школярів.

Це зумовлено низкою чинників. Так, не викликає сумніву, що у вирішенні проблеми збереження здоров'я особистості пріоритетне значення має школа. Водночас доводиться констатувати, що, незважаючи на пильну увагу держави до розвитку здоров'я людини через освіту, реальна шкільна практика поки ще не забезпечує збереження і покращення стану здоров'я учнів. Про це свідчать, зокрема, такі статистичні дані: до 80–90% дітей шкільного віку мають відхилення у здоров'ї; за період навчання з 1 по 9 класи кількість здорових дітей зменшується в 4 рази.

Це є наслідком багатьох соціально-педагогічних факторів, серед яких: несприятлива екологічна ситуація, недостатня стимуляція до здорового способу життя, поширення шкідливих звичок (паління, вживання алкоголю, наркотиків, токсичних речовин) тощо.

Разом із тим, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, значна частина захворювань дітей і молоді має так звану дидактогенну природу (незадовільна організація шкільного фізичного виховання, дидактичні неврози, стреси, стомлення учнів), тобто напряму викликана або спровокована школою.

За цих обставин актуалізується проблема підвищення ефективності здоров'язбережної діяльності керівника ЗНЗ, від якого безпосередньо залежить організація педагогічного процесу, що створює безпечні й комфортні умови перебування учнів у школі, запобігання стресами, перевантаження, втоми вихованців, забезпечує індивідуальну траєкторію навчання й виховання особистості й тим самим сприяє збереженню й зміцненню здоров'я школярів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає можливість зробити висновок про те, що проблема здоров'язбережної діяльності керівника ЗНЗ вивчається в таких основних напрямках:

– основні положення теорії управління загальноосвітніми навчально-виховними закладами, роботи з педагогічними працівниками (Є. Березняк, В. Бондар, Ю. Ва-



сильєв, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Зверева, Л. Калініна, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Ю. Кричевський, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, М. Поташнік, Т. Рогова, П. Третяков, Є. Хриков);

– питання розвитку здоров'я особистості через освіту (Т. Бойченко, О. Вакуленко, В. Горащук, Г. Зайцев, С. Закопайло, О. Іонова, С. Кириленко, С. Кондратюк, С. Лапаєнко, О. Лукашенко, В. Оржеховська, О. Савченко), валеологізації освітнього середовища як фактора підвищення ефективності навчально-виховного процесу (Т. Волченська, Т. Савустьяненко, Л. Татарнікова, С. Шмалей).

З опорою на вищезазначені джерела з'ясовано, що здоров'язбережна діяльність керівника ЗНЗ як невід'ємна складова його управлінсько-педагогічної діяльності є діяльністю, спрямованою на створення оздоровчого середовища навчального закладу, що забезпечує підтримку, збереження і зміцнення здоров'я всіх учасників (школярів, педагогів, батьків) педагогічного процесу [4].

Зауважимо, що успішне здійснення керівником ЗНЗ здоров'язбережної діяльності неможливе без особистісного сприйняття педагогом необхідності самозмінювання та самоосвіти як особливого роду професійної діяльності. Це вимагає від організаторів науково-методичної роботи з керівниками ЗНЗ упровадження адекватних підходів до створення специфічного освітнього середовища, що стимулює роботу педагога над собою.

**Мета статті** – розкрити основні андрагогічні підходи, спрямовані на забезпечення ефективності організації здоров'язбережної діяльності керівників загальноосвітнього навчального закладу.

Проведений науковий пошук, власний педагогічний досвід свідчать про те, що складність і багатофункціональність професійної роботи керівника ЗНЗ досить часто призводить до певних негативних наслідків, які стають перешкодою на шляху професійного вдосконалення. До негативних моментів, що характерні взагалі для педагогічної сфери діяльності та керівної роботи, зокрема, слід віднести такі: педагоги мають, зазвичай, ґрунтовні професійні знання, навички, уміння (нові знання, прийоми роботи, уміння певним чином конкурують із наявними й, якщо вони суперечать уже засвоєним, то людина скоріш знецінить значущість нових, ніж буде перебудовувати власну наявну систему); педагоги спираються на значний професійний досвід, який часто не збігається з теоретичними знаннями (це викликає негативне ставлення до нових знань, до викладача, який у такій ситуації сприймається як теоретик, відірваний від реалій практики); педагоги засвоїли певну систему цінностей, оціночних критеріїв, яка стає інерційною і не дає змогу людині залишатись відкритою до нових впливів, обмежує її можливості у змінах [10].

Окрім цього, керівники ЗНЗ мають певні особистісні деформації, які виявляються в жорсткій фіксації світосприйняття, професійної позиції, відчутті самодостатності, високій амбітності, небажанні змін у змісті роботи. Досить часто педагогам притаманна певна система недоцільного психологічного захисту (фрустрація, психологічні акцентуації, комплекс загрози авторитету, “емоційне вигорання” тощо), яка спрямована на збереження сталості внутрішнього світу та певним чином знімає у свідомості керівника необхідність розв'язання суперечності між вимогами, які висуваються до нього, і наявним рівнем розвитку як особистості й фахівця [9; 10].

Потреба врахувати специфіку контингенту педагогічних працівників керівного складу, задовільнити їхні очікування й запити, необхідність стимулювання індивідуальної активності управлінця закономірно спрямовують увагу на теорію та практику науки про навчання дорослих – андрагогіку (від грец. *aner andros* – доросла людина і *ago* –

веду). Адже на сьогодні андрагогіка має певні досягнення в розкріпаченні особистості, наданні їй допомоги в подоланні перешкод на шляху самоосвіти та власного зростання.

Андрагогічні дослідження (С. Архипова, Т. Браже, Н. Вербицька, С. Вершловський, С. Змеєв, М. Кларин, С. Королук, Ю. Кулюткін, Н. Протасова та ін.) базуються на двох основних положеннях. Згідно з першим положенням, провідна роль у процесі освіти належить самому дорослому. Відповідно до другого положення, освіта відбувається у процесі спільної діяльності того, хто вчиться, із тим, хто вчить. Найважливішою передумовою навчання дорослих є опора на життєвий досвід того, хто навчається [1–3; 5–8].

Зазначені андрагогічні підходи висувають вимоги, реалізація яких сприяє ефективності організації здоров'язбережної діяльності керівників загальноосвітнього навчального закладу, а саме:

- визнання пріоритету керівника ЗНЗ у вдосконаленні професійної діяльності, її проектування, організації та проведення;
- реалізація фасилітуючої (від англ. *facilitate* – сприяти, допомагати, полегшувати, просувати) взаємодії в усіх елементах освітньо-професійної діяльності управлінця;
- наближення процесу самовдосконалення до реальної діяльності керівника ЗНЗ, де він сам приймає рішення й емоційно переживає результат.

Реалізація вище зазначених вимог у реальній освітній практиці має здійснюватись поетапно – у ході діагностично-проектувального, змістово-практичного та аналітико-коригувального етапів.

Так, основним завданням діагностично-проектувального етапу є стимулювання розвитку позитивної мотивації самовдосконалення керівника ЗНЗ через усвідомлення суті, структури, функцій, напрямів, форм, методів, умов ефективного здійснення управлінцем здоров'язбережної діяльності. Це передбачає визначення освітніх потреб (виявлення конкретних знань, умінь, навичок, якостей, якими необхідно оволодіти), виявлення обсягу й характеру професійного й життєвого досвіду, з'ясування індивідуальних особливостей, визначення спектру мотивів педагогічної діяльності.

Підсумковим результатом діагностично-проектувального етапу має бути створення кожним педагогом індивідуальної програми підвищення кваліфікації із зазначенням мети навчання, його стратегії; змісту освіти, засобів, форм і методів його засвоєння; видів контролю за певними критеріями оцінювання навчальних досягнень.

Змістово-практичний етап передбачає власне реалізацію програми навчання й саморозвитку управлінця в умовах максимального наближення процесу освіти до реальної професійної діяльності керівника ЗНЗ.

На цьому етапі особливої значущості набувають підтримка й допомога керівникові ЗНЗ у особистісно-професійному зростанні з боку органів управління освітою, зокрема районних.

Важливими аспектами діяльності районного управління освітою повинні бути такі:

- постійне поповнення й оновлення різноманітних джерел знань і досвіду в галузі збереження здоров'я особистості (законодавчі, нормативно-правові, інструктивні документи; періодична педагогічна преса, психолого-педагогічна література; узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду через створення банку даних із проблем здоров'язбереження, видання спеціальних брошур за цією тематикою);
- організація безпосереднього професійно-педагогічного спілкування шляхом проведення різноманітних заходів (методичних об'єднань та інструктивно-методичних нарад із проблем педагогіки здоров'я; постійно діючих проблемних психолого-педагогічних семінарів, семінарів-практикумів за різною тематикою, творчих мобіль-

них і динамічних груп, педагогічних читань, науково-практичних конференцій, виставок педагогічних ідей, педагогічної майстерності, конкурсів тощо);

– цілеспрямована консультативна підтримка спеціалістами (методистами, психологами) районного управління освітою самоосвітньої діяльності керівників ЗНЗ.

Така робота має проводитись із урахуванням індивідуальних інтересів, особливостей, потреб педагогів, їхнього попиту на самозмінювання. За нашими спостереженнями, керівники ЗНЗ, незалежно від досвіду керівної роботи, можуть суттєво відрізнятись рівнем сформованості готовності до здійснення здоров'язбережної діяльності. Є керівники, які, в основному, володіють професійно сформованими знаннями й уміннями в галузі здоров'язбереження, спроможні надавати науково-методичну допомогу колегам і підлеглим, самостійно шукали шляхи самовдосконалення. Є управлінці, котрі мають певні прогалини у знаннях про основи здоров'я, їм бракує вмінь організації здоров'язбережного процесу у школі. До того ж, вони недостатньо володіють навичками самоосвіти.

Отже, необхідна організація спеціальної роботи, спрямованої на створення сприятливих умов для підвищення професійного рівня всіх управлінців ЗНЗ.

Аналітико-коригувальний етап має спрямовуватись на аналіз, самооцінку й самокорекцію процесу особистісно-професійного вдосконалення керівника ЗНЗ.

Таким чином, проведений науковий пошук дає змогу зробити такі **висновки**. Залучення андрагогічних підходів у процес підвищення кваліфікації керівного складу загальноосвітніх навчальних закладів є необхідною передумовою ефективності організації здоров'язбережної діяльності керівників ЗНЗ.

Сформульовано основні вимоги до поліпшення здоров'язбережної діяльності керівників ЗНЗ, а саме: визнання пріоритету керівника ЗНЗ у вдосконаленні професійної діяльності, її проектуванні, організації та проведенні; реалізація фасилітуючої взаємодії в усіх елементах освітньо-професійної діяльності управлінця; наближення процесу самовдосконалення до реальної діяльності керівника ЗНЗ, де він сам приймає рішення й емоційно переживає результат.

Реалізація вищезазначених вимог у реальній освітній практиці має здійснюватись поетапно – у ході діагностично-проектувального, змістово-практичного та аналітико-коригувального етапів.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці науково обґрунтованих етапів удосконалення здоров'язбережної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

#### **Список використаної літератури**

1. Браже Т. Г. Принципы оценки деятельности андрагога / Т. Г. Браже // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 18–20.
2. Вербицкая Н. О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта / Н. О. Вербицкая // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 14–19.
3. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
4. Гресь О. В. Здоров'язберігаюча діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів як психолого-педагогічна проблема / О. В. Гресь // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – № 12. – С. 31–34.
5. Змеев С. И. Андрагогика: становление и пути развития / С. И. Змеев // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 64–76.
6. Змеев С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеев // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 42–45.

7. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
8. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5–13.
9. Орел В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / В. Е. Орел // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76–97.
10. Семиченко В. А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. А. Семиченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 86–94.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2014.

---

**Гресь О. В. Андрагогические подходы к организации здоровьесберегающей деятельности руководителей общеобразовательных учебных заведений**

*В статье показано, что успешное осуществление руководителем общеобразовательного учебного заведения (ОУЗ) здоровьесберегающей деятельности требует принятия педагогом необходимости самоизменения и самообразования как особого рода профессиональной деятельности. С привлечением андрагогических подходов раскрыты основные требования к улучшению здоровьесберегающей деятельности руководителей ОУЗ: признание приоритета руководителя ОУЗ в усовершенствовании профессиональной деятельности, ее проектирования, организации и проведения; реализация фасилитирующего взаимодействия во всех элементах образовательно-профессиональной деятельности управленца; приближение процесса самоусовершенствования к реальной деятельности руководителя ОУЗ. Раскрыто содержание этапов (диагностико-проектировочного, содержательно-практического, аналитико-корректирующего) реализации определенных требований в реальной образовательной практике.*

**Ключевые слова:** руководитель, общеобразовательное учебное заведение, здоровьесберегающая деятельность, организация, андрагогические подходы.

**Gres O. Andragogical Approaches to Organization of Health Maintaining Activity of Heads of General Educational Establishment**

*It has been shown that health maintaining activity, implemented by heads of general educational establishments (GEE), requires their personal awareness of the necessity of self-changing and self-education as a special kind of professional activity. Involving andragogical approaches, the main requirements for improving health maintaining activity of GEE heads have been revealed. They are recognition of GEE heads' priority in improvement of their professional activity, projection of it, organization and conducting; realization of facilitating interaction in all elements of head's educational-professional activity; proximity of GEE heads' self-perfection process to real activity. The content of the stages of realization of determined requirements in real educational practice has been highlighted. The stages and the content are: diagnostic and projecting stage (stimulating the development of positive motivation and creation of a program of GEE heads' self-perfection), content and practical stage (realization of the program of heads' personal and professional growth under conditions of maximum proximity of educational process to their real professional activity; assistance and support for heads in the direct use of gained experience, self-changing and self-perfection), analytical and corrective stage (analysis, self-esteem and self-correction of the process of GEE heads' personal-professional development).*

**Key words:** head, general educational establishment, health maintaining activity, organization, andragogical approaches.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД  
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ  
ДО РЕКРЕАЦІЙНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Особистісно орієнтований підхід є основним у модернізації вищої освіти в Україні. На сьогодні галузь фізичного виховання та спорту потребує молодих кваліфікованих кадрів, які володіють не лише сучасними знаннями, а й здатні застосовувати їх на практиці. Тому пріоритетним напрямом удосконалення вищої фізкультурної освіти визнано становлення особистісно орієнтованої освіти, розробку теоретичних положень цієї парадигми та їхню апробацію на практиці. Розкрито сутність, принципи й педагогічні умови запровадження цього підходу у процес підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності.*

**Ключові слова:** особистісно орієнтований підхід, професійна підготовка, майбутні фахівці з фізичного виховання та спорту, рекреаційно-оздоровча діяльність.

Модернізація вітчизняної вищої школи вимагає зміни парадигми освітнього процесу в напрямі виховання та самовиховання творчої особистості.

Мета державної політики щодо розвитку освіти, як зазначено у Національній доктрині розвитку освіти, – створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина країни, формування покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися протягом життя.

Сьогодні в Україні переважає тенденція гуманізації суспільних відносин, відбувається становлення парадигми особистісно орієнтованої освіти.

Сутність освітнього процесу, відповідно до особистісно орієнтованого підходу, полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості; виявленні й максимальному розвитку всіх сутнісних сил особистості, її здібностей та інтересів, забезпеченні саморозвитку в умовах певного соціуму й певної культури.

На сьогодні галузь фізичного виховання, спорту і здоров'я людини потребує молодих кваліфікованих кадрів, які володіють не лише сучасними знаннями, а й здатні застосовувати їх на практиці. Тому пріоритетним напрямом удосконалення вищої фізкультурної освіти є становлення особистісно орієнтованої освіти, розробка теоретичних положень цієї парадигми та їхня апробація на практиці.

Вивченню різних аспектів особистісно орієнтованої освіти присвячено багато праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, таких як: Ш. Амонашвілі, О. Асмолов, І. Бех, Є. Бондаревська, І. Зязюн, А. Коробченко, А. Маслоу, В. Мерлін, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка, С. Рубінштейн, А. Старєва, В. Серіков, І. Якиманська та ін.

Водночас питання методологічної готовності майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту до реалізації особистісно орієнтованого навчання й виховання ще не є предметом ґрунтовних наукових досліджень.

**Мета статті** полягає у визначенні та аналізі особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності.

Визначимо особливості особистісно орієнтованого підходу для вирішення нашої проблеми.

Цей підхід став предметом пильної уваги педагогічної громадськості як на Заході, так і на Сході в останню четверть XX ст. Розглядаючи ідею особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту, ми спиралися на фундаментальні дослідження, які розкривають суть і структуру особистості, природу наукових знань; цілісність педагогічного процесу; теорію розвивального навчання; сутність теорії діяльності [1; 3; 7; 9].

Особистісно орієнтований підхід передбачає чітку орієнтацію на особистість як мету, об'єкт, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності педагогічного процесу. Цей підхід визнає індивідуальність і самоцінність особистості, забезпечує розвиток особистості через організацію її діяльності. Він передбачає створення предметних умов для активного формування умов для активної професійної підготовки студентів [9, с. 121].

Особистісно орієнтований підхід є одним з провідних при дослідженні нашої проблеми, оскільки він базується на єдності фізичного, психічного, інтелектуального, духовного розвитку людини.

В. Рибалка зазначає: “Як методологічний інструмент, особистісний підхід складається з концептуального уявлення про особистість, з комплексної діагностики якостей особистості, з концептуальної інтерпретації отримуваних при цьому даних, з комплексу методів цілісного, всебічного розвитку якостей особистості та умов цілісної реалізації цих якостей у відповідних видах сукупної діяльності та соціальної поведінки” [6, с. 48]. На думку С. Сисоевої, “особистісний підхід” все наполегливіше утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу” [4, с. 58].

В. Рибалка пропонує розглядати запропонований науковий підхід як “...певну сукупність концептуальних і методичних засобів...” [6, с. 127].

Ознаками особистісно орієнтованого навчання, як зазначає А. Коробченко, є зосередження на потребах особистості; надання пріоритету індивідуальності, самоцінності; співпраця, співдружність, співтворчість між студентами та викладачами, удосконалення педагогічних відносин у бік їх духовно-морального єднання зі студентом; пристосування методики до навчальних можливостей студента; стимулювання розвитку й саморозвитку студента [2, с. 7].

У сучасному розумінні особистісно орієнтований підхід у вищій освіті – це визнання студента головною дійовою фігурою всього освітнього процесу, створення таких умов, у яких він був би в ролі не виконавця або спостерігача, а авторасвої “життєвої позиції”, відповідального за власні вчинки.

Якщо порівняти особистісно орієнтований підхід до навчання із традиційним, то перший має низку переваг: спрямованість на майбутнє, зорієнтованість на конкретну особистість студента, забезпечення його якомога ефективнішого й кориснішого існування в суспільстві, можливість застосування здобутих знань на практиці, у власному досвіді.

Метою особистісно орієнтованої освіти, як зауважує С. Подмазін, є не формування і навіть не виховання, а підтримка, розвиток людини в людині й розвиток у ній механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інших, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу й діалогічного, безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією [5, с. 142].

Майбутній фахівець з фізичної рекреації повинен пам'ятати й розуміти, що рекреація – це різноманітні заняття, які добровільно реалізуються у вільний час для

отримання задоволення, формування власної особистості, відновлення і збільшення психофізичних сил. У класифікації зазначених форм психофізичної активності вирішальне значення має не різновид цих занять, а власне психосоціальний контекст. Йдеться про те, чи є ці заняття добровільними, чи отримує від них людина задоволення, чи відповідають вони її інтересам, яка мотивація конкретної особи стосовно цього різновиду активності, а також, чи мають ці заняття позитивний вплив на розвиток особистості людини [8, с. 13].

Надзвичайно важливо, щоб рекреаційна активність становила певні цінності (норми) у таких вимірах: культурному – як суспільна вартість, що є бажаною та важливою для суспільства; суспільному – як діяльність, що має встановлені інституції та структури серед різноманітних груп суспільства; індивідуально-психологічному – як цінності, отримані особистістю в результаті рекреаційної активності, які є орієнтиром здорового способу життя [8, с. 14].

Отже, рекреація повинна стати загальною нормою якнайширших верств населення у сучасному суспільстві.

Зважаючи на вищевикладене, зміст особистісно орієнтованого навчання майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності має включати все, що необхідно людині для розвитку особистості. Основні зусилля викладачів з оновлення змісту мають бути спрямовані на посилення особистісно-сміслової спрямованості.

Особистісно орієнтоване навчання у вищій школі має ґрунтуватися на певних принципах, а саме: пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу; співвіднесення освітніх технологій із закономірностями професійного становлення особистості; визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних технологій і майбутньої професійної діяльності; випереджувальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця; врахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку [1, с. 105].

Для ефективного запровадження особистісно орієнтованого навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності потрібно створити певні педагогічні умови, зокрема:

- забезпечити особистісно орієнтовану спрямованість викладання дисциплін навчального плану підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту;
- формувати в студентів позитивну мотивацію та прагнення самостійно оволодіти необхідними знаннями у сфері фізичної рекреації та рекреаційних технологій;
- широко використовувати у процесі професійної підготовки активні методи навчання, які спонукають студентів до самостійних пошуків, педагогічного мислення та посилюють практичну спрямованість навчальних занять, що сприятиме формуванню практичних умінь і навичок професійної діяльності в сфері фізичної рекреації.

Суспільство ставить нові вимоги до освіченості людини та потребує від майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту уміння ефективно вирішувати різноманітні психофізичні проблеми людей різного віку та статі у процесі проведення рекреаційно-оздоровчої діяльності на підставі існуючих знань, а також постійно накопичувати знання та навчатися протягом усього життя.

**Висновки.** Отже, однією з визначальних тенденцій розвитку сучасної вищої освіти є спрямованість на особистість людини, забезпечення умов для її формування як вільної, самостійно мислячої, творчої гармонійної особистості. Особистісно орієнтований підхід є основним у модернізації освіти в галузі фізичної культури. Розгляну-

то принципи та основні педагогічні умови запровадження особистісно орієнтованого підходу у процес професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності.

До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільне віднести поєднання науково-методологічних підходів у теорії і практиці та їх реалізацію у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності.

#### Список використаної літератури

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / [авт.-уклад. Н. П. Наволокова]. – Харків : Основа, 2009. – 176 с.
2. Коробченко А. А. Проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах / А. А. Коробченко // Зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2005. – № 4. – С. 5–12.
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / за ред. С. О. Сисоевої. – Київ : ВПЮЛ, 2001. – 320 с.
5. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
6. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / В. В. Рибалка. – Київ : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
7. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография / В. В. Сериков. – Москва, 1998. – 182 с.
8. Фізична рекреація : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту / Є. Н. Приступа, О. М. Жданова, М. М. Линець та ін. ; за наук. ред. Є. Приступи. – Дрогобич : Коло, 2010. – 448 с.
9. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2000. – 188 с.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2014.

#### **Данилевич М. В. Личностно ориентированный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к рекреационно-оздоровительной деятельности**

*Личностно ориентированный подход считается основным в модернизации высшего образования в Украине. На сегодняшний день отрасль физического воспитания и спорта нуждается в молодых квалифицированных кадрах, которые владеют не только современными знаниями, но и способны применять их на практике. Поэтому приоритетным направлением совершенствования высшего физкультурного образования определены становление личностно ориентированного образования, разработка теоретических положений этой парадигмы и их апробация на практике. В статье раскрыты сущность, принципы и педагогические условия внедрения этого подхода в процесс подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к рекреационно-оздоровительной деятельности.*

**Ключевые слова:** личностно ориентированный подход, профессиональная подготовка, будущие специалисты по физическому воспитанию и спорту, рекреационно-оздоровительная деятельность.

#### **Danylevych M. Individually Oriented Approach to Future Physical Education and Sport Specialists' Professional Training to Health-Related and Recreational Activities**

*Individually oriented approach is considered essential in the modernization of higher education in Ukraine. At the present time physical education needs young skilled experts who have not only up-to-date knowledge but also able to apply them in practice. Therefore, the higher priority of the physical education improvement, according to the author, is the formation of*



*personality oriented education, development of theoretical principles of this paradigm and their practical testing.*

*Individually oriented physical education teaching at universities should be based on certain principles, namely: priority of individuality and self-worth of a student who is the subject of the learning process; correlation of educational technologies with patterns of individual's professional formation; determining the content of education according to the level of contemporary social, information technologies and future careers; proactive nature of education to form professional competence of future specialist; consideration of individual experience of the student, his/her need for self-actualization, self-determination and self-development.*

*Society puts new demands on education rights and needs of future specialists in physical education and sport skills to effectively solve various psychological and physical problems of people of different ages and gender in the process of health-related and recreational activities on the basis of actual knowledge, and constantly store knowledge to become lifelong learner.*

**Key words:** *personality oriented approach, training, future specialists in physical education and sport, health-related and recreational activities.*

## УТОЧНЕННЯ ДЕЯКИХ ПОНЯТЬ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ГАЛУЗІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті здійснено спробу уточнити поняття, що стосуються компетентності вчителя в галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій. Зосереджено увагу на визначеннях понять “інформаційна”, “інформатична” та “інформаційно-комунікаційна (ІК- або ІКТ-) компетентність”.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, інформаційна компетентність, інформатична компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність (ІК-компетентність, ІКТ-компетентність).

Сучасна освіта вимагає запровадження нових педагогічних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, що були визначені Державною програмою впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій “Сто відсотків” на період до 2015 р. національним пріоритетом. Проте існує ціла низка проблем, які перед педагогікою висунула практика інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема, на сьогодні досі не існує єдиного тлумачення поняття компетентності в галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій. Спробуємо здійснити аналіз трактувань цього дискусійного поняття.

У науковій літературі можна зустріти цілу низку понять, що дуже часто вживаються як синоніми і якими намагаються назвати компетентність у галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій: інформаційна компетентність, інформатична компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, ІК-компетентність, ІКТ-компетентність, інформаційно-технологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна грамотність, інформаційна грамотність. Зрозуміло, що етимологія складових цього поняття вносить певні відтінки у їх визначення, а ми в нашій статті спробуємо проаналізувати тільки деякі з них. К. Косова з цього приводу зазначає, що при прискіпливому розгляді виявляється спорідненість, а іноді й ідентичність у трактуванні цих визначень [8]. Вона також стверджує, що “оцінка понять ускладнюється завзятим бажанням багатьох авторів (А. Хуторський, С. Литвинова, Л. Петухова, О. Семенов, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук та ін.) використовувати слово “інформація” як сурогат понять “матеріали”, “відомості”, “знання” тощо. Водночас, іншими дослідниками (М. Жалдак, А. Фрідланд, О. Спірін) показана некоректність подібних лексичних заміन” [8].

**Мета статті** – уточнити поняття, що стосуються компетентності вчителя в галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій, зосередивши увагу на визначеннях понять “інформаційна”, “інформатична” та “інформаційно-комунікаційна (ІК- або ІКТ-) компетентність”.

Тлумачення понять “інформаційний” та “інформатичний” у сукупності з поняттям “компетентність” подавали такі науковці, як Н. Баловсяк, П. Беспалов, С. Белов, Н. Бібік, Н. Гендіна, М. Головань, Р. Гуревич, М. Жалдак, Н. Євладова, А. Зав’ялов, О. Зайцева, С. Зайцева, О. Іванова, О. Кизик, Н. Колкова, В. Котенко, Н. Морзе, Н. Насирова, О. Нікулочкіна, О. Павленко, Л. Петухова, Н. Прилуцька, І. Робертс, О. Семенов, І. Скіпор, Є. Смирнова-Трибульська, О. Смолянинова, О. Спірін, Н. Сороко, О. Толстих, С. Трішина, А. Фрідланд, М. Холодна, М. Цветкова, Л. Чернікова та ін.

Хочемо звернути увагу на тлумачення понять “інформаційний” та “інформатичний”, бо це дасть нам ключ до їх кращого розуміння. Відмінність цих понять у сукупності з поняттям “процес” дослідив А. Фрідланд. *Інформаційний процес* він розглядає як “сукупність інтелектуальних процесів, що відбуваються в апаратах мислення людей, і процесів прийому, збереження, опрацювання й передачі даних, що ініціюють відповідну інформацію” [20, с. 132].

Суголосними із твердженнями А. Фрідланда є погляди Ю. Дорошенка. У своїх дослідженнях він зауважує, що “термін “інформаційні” має два сутнісних значення, що є мовною хибою, певним недоліком терміна. А між тим, українська мова є досить гнучкою і має багаті, нерідко унікальні можливості щодо відтворення сутнісних особливостей певного слова в його похідних. У контексті зазначеного вище виправданим є використання терміна “інформатичний”. У цьому разі зберігається як сутнісне значення самого терміна, так і лексика та морфологія української мови. До того ж, зважаючи на те, що змістовим аналогом терміна “інформатичний” є взаємоуточнювальне словосполучення “комп’ютерно-інформаційний”, то для іменування відповідних категорій у сфері інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій вдається зменшити кількість використовуваних слів” [3].

Саме від цих тлумачень відштовхувалися науковці, даючи поняття “інформаційна” або “інформатична” компетентність.

Що стосується поняття “інформаційна компетентність”, науковці роблять різні акценти в тлумаченні цього поняття. Спочатку подамо його аналіз, навівши кілька із запропонованих у науковій літературі визначень *інформаційної компетентності*, які можна поділити на дві групи: першу, яка акцентує на виробленні умінь працювати з інформацією і відштовхується від тлумачення слова “інформація”, яке подається в різних словниках [1; 19]: “інформація – дані, відомості, повідомлення, матеріал тощо”, і другу, яка за основу визначення бере здатність особистості використовувати інформаційні технології для реалізації професійних завдань.

На офіційному рівні термін “інформаційна компетентність” з’явився 1992 р. в проекті Ради Європи “Середня освіта в Європі” [13, с. 21], у межах якого було сформовано перелік “сучасних ключових компетенцій”, що є системою універсальних знань, умінь, навичок, а також досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності, і до яких була віднесена й інформаційна компетентність, котра передбачає володіння комп’ютерною технікою, готовність до її застосування, здатність до пошуку й аналізу знайденої інформації. Але, згідно з дослідженням, за понад 20 років існування цього поняття науковці робили різні акценти в його тлумаченні.

Так, представники першої групи Н. Абакумова, І. Малкова, С. Трішина, А. Хуторський інформаційну компетентність відносять до однієї з ключових компетентностей, яку у свою чергу Б. Гершунський, Н. Насирова, О. Кизик, Т. Гудкова розглядають як складову професійної компетентності у взаємозв’язку з такими категоріями, як “комп’ютерна грамотність”, “інформаційна культура”, що, за твердженням Н. Гендіної, Н. Колкової, І. Скіпор, Г. Стародубової, Ю. Уленко, Ю. Зубова, В. Фокеєва, С. Каракозова, характеризують рівень розвитку особистості. Ці дослідники наголошують на тому, що інформаційна компетентність посідає пріоритетне місце серед ключових компетентностей у галузі самостійної пізнавальної діяльності, що заснована на засвоєнні способів набуття знань з різних джерел інформації. В. Котенко, С. Сурменко, М. Холодна засвідчують, що *інформаційна компетентність* – це *системна властивість особистості суб’єкта*, що характеризує його глибоку обізнаність у предметній галузі знань, особистісний досвід суб’єкта і дає змогу ухвалювати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності.

Як складну інтегральну професійну якість, як інтегративну якість особистості, або як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь у галузі інноваційних технологій і певного набору особистісних якостей розглядають *інформаційну компетентність* такі представники першої групи науковців, як С. Белов, О. Зайцева, О. Нікулочкіна, С. Трішина, враховуючи, що слова “інтегральний” та “інтегративний” в одному із тлумачень, які подає “Тлумачний словник української мови”, співпадають і означають “суцільний, цілісний, зв’язаний, єдиний”.

Такі представники другої групи, як Б. Гершунський, Н. Насирова, О. Кизик, Т. Гудкова, І. Зимня *інформаційну компетентність* визнають обов’язковою *складовою професійної компетентності*; вони також наголошують на тому, що ця компетентність взаємопов’язана з такими категоріями, як “комп’ютерна грамотність”, “інформаційна культура”, а А. Адольф, І. Степанова визначають її як *компонент* ключової, базової та спеціальної компетентності. Р. Гуревич розглядає цю компетентність як *компетентність* індивіда в роботі з інформацією, а Н. Баловсяк говорить про *інформаційну компетентність* як *сукупність компетенцій*, пов’язаних із роботою з інформацією в усіх її формах і уявленнях, які дають змогу ефективно користуватись інформаційними технологіями різних видів.

Суголосним із останнім визначенням є тлумачення, яке подають Н. Хенц (N. Heinze), Т. Спор (T. Sporer), Т. Дженет (T. Jenert) [24]: “*Інформаційна компетентність* – це *метакомпетентність*, що містить різні окремі компоненти і є набором конкурентних, індивідуальних здібностей (медіаграмотність, цифрова грамотність, комп’ютерна грамотність, традиційна грамотність (читання, письмо й арифметика), здатність самостійної роботи з ресурсами бібліотеки, культурна грамотність, критичне мислення, планування термінів роботи тощо), що дають змогу ефективно знаходити, критично оцінювати й відповідально використовувати інформацію і її різні джерела”. Це визначення поєднує в собі обидва підходи до тлумачення поняття “*інформаційна компетентність*”.

О. Семенов, О. Павленко, З. Сейдаметова розглядають “*інформаційну компетентність*” як *уміння* орієнтуватися в інформаційних потоках, тобто вміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати й передавати її за допомогою реальних об’єктів та інформаційних технологій і застосовувати набуті вміння у своїй навчальній і професійній діяльності. А. Хуторський, А. Зав’ялов додають до цих умінь *навички діяльності*, які стосуються інформації, у навчальних предметах, освітніх галузях і навколишньому світі, у тому числі, володіння такими ІКТ, як аудіо- і відеозапис, електронна пошта й Інтернет.

На особливу увагу заслуговує точка зору Н. Насирової [14], відповідно до якої автором при визначенні поняття “*інформаційна компетентність*” зауважується на *мотивації, потребі й інтересі* до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів й інформації, *сукупності* суспільних, природничих і технічних знань, а також *знаннях, способах і діях, досвіді пошукової діяльності* у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів.

Г. Земскова, Ю. Ларионова, П. Грабовський збігаються в думці, що це *інтегративна якість особистості, системне утворення знань, умінь і здатності суб’єкта* в галузі інформації та інформаційно-комунікаційних технологій і досвіду їх використання, а також *здатність* удосконалювати свої знання, вміння і приймати нові рішення в мінливих умовах або непередбачених ситуаціях із використанням нових технологічних засобів.

Українські науковці О. Аніщенко, О. Падалка, М. Жалдак наголошують на тому, що *“інформаційна компетентність”* – це *підтверджена здатність особистості використовувати апаратні засоби ІТ та ефективно працювати з інформацією в електронному та друкованому варіантах*.

Найбільш точним, на нашу думку, є визначення, запропоноване М. Жалдаком: *“інформаційна компетентність – підтверджена здатність особистості використовувати інформаційні технології для гарантованого опанування та донесення інформації з метою забезпечення власних індивідуальних потреб і задоволення суспільних вимог щодо формування загальних і професійно-спеціалізованих компетентностей людини”* [6].

Розглянемо підходи до тлумачення поняття *“інформатична компетентність”*, які також мають деякі розбіжності. Деякі наголошують на тому, що термін *“інформатична компетентність”* стосується вчителя-предметника, а деякі – вчителя інформатики.

М. Карпенко [7] стверджує, що *“інформатичні компетентності – система компетентностей, які потрібні членам суспільства для того, щоб бути спроможними ефективно використовувати потужності сучасних ІКТ для успішності у своїй професійній діяльності”*. М. Богачик наголошує на тому, що *“інформатична компетентність”* – це *інтегральна характеристика особистості*, М. Головань – *“інтегративне утворення особистості”*, а О. Іонова – *“інтегративна якість особистості, системне утворення знань, умінь і здатності суб’єкта у сфері інформації та інформаційно-комунікаційних технологій і досвіду їх використання”*. Л. Петухова, Є. Смирнова-Трибульська стверджують, що це *“системний обсяг знань, умінь і навичок”*. В. Коткова же говорить про *“інформатичну компетентність”* як *комплексну характеристику системи знань, умінь і навичок* набуття і трансформації інформації в професійно-педагогічній діяльності, особистісні якості педагога, що в сукупності дає змогу йому ефективно здійснювати професійну діяльність з усвідомленим передбаченням її наслідків і постійним професійним саморозвитком.

Ми цілком погоджуємося з Ю. Дорошенком [3] та О. Спіріним [17], які наголошують на тому, що доречніше використовувати термін *“інформатична компетентність”* для визначення компетентностей не вчителів-предметників або вчителів початкової школи, а саме вчителів інформатики, і вважаємо за необхідне користуватися визначенням, запропонованим О. Спіріним, який під *інформатичною компетентністю вчителя інформатики* пропонує розуміти *“підтверджену здатність особистості використовувати інформаційні технології для гарантованого донесення та опанування інформації з метою задоволення власних індивідуальних потреб і суспільних вимог щодо формування загальних і професійно-спеціалізованих компетентностей людини в галузі інформатики”* [17].

Слід зазначити, що поняття *“інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності)”* або *“ІКТ-компетентності”* вужче, ніж поняття *“інформатична компетентність”* і є його складовою, проте саме цей термін, на нашу думку, має стосуватися компетентності вчителя-предметника в галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій. Розглянемо детальніше підходи до його тлумачення.

Поняття *“ІКТ-компетентності вчителя (викладача)”* було вперше введено в проєкті Юнеско *“Стандарти ІКТ-компетентності для вчителів”* (ICT Competency Standards for Teachers, ICT-CST), синонімами якого, на думку О. Дирдіної, В. Запорожко, А. Кірьякової, О. Спіріна є *“компетентність учителя у сфері інформаційно-комунікаційних технологій”*, *“інформаційно-комунікаційно-технологічна компетент-*

ність”, “інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя”, “комп’ютерна компетентність”, “інформаційно-комп’ютерна компетентність”, “інформаційно-технологічна компетентність”.

Аналізу цих синонімічних понять присвячені праці Л. Горбунової, М. Жалдака, А. Єлізарова, В. Імакаєва, О. Керекеш, Л. Крижко, А. Кузнєцова, Т. Лавіної, С. Литвинової, І. Милової, О. Новікової, О. Овчарук, О. Осипової, І. Роберт, А. Семибратова, О. Спіріна, Ю. Стрижаченка, К. Телятник, О. Урсової, О. Чернобай, Є. Хенера, А. Шестакова, О. Шиловой та ін.

“Із появою інформаційних технологій, – зазначають О. Дирдіна, В. Запорожко, А. Кір’якова, – *ІКТ-компетентність* спочатку сприймалася як певна нова складова грамотності населення (“комп’ютерна грамотність” або “computer literacy”), що виражалося в знанні основ інформатики, інформаційних технологій і в здатності працювати на комп’ютері з офісними додатками і в Інтернеті. Однак, у зв’язку з розвитком ІКТ і проникненням їх у всі сторони життєдіяльності суспільства прийшли до розуміння, що поняття ІКТ-компетентності вимагає більш детального і глибокого розгляду” [4], а А. Єлізаров, М. Цветкова [5] наголошують на тому, що ця компетентність є необхідним чинником забезпечення системного ефекту в розв’язанні завдань інформатизації освіти.

О. Овчарук підкреслює, що *інформаційно-комунікаційна компетентність* – це “ключова категорія, що розглядається як комплексне поняття” [15], а О. Спірін пропонує для визначення терміна “інформаційно-комунікаційна компетентність” як похідного від поняття інформаційної компетентності скористатися розумінням терміна “інформаційно-комунікаційні технології” [17].

Л. Кочегарова зазначає, що більшість учених збігаються в думці, що розглядати цю категорію необхідно з позицій особистісних новоутворень у сфері професіоналізму педагога та практичних проявів цих якостей в інформаційному середовищі, тобто здібностей педагога самостійно й відповідально використовувати ці технології у своїй професійній діяльності [9].

Як *здатність* до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій розглядають *ІК-компетентність* А. Вітухновська, М. Жалдак, С. Литвинова, Т. Марченко, Н. Пак, С. Светлична, О. Спірін, Т. Тихонова, Л. Чернікова і пропонують тлумачити поняття “*ІК-компетентності (або знань у галузі ІКТ)* як *потенційну здатність людини здійснювати інформаційну діяльність для розв’язання професійних завдань і реалізації поставлених цілей на основі своїх компетенцій у галузі ІКТ, тобто придбаного нею досвіду використання методів, способів і прийомів створення, накопичення, зберігання, обробки інформації за допомогою засобів комп’ютерної техніки для отримання інформаційного продукту або послуги, а також сприйняття, відтворення і передачі повідомлень у просторі та в часі*”. О. Кравчина, проаналізувавши матеріали проекту ICT-CSTT (ICT Competency Standards for Teachers) [23], опублікованого ЮНЕСКО 2008 року, наголошує на тому, що “*ІКТ-компетентність – це здатність педагога розв’язувати навчальні, побутові, професійні завдання з використанням інформаційних і комунікаційних технологій*” [10]. К. Голодюк [2], С. Литвинова [12], Л. Чернікова [22] також пропонують розглядати ІК-компетентність як “*здатність вчителя використовувати інформаційні й комунікаційні технології для здійснення інформаційної діяльності (пошуку інформації, її визначення і організації, управління і аналізу, а також її створення і розповсюдження) у своїй професійній сфері*”. О. Спірін уточнив і розширив визначення, дане М. Жалдаком, і запропонував розуміти під *ІК-компетентністю* “*підтверджену здатність особистості автономно й відповідально використовувати на практиці інфор-*

маційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних задач у певній предметній галузі або виді діяльності” [18, с. 46].

Є. Хеннер у співавторстві з різними науковцями неодноразово звертався до тлумачення поняття *ІКТ-компетентності*. Зрозуміло, чим більший відсоток у діяльності людини посідають інформаційно-комунікаційні технології, тим більше видозмінюється це поняття. У 2004 р. Є. Хеннер і А. Шестаков визначають це поняття як “сукупність знань, навичок і умінь, що формуються в процесі навчання і самонавчання інформатики та інформаційних технологій, а також здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій” [21], а вже 2010 року спільно з А. Кузнєцовим, В. Імакаєвим, О. Новіковою, О. Чернобай під *ІКТ-компетентністю* Є. Хеннер розуміє *комплексне поняття*, яке “відбиває спосіб життєдіяльності особистості й включає в себе цілеспрямоване ефективне застосування технічних знань і умінь в реальному житті” [11]. Із думкою цих науковців цілком погоджуються І. Воротнікова, Л. Горбунова, О. Овчарук, О. Семибратов, М. Цветкова.

Отже, більшість науковців сходяться на думці, що *ІКТ- або ІК-компетентність* – це здатність педагога використовувати інформаційно-комунікаційні технології для доступу, обробки, оцінювання, створення та розповсюдження інформації, а також для задоволення власних індивідуальних потреб і успішного розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних, завдань у певній предметній галузі.

Розглянувши тлумачення деяких термінів, що стосуються компетентності педагогів у галузі ІКТ, можемо зазначити, що потрібно чітко розмежовувати поняття “інформаційна”, “інформатична” та “інформаційно-комунікаційна (або ІКТ) компетентність”, щоб уникнути плутанини, хоча вони мають багато спільного. Так, термін “*інформаційна компетентність*” указує на уміння людини працювати з інформаційними потоками, використовуючи при цьому ІКТ. Наголошуємо на тому, що дефініцію “*інформатична компетентність*” доречно використовувати тільки стосовно вчителів інформатики, бо це більш коректно, а під *інформаційно-комунікаційною компетентністю вчителя-предметника* слід розуміти інтегративне утворення особистості, що є результатом його інформатичної підготовки й яке *виявляється у вмінні самостійно створювати дидактичні матеріали за допомогою засобів ІКТ, у прагненні, здатності й готовності раціонально добирати й свідомо застосовувати ІКТ та освітні ресурси мережі Інтернет для активного розв'язання різноманітних завдань у певній предметній галузі й повсякденному житті з досягненням успішного результату*. Узагальнені підходи до визначення цих понять подано в табл.

Таблиця

**Узагальнення підходів до тлумачення дефініцій,  
що стосуються компетентності педагогів  
у галузі інформаційно-комунікаційних технологій**

Компетентність		
Інформаційна	Інформатична	Інформаційно-комунікаційна (ІКТ- або ІК-)
1	2	3
Загальні підходи		
Одна з ключових компетентностей (Н. Абакумова, І. Малкова, І. Склярова, С. Трішчина, А. Хуторський), або один з її компонентів (А. Адольф, К. Осадча, І. Степанова), або метакомпетентність (Т. Дженет (T. Jenert), Т. Спор (T. Sporer), Н. Хенц (N. Heinze))		
Система компетентностей, які потрібні членам суспільства (Н. Баловсяк, М. Карпенко, В. Котенко, С. Сурменко)		

## Продовження таблиці

1	2	3
<i>Складна цілісна, інтегративна (інтегральна), багаторівнева професійно-особистісна характеристика педагога, що в сукупності дає йому змогу ефективно здійснювати професійну діяльність з усвідомленим передбаченням її наслідків і постійним професійним саморозвитком (Л. Басурматорова, С. Белов, М. Богачик, М. Головань, П. Грабовський, С. Дочкин, О. Зайцева, Г. Земскова, О. Іонова, Ю. Клецов, В. Коткова, Т. Лавіна, Ю. Ларіонова, О. Нікулочкіна, Т. Паніна, І. Склярєва, Ю. Стрижаченко, А. Темербекова, С. Трішина, Л. Хуснутдинова, О. Юрченко, Н. Яциніна)</i>		
<i>Підтверджена здатність і готовність особистості до роботи з інформацією в електронному та друкованому варіантах і ефективного застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для ефективного виконання професійних обов'язків (О. Аніщенко, А. Вітухновська, М. Головань, К. Голодюк, Л. Горбунова, Ю. Дорошенко, С. Дочкин, І. Жакуліна, М. Жалдак, Ю. Клецов, О. Кравчина, Т. Лавіна, С. Литвинова, Т. Марченко, О. Овчарук, О. Падалка, Н. Пак, Т. Паніна, І. Роберт, С. Светлична, О. Семибратов, Л. Сітнікова, Ю. Солдатова, О. Спірін, Т. Тихонова, О. Урсова, Є. Хеннер, М. Цветкова, Л. Чернікова, А. Шестаков)</i>		
<i>Системний обсяг (сукупність або синтез) знань, умінь і навичок набуття і трансформації інформації, що формуються в процесі навчання і самонавчання інформатики та інформаційних технологій і дають змогу цілеспрямовано працювати з швидко мінливою інформацією в професійно-педагогічній діяльності (В. Акуленко, Л. Босова, Л. Горбунова, А. Захаров, Г. Земскова, А. Кузнецов, М. Лапчик, Ю. Ларионова, О. Овчарук, О. Павленко, В. Первутинський, Л. Петухова, З. Сейдаметова, О. Семибратов, Є. Смирнова-Трибульська, Т. Суворова, О. Тутова, Є. Хеннер, М. Цветкова, А. Шестаков)</i>		
<i>Знання про основні методи інформатики й інформаційні технології, уміння користуватися сучасними інформаційними мережами, орієнтуватися в інформаційних потоках, використовувати наявні знання для розв'язання прикладних завдань, навички використання комп'ютера і технологій зв'язку, здатності подавати повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі і виявляється у прагненні застосовувати набуті уміння у своїй навчальній і професійній діяльності (М. Головань, О. Керекеш, Л. Крижко, О. Науменко, П. Пахотіна, О. Семенов, К. Телятник, А. Хуторський)</i>		
Відмінності у визначенні дефініції		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Стосується будь-якої людини;</li> <li>– компетентність індивіда в роботі з інформацією, його здатність орієнтуватися в потоці інформації (Н. Гендіна, Р. Гуревич, Н. Колкова, Б. Кухе (В. Kühne), І. Скіпор);</li> <li>– складова професійної компетентності, взаємопов'язана з такими категоріями, як “комп'ютерна грамотність”, “інформаційна культура” (Б. Гершунський, Т. Гудкова, І. Зимня, О. Кизик, Н. Насирова);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Стосується вчителя інформатики;</li> <li>– підтверджена здатність особистості використовувати інформаційні технології для гарантованого донесення та опанування інформації з метою задоволення власних індивідуальних потреб і суспільних вимог щодо формування загальних та професійно-спеціалізованих компетентностей людини в галузі інформатики (М. Головань)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Стосується вчителя-предметника;</li> <li>– чинник забезпечення системного ефекту в розв'язанні завдань інформатизації освіти (А. Єлізаров, М. Цветкова);</li> <li>– упевнене володіння всіма складовими навичками ІКТ-грамотності для розв'язання будь-яких питань у навчальній та іншій діяльності (В. Бурмакіна, О. Дирдіна, Г. Єрмаєва, В. Запорожко, А. Кірьякова, І. Колоярцева, І. Фаліна)</li> <li>– складова інформаційної культури, що передбачає впевнене володіння усіма складовими навичками ІКТ-грамотності для розв'язання питань, що виникають у навчальній, освітній та іншій діяльності (І. Склярєва, Н. Сороко);</li> </ul>



## Продовження таблиці

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>синтез предметно-спеціальних знань, умінь, навичок, що дають змогу цілеспрямовано працювати зі швидко мінливою інформацією (О. Павленко, В. Первутинський, З. Сейдаметова);</i></li> <li>– <i>особливий тип організації наочно-специфічних знань (М. Холодна);</i></li> <li>– <i>здатність розв'язувати нестандартні завдання на основі наявних знань у професійно-педагогічній діяльності (А. Зав'ялов, В. Первутинський);</i></li> <li>– <i>знання інформатики як предмета, використання комп'ютера як необхідного технічного засобу (О. Павленко);</i></li> <li>– <i>мотивація, потреба й інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів й інформації (Н. Насирова)</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>володіння ІКТ-компетенціями (А. Кузнецов, А. Захаров, Т. Суворова, М. Лапчик, В. Акуленко, Л. Босова, О. Тутова, М. Цветкова);</i></li> <li>– <i>готовність сучасного викладача до роботи в нових умовах інформатизації освіти, тобто готовність розв'язувати різні проблеми й завдання у професійній діяльності з використанням інформаційних і комунікаційних технологій, а також використовувати ці технології для відбору та створення адекватних програмних педагогічних засобів для виконання педагогічної діяльності, її вдосконалення (С. Дочкин, Ю. Клецов, Т. Паніна, Ю. Стриженченко, Н. Яциніна);</i></li> <li>– <i>особливий тип організації предметно-спеціальних знань, що дає змогу правильно оцінювати ситуацію і приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності, використовуючи ІКТ (С. Дочкин, Ю. Клецов, Т. Паніна, І. Склярова);</i></li> <li>– <i>спосіб життєдіяльності особистості, що включає в себе цілеспрямоване ефективне застосування технічних знань і умінь в реальному житті (С. Зайцева, В. Імакаєв, А. Кузнецов, О. Новікова, Є. Хеннер, О. Чернобай);</i></li> <li>– <i>діяльні індивідуальні здібності та якості, що визначають певні можливості та вміння (Ю. Солдатова);</i></li> <li>– <i>спроможність раціонально добирати та свідомо застосовувати певні ІКТ у процесі активного розв'язування різноманітних завдань практичного значення із досягненням успішного результату (Д. Сабітова)</i></li> </ul>

Аналіз поданих вище визначень, дає змогу зробити висновок, що більшість науковців сходяться на думці, що *ІК- або ІКТ-компетентність* – це інтегральна динамічна характеристика особистості, яка виявляється у здатності педагога використовувати інформаційно-комунікаційні технології для доступу, обробки, оцінювання, створення та розповсюдження інформації, а також для задоволення власних індивіду-

альних потреб і успішного розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних, завдань у певній предметній галузі.

**Висновки.** Розглянувши деякі визначення понять, що стосуються компетентності педагогів у галузі ІКТ, хочемо наголосити, що потрібно чітко розмежовувати поняття “інформаційна”, “інформатична” та “інформаційно-комунікаційна (або ІКТ) компетентність”, а науковцям дійти консенсусу щодо їх тлумачення. Термін “*інформатична компетентність*” слід використовувати тільки стосовно вчителів інформатики, бо це більш коректно, а під *інформаційно-комунікаційною компетентністю педагога* розуміти інтегративне утворення особистості, що є результатом його інформатичної підготовки і *виявляється у вмінні* самостійно створювати дидактичні матеріали за допомогою засобів ІКТ, у *прагненні, здатності й готовності* раціонально *добирати* й *свідомо застосовувати* ІКТ та освітні ресурси мережі Інтернет для активного розв'язання різноманітних завдань у певній предметній галузі й повсякденному житті з досягненням успішного результату.

#### Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ : Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
2. Голодюк Л. С. Основні засади формування ІКТ-компетентності вчителя-предметника / Л. С. Голодюк // Постметодика. – 2009. – № 4 (88). – С. 41–45.
3. Дорошенко Ю. О. Інформатика: еволюція поняття [Електронний ресурс] // Інформатизація освіти України: європейський вимір : Міжнародна-науково практична конференція 20.05.2009. – Режим доступу <http://labconf.ic.km.ua/tezy/index.html>.
4. Дырдина Е. В. Информационно-коммуникационные технологии в компетентностно-ориентированном образовании : [учеб.-метод. пособ.] / Е. В. Дырдина, В. В. Запорожко, А. В. Кирьякова. – Оренбург : Университет, 2012. – 227 с.
5. Елизаров А. А. Вариативное повышение квалификации педагогов в проекте Microsoft “Академия учителей” [Электронный ресурс] / А. А. Елизаров, М. С. Цветкова. – Режим доступа: [www.ict.edu.ru/vconf/files/9099.pdf](http://www.ict.edu.ru/vconf/files/9099.pdf).
6. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / М. И. Жалдак ; АПН СССР ; НИИ содержания и методов обучения. – Москва, 1989. – 48 с.
7. Карпенко М. А. Формування інформатичних компетентностей студентів машинобудівних спеціальностей вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / М. А. Карпенко. – Режим доступу: [www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik.../14/25.pdf](http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik.../14/25.pdf).
8. Косова К. О. Тифлоінформаційні компетентності сучасного вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / К. О. Косова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 5 (19). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
9. Кочегарова Л. В. Виды деятельности, направленные на развитие ИКТ компетентности педагога: сущность и условия организации / Л. В. Кочегарова // Информатика и образование. – 2009. – № 1. – С. 125–127.
10. Кравчина О. Є. Розвиток ІКТ компетентності вчителів в процесі впровадження автоматизованих систем управління [Електронний ресурс] / О. Є. Кравчина. – Режим доступу: [lib.iitta.gov.ua/610/1/ST-Kravchina-2011.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/610/1/ST-Kravchina-2011.pdf).
11. Кузнецов А. А. Информационно-коммуникационная компетентность современного учителя / А. А. Кузнецов, Е. К. Хеннер, В. Р. Имакаев, О. Н. Новикова, Е. В. Чернобай // Информатика и образование. – 2010. – № 4. – С. 3–11.
12. Литвинова С. Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / С. Г. Литвинова. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/210/1/statja-9.pdf>.
13. Нагимова Н. И. Формирование и развитие у учащихся базовых компетентностей / Н. И. Нагимова // Профессиональное образование. – 2003. – № 8. – С. 21–27.

14. Насырова Н. Х. Проектирование подготовки студентов гуманитарных факультетов классического университета по информатике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наилы Халитовна Насырова ; Казанский гос. ун-т. – Казань, 2000. – 17 с.
15. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти України. – Київ : К.І.С., 2003. – 295 с.
16. Словник української мови : в 11 т. [Електронний ресурс]. – 1975. – Т. 6. Тлумачний словник української мови. – Режим доступу: <http://eslovnik.com/search/search/?search=%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81>.
17. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [Електронний ресурс] / О. М. Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу: <http://www.ime-edu.ua.net/am.html>.
18. Спірін О. М. Основні підходи до визначення понять / О. М. Спірін // Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : [метод. рекомендації] / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.] ; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. – Київ : Атіка, 2010. – 88 с.
19. Тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eslovnik.com/search/search/?search=%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81>.
20. Фридланд А. Я. Основные ресурсы информатики : [пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / А. Я. Фридланд. – Москва : Астрель-АСТ-Профиздат, 2005. – 284 с.
21. Хеннер Е. К. Информационно-коммуникационная компетентность учителя: структура, требования и система измерения / Е. К. Хеннер, А. П. Шестаков // Информатика и образование. – 2004. – № 12. – С. 5–9.
22. Чернікова Л. А. Сутність поняття ІКТ-компетентність / Л. А. Чернікова // Постметодика, 2009. – № 4 (88). – С. 46–50.
23. ICT Competency Standards for Teachers: policy framework [Electronic resource]. – Mode of access: [www.unesco.org/en/competency-standards-teachers](http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers).
24. Heinze N. Modell zur Förderung von Informationskompetenz im Verlauf des Hochschulstudiums [Electronic resource] / Nina Heinze, Thomas Sporer, Tobias Jenert. – Augsburg, 2008. – Mode of access: [http://www.imb-uniaugsburg.de/files/Heinze\\_Fink\\_](http://www.imb-uniaugsburg.de/files/Heinze_Fink_).

Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.

---

**Дегтярева Г. А. Уточнение некоторых понятий, касающихся компетентности учителей в сфере использования информационно-коммуникационных технологий**

*В статье осуществлена попытка уточнить понятия, касающиеся компетентности учителя в области использования информационно-коммуникационных технологий. Сосредоточено внимание на определениях понятий “информационная”, “информатическая” и “информационно-коммуникационная (ИК или ИКТ) компетентность”.*

**Ключевые слова:** *информационно-коммуникационные технологии, информационная компетентность, информатическая компетентность, информационно-коммуникационная компетентность (ИК-компетентность, ИКТ-компетентность).*

**Degtyarova G. Specification of Some Concepts that Concern Competence of Teachers in the Sphere of use of Informational-Communication Technologies**

*In the article the attention is concentrated on the analysis of approaches to interpretation the definitions “information”, “informatical” and “information-communication (IC- or ICT-) competence”.*

*The author marks, that scientists who interpret the concept of information competence, is possible to be divided into two groups: the ones which emphasize on the development of skills to work with the information and make a start from interpretation the word “information” and the ones which take for a basis definition the ability of the person to use ICT for realization the professional tasks.*

*In the interpretation of concept “informatical competence” there is also some disagreements. The part of researchers considers that this term concerns the teacher who teaches the certain*

*subject, and another one – the teacher of computer science. Considering concept of IC-competence, the author investigates how this concept varies with development of ICT, and marks that it is narrower than the concept “informatical competence”, is its component and directly concerns competence of the teacher of the certain subject in the field of using the informational-communication technologies.*

*The generalized approaches to definition of set forth above concepts of pedagogics submit in the chart. The author comes to a conclusion, that it is necessary to differentiate precisely concepts “information”, “informational” and “informatical-communication competence” to avoid mix though they have much in common. Offers the own definition of IC-competence.*

**Key words:** *informational-communication technologies, information competence, informatical competence, informational-communication competence (IC-competence, ICT-competence).*

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ТА СТУДЕНТАМИ ВЛАСНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті на основі аналізу широкого кола наукових джерел з проблеми дослідження та досвіду її впровадження в практику роботи загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів визначено особливості, які необхідно враховувати в процесі навчання старшокласників та студентів проектної навчально-пізнавальної діяльності.*

**Ключові слова:** *проектна навчально-пізнавальна діяльність, особливості проектування, юнацький вік.*

Усебічний розвиток особистості багато в чому визначається змістом, характером проектної діяльності як навчальної, оскільки проектування є одним з найважливіших компонентів системи сучасної освіти, дієвим засобом навчання та виховання, розвитку проектувальних здібностей і якостей особистості, що вимагає визначення його особливостей у навчально-пізнавальній діяльності старшокласників і студентів (А. Іоффе, Н. Матяш, В. Мирошніченко, Г. Муравйова, Н. Пахомова, О. Пехота, Н. Сологуб та ін.).

Аналіз основних досліджень та публікацій [1; 5; 7; 8; 9; 10; 12] дає змогу дійти висновку про високі розвивальні можливості проектної навчально-пізнавальної діяльності в роботі з учнями та студентами, пов'язані зі стимулюванням пізнавальних інтересів, розвитком мислення, вмінь здобувати інформацію, самостійно конструювати знання тощо.

**Метою статті** є з'ясування особливостей проектування старшокласниками та студентами власної навчально-пізнавальної діяльності.

Визначення особливостей, які необхідно враховувати в процесі навчання старшокласників та студентів проектної навчально-пізнавальної діяльності, потребує зосередження уваги на з'ясуванні специфіки юнацького віку, що значною мірою впливає на ефективність організації і здійснення проектної діяльності.

Вік ранньої юності (від 15 до 18 років) – завершальний етап початкової соціалізації особистості, який характеризується:

- бурхливим розвитком фізіологічних і психологічних змін, що виявляється у збільшенні обсягу пам'яті, концентрації уваги, логізації навчального матеріалу, сформованості абстрактного мислення тощо;
- спрямованістю на майбутнє (вибір нового навчального закладу, професії, референтних груп людей, способу життя);
- формуванням світогляду (єдина система поглядів, знань, переконань, що спираються на абстрактно-теоретичне мислення);
- ціннісно-орієнтаційною активністю, прагненням до автономії, самоствердження, самостійності, оригінальності; розвитком критичності мислення, особистісної рефлексії, формуванням повної структури самосвідомості;
- формуванням самоусвідомлення (цілісне уявлення про себе, відкриття свого внутрішнього світу; самооцінка розумових, моральних, вольових якостей, усвідомлення власних переваг і недоліків тощо), що створює умови для цілеспрямованого самовдосконалення, самовиховання;
- побудовою життєвих планів, що охоплюють сферу життєвого самовизначення: стиль життя, рівень домагань, усвідомлення необхідності вибору професії [4; 5; 6; 7; 11; 13].

Слід зазначити, що самовизначення на цьому етапі не є завершеним, оскільки воно “не пройшло перевірки життям”, тому до юності відносять і вікову групу від 18 до 23–25 років, яку умовно називають “початок дорослості” (І. Кон). Освіта, яка ще продовжується, на цьому етапі є не загальною, а професійною, і її розглядають як особливий різновид праці (М. Заброцький).

Доведено (К. Баханов, Н. Матяш, В. Мирошніченко та ін.), що реалізація проектної діяльності у навчанні є більш ефективною й органічною, якщо відбувається на основі врахування психолого-педагогічних особливостей, притаманних юнацькому віку.

Отже, вікові особливості безперечно впливають на здійснення проектної діяльності особистості, разом з тим у віці ранньої юності вже з’являються й особливі чинники, що впливають на її ефективність. На підставі вивчення та проведення аналізу наукової літератури, педагогічної практики нами визначено такі особливості, які необхідно враховувати у процесі формування проектної навчально-пізнавальної діяльності старшокласників і студентів:

1. Наявність певного досвіду проектної діяльності, що дає змогу ставити цілі її здійснення і відображається на рівні сформованості проектних знань, умінь, навичок та низки якостей особистості, які сприяють її ефективному здійсненню.

Як відомо, проектну діяльність старшокласників і студентів визначають головні лінії психічного розвитку, такі як новоутворення і провідна діяльність [7; 10; 13].

Розвиток самостійності, уміння приймати рішення, аналізувати варіанти, критично їх осмислювати становить зміст навчальної діяльності старшокласника та студента. Специфіку змісту навчальної діяльності визначає найважливіше психологічне новоутворення ранньої юності – вміння складати життєві плани, шукати засоби задля їх реалізації. Одночасно навчальна діяльність сама стає засобом реалізації цих планів, не втрачаючи місця провідної (Д. Фельдштейн). У юнацькому віці вона набуває ознак нового типу провідної діяльності – навчально-професійної, правильна організація якої передбачає усвідомлення життєвих планів, проектування перспектив (Л. Божович, Л. Славіна).

У юнацькому віці формується образ ідеального майбутнього. Разом з тим сферою реалізації перспективних планів на майбутнє є освіта, оскільки освітні ситуації дають змогу підготуватися до ситуацій соціальних. Тому саме в юнацькому віці є можливість інтегрувати в навчальній діяльності засвоєні раніше способи її здійснення й самостійно вбудовувати їх до алгоритму розробки й реалізації проекту в різних сферах діяльності.

Одним з проявів юнацького світогляду, за ствердженням І. Кон, В. Крутецького, Н. Матяш, є питання сенсу життя, тому на формування особистості найбільше впливає саме зміст проектної діяльності, що вимагає застосування в процесі її організації суспільно значущих проектів [7]. У виконанні таких проектних завдань старшокласники та студенти почувають себе повноправними учасниками суспільного життя, сприймаючи їх не як завдання, а як спосіб соціально-професійної адаптації, реалізуючи в межах проектної діяльності свої світоглядні функції.

Вивчення досвіду організації проектної діяльності в практиці роботи середньої школи та ВНЗ засвідчує [1; 7; 8; 9; 10; 12], що проекти, зазвичай, виконуються на основі розширеної інформаційної бази в межах конкретних предметів, оскільки в означений віковий період подальшого розвитку набувають освітні інтереси, пов’язані з планами на подальше навчання і трудову діяльність.

Разом з тим, крім “академічного сьогодення”, апробація тих чи інших соціальних ролей відбувається через формування досвіду здійснення реальної проектної діяльності в межах більш загальних професійних напрямів, тому проектну діяльність у юнацькому віці розглядають як соціальну практику [8].

2. Порівнянню з попереднім віковим періодом, змінюється характер мотивації навчальної діяльності.

Розвиток мотиваційної сфери особистості має винятково важливе значення, оскільки саме в юнацькому віці загострюється питання формування якостей особистості, пов'язаних з особливостями побудови його потреб і мотивів, розвитком самосвідомості і здатності до самовдосконалення (І. Дубровіна, Б. Круглова та ін.).

Як відомо, засобом реалізації життєвих планів майбутнього є навчальна діяльність старшокласників, що сприяє якісним змінам у структурі навчальної мотивації: поряд із внутрішніми пізнавальними мотивами засвоєння знань, які мають особистісну цінність у вивченні певних предметів, з'являються широкі соціальні та вузькоособистісні зовнішні мотиви, зокрема мотиви досягнення, а цінність навчальної діяльності підпорядкована перспективному плануванню, цілям особистісного і професійного самовизначення [11]. Разом з тим, навчання як діяльність, спрямована на засвоєння знань, притаманна меншості учнів, оскільки основним внутрішнім мотивом для більшості старшокласників є орієнтація на результат (М. Гінзбург, Л. Столяренко, Д. Фельдштейн та ін.). Одночасно за даними нашого дослідження у мотиваційній структурі проектної діяльності студентів (у середньому, майже 32% від 198 опитаних) вагоме значення має стимуляція середовища, як-от: вимоги викладачів, орієнтація на думку одногрупників та ін., що утворює враження відсутності спрямованості студентів на процес проектної діяльності.

Слід зазначити, що й вибір майбутньої професії не завжди пов'язується старшокласниками та студентами із покликанням та орієнтацією на "користь суспільству" у певній сфері діяльності. Мотиви вибору професії, за дослідженнями психологів (Л. Божович, М. Гінзбург та ін.), визначаються також власною практичною цінністю, користю, і тільки цілеспрямовані та по-справжньому захоплені учні та студенти орієнтуються на покликання в подальшому професійному становленні, особистісному самовизначенні.

Визначною рисою періоду ранньої юності є прагнення до пізнання себе, оцінки своїх переваг та недоліків, тобто відбувається розвиток самооцінки, що сприяє переосмисленню поглядів та установ. Орієнтація на проектну діяльність передбачає розвиток процесу самовдосконалення, одним з механізмів якого є адекватна самооцінка. Доведено [1; 7], що в проектній діяльності відбувається підвищення особистісної самооцінки; розподіл ролей і обов'язків між учасниками проекту призводить до формування адекватної і правильної самооцінки, корисних якостей особистості, стимулює до активності, самоконтролю та самосвідомості. Тобто вплив проектної діяльності на розвиток особистості характеризується формуванням високого рівня саморегуляції, що знаходить свій вияв у формуванні особистісної зрілості старшокласника та студента [7, с. 253–275].

У процесі здійснення проектної діяльності на завершальному етапі дозрівання особистості формується готовність старшокласника та студента до професійного й особистісного самовизначення, що містить ціннісні орієнтації, професійні інтереси, розвинуті форми теоретичного мислення, оволодіння методами наукового пізнання, уміння самовиховання (Н. Матяш, В. Мирошніченко, Л. Столяренко та ін.).

Отже, професійна самосвідомість характеризується соціальною незалежністю особистості, пошуком шляхів продовження освіти й напряму майбутньої професійної діяльності в різних видах праці. Тому організація проектної діяльності має надавати можливості для здійснення самовираження і виявлення професійних здібностей, оскільки саме в проектній діяльності старшокласники та студенти мають можливість поглибленого вивчення різних сфер майбутньої професійної діяльності [7; 8].

Навчання, таким чином, набуває життєвого сенсу, приходить усвідомлення того, що необхідною умовою гідної участі в майбутньому житті є набуття знань, умінь, навичок, а отже, потреба в самостійному набутті знань – одна з характерних особливостей сучасної учнівської молоді (Є. Борисова, І. Дубровіна, Б. Круглова).

### 3. Посилення самостійної роботи в навчальному процесі.

У старшій школі збільшується частка самостійної роботи в навчально-пізнавальній діяльності старшокласників, оскільки об'єктивна складність, різноманіття і відповідальність навчальних занять спонукають учнів до ретельної організації своєї праці, самостійного планування своїх занять, розрахунків часу на їх виконання, здійснення самоконтролю, використання ефективних методів і прийомів організації навчальної роботи [6].

Одночасно у навчальному процесі ВНЗ на самостійне опрацювання навчального матеріалу з різних дисциплін за чинними програмами відводиться 50–60% часу у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу.

Навчальні заняття висувають до старшокласників та студентів високі вимоги щодо засвоєння навчального матеріалу, вмінь самостійно і творчо працювати над доповідями, рефератами, рецензіями, проектами, успішне виконання яких забезпечується великим прогресом розумової праці та працездатності, притаманних цьому віку. У процесі роботи над проектом старшокласники та студенти самостійно добувають потрібну інформацію, аналізують, узагальнюють опрацьовані матеріали, підвищуючи свій інтелектуальний рівень, розширюючи кругозір [6; 8].

Юнацтво – важливий етап розвитку розумових здібностей, оскільки розумова діяльність у цьому віці є більш активною і самостійною, а цікавим для учнівської молоді виявляється те, що вимагає самостійного аналізу, обмірковування, порівняння, генерування ідей, прогнозування, висування гіпотез, обґрунтування та доведення.

У юнацькому віці виконання проектів завжди передбачає самостійну діяльність тих, хто навчається, в індивідуальній, парній або груповій формах її організації і вимагає оволодіння конкретними прийомами самостійної роботи, як-от [5, с. 342]: культури читання, слухання; короткого, найбільш раціонального запису виписок, планів, тез тощо; запам'ятовування; зосередження уваги; пошуку допоміжної інформації; підготовки до екзаменів, заліків, семінарів, лабораторних робіт; раціональної організації часу та ін.

Отже, позитивний потенціал проектної діяльності, що містить опору на самостійний навчально-науковий пошук інформації, передбачає не тільки формування умінь самостійно добувати знання, а й надає можливості для їх постійного удосконалення.

### 4. Урахування індивідуальних стилів навчальної роботи у здійсненні проектної діяльності.

Відповідно до психофізіологічних особливостей і характеристик пізнавальної діяльності кожний студент (учень) індивідуально сприймає, обробляє та оволодіває інформацією, що й отримало назву навчального стилю [3]. У такому розумінні навчальний стиль пов'язаний із когнітивним або пізнавальним стилем того, хто навчається, в основі якого лежать індивідуальні особливості пізнавальної діяльності людини.

Під індивідуальним стилем розуміють: стійку систему способів або прийомів діяльності (В. Буряк, В. Якунін); сукупність типологічно зумовлених засобів і прийомів діяльності (Є. Клімов, В. Мерлін); спосіб успішного виконання діяльності, який залежить від здібностей суб'єкта (Б. Теплов) та ін. Разом з тим індивідуальний стиль діяльності може сформуватися тільки за умови наявності в особистості позитивного ставлення до неї.

Сформованість стилю навчально-пізнавальної діяльності розглядають як один із показників підвищення ефективності навчання [3; 5; 13], оскільки він залежить від



рівня наукованості й виявляється у способах і результатах діяльності. Одночасно наукованість характеризується й певними показниками, опосередковано пов'язаними з продуктивністю діяльності. Тобто, наукованість проявляється в особливостях навчальної діяльності і її характері, впливаючи на індивідуальні стилі діяльності особистості, які умовно можна позначити як “позитивний” і “негативний” [5]. Разом з тим існують й інші підходи (В. Буряк, Д. Сочивко, В. Якунін та ін.) до класифікації індивідуальних стилів навчально-пізнавальної діяльності [3; 13].

Питанням формування стилю навчальної діяльності старшокласників загальноосвітньої школи присвячено дослідження О. Бескорсої [2]. У роботі на підставі теоретичних концепцій Д. Колба і Р. Фрайя, відповідно до структури навчального процесу, визначено такі стилі навчальної роботи, як “рефлектор”, “прагматик”, “теоретик” і “послідовник”, які й відображають взаємозв'язок особливостей розвитку психічних процесів з типовими характеристиками учнів. Стиль навчальної діяльності старшокласника розуміється як індивідуально-своєрідна система стратегій і тактик здійснення ним навчальної діяльності, заснована на діях, операціях, уміннях [2, с. 7].

Сформованість стилю навчально-пізнавальної діяльності розглядаємо як один із показників підвищення ефективності навчання школярів та студентів проектної діяльності, оскільки він вказує на певні відмінності особистості у її здійсненні, виявляється у її способах і результатах і вимагає організації цілеспрямованої роботи з оволодіння знаннями, вміннями, навичками, а також розвитку певних якостей особистості для ефективного здійснення проектної навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, особливості проектування старшокласників і студентів – це певні відмінності особистості у здійсненні проектної діяльності, що вимагає застосування таких видів, методів, форм її організації, які нададуть фізіологічним і психічним процесам прискорення і цілеспрямований розвиток.

Ураховуючи специфіку організації навчального процесу у ВНЗ, до *особливостей проектування студентами* власної навчально-пізнавальної діяльності, додатково відносимо:

- запровадження у ВНЗ нових форм і методів навчання (лекції, семінари, педагогічна практика та ін.), що надає додаткових можливостей для застосування проектного навчання, а “відстрочення” форм контролю дає змогу виконувати довгострокові проекти задля поглибленого вивчення проблеми й підвищення якості виконання проекту;
- необхідність опанування методиками навчання учнів проектної навчально-пізнавальної діяльності в майбутній професійній діяльності.

**Висновки.** На основі аналізу наукової літератури, узагальнення досвіду роботи вчителів-практиків та викладачів педагогічних ВНЗ нами визначено *спільні особливості* організації проектної навчально-пізнавальної діяльності *старшокласників і студентів* (наявність досвіду проектної діяльності; вікова генеза мотивації навчальної діяльності; посилення частки самостійної роботи в навчальному процесі; індивідуальний стиль проектної діяльності) і *відмінні особливості проектування студентами* власної навчально-пізнавальної діяльності (запровадження у ВНЗ нових форм і методів навчання; необхідність оволодіння методиками й технологіями навчання учнів проектної навчально-пізнавальної діяльності в майбутній професійній діяльності).

Подальшого дослідження потребує вивчення питань організації варіативного навчання проектування з урахуванням особливостей його здійснення в навчально-пізнавальній діяльності старшокласників і студентів.

#### Список використаної літератури

1. Абашеева Л. Н. Проектная деятельность – одно из средств творческого саморазвития личности учащегося [Электронный ресурс] / Л. Н. Абашеева. – Режим доступа: <http://>

cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-odno-iz-sredstv-tvorcheskogo-samorazvitiya-lichnosti-uchaschihsya#ixzz318bgxsSf.

2. Бескорса О. С. Формування стилю навчальної діяльності старшокласників загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Олена Сергіївна Бескорса. – Харків, 2013. – 20 с.

3. Буряк В. Урахування особливостей індивідуальних стилів навчальної роботи в підвищенні ефективності пізнавальної діяльності / Володимир Буряк // Рідна школа. – 2010. – № 7–8 (липень-серпень). – С. 3–7.

4. Заброцький М. М. Вікова психологія : навч. посіб. / М. М. Заброцький. – Київ : МАУП, 1998. – 92 с.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учеб. для студ. / И. А. Зимняя. – Режим доступа : <http://log-in.ru/books/pedagogicheskaya-psikhologiya-zimnyaya-i-a-prakticheskaya-psikhologiya/>

6. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология : учеб. пособ. для пед. институтов / Н. Д. Левитов. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1964. – 478 с.

7. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 19.00.07 / Н. В. Матяш. – Брянск, 2000. – 385 с.

8. Мирошниченко В. О. Організація проектної діяльності учнів на уроках історії в 10-му класі / В. О. Мирошниченко. – Харків : Основа, 2009. – 157 с.

9. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособ. для учителей и студ. пед. вузов / Н. Ю. Пахомова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : АРКТИ, 2005. – 112 с.

10. Старчакова И. В. Развитие созидательной активности студентов посредством технологии проектной деятельности [Электронный ресурс] / И. В. Старчакова // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2010. – № 6. – С. 55–61. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru.s2.gvirabi.com/article/n/razvitie-sozidatelnoy-aktivnosti-studentov-posredstvom-tehnologii-proektnoy-deyatelnosti#ixzz30xvryvIR>.

11. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов на Дону : Феникс, 2000. – 544 с.

12. Филатова Л. О. Метод учебных проектов в старших классах как фактор развития преемственности образования в школе и вузе / Л. О. Филатова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 3. – С. 33–37.

13. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / В. А. Якунин ; Европ. ин-т экспертов. – Санкт-Петербург : Полиус, 1998. – 639 с.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2014.

### **Дейниченко В. Г. Особенности проектирования старшекласниками и студентами собственной учебно-познавательной деятельности**

*В статье на основе анализа широкого круга научных источников по исследуемой проблеме и опыта её внедрения в практику работы общеобразовательных школ и высших учебных заведений определены особенности, которые необходимо учитывать в процессе обучения старшекласников и студентов проектной учебно-познавательной деятельности.*

**Ключові слова:** проектная учебно-познавательная деятельность, особенности проектирования, юношеский возраст.

### **Deinychenko V. The Particularities of Planning of Their Ownlearning Activity by Senior Schoolchildren and Students**

*The paper deals with the definition of particularities, which should be taken into account while training the senior schoolchildren and students in the field of project activity. The results of the paper are based on the analysis of scientific publications on the assigned problem, and the experience of its implementation in the secondary school and university educational process. The specific character of the pre-adult age, which influences significantly the efficiency of the project activity organisation and realisation is also considered.*

*The paper defines general peculiarities of the organization of the senior schoolchildren's and student's project activity (namely, previous experience in the field of project activity, which gives an opportunity to make the goal-setting; changing of the motivation character if compared to the previous age period; increasing of the percentage of unsupervised work in the educational process; taking into account the individual style of instructional work while performing the project activity) as well as distinctive features, how students plan their own learning activity (implementation of new methods of education in the universities – lectures, seminars, pedagogical practice, which gives additional possibilities for project-based education; postponing of the control, which allows to realise long-term projects in order to achieve deep investigation of problem and increase the quality of project fulfilment; the necessity to study the methods of education of schoolchildren for project-based learning activity).*

**Key words:** *project learning activity, particularities of planning, adolescence.*

ТЕХНОЛОГІЇ ХМАРНИХ ОБЧИСЛЕНЬ У ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ  
МАГІСТРІВ ЗІ СПОРТУ

*У статті висвітлено поняття cloud computing (хмарні технології, хмарні обчислення). Наведено аналіз публікацій українських та зарубіжних дослідників, який свідчить про необхідність упровадження сучасних комп'ютерних технологій на основі хмарних обчислень для вирішення питань щодо забезпечення ІТ-ресурсами вищих навчальних закладів та розвитку ІТ-інфраструктури освітніх установ. Подано основні сервіси Google на основі хмарних обчислень, що надаються для навчальних закладів. Визначено перспективи застосування хмарних технологій в освітньому процесі підготовки магістрів зі спорту.*

**Ключові слова:** cloud computing, хмарні обчислення, хмарні технології, хмарні сервіси, інфраструктура як послуга, платформа як послуга.

На сьогодні в Україні відбувається процес формування інформаційного суспільства, що актуалізує проблему інформатизації системи освіти, в тому числі й фізкультурної. Процес інформатизації освіти передбачає використання можливостей сучасної комп'ютерної техніки, програмного забезпечення для інтенсифікації всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення якості загальноосвітньої та професійної підготовки магістрів зі спорту на основі широкого використання сучасних інформаційних технологій (ІТ).

Як зазначає ряд дослідників [1; 3], впровадження сучасних ІТ у навчання дає змогу досягти запланованих результатів за умови надійної та продуктивної роботи всієї ІТ-інфраструктури. До неї висувають вимоги підвищення продуктивності й надійності при постійному збільшенні обсягів інформації. Слід зазначити, що впровадження в навчальний процес підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту останніх досягнень комп'ютерної техніки та інформаційних технологій передбачає чималі матеріальні витрати. Водночас при постійному збільшенні потреб освітніх установ у ІТ-ресурсах необхідним є скорочення витрат на підтримку й розвиток ІТ-інфраструктури вищих навчальних закладів.

Проблемам оптимізації навчального процесу на основі застосування інформаційних технологій присвячено багато праць вітчизняних, російських і зарубіжних авторів. Питання теорії використання хмарних технологій у навчальному процесі досліджували Т. А. Вакалюк, Л. М. Меджитова, С. О. Семеріков, О. М. Спірін та ін. Створенню хмарної комп'ютерно-технологічної платформи відкритої освіти приділяють увагу у своїх публікаціях В. Ю. Биков, М. І. Жалдак, проблемі використання хмарних обчислень для організації тестування присвячені розробки Н. В. Морзе. Водночас відсутні дані про теоретичні та практичні аспекти створення навчального інформаційного середовища, що базується на технологіях хмарних обчислень та надає віддалений доступ до різноманітних електронних ресурсів для вирішення різноманітних професійних завдань фахівця з фізичного виховання та спорту.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю впровадження в освітній процес сучасних технологій на основі хмарних обчислень, які є одним з найбільш перспективних інноваційних напрямів розвитку сервісних ІТ, що вирішують проблему оптимізації ІТ-інфраструктури вищих навчальних закладів сфери фізичної культури та спорту.

**Мета статті** полягає у визначенні основних можливостей використання хмарних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів сфери фізичної культури і спорту.

Термін “хмарні обчислення” (англ. cloud computing) виник у 2008 р. Згідно з документом IEEE (Інститут інженерів з електротехніки та електроніки), опублікованим у 2008 р., “хмарна обробка даних – це парадигма, в межах якої інформація постійно зберігається на серверах в Інтернеті й тимчасово кешується на клієнтській стороні, наприклад, на персональних комп’ютерах, ігрових приставках, ноутбуках, смартфонах тощо” [1]. Таким чином, концепція “хмарних обчислень” полягає в тому, що організація обчислень і обробка даних здійснюється не на локально розташованих комп’ютерах, а безпосередньо в мережі Інтернет, тобто цей сервіс дає змогу віддалено використовувати засоби обробки та зберігання даних.

У навчальному процесі вищих навчальних закладах сфери фізичної культури і спорту хмарні технології спочатку використовувалися як віртуальні поштові служби, тобто як можливість застосування безкоштовних хостингів поштових служб. Інші хмарні сервіси практично не використовувалися у зв’язку з тим, що в навчально-методичній літературі фактично відсутні теоретичні дані щодо їх використання для навчальних цілей і, як наслідок, відсутні навички у студентів їх практичного використання. І тільки віднедавна студентське співтовариство та викладачі почали гідно оцінювати інноваційні ІТ-додатки [3; 5].

Структуру роботи з інформацією у “хмарі” можна легко зрозуміти, якщо уявити її у вигляді піраміди (рис. 1): основою піраміди є “інфраструктура” – це набір фізичних пристроїв (сервери, жорсткі диски тощо), над нею вибудовується “платформа” – набір послуг і верхівка – програмне забезпечення (ПО), доступне відповідно до запиту користувачів [6; 7].

Таким чином, концепція хмарних технологій передбачає три моделі надання послуг:

*Платформа як послуга* (PaaS – Platform as a Service). Ця форма хмарних сервісів поставляє сервісом середовище розробки. Іншими словами, викладачеві надається інтегрована платформа для розробки, тестування, розгортання та підтримки, наприклад, дистанційних курсів, розташованих на інфраструктурі “хмари”.

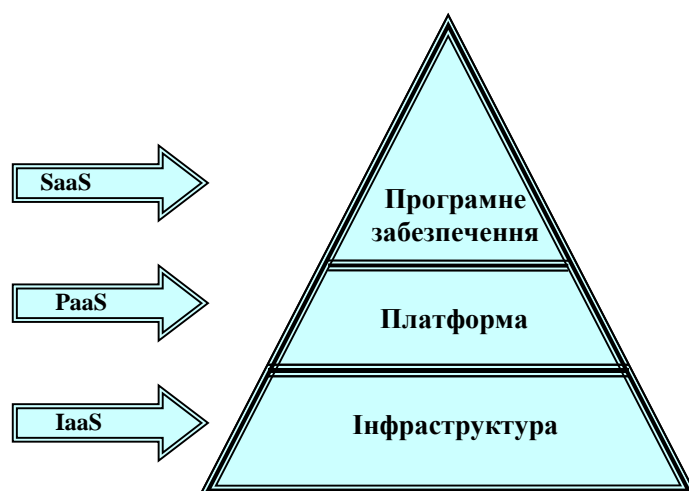


Рис. 1. Структура хмарних обчислень

Вищим рівнем хмарних обчислень є “Програмне забезпечення як послуга” (SaaS, software as a service). Цей тип хмарних сервісів використовує мультиабонентсь-

ку архітектуру: надає через браузер доступ до окремого додатка необмеженій кількості студентів. Саме цей рівень становить найбільший інтерес для освітніх установ, тому що не вимагає авансових інвестицій у сервер або ліцензування програмного забезпечення. На цьому рівні в “хмарі” зберігаються не тільки дані, а й пов’язані з ними програми, а студентам для роботи потрібен тільки веб-браузер [1].

Корпорація Google розробляє і надає безліч додатків і сервісів, доступ до яких можливий у вікні будь-якого браузера (Mozilla Firefox, Google Chrome, Opera, Internet Explorer та ін.) за наявності підключення до Інтернету. Найбільш використовуваними в освітньому співтоваристві є такі сервіси Google: Google Docs – онлайновий офіс, Gmail – безкоштовна електронна пошта, Google Knol – вікі-енциклопедія, Google Maps – набір карт, Google Sites – безкоштовний хостинг, який використовує вікі-технологію, Google Translate – перекладач, YouTube – відеохостинг [8].

У переліченому списку сервісів особливе місце займає Google Apps Education Edition – безкоштовний пакет для навчальних закладів, що включає всі можливості професійного пакета. Google Apps Education Edition – це Web-додатки на основі хмарних обчислень, що надають студентам і викладачам інструменти, необхідні для ефективного спілкування та спільної роботи.

Служби Google для освіти, на думку розробників, “містять безкоштовний (і вільний від реклами) набір інструментів, який дасть змогу викладачам і студентам більш успішно й ефективно взаємодіяти, навчати і навчатися” [2; 4].

Онлайнові сервіси для ВНЗ сфери фізичної культури і спорту від Google мають ряд переваг, що дає можливість використовувати їх у будь-якому освітньому середовищі, де є мережа Інтернет. Виділимо основні переваги, відповідно до їх опису розробниками, використання Google Apps Education Edition в освіті:

- мінімальні вимоги до апаратного забезпечення (обов’язкова умова – наявність доступу в Інтернет);
- хмарні технології не вимагають витрат на придбання та обслуговування спеціального програмного забезпечення (доступ до додатків можна отримати через вікно веб-браузера);
- Google Apps підтримують усі операційні системи і клієнтські програми, які використовуються студентами й навчальними закладами;
- робота з документами можлива за допомогою будь-якого мобільного пристрою, що підтримує роботу в Інтернеті;
- всі інструменти Google Apps Education Edition безкоштовні.

Сучасні комп’ютерні технології дають змогу студентам і викладачам використовувати для спілкування й роботи декілька пристроїв: ноутбуки, комп’ютери, смартфони, мобільні телефони тощо. Інструменти Google Apps підтримуються різними пристроями, тому є загальнодоступною та універсальною ІТ-технологією для роботи в освітньому середовищі.

Розглянемо основні онлайнові сервіси на основі хмарних обчислень, що надаються Google (рис. 2), які доцільно використовувати в практиці навчального процесу у вищих навчальних закладах фізичної культури і спорту [4; 5].

Gmail для навчальних закладів – повнофункціональний поштовий клієнт з обміном миттєвими повідомленнями, інтегрованими функціями відео- і голосового зв’язку, потужним алгоритмом пошуку у поштовій кореспонденції. Обслуговування серверів здійснюється компанією Google. Для студентів, викладачів та адміністраторів (ІТ-спеціалістів) використання Gmail є безкоштовним.

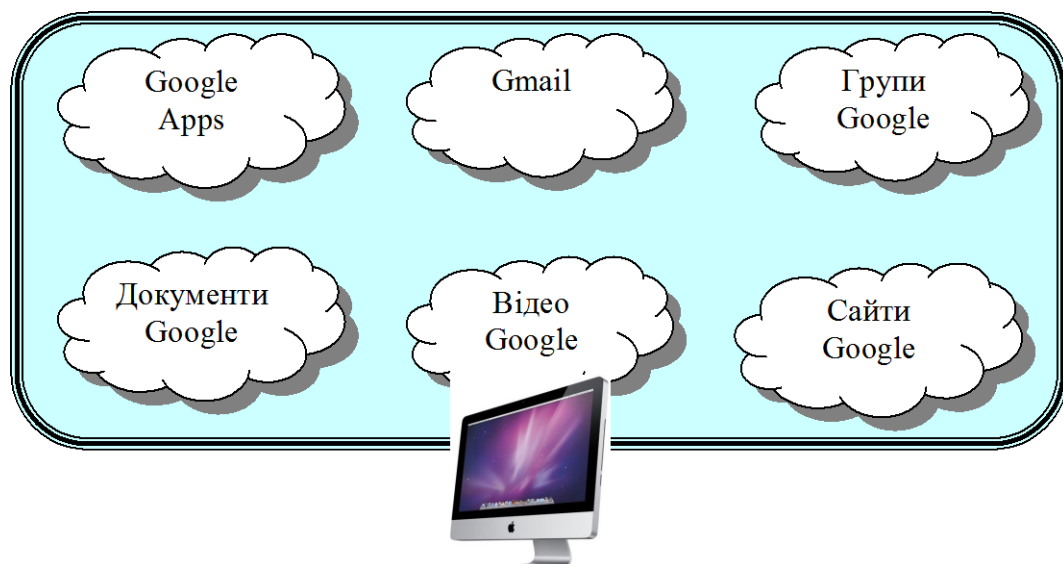


Рис. 2. Сервіси Google на основі хмарних обчислень

Календар Google – веб-інструмент управління і планування. Прикладами можливостей цього сервісу є створення календаря студентських або кафедральних заходів, календарне планування роботи над дипломним проектом, спільне використання календарів для створення й перегляду розкладів занять і консультацій тощо.

Групи Google – інструмент управління та групової роботи на основі модерованих форумів і списків розсилок. В освітньому процесі підготовки магістрів зі спорту на перший план виходить використання інтернет-середовища для навчання. Групи Google використовуються як інструмент інформування всіх учасників освітнього процесу, для спільної роботи над проектами, спілкування і консультування.

Документи Google – онлайн-офіс, який містить повноцінні інструменти для створення текстових документів, електронних таблиць, наочних посібників, PDF-файлів і презентацій, а також їх спільного використання. Студентам надається можливість одночасно редагувати один і той же файл, завжди працюючи з його останньою версією. Документи, що створюються в процесі роботи, зберігаються на спеціальному сервері Google або можуть бути експортовані у файл. Таким чином, студенти мають доступ до введених даних з будь-якого комп'ютера, що підключений до Інтернету, і в будь-який час, що є особливо доцільним у роботі студентів-спортсменів, які навчаються за індивідуальним графіком. Документи Google дають змогу студентам і викладачам віддалено працювати над спільними документами й проектами, викладачам надається можливість оптимізувати процес контролю та оцінювання набутих студентами знань.

Сервіс Сайти Google – це конструктор сайтів з можливістю публікації відео, зображень, документів. Мета сервісу, за словами розробників, – “організувати єдиний Інтернет-простір, де користувачі мають можливість обміну інформацією” [4].

Google Відео – сервіс, який поєднує відеохостинг користувача відеороликів і відповідну пошукову систему. За допомогою цього сервісу студенти розміщують і переглядають відеоматеріали, додають коментарі в звичайному браузері [2].

Розглянувши основні онлайн-сервіси на основі хмарних обчислень, що надаються Google, можна сказати, що Google Apps для навчальних закладів – це спеціальні програми для спілкування та спільної роботи, які завдяки “хмарам” дають змогу уникнути багатьох проблем і витрат, пов'язаних з обслуговуванням програмного й апаратного забезпечення.

Виходячи з вищевикладеного, можна виділити основні переваги використання хмарних послуг для вищих навчальних закладів сфери фізичної культури і спорту [1; 3; 4]:

1. Економія коштів. Основною перевагою для вищих навчальних закладів є економічність. Для організації навчального процесу немає необхідності купувати дорогі комп'ютери, з великим обсягом пам'яті й дисків, щоби використовувати програми через веб-інтерфейс. Також немає необхідності в CD і DVD приводах, тому що вся інформація і програми залишаються в "хмарі". Обладнання може використовуватися для інших цілей організації роботи освітньої установи.

2. Зниження потреби в приміщеннях. Виконання багатьох видів навчальної роботи (наприклад, консультації до самостійної роботи) може виконуватися онлайн і там же контролюватися й оцінюватися викладачем, що є актуальним в умовах, коли все частіше відчувається брак навчальних аудиторій.

3. Доступність. Доступ у будь-який час до освітніх ресурсів студентів-спортсменів, що навчаються за індивідуальним графіком (дистанційні форми навчання).

4. Концентрація на головних завданнях. Перевагою хмарних обчислень є можливість для вищих навчальних закладів сконцентруватися на їх основних завданнях: надання якісних освітніх послуг при підготовці фахівців з фізичного виховання та спорту. Якість "хмарних сервісів" і кваліфікація обслуговування гарантуються постачальниками "хмар".

5. Економія коштів на оплату роботи ІТ-спеціалістів та зменшення проблем щодо обслуговування. Це пояснюється тим, що фізичних серверів з упровадженням "хмарних технологій" стає менше, їх стає легше й швидше обслуговувати, програмне забезпечення встановлено, налаштовано й оновлюється в "хмарі". Використовуючи готові "хмарні" платформи, вищий навчальний заклад може відмовитися від послуг деяких категорій ІТ-фахівців.

До основних проблем упровадження хмарних технологій в освітній процес вищих навчальних закладів фізичної культури й спорту можна віднести необхідність постійного якісного підключення до Інтернету, проблеми з перенесенням спеціалізованого програмного забезпечення в "хмару", безпеку даних і недосконалість законодавчої бази, що визначає права й обов'язки сторін.

**Висновки.** Програма інформатизації та комп'ютеризації навчального процесу вищих навчальних закладів сфери фізичної культури і спорту передбачає оснащення навчального закладу сучасним комп'ютерним обладнанням і програмним забезпеченням, які стрімко змінюються й удосконалюються. Упровадження хмарних технологій, на думку науковців, надає можливість вирішити проблему технічного супроводу навчального процесу вищих навчальних закладів, забезпечити майбутніх магістрів зі спорту новітніми програмними засобами у їх практичній та навчальній діяльності.

Відповідно до нових вимог вищої школи в ході освітнього процесу фахівець сфери фізичної культури і спорту повинен не стільки накопичувати саме знання та уміння, скільки набувати здатність самостійно і спільно з іншими фахівцями ставити осмислені цілі, вибудовувати ситуації самоосвіти, шукати й продукувати засоби та способи вирішення своїх професійних завдань. Хмарні технології надають принципово нові можливості для створення динамічних навчальних електронних ресурсів, забезпечення функціонування гнучких моделей навчання, які повною мірою враховують індивідуальність студентів і забезпечують індивідуальну траєкторію отримання знань.

Таким чином, завдяки стрімкому поширенню інноваційних технологій на основі хмарних обчислень перед освітнім середовищем сфери фізичної культури і спорту



стоїть завдання інтеграції хмарних сервісів у систему освітнього закладу, перегляду його ІТ-інфраструктури.

Перспективами подальших досліджень є створення моделі нового електронного середовища вищого навчального закладу на основі хмарних технологій, що надає нові можливості навчального й управлінського процесу освітньої установи сфери фізичної культури і спорту.

#### Список використаної літератури

1. Алексанян Г. А. Сервисы Google в организации самостоятельной деятельности студентов СПО / Г. А. Алексанян // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 263–266.
2. Биков В. Ю. Хмарна комп'ютерно-технологічна платформа відкритої освіти та відповідний розвиток організаційно-технологічної будови іт-підрозділів навчальних закладів / В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 1. – С. 81–98.
3. Вакалюк Т. А. Возможности использования хмарных технологий в освіті / Т. А. Вакалюк // Актуальні питання сучасної педагогіки : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Острого, 1–2 листопада 2013 року). – Херсон : Гельветика, 2013. – С. 97–99.
4. Склейтев Н. Облачные вычисления в образовании : аналитическая записка / пер. с англ. ; Н. Склейтев ; Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – Москва, 2010. – 12 с.
5. Сейдаметова З. С. Облачные сервисы в образовании / З. С. Сейдаметова, С. Н. Сейтвелиева // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – Вип. 9. – С. 104–110.
6. Chao L. Cloud Computing for Teaching and Learning: Strategies for Design and Implementation. – University of Houston-Victoria, 2012. – 357 p.
7. Chelikani A. Analysis of Security Issues in Cloud Based E-Learning / A. Chelikani, G. Kumar. – University of Boras, 2011. – P. 74.
8. Shor R. M. Cloud computing for learning and performance professionals / R. M. Shor. – American Society for Training & Development, 2011. – 20 p.
9. Warschauer M. Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media / M. Warschauer. – New York : Teachers College, 2011. – 68 p.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2014.

#### **Денисова Л. В. Технологии облачных вычислений в практике подготовки магистров спорта**

*В статье раскрыто понятие cloud computing (облачные технологии, облачные вычисления). Приведен анализ публикаций украинских и зарубежных исследователей, который свидетельствует о необходимости внедрения современных компьютерных технологий на основе облачных вычислений для решения вопросов по обеспечению ИТ-ресурсами высших учебных заведений и развитию ИТ-инфраструктуры образовательных учреждений. Выделены основные сервисы Google на основе облачных вычислений, предоставляемых для учебных заведений. Обозначены перспективы применения облачных технологий в образовательном процессе подготовки магистров спорта.*

**Ключевые слова:** cloud computing, облачные вычисления, облачные технологии, облачные сервисы, инфраструктура как услуга, платформа как услуга.

#### **Denysova L. Cloud Computing Technologies in Preparation of Masters of Sport**

*This research aims at finding out major opportunities of cloud computing usage in the educational process of higher educational establishments on physical culture and sports. The task of the research is to study scientific and methodical literature and thus define the notion of cloud computing as well as give an overview of scientific approaches and perspectives of cloud computing services usage in the process of master's of sport preparation. The results of the research presuppose presenting the notion of cloud computing calculating. We have given the analysis of Ukrainian and foreign researchers' publications that indicate the necessity of contemporary computer technologies application on the basis of cloud computing, which aims at providing higher educational establishments with IT facilities. The relevance of the study is produced by the need of*

*introduction in educational process of modern technologies based on cloud computing, which is one of the most promising directions of innovative IT-service which solves the problem of optimization of IT-infrastructure of higher education institutions in the sphere of physical culture and sports. Moreover, we have built the structure of cloud computing technologies based on Google services that are available for educational establishments. The conclusions of the research prove that due to the rapid spread of cloud-computing-based innovation technologies the educational sphere faces the necessity of cloud computing services integration in the system of educational establishments and their IT-infrastructure. The paper highlights advantages and perspectives of cloud computing technologies application in the educational process of masters of sport preparation.*

**Key words:** *cloud computing, cloud services, Google Apps, SaaS (Software as a Service), IaaS (Infrastructure as a Service), PaaS (Platform as a Service).*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті розкрито теоретичні й методичні засади формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Конкретизовано теоретичні уявлення щодо структури професійної компетентності особистості соціального працівника, охарактеризовано її складники.*

*Зазначено, що у процесі підготовки майбутнього соціального працівника важливим є особистісне спрямування навчально-пізнавального процесу, орієнтування його на розвиток професійної компетентності, забезпечення умов для поглиблення мотивації навчальної діяльності студентів, розвитку їх відповідальності за результати навчання.*

*Підкреслено, що професійну компетентність майбутніх соціальних працівників можна розглядати як інтегративну, комплексну характеристику, що поєднує сукупність знань, умінь, навичок, цінностей, настанов та особистісних характеристик спеціаліста, керуючись якими, він визначає цілі своєї професійної діяльності і здатний виконувати соціально-професійні обов'язки.*

**Ключові слова:** *майбутній фахівець, особистість, педагогічний процес, постійне професійне зростання, професійна компетентність, професійна підготовка, розвиток, соціальна робота, соціальний працівник.*

Освіта на сучасному етапі реформ і суттєвих трансформацій повинна сприяти формуванню самостійного мислення, розвитку професійної компетентності, докорінному поліпшенню фахової підготовки спеціалістів, здатних працювати в умовах ринкової економіки. Такі вимоги передбачають новий підхід до визначення змісту професійної освіти, до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Як зазначено в Національній доктрині розвитку України в XXI ст., головним завданням, поставленим перед вищими навчальними закладами, є формування особистості як професіонала, людини високої культури, кваліфікованого спеціаліста, здатного до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні новітніх наукомістких технологій [6]. У Законі України “Про освіту” наголошено, що її основною метою є формування всебічно розвиненої людини як вищої цінності суспільства [2].

Як відомо, розвиток професійної діяльності певною мірою визначає стратегію розвитку особистості. В контексті особистісної орієнтації особистість виступає як активний суб'єкт життєдіяльності, компетентна особа, здатна реалізувати свої потенційні можливості, жити повноцінним життям, самостійно діяти, здійснювати власний вибір, приймати незалежні рішення та відповідати за їх наслідки.

Загальною метою професійної підготовки фахівців є здобуття студентами необхідних для майбутньої діяльності компетенцій. У словниках поняття, “компетенція” в основному зводиться до таких визначень: 1) коло повноважень, коло питань, у яких людина добре поінформована, володіє знаннями і досвідом в тій чи іншій сфері; 2) знання та досвід; 3) характеристика особистості, що володіє знаннями, які дають змогу розмірковувати авторитетно про що-небудь; 4) наперед задана вимога до освітньої підготовки (стандарт), потенційна можливість, елемент компетентності.

Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності спеціалістів розглядали такі вчені, як: В. Адольф, Н. Бордовська, І. Зязюн, А. Маркова, Н. Нич-

кало, А. Реан, О. Шиян (професійна компетентність як компонент професіоналізму); В. Каліта, Е. Нікітіна, В. Стрельников (компетентність як рівень кваліфікації спеціаліста); Б. Гершунський, Л. Кандибович, А. Ліненко (особистісні характеристики готовності до професійної діяльності); Ю. Бабанський, В. Безпалько, А. Вербицький, О. Дубасенюк, В. Пішулін (розвиток професійно важливих якостей); Е. Зеер, Є. Климов, Н. Тализіна, А. Присяжна (ключові компетенції спеціалістів); Т. Браже, В. Кубинський (розвиток професійної компетентності).

Змістові характеристики процесу підготовки соціальних працівників знайшли своє відображення у наукових працях Б. Гершунського, В. Ледньова, І. Якиманської та ін.

Загальні теоретичні положення компетентнісного підходу в освіті висвітлено в працях М. Амінова, А. Белкіна, Є. Білозерцева, В. Глебова, І. Зимньої, І. Ісаєва, І. Колесникової, О. Лебедева, І. Ломакіної, А. Петрова, А. Хуторського та ін.

Питанню професіоналізму присвячені наукові розвідки В. Атаманчука, В. Абрамова, В. Ігнатова, С. Батищева, С. Дубенко, Є. Климова, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Мельниченка, В. Нижник, М. Пряжникова, Р. Рачинського, В. Сластьоніна та ін.

**Мета статті** – розкрити теоретичні й методичні засади формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Дослідник А. Вербицький, наголошуючи на тому, що глибокі знання, вміння та навички за обраним фахом є необхідним і головним компонентом професійної підготовки спеціаліста, розглядає професійну компетентність через систему усвідомлення знань: “Щоб бути теоретично й практично компетентним студентом, необхідно зробити подвійний перехід від знань до думки, а від думки – до вчинку, дії, перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням” [1, с. 55].

Наразі набуває актуальності нова одиниця виміру професійної підготовки майбутніх соціальних працівників тому, що знання, вміння та навички вже не можуть повністю продемонструвати рівень якості вищої освіти, її відповідність сучасним соціально-економічним умовам та вимогам підприємств, хоча професійні знання, вміння та навички є ключовими категоріями, важливими складовими поняття “професійна компетентність”.

Знання, набуті майбутнім спеціалістом у процесі професійної підготовки, мають особистісну значущість, перетворюються на переконання, стають мотивом його поведінки, знаходячи своє виявлення в практичній діяльності. Компетентний фахівець усвідомлює власні цінності, зіставляє, оцінює себе, проектує своє майбутнє. Відтак знання, уміння та навички, засоби діяльності є матеріалом для формування особистості, причому знання визначаються не тільки як певний обсяг інформації, а як уявлення про світ, що накладається на власний соціокультурний, духовний досвід особистості.

Щоб сформувати особистісні якості майбутнього соціального працівника, необхідні такі складники: усвідомлення мотивації постійного підвищення рівня професійної компетентності, розкриття своїх творчих здібностей і можливостей, володіння вміннями приймати рішення і нести за них відповідальність, здатність до рефлексії відносно своєї діяльності, вміння регулювати свій емоційний стан і поведінку, відчуття потреби в постійному самовдосконаленні.

У процесі підготовки майбутнього соціального працівника важливим є особистісне спрямування навчально-пізнавального процесу, орієнтування його на розвиток професійної компетентності, забезпечення умов для поглиблення мотивації навчальної діяльності студентів, розвитку їх зацікавленості та відповідальності за результати навчання.

Професійно важливими якостями майбутніх соціальних працівників, на наш погляд, є:

- професійна самостійність як здатність виконувати вимоги, що висуваються спеціальністю;
- високий рівень відповідальності й пунктуальності;
- вміння планувати, виконувати та контролювати власну діяльність;
- ініціативність як ознака соціальної та професійної активності;
- логічність та оперативність мислення як здатність швидко знаходити оптимальне вирішення професійних завдань;
- гнучкість мислення;
- винахідливість у професійній діяльності;
- професійна мобільність, готовність до зміни професійних завдань і ситуацій;
- комунікативність, рефлексія, толерантність;
- самопізнання та самовдосконалення;
- здатність до найповнішого особистісного самовираження.

Проблема формування професійної компетентності сьогодні привертає все більше уваги дослідників, визріла необхідність у створенні такої моделі навчання, завдяки якій можна було б забезпечити практичну підготовку майбутнього спеціаліста.

Метою процесу професійної підготовки майбутніх фахівців є формування в особистості студента таких світоглядних позицій, установок у відносно навчання і професії, активності, самостійності, ініціативності, що забезпечують здатність випускника вузу до соціального життя і професійної діяльності. Навчально-виховний процес є складовою процесу соціалізації студента, де цілеспрямовано формуються вихованість, професійні якості ділової людини, прагнення до підвищення успішності у навчанні, якості особистості майбутнього спеціаліста. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця у таких умовах вже неможливе без урахування розвитку його як особистості.

Розглядати формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників необхідно лише з урахуванням принципу єдності свідомості й діяльності: професійна свідомість розглядається нами як теоретична готовність спеціаліста до професійної діяльності, що зумовлює професійну діяльність як практичну готовність спеціаліста до виконання професійних обов'язків. Системне формування професійної свідомості в єдності з оволодінням досвідом професійної діяльності дає змогу людині успішно досягати цілей професійної діяльності.

Професійна самосвідомість є необхідною умовою формування професійної компетентності. Професійна діяльність – завжди свідома й сумлінна; професійна свідомість – діяльна й інтерсуб'єктивна; професійна спільність зумовлена включенням суб'єктів у спільну колективно-розподільчу діяльність, яка заснована на свідомому позиційному самоусвідомленні кожного.

Для того, щоб ефективно організувати фахову підготовку студентів у період їх вузівського навчання, необхідно передбачити, як студент буде поводити себе в професійній діяльності. Орієнтування навчального закладу на формування відповідного рівня професійної компетентності випускника може сприяти забезпеченню цілісності освітньо-виховного процесу й вищому рівню його якості.

Наразі особливим попитом на ринку праці користуються спеціалісти, які вміють мислити нестандартно, творчо застосовувати знання в непростих виробничих, соціальних ситуаціях. Реалізація цілісної професійної освіти передбачає забезпечення студентів не просто набором конкретно визначених знань, які можуть бути з часом викорис-

тані у практичній діяльності, а такими знаннями, які утворюють методичну базу для вироблення власних уявлень та позицій, а також постійного самовдосконалення.

Розглядаючи поняття якості вищої освіти, вчені розуміють його як “сукупність якостей особи з вищою освітою, що характеризує її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства” [4, с. 1016].

Поняття “професійна компетентність” у сучасних дослідженнях тлумачиться як інтегральна характеристика професіоналізму, що поєднує в собі особистісно-діяльнісні структури. Структура та зміст професійної компетентності багато в чому визначаються специфікою професійної діяльності та належністю до певних типів професій. Так, наприклад, І. Зимня диференціює поняття “компетентність” і “компетенція” на основі “актуальне – потенційне” і робить висновок про обґрунтованість використання терміна “компетентність” (а не “компетенція”) у зв’язку з компетентнісним підходом [5].

Структура компетентності співвідноситься зі структурою діяльності, тобто з компонентами діяльності: діями й операціями. Щоб виконати дію, обравши для цього необхідну операційну основу, людина повинна вміти це зробити. Таким чином, психологічна категорія “дія” співвідноситься з дидактичним поняттям “уміння”, що нерозривно пов’язані з іншими елементами змісту освіти: знаннями, навичками, досвідом.

Головною особливістю компетентності як педагогічного явища є те, що компетентність – це не специфічні предметні вміння й навички, абстрактні загальнопредметні мисленнєві чи логічні операції (хоча, звісно, вона ґрунтується на останніх), а конкретні життєві вміння та навички, необхідні людині будь-якої професії, будь-якого віку.

Компетентна людина не лише має необхідні знання, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність. Серед завдань, що стоять сьогодні перед професійною підготовкою фахівців є формування у студентів уміння самостійно опановувати нові знання, розвинути здібності до високого рівня самоконтролю й самооцінки. Компетентність передбачає наявність у людини внутрішньої мотивації до якісного здійснення своєї професійної діяльності, присутність професійних цінностей і ставлення до своєї професії як цінності. Компетентний фахівець здатний виходити за межі предмета своєї професії, він володіє певним творчим потенціалом саморозвитку [8]. Розвиток логічного і творчого мислення, здатності до нестандартного розв’язання проблеми, індивідуального стилю є складниками формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

У контексті компетентнісного підходу готовність майбутнього соціального працівника означає здатність розв’язувати проблемні завдання різної складності на основі набутих знань, професійна й соціальна мобільність – готовність до постійної самоосвіти та зміни виду та характеру професійної діяльності, володіння морально-правовими та громадянськими компетенціями, здатність до рефлексії, саморегуляції, аналізу і переоцінки особистого та професійного досвіду, знання національних традицій, історії, культурного спадку, розуміння психологічних, педагогічних, естетичних, релігійних, соціальних, філософських проблем [7, с. 44].

**Висновки.** Таким чином, провідною методичною засадою формування й розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах є компетентнісний підхід. Професійна компетентність майбутніх соціальних працівників, на нашу думку, є професійно-особистісною характеристикою відповідності професійній діяльності. Становлення професійної компетентності має

прямий взаємозв'язок із загальним розвитком особистості. Проблема формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників постає як головна мета підготовки кваліфікованих працівників відповідно до вимог сьогодення – спеціалістів, які готові до постійного професійного зростання.

Сьогодні український соціум потребує таких працівників соціальної сфери, які є особистостями з високим рівнем професійної компетентності, загальної культури, духовно багаті, здатні до самореалізації в умовах жорсткої конкуренції у площині ринкових відносин, готові до виконання професійних обов'язків та соціальних ролей.

#### Список використаної літератури

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Закон України “Про освіту”. – Київ : ГЕНЕЗА, 1996. – 36 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. – Київ : Шк. світ, 2001. – 21 с.
7. Панина Г. В. К вопросу о компетенциях и статусе бакалавра / Г. В. Панина // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 40–46.
8. Таизова О. С. Компетенции (основные смысловые напряжения) / О. С. Таизова [Электронный ресурс] / О. С. Таизова. – Режим доступа: [http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/-section=13\\_8.htm](http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/-section=13_8.htm).

Стаття надійшла до редакції 21.08.2014.

#### **Доманчук Д. С. Теоретико-методические основы формирования профессиональной компетентности будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки**

*В статье раскрыты теоретические и методические основы формирования профессиональной компетентности будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки. Конкретизированы теоретические представления о структуре профессиональной компетентности личности социального работника, охарактеризованы ее составляющие.*

*Указывается на то, что в процессе подготовки будущего социального работника важным является личностное направление учебно-познавательного процесса, ориентация его на развитие профессиональной компетентности, обеспечение условий для углубления мотивации учебной деятельности студентов, развития их ответственности за результаты обучения.*

*Подчеркивается, что профессиональную компетентность будущих социальных работников можно рассматривать как интегральную, комплексную характеристику, объединяющую совокупность знаний, умений, навыков, ценностей, установок и личностных характеристик специалиста, руководствуясь которыми, он определяет цели своей профессиональной деятельности и способен выполнять социально-профессиональные обязанности.*

**Ключевые слова:** будущий специалист, личность, педагогический процесс, постоянный профессиональный рост, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, развитие, социальная работа, социальный работник.

#### **Domanchuk D. Theoretical and Methodological Bases of Formation of Professional Competence of Future Social Workers in the Process of Professional Training**

*The paper deals with the theoretical and methodological bases of formation of professional competence of future social workers in the process of professional training. Specific theoretical*

*knowledge about the structure of professional competence of the individual social worker, is characterized by its components.*

*Specifies that, in preparation of future social worker is important personal the direction of the learning process, focus on the development of professional competence, to provide conditions for the deepening of motivation of educational activity of students, developing their interest and responsibility for learning outcomes.*

*The competent person is also the personality that is aware of and reflect their own values, compares, evaluates themselves, projecting their future. Therefore, knowledge, skills, ways of working is a material for the formation of personality, and knowledge are defined not only as a certain amount of information, but as a representation of the world that is superimposed on its own socio-cultural, spiritual experience of the individual.*

*The problem of the formation professional competence of future social workers appears as a main objective the training of qualified workers to meet the requirements of modernity – specialists who are able to work effectively in the specialty, ready for continuous professional growth. Professional competence of future social workers can be considered as an integrated, comprehensive response, uniting the body of knowledge, skills, values, attitudes, and personal characteristics of the specialist, following which, he defines the purpose of his professional activities and able to perform professional duties.*

**Key words:** *future specialist, personality, pedagogical process, continuous professional growth. professional competence, training, development, social work, social worker.*



## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЯВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті розкрито сутність понять “соціалізація”, “соціальна адаптація”, “творча самореалізація”, “професійне самовиявлення”; висвітлено філософські, педагогічні та психологічні погляди на проблему соціалізації майбутніх фахівців у процесі підготовки до творчої самореалізації під час професійної діяльності; визначено умови для підготовки майбутнього фахівця до професійної та соціальної адаптації.*

**Ключові слова:** майбутній фахівець, особистість, професійна підготовка, професійна самосвідомість, професійне самовиявлення, соціальна адаптація, соціальна активність, соціальна роль, соціальне самовизначення особистості, соціальне середовище, соціалізація, творча самореалізація.

У сучасному соціумі поступово зростає соціальна роль соціально свідомої, творчої особистості із чіткою громадянською позицією, високим рівнем духовності й загальної культури, творця нових цінностей. Важливим показником життєдіяльності кожної особистості, особливо в професійній сфері, є самореалізація як одна найважливіших індивідуальних психолого-педагогічних особливостей людини як її шлях до себе самої.

У контексті інтеграції України до європейського простору актуалізується проблема соціалізації майбутніх фахівців, його соціальна зрілість, творчий підхід до виконання соціальних ролей мають безпосередній вплив на розвиток українського соціуму, який сьогодні потребує конкурентоспроможних і соціально адаптованих, творчо активних, з неординарними підходами до актуальних проблем сьогодення, з соціальною й професійною мобільністю громадян.

Актуальність порушеної в статті проблеми підкреслюється не лише посиленою соціальною необхідністю в конкурентоспроможних, кваліфікованих, компетентних, творчо активних фахівцях, які здатні до постійного саморозвитку та соціальної активності, а й зростанням потреби в пошуку нових шляхів оптимізації самовиявлення студентів та їх соціальної адаптації в процесі професійної підготовки.

**Мета статті** – розкриття сутності понять “соціалізація”, “соціальна адаптація”, “творча самореалізація”, “професійне самовиявлення”; висвітлення філософських, педагогічних та психологічних поглядів на проблему соціалізації майбутніх фахівців у процесі підготовки до творчої самореалізації під час професійної діяльності; визначення умов для підготовки майбутнього фахівця до професійної та соціальної адаптації.

Проблемам вищої школи й соціалізації студентів – майбутніх фахівців присвятили свої наукові розвідки багато українських та зарубіжних учених, зокрема А. Алексюк, В. Андрущенко, Е. Васильєва, А. Ветошкін, А. Власенко, В. Гіргінов, Г. Гітінгс, Є. Головаха, Г. Горченко, М. Дмитрієва, Е. Дюркгейм, А. Дяков, В. Житенєв, Н. Заверико, І. Зверєва, І. Зязюн, Т. Іщенко, В. Казачков, А. Капська, Ю. Колесников, П. Кравчук, Н. Крилова, Ч. Кулі, В. Курило, В. Лісовський, М. Лукашевич, А. Маслоу, Дж. Мід, Н. Москвичова, Н. Ничкало, Н. Ніколаєвський, А. Оллпорт, В. Оржеховська, Т. Парсонс, К. Роджерс, Б. Рубін, С. Савченко, А. Стеценко, Г. Тард, А. Топчій, С. Харченко, Є. Якуба та ін.

Питання самовизначення як провідного критерію соціальної зрілості досліджено в наукових доробках І. Зязюна, О. Михайлова, В. Радула. Процесу формування соціальної зрілості майбутніх фахівців присвятили свої праці українські та зарубіжні вчені (А. Кошелева, Ю. Маринкіна, О. Михайленко, А. Реан, Т. Степанова, Т. Страва, Р. Хмелюк та ін.). У наукових розвідках психологів (А. Асмолова, А. Маслоу, В. Петровського, К. Роджерс, Е. Фромма тощо) висвітлено теоретичні уявлення про особистісну зрілість людини.

До проблеми самовизначення зверталися багато дослідників з філософії (А. Архангельський, А. Гусейнов, А. Здравомислов та ін.), педагогіки (Г. Балл, І. Бех, І. Дубровіна, М. Боришевський, О. Киричук, О. Мудрик та ін.), психології (К. Абульханова-Славська, З. Карпенко, І. Кон, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та ін.), соціології (Р. Веєрман, П. Кенкманн, Т. Мальковська, І. Мартинюк, М. Тітма та ін.) тощо.

Питання самосвідомості, що пояснює соціальне самовизначення, вивчали психологи А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков та ін. Закономірності розвитку професійної самосвідомості визначено в працях В. Козієва, Ю. Кулюткіна, Г. Метельського та ін. Особливості самосвідомості як однієї з внутрішніх умов соціалізації особистості висвітлювали Б. Ананьєв, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, О. Леонт'єв, В. Лісовський, Л. Подоляк, С. Рубінштейн, П. Чамата, І. Чеснокова. Прихильниками принципу єдності свідомості й діяльності особистості виступили О. Здравомислов, В. Мясіщев, В. Тугаринов, О. Дробницький, М. Каган, В. Ядов та ін.

У соціології поняття “соціальне самовизначення” тлумачать як розуміння людиною своєї соціальної природи, свого місця в суспільстві. Воно становить необхідну основу успішного орієнтування в соціальній реальності, гармонійне поєднання життєвих цілей людини із суспільними потребами.

Дослідники І. Кон, І. Мартинюк, С. Рубінштейн соціальне самовизначення тлумачать як становлення особистості в соціальному просторі, визначення свого становища у світі. На думку І. Мартинюка, соціальне самовизначення є “пошуком себе” [7, с. 56]. Як стверджує М. Гінзбург, самовизначення – це акт визначення людиною свого місця в системі суспільних відносин [3, с. 45]. Соціальне самовизначення пов'язане з вибором професії. Обираючи професію, майбутній студент водночас обирає й своє майбутнє соціальне становище, адже вибір професії зумовлює певний соціальний статус, що і є вільним вибором особистості [10, с. 112].

Становлення поняття соціалізації ґрунтується на суб'єкт-об'єктному підході, відображеному в наукових розвідках Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, які трактують термін “соціалізація” як процес інтеграції в соціальну систему, що відбувається за рахунок механізму пристосування, і розкривають його через поняття адаптації. Згідно з такою теорією суспільство виконує функції суб'єкта впливу, а людина є лише об'єктом, змушеним пристосовуватись до зовнішніх умов.

Прибічники гуманістичного підходу (А. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Ч. Кулі, Дж. Мід) акцентують на активній участі людини в процесі соціалізації, вказуючи при цьому, що не тільки функція пристосування притаманна людині, але й можливість впливати на життєві обставини та на саму себе. За тлумаченням гуманістів, соціалізація є процесом самоактуалізації Я-концепції, самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, процес подолання негативних впливів середовища, які заважають саморозвитку, самоствердженню. Представники гуманістичного підходу стверджують, що в суспільстві у процесі соціалізації діють суб'єкт-суб'єктні відносини, а основою індивідуалізації й самовизначення людини є визнання її суб'єктом самостворення.

Для роз'яснення взаємозв'язку людини із суспільством у науковій думці широко використовують термін “соціальна адаптація”. Так, за ствердженням Г. Андреевої, соціалізація – це “двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження до соціального середовища, системи соціальних зв'язків; з іншого – процес активного впровадження системи зв'язків індивідом у процесі його активної діяльності, активного включення до соціального середовища” [1, с. 334].

Дослідник А. Яковлев наголошує на двох основних функціях соціалізації: 1) розвитку індивідом якостей, важливих для ефективного функціонування в суспільстві; 2) забезпеченні спадковості поколінь [16, с. 311].

Завданнями соціалізації, на думку М. Семенової, є:

1) знаходження духовної самостійності, зростання соціальної активності особистості через творче опанування досвіду інших людей та вироблення на цій основі індивідуального досвіду, досягнення багатогранної соціальної зрілості;

2) формування вибіркової, критично-свідомої, творчої спрямованості цього процесу;

3) соціальне визрівання індивіда до рівня вимог, які ставить перед ним життя, час, суспільство та внутрішня логіка формування її індивідуальності [12].

На думку Б. Паригіна, соціалізація є своєрідним комплексом багатогранного процесу “олюднення людини”, в якому мають місце біологічні передумови, соціальне пізнання та спілкування, входження в соціальне оточення, оволодіння навичками практичної діяльності, певними соціальними функціями, ролями, нормами, правами, обов'язками.

Соціалізація – це двосторонній процес, який “включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду через входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого – це процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом завдяки його активній діяльності, активному входженню в соціальне середовище” [6, с. 21]. Це – “багатогранний процес, який включає педагогічні (виховання й самовиховання) і соціальні (суб'єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, які відбуваються в поглядах і поведінці студентів. Вони взаємопов'язані й виступають у сукупності, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість студента” [15, с. 1].

На думку Л. Потапюк, соціалізація відбувається в таких основних сферах: діяльності, спілкуванні, самосвідомості. У діяльності здійснюється розширення видів праці, з якими пов'язаний індивід, визначається його орієнтація в системі кожного виду діяльності, розуміння їх суті, перевіряється сумісність/несумісність людей, їх ідентифікація. Спілкування виступає чинником формування особистості, залучає її до культури, допомагає індивіду об'єктивувати свою суб'єктивність, самовиявитися, що є поштовхом до саморозвитку. За допомогою самосвідомості здійснюється формування образу власного “Я”, усвідомлення власних соціальних ролей, систем соціальної орієнтації [9].

Як стверджує А. Мудрик, суб'єктність набувається об'єктивно, адже упродовж усього життя перед людиною постають завдання, для розв'язання яких вона більшою чи меншою мірою свідомо ставить перед собою цілі й таким чином виявляє свою суб'єктність (позицію) та суб'єктивність (індивідуальні своєрідності). Ці завдання А. Мудрик групує таким чином:

1) природно-культурні – як досягнення певного рівня фізичного й сексуального розвитку;

2) соціально-культурні – пізнавальні, моральні, ціннісно-орієнтаційні;

3) соціально-психологічні – становлення самосвідомості особистості, її самовизначення в активному житті й на перспективу, самореалізація та самоствердження [8, с. 23].

У працях дослідників І. Кона, І. Мартинюка, Т. Мальковської, С. Рубінштейна, І. Шустової соціальне самовизначення трактується як становлення особистості в соціальному просторі, визначення свого становища у світі. На думку І. Мартинюка, соціальне самовизначення є “пошуком себе” [7, с. 56].

Самовизначення особистості – це пошук сенсу життя, визначення свого місця й ролі в суспільстві, це вибір професійного шляху як заради виконання громадянського обов’язку, так і задля самореалізації; це – акт визначення людиною свого місця в системі суспільних відносин [3, с. 45]. У традиціях суб’єкт-об’єктного підходу проблема особистісного самовизначення не знаходить належного відображення, хоча здатність до свідомого самостійного вибору є сутнісною родовою ознакою людини.

На думку В. Осовського, соціальні групи існують лише через групи професійні. Отже, вибір професії зумовлює певний соціальний статус, що і є вільним вибором особистості [10, с. 112]. Таким чином, розкривається нерозривний зв’язок професійного самовизначення із соціальними орієнтирами людини.

Соціальна адаптація – це “вид взаємодії особистості або соціальної групи із соціальним середовищем, у ході якого узгоджуються вимоги й очікування його учасників” [13, с. 5].

Дослідниця Л. Потапук визначає адаптацію і як певний вид взаємодії людини з соціальним середовищем, і як перший рівень соціалізації. Очевидно, що поняття адаптації як “один з видів взаємодії” не розкриває повної суті процесу соціалізації, а описує лише певний етап або певну сторону цього процесу [9]. Адаптація – це двосторонній процес між особистістю та новим для неї середовищем.

Запорукою успішної адаптації та інтеграції майбутніх фахівців, на нашу думку, є вільна творча самореалізація особистості, підготовка її до виконання професійних функцій та соціальних ролей. Здатність до творчості є основою для успішного самовираження, всебічної самореалізації й адаптації особистості в сучасному світі. На цій стадії студенти пристосовуються до навколишніх умов життєдіяльності.

На наступній – ціннісно-діяльнісній або диспозиційній стадії соціалізації (другий (частково) – четвертий курси), коли майбутні фахівці засвоюють суспільний сенс професійної діяльності, особливу увагу слід спрямовувати на подальший розвиток особистості студента, на формування необхідних професійних і особистісних рис майбутнього фахівця. Диспозиція особистості є своєрідним продуктом “зіткнення” потреб і умов, у яких вони можуть бути задоволені.

На третій, професійній, стадії формується здатність до виконання конкретних рольових функцій майбутнього фахівця, яка розвивається, певною мірою коригується, вдосконалюється під час виконання професійно орієнтованих завдань та вирішенні професійних ситуацій під час навчальних занять і, особливо, у процесі виробничих практик, які максимально наближають ідеальні уявлення про обрану професію до професійної дійсності. На цій стадії завершується професійно-особистісне та громадянське становлення майбутнього фахівця, посилюється його соціальна й творча активність, активними суб’єктами виховного процесу, починає формуватися творча індивідуальність студента і власний стиль професійної діяльності.

Відтак, важливим є вдосконалення професійної техніки та розвиток творчих здібностей кожного студента, спрямованість педагогічного процесу на саморозвиток і самотворення майбутнього фахівця.

Важливо, що на кожній стадії не тільки розв'язуються специфічні завдання розвитку особистості, але й створюються умови для переходу на наступну. На всіх етапах соціалізації відбувається професійний розвиток особистості студента і його соціальної активності, що має суспільно корисну спрямованість і супроводжується його активністю в навчально-пізнавальній діяльності та під час проходження професійної практики.

На наше переконання, соціально активну особистість характеризують осмислена стійка соціальна позиція, спрямованість професійної і громадської діяльності на користь суспільства, почуття власної гідності, чесність та відповідальність, високий рівень самосвідомості, вільний вибір змісту життєдіяльності, толерантність і духовність, здатність до повноцінного внутрішнього й зовнішнього самоствердження, саморозвитку й самовдосконалення, постійне прагнення до поступу вперед, самоповага й самодисципліна.

Процес соціалізації майбутнього фахівця включає теоретичну, практичну, світоглядно-моральну підготовку до майбутньої професійно-творчої діяльності. На думку окремих дослідників, результатом цілеспрямованої соціалізації студентів є інтелігентність як інтегративне новоутворення [5, с. 115].

Соціалізація майбутнього фахівця пов'язана з розвитком професійної самосвідомості, осмисленням свого місця та соціальної ролі в системі суспільних відносин, з формуванням власної творчої індивідуальності. Розширення самосвідомості, на думку В. Андрєєва, Д. Богоявленської, О. Лука, А. Матюшкіна, Я. Пономарьова, здійснюється через соціальну творчість з метою самореалізації. Творчі можливості реалізуються, насамперед, за допомогою активної навчальної діяльності, і вони є результатом впливу самосвідомості на саморегуляцію та самореалізацію.

Незважаючи на вплив соціальних інститутів освітнього середовища, особистість майбутнього фахівця має власні погляди на явища і події життя, має активну життєву позицію, власну самосвідомість та свої шляхи самоствердження й самореалізації в соціумі. А пошук сенсу життя є “однією з найважливіших функцій самосвідомості, що зумовлюють повноцінну реалізацію особистості” [4, с. 319].

Успішність процесу самотворення особистості соціально зрілого майбутнього фахівця-професіонала передбачає створення психолого-педагогічних умов, комфортного освітнього середовища, максимально наближеного до професійного. Особистість майбутнього фахівця повинна мати власні погляди на явища та події життя, мати свою активну життєву позицію, власну самосвідомість та свої шляхи самоствердження й самореалізації в соціумі. “Вища школа має стати школою демократії, розгорнути перед студентом спектр можливостей духовного зростання в контексті загальнолюдських фундаментальних цінностей” [2, с. 341].

Як стверджує Т. Сущенко, освіта й виховання повинні виступати “основними факторами впливу на підготовку громадян до життя в умовах цілісності, взаємозалежності, відповідальності й турботи, замість вузькоорієнтованої моделі життєдіяльності на Землі” [14, с. 388]. Серед основних завдань освітніх закладів Т. Сущенко виокремлює пробудження потреби в усвідомленні себе громадянином планети під час виконання професійної ролі, рефлексії своїх сильних і слабких сторін у процесі своєрідного “примірювання” себе до цієї ролі [14, с. 388].

На думку С. Савченка, студентство є наймобільнішою групою (за статевими, соціальними, віковими показниками), склад якої кожні п'ять років змінюється, це – відносно автономна соціальна група з підвищеною адаптивністю до різноманітних соціально-економічних і політичних змін у суспільстві, інституціональних і ціннісно-нормативних актів. Як стверджує вчений, зі студентством у суспільстві традиційно

пов'язують конкретні напрямки й темпи соціальних змін, у яких воно бере найактивнішу участь, оскільки студентство має значний інтелектуальний потенціал і відрізняється почуттям соціального альтруїзму [11, с. 79].

Вирішальним у процесі соціалізації на індивідуальному рівні є процес самовиховання, який здобуває особливу значущість у пору студентської юності (пост-шкільний період з теорії С. Гессена) – період завершення формування особистості (інтенсивна самоосвіта, самовдосконалення, самореалізація і самоствердження, формування світоглядних позицій і адаптивної готовності до майбутньої професійної діяльності).

Сприяння самореалізації, самовираженню, самоствердженню студентів як стимул до посилення їхньої віри у власні можливості й перспективи є надзвичайно важливим для професійного становлення кожної особистості майбутнього спеціаліста. Соціалізація майбутніх фахівців, на нашу думку, – це і формування творчої особистості, і придбання професійних знань та навичок рольової поведінки, необхідних для успішної адаптації до професійної діяльності, до виконання соціальних ролей.

Наразі змінилися не лише цілі й завдання, а і зміст підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, методи й умови їхнього соціального становлення, що потребує пошуків нових шляхів соціалізації майбутніх фахівців. А для того, щоб цей процес відбувався невимусовно, але ефективно, потрібно допомогти студентам засвоїти соціальний досвід у процесі професійної підготовки в університеті та під час виробничої практики.

На наше переконання, цьому сприяють такі умови:

- створення педагогічно комфортного освітнього професійно орієнтованого середовища;
- організація творчої співпраці та духовної взаємодії студентів і викладачів на діалогічних засадах;
- створення розгалуженої системи активно-творчого мовно-комунікативного самовираження;
- творча спрямованість педагогічного процесу, орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості;
- професійно-адаптивна спрямованість на готовність майбутнього фахівця до соціальної відповідальності та виконання ним соціально-професійних ролей;
- конструювання фахових ситуацій, що стимулюють творче мислення, розвиток комунікативних здібностей, саморозвиток культури професійного діалогу;
- зацікавленість, активність студентів, розуміння і практичне застосування навчального матеріалу;
- реалізація особистісного й діяльнісного підходів до соціалізації та формування готовності до виконання професійних функцій майбутніх фахівців;
- створення розгалуженої системи стимулювання професійно-творчого самовиявлення студентів у процесі професійної підготовки;
- організація індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації студентів;
- варіативність загальної фахової підготовки з пріоритетною орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток кожного студента;
- забезпечення взаємозв'язку вищої школи із професійним середовищем;
- професійно адаптивна спрямованість на підготовку майбутнього фахівця до соціальної відповідальності і виконання ним соціальних ролей.

**Висновки.** Отже, соціалізація майбутніх фахівців – це двосторонній процес їхньої взаємодії з освітньо-виховним середовищем, тобто включення студентів у систему відносин через засвоєння соціального і професійного досвіду, формування їхньої соціальної зрілості та готовності до виконання соціальних ролей у сучасному соціумі, що

певним чином впливає як на подальшу розбудову нашої держави, її інтеграцію в європейський освітній простір, так і на самовдосконалення та самореалізацію особистості.

#### Список використаної літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – 2-ге вид., допов. – Київ : Знання України, 2008. – 819 с.
3. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
4. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : ЧеРо, 2000. – 332 с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с.
6. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформ. зб. МОН України. – 2000. – № 2. – С. 3–22.
7. Мартынюк И. О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи (опыт прикладных исследований) : дис. ... д-ра соц. наук / И. О. Мартынюк. – Киев, 1993. – 291 с.
8. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2005. – 194 с.
9. Потапук Л. М. Формування світогляду учнів підліткового та юнацького віку у навчально-виховному процесі сучасної школи : дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Потапук. – Луцьк, 2002. – 220 с.
10. Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи : монография / отв. ред. В. Л. Осовский. – Киев : Наук. думка, 1987. – 303 с.
11. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.
12. Семенова М. И. Проблема ранней социализации индивида как личности : дис. ... канд. филос. наук / М. И. Семенова. – Киев, 1993.
13. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
14. Сущенко Т. І. Пріоритети сучасної освіти та педагогіки з позицій планетарного підходу / Т. І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості вищій і загальноосвітній школі. – 2009. – № 2. – С. 382–389.
15. Шашенко С. В. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Шашенко. – Київ, 2004.
16. Яковлев А. М. Социальная структура общества : учебник / А. М. Яковлев. – Москва : Экзамен, 2003 – 384 с.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.

#### **Дяченко М. Д. Подготовка будущих специалистов к творческой самореализации и профессиональному самовыражению в контексте социализации: теоретический аспект**

*В статье раскрыта сущность понятий “социализация”, “социальная адаптация”, “творческая самореализация”, “профессиональное самоопределение”; освещены философские, педагогические и психологические взгляды на проблему социализации будущих специалистов в процессе подготовки к творческой самореализации в процессе профессиональной деятельности; определены условия для подготовки будущего специалиста к профессиональной и социальной адаптации.*

**Ключевые слова:** будущий специалист, личность, профессиональная подготовка, профессиональное самосознание, профессиональное самоопределение, социальная адаптация, социальная активность, социальная роль, социальное самоопределение личности, социальная среда, социализация, творческая самореализация.

**Dyachenko M. Preparation of Future Specialists in Creative Self and Professional Self-Expression in the Context of Socialization: a Theoretical Aspect**

*In the article the essence of the concepts of “socialization, “social adaptation”, “creative self-realization”, “professional self-determination”; lit philosophical, pedagogical and psychological views on the issue of socialization of future specialists in the preparation process of creative self-realization in the process of professional activity; conditions for preparation of future specialist for professional and social adaptation.*

*In the context of Ukraine’s integration into the European space actualized the problem of socialization of future specialists, social maturity, creative approach to fulfilling social roles have a direct impact on the development of Ukrainian society, which now needs to be competitive and socially adapted, creative, unconventional approaches to current challenges, social and professional mobility of citizens.*

*The key to successful adaptation and integration of future professionals, in our opinion, is a free creative self-realization of personality, preparing it for the performance of professional functions and social roles. Creativity is the basis for successful self-expression, a comprehensive self-realization and adaptation of personality in the modern world. At this stage students adapt to the surrounding conditions of life. The promotion of self-realization, self-expression, self-determination of students as an incentive to strengthen their faith in their own capabilities and prospects is extremely important for the professional development of each individual of the future specialist. Socialization of future professionals, in our opinion, is the formation of a creative personality, and the acquisition of professional knowledge and skills of role behaviors necessary for successful adaptation to professional activities to perform social roles. socialization of future specialists is a two — way process of their interaction with educational environment, i. e., the inclusion of students in the system of relations through the acquisition of social and professional experience, the formation of their social maturity and readiness to perform social roles in modern society that has a definite impact on the further development of our state, its integration into the European educational space, and on self-improvement and self-realization of personality.*

**Key words:** *future specialist, personality, vocational training, professional identity, professional identity, social adaptation, social activity, social role, social self-determination of personality, social environment, socialization, creative self-realization.*



## ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МАТЕМАТИКІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

*У статті розглянуто різні підходи, принципи й напрями підготовки студентів-математиків у таких країнах, як Англія, Данія, Німеччина, Нідерланди, США та ін. Проаналізовано, які періоди розвитку були найвдалішими для дослідників. Беручи до уваги менталітет розвитку кожної країни, визначено особливості дидактичної підготовки студентів.*

**Ключові слова:** дидактична підготовка, студент, учень, математична освіта.

Шкільна математична освіта, як і загальна середня освіта України, нині зазнає радикальних змін. Інтенсивні процеси її реформування зумовлюють наполегливі пошуки трансформування системи і змісту освіти. Відповідно до Законів України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національної доктрини розвитку освіти, сучасна математична освіта не стоїть на місці, але результат не такий, на який очікують учені та шкільні вчителі. Важливою передумовою для всіх нас є необхідність збереження й примноження національних надбань, традицій освіти й підвищення рівня знань сучасного учня. Назріла потреба об’єктивно проаналізувати, переосмислити й висвітлити позитивний досвід минулого найбільш розвинутих країн з питань розвитку та становлення шкільної математичної освіти в контексті сучасних освітніх змін, а також побачити становлення математичної освіти за кордоном та особливості дидактичної підготовки студентів-математиків.

Досліджувана проблема привертає увагу багатьох науковців на етапі євроінтеграційних процесів у освіті. Вивчення питання забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики висвітлено у таких аспектах: професійна підготовка майбутніх учителів математики (Н. Барило, К. Недялкова, Н. Одарченко, О. Семеніхіна, Б. Юдрупа); прогнозування успішності (Є. Адамова, М. Бабцов, Н. Кунтурова, А. Маркова, М. Матюхіна, В. Мерлін, А. Орлова, К. Патріна); комплексна діагностика знань студентів (М. Аузіна, А. Возна, Г. Голуб, Г. Журавель, М. Ноаман); організація навчальної діяльності студентів фізико-математичного факультету (Н. Барило, Т. Васильєва, В. Єфімов, Н. Одарченко, О. Семеніхіна, Л. Ушанкіна, Б. Юдрупа, Т. Ящун); виділення чинників, що впливають на ефективність навчання майбутніх учителів математики (Т. Величко, М. Мешков, К. Недялкова, І. Підласий, І. Потай, М. Хоменко).

**Мета статті** – проаналізувати роботу дидактів і методистів математики за кордоном та визначити особливості підготовки студентів-математиків у різних країнах світу.

Інтенсивний розвиток математичної освіти за кордоном розпочався у 60–70-х рр. ХХ ст., після прийняття реформи “Нова математика в школах”.

На нашу думку, основних причин такої інтенсифікації було дві:

- загальна невдача реформи, головною метою якої було ліквідувати “відставання” західної системи математичного освіти від радянської;
- у вчених все частіше з’являлися сумніви щодо побудови єдиної системи.

Науковці в галузі математичної освіти усвідомили, що формально-логічних побудованих математичних теорій і традиційних методичних прийомів недостатньо для ефективного навчання в математиці.

Передумовами для розвитку досліджень у математичній освіті були й здобутки психологів: Ж. Піаже та його наукової школи.

Провідними вченими в ті роки були Д. Пойа (США), Х. Фройденталь (Нідерланди), В. Серве (Бельгія), З. Криговська (Польща), Т. Варга (Угорщина). Світова спільнота в галузі математичної освіти свою дидактико-математичну думку формувала й викладала в провідних, на той час, наукових журналах: “Educational studies in mathematics” (заснований у 1968 р. у Нідерландах Х. Фройденталем), “Joumaal for research in mathematics education” (заснований у 1970 р. у США американською Національною радою вчителів математики – NCTM), “Recherches en didactique des mathematiques” (заснований у 1970 р. у Франції Г. Бруссо і Ж. Вергно).

З 1969 р. проводяться міжнародні конгреси з математичної освіти. За чотири десятиліття серйозних змін зазнала методологія досліджень. Так, Е. Сілвер та Дж. Кіппатрик [1] зазначають, що якщо в 1973 р. всі праці, опубліковані в журналі “Journal for Research in Mathematics Education”, використовували статистичні методи (головним чином для перевірки гіпотез), то з 1983 р. зростає інтерес науковців до якісного аналізу досліджень.

Найбільш відомою стає так звана “дидактика математики”, яку впроваджували в навчальний процес М. Артїг, Н. Балашеф, Г. Бруссо, І. Шеваллар. Один з дослідників Г. Бруссо, який розпочинав свою професійну діяльність сільським учителем, вводить нові поняття: дидактична й А-дидактична ситуації, деволюція, навчальне середовище, дидактичний контракт, інституціоналізація [2].

А-дидактична ситуація – це ситуація навчання без учителя, коли учень може вступати в гру, за умови, якщо буде використовувати лише математичні поняття. Що ж стосується самої дидактичної ситуації, допускається можливість участі вчителя (у тій або іншій формі) у процесі навчання. Так, учитель може поставити проблему перед учнями, а сам непомітно відійти на другий план, надаючи учням відповідальність за вирішення проблеми. Такий прийом називають “деволюція”. Знання, самостійно набуті учнями у груповій роботі, мають бути згодом синтезовані. Цю дію називають “інституціоналізацією”.

Але, за теорією Г. Бруссо, відповідальність учителя й учнів у дидактичній ситуації регулюється дидактичним контрактом. Сам дидактичний контракт може бути такого змісту: “Учитель зобов’язаний вчити, а учень зобов’язаний вчитися”. За словами Г. Бруссо, дидактичний контракт найчастіше не виражається в конкретній формі й не підлягає обговоренню [2].

Розрізняють два види дидактичного контракту (і, відповідно, два види дидактичних ситуацій): соціальний і когнітивний дидактичні контракти. У соціальному контракті, “домовленості” між учнями і вчителем – громадського й організаційного характеру для цієї освітньої установи. В когнітивному ж контракті, предмет “домовленостей” – інтерпретація уявлень щодо дослідження математичних об’єктів.

У своїй теорії Г. Бруссо спирався на ідеї філософа Г. Башляра, на думку якого, нове знання – це завжди відповідь на певну проблему [3]. Тому учень розвиває лише ті поняття, які є оптимальними у вирішенні тих завдань, над якими йому доводиться працювати. Наприклад, такі складні поняття, як границі, похідні, інтеграли, лінійні перетворення, є “зайвими” для тих завдань, з якими при звичайному викладанні учням доводиться мати справу: в початках математичного аналізу вправи вимагають

лише алгебраїчних маніпуляцій відповідно до певних правил; у розв'язанні задач лінійної алгебри іноді цілком достатньо використовувати лише певні перетворення. Історія говорить про те, що такі загальні поняття, як функція, векторний простір, лінійне перетворення, група виникли як спосіб організації більш широких областей математичного досвіду, і проблеми такої організації не можуть бути цікавими й доступними учням на досить ранніх стадіях навчання.

Послідовником Г. Бруссо як у Франції, так і за її межами є І. Шеваллар, який ввів поняття “дидактична транспозиція”, знаменуючи усвідомлення французькими дослідниками того, що, незважаючи на таку роль епістемологічних перешкод в історичному процесі наукового пізнання і в процесі навчання, математика як наука й математика як навчальний предмет – це не одне й те ж [4]. І. Шеваллар розглядає дидактичну транспозицію в широкому й вузькому сенсах. Введення ввести в шкільний курс математики основи теорії множин – це дидактична транспозиція в широкому сенсі; дидактична же транспозиція у вузькому сенсі – це розробка прийомів, які дали б змогу ефективно викладати відібраний матеріал. Сам І. Шеваллар використав концепцію дидактичної транспозиції в своєму дослідженні під час переходу від вивчення арифметики до вивчення алгебри в старших класах [4].

Праці французьких дослідників у “дидактиці математики”, особливо Г. Бруссо, впливають на розвиток теорії математичної освіти, більшою мірою в європейських країнах. Головні особливості цього напрямку (що відрізняють його, наприклад, від американського конструктивізму): погляд на математику як на науку й чіткий поділ між теорією і практикою математичної освіти. Крім того, французьким дослідникам належать і дуже значні досягнення в практиці викладання. Так, ними розроблено програмний пакет з динамічної геометрії Cabri-Geometre.

Окрім “французької дидактики”, іншим найважливішим напрямом у вивченні проблем математичної освіти не тільки в Європі, а й в інших частинах світу (у США, Японії, Австралії) було дослідження розв'язування задач. Цей напрям розвивався за ідеями математика-педагога Д. Пойа в той час, коли невдача реформи з введення “Нової математики” в шкільні програми всього світу стала очевидною [5]. Представниками цього напрямку є: Л. Бертон [8], Ф. Дейвіс, Дж. Мейсон, Е. Моркізотто, Н. Нохда [9], К. Стейсі, Р. Херш [6], А. Шенфельд [7]. І якщо європейські й американські автори розвивають стратегії розв'язування задач у дусі Д. Пойа, японські фахівці ефективно використовують метод “відкритих завдань”.

Цей період розвитку математичної освіти характерний тим, що вчені в своїх дослідженнях застосовували різноманітні способи розв'язання задач різних типів і особливо актуальним було евристичне навчання. Як відомо, першу схему такої стратегії дав Д. Пойа: розуміння завдання; складання плану; здійснення плану; перевірка отриманого рішення. Послідовник Д. Пойа, А. Шенфельд, запропонував евристичну стратегію такої схеми для рівня коледжу: аналіз (складання алгоритму, аналіз окремих випадків, спроби спрощення за допомогою міркувань; дослідження (розгляд рівносильних задач за допомогою різноманітних переформулювань, зміна деяких умов); перевірка (чи задовольняє розв'язання певні евристичні вимоги). Як бачимо, у цій схемі відсутній момент отримання розв'язування (тобто цей момент А. Шенфельд не відносить до евристики).

Втім, низькі результати американських учнів при розв'язанні завдань порівняно з японськими однолітками були невтішними. Зростанню рівня знань японських учнів сприяв метод “відкритого підходу”. При “відкритому підході” діяльність учнів включає таке: “математизація” ситуацій; вміле використання знань і вмінь учнів; пошук

математичних правил; розв'язування задач; бачення “відкриттів” і результатів інших учнів; розгляд і порівняння різних ідей учнів (тобто перевірка “математичної якості” цих ідей); зміна й подальший розвиток ідей учнів.

За словами японського вченого Н. Нохда, ідея “відкритого підходу” полягає в тому, що взаємодії між математичними ідеями й поведінкою учнів під час вирішення завдань є відкритими. Отже, “відкритий підхід” передбачає, що завдання, які розв'язуються, мають містити в собі математичні ідеї. “Відкритий підхід” дещо відрізняється від звичайного, і навіть в експериментальних класах його використовують лише раз на місяць.

Великої уваги надають при розв'язанні завдань при вивченні математики в Англії. Так, Дж. Мейсон зазначає, що та зміна екзаменаційної системи в середній школі Англії у 1981 р., яка “підняла вагу” оцінки дослідницької діяльності учнів, що займалися написанням курсових робіт, не виправдала себе. Більшість вчителів виявилися не готові до нових вимог. Найчастіше дослідницька діяльність просто імітувалася: учні нібито займалися науковою роботою, а насправді нічого не досліджували. Дж. Мейсон наполягає на тому, що не тільки виконання курсових робіт, а й увесь процес навчання математики має бути творчим, розвивати математичне мислення учнів [8].

Слід відзначити ще один із проектів європейської математичної освіти – це “Реалістична освіта” (Нідерланди). Проект “Реалістична освіта” почав реалізовуватися ще Х. Фройденталем у 60-х рр. ХХ ст. Основними характеристиками “Реалістичного математичної освіти”: використання контекстів (тобто завдань з реального життя); використання моделей; використання власних конструкцій учнів; інтерактивний характер навчального процесу; переплітання різних шляхів вчення математики [10]. Ці характеристики зближують “Реалістичну математичну освіту” з “французькою дидактикою”.

У Данії в кінці 90-х рр. ХХ ст. став розвиватися один із напрямів математичної освіти – це “Критична математична освіта”, розвитку якому сприяв дослідник О. Сковсмосе. О. Сковсмосе визначає “критичну математичну освіту” як таку, яку “слід організувати таким чином, що вона може кинути виклик недемократичним тенденціям у суспільстві”. За словами дослідника, критична математична освіта не має певних методів навчання і дослідження, її основні завдання такі: підготовка учнів як патріотів своєї країни; становлення математики як знаряддя для аналізу критичних ознак суспільного життя; увага до інтересів учнів; спілкування в аудиторії, оскільки особисті взаємини забезпечують основу для демократичного життя [11].

Слід надати чинної уваги й конструктивістському напрямку в теорії математичної освіти, що розвивався в США. Вперше термін “конструктивізм” у дослідженнях з математики з'явився в 1983 р. (П. Кобб, Л. Стеффе), хоча введений він був дещо раніше Ж. Піаже в більш загальному (ніж дослідження математичної освіти) контексті генетичної епістемології. Лідером конструктивістського руху в математичній освіті є американський дослідник Е. фон Глазерсфельд, який сформулював два основні принципи конструктивізму: знання не сприймається пасивно, а активно пізнаються суб'єктом; функція пізнання адаптивна і служить для отримання досвіду, а не для відкриття онтологічної реальності.

Заявивши про себе, конструктивізм серед математиків відразу почав піддаватися серйозній критиці, по-перше, за заперечення об'єктивної реальності, що в кінцевому підсумку вело до соліпсизму [1], по-друге, за відсутність відомостей щодо результатів досліджень конструктивістів на практиці. Отже, те, що було написано в теорії дослідження, не завжди можна було реалізувати на практиці, під час навчання математики.

У цілому ж конструктивізм інтенсивно розвивається й до сьогодні як напрям дослідження, а не просто практичний курс шкільної освіти або підготовки вчителів.

На нашу думку, конструктивістська модель викладання вимагає врахування особливостей пізнавальних процесів кожного учня. Окрім того, навчання залежить не тільки від знань учителя і від розуміння математичної поведінки учнів, а від їхніх поглядів і переконань, що стосуються математики та її викладання. Таким чином, вплив конструктивізму породило новий напрям у дослідженнях: вивчення поглядів і переконань вчителів математики та учнів. Утім, дослідники не дійшли висновку про те, що розуміти під поняттям “погляди та переконання”. Так, на 1-й Європейській конференції з досліджень в області математичної освіти в м. Оснабрюке пропонувалися такі “синоніми” для цього поняття: концепції, атитюди (психологічний термін, що виражає ставлення людини до того чи іншого явища), знання, практики, образи, метафори, погляди, перспективи, цінності, імпліцитні теорії, персональні теорії, особистісні уявлення, практичні правила, фрейми, схеми, погляди на світ. Слід зауважити, що система переконань індивіда тісно переплетена з системою його знань, так що навіть важко розглядати ці системи ізольовано одна від одної, бо: математика – це обчислення; математичні завдання мають швидко розв’язуватися в кілька кроків; мета занять математикою – отримання “правильних відповідей”; роль навчання математиці в тому, щоб отримувати математичні знання й демонструвати, що вони є; роль учителя математики в тому, щоб передавати математичні знання учням і переконуватися в тому, що знання отримані.

Підтвердженням цього є розроблена модель розвитку переконань вчителів при викладанні математики А. Томпсон. Ця модель складається з трьох рівнів. Кожен рівень характеризується такими концепціями: що таке математика; що означає навчатися математиці; чого вчить навчання математиці; якими мають бути ролі вчителя і учня; у чому ознаки (показники) знань учнів і критерії для судження про правильність, акуратність і прийнятність математичних результатів і висновків [12].

Перший рівень характеризується точністю в обчислювальній математиці, механічним вченням за підручником, де учні повторюють стандартні процедури, демонстровані учителем, де важливі правильні відповіді, отримані “правильними” способами розв’язування. Другий рівень характеризується переконаністю в тому, що в математиці все робиться “за правилами”, хоча за правилами стоять поняття й принципи; в навчанні є важливість наочних посібників та елементів пізнавальної активності, необхідність “розуміння” учнями сенсу понять і тверджень, необхідність навчання розв’язувати задачі. Нарешті, третій рівень характеризується поглядом на математику як на комплексну систему взаємопов’язаних понять, процедур і уявлень; викладанням “для розуміння”; самостійної діяльності учнів, через яку вони вільно виражають свої думки; розв’язування задач розуміється як метод навчання [12].

У зв’язку з інтенсифікацією досліджень у сфері математичної освіти, зросла увага й до підготовки вчителів математики. Першою з країн, яка провела реформи в галузі підготовки вчителів математики, була Німеччина. Йшлося про те, що педагоги, окрім основної підготовки, мають вести й науково-дослідну роботу. Педагогічні інститути та академії отримали права, аналогічні правам університетів (до них стали приймати лише випускників гімназій, з’явилися права присудження вчених ступенів, зокрема, за дослідження в галузі математичної освіти, чого раніше не було). Поступово майже всі педагогічні навчальні заклади Німеччини були перетворені в університети або приєднані до університетів.

У США з підвищенням вимог до підготовки вчителів виник рух за “освіту вчителів, що ґрунтується на компетентності”, де йшлося про те, що викладання матема-

тики слід розбити на компоненти, які можна взяти за основу для освіти вчителів. Так, Л. Шульман поділяє знання вчителів математики на сім компонентів: знання предмету; педагогічне знання змісту; знання іншого змісту; знання програми; знання учнів; знання освітніх цілей; загальнопедагогічні знання.

Як зазначає вчений, педагогічне знання змісту – найбільш корисні форми подання ідей, найсильніші аналогії, ілюстрації, приклади, пояснення та демонстрації, форми й методи викладання предмета, які роблять його доступним для інших. Сюди ж можна віднести розуміння того, що робить вивчення тих або інших розділів легким або складним.

Інші вчені виділяють компоненти: знання змісту математики як дисципліни; знання шкільного курсу математики; філософія шкільної математики; педагогічні знання; специфічні для предмета педагогічні знання; когнітивна інтеграція знань з різних дисциплін [2; 4].

Науковців найбільше турбував “розрив” між математичною та педагогічною підготовкою вчителів. А. Тампсон зазначала, що під час викладання математики майбутнім учителям середньої школи, метод навчання не має бути осторонь від предмета [12]. Сам же Д. Пойа зауважував, що всі курси, які читаються вчителям математики, мають бути побудовані так, щоб вони могли служити певною мірою й курсами методики, а висновки важливих фактів або розв’язування задачі майже завжди має закінчуватися обговоренням методичного аспекту питання “Чи можете ви застосувати це й ваших майбутніх класних заняттях?” [5].

Інші вчені практикували такі курси, як “Вступ до філософії математики”, де математичні теми поєднувалися з елементами історії та філософії науки, або переплітали елементи методики в “класичні” курси вищої математики (математичного аналізу, лінійної алгебри тощо) [6–7].

Слід також зауважити аналізуючи роботи закордонних колег, на те, що зростає інтерес науковців до рефлексії та самоаналізу. Необхідність рефлексії пояснюється тими обставинами, що вчителям (майбутнім і працюючим) у процесі їх підготовки, важливим є не тільки й не стільки зміст знань, скільки те, як ці знання сприймаються. Звідси – вимога усвідомлення ними самого процесу набуття знань. Навчання вчителів математики має бути таким, яким очікується їх власне викладання в майбутньому.

На сьогодні вчителям ставлять нові вимоги – працювати нетрадиційно, тобто не так, як їх самих вчили в школі, а відповідно до потреб освітніх реформ.

Отже, в зарубіжній теорії освіти вчителів математики маємо таку схему, що характеризує головні напрями підготовки майбутніх вчителів, так і перепідготовки працюючих: практика – робота; знання – переконання; рефлексія – дослідження. І тому більшість з них пропонують організовувати навіть курси підвищення кваліфікації таким чином, щоб учителі математики могли в живому спілкуванні обговорювати досвід один одного, рефлексувати й навіть займатися, міру можливостей, дослідженнями. А також самі ж студенти-математики мають розуміти, що їхня професійна діяльність має крокувати в ногу з сучасністю [13].

**Висновки.** Таким чином, головними досягненнями зарубіжної теорії підготовки й перепідготовки вчителів математики були результати, пов’язані з виявленням найбільш суттєвих напрямів підготовки (практика – робота; знання – переконання; рефлексія – дослідження), з описом складу і структури найбільш складного компонента підготовки вчителів – системи їх знань, визнання необхідності власних письмових досліджень вчителів, а також їх активної взаємодії та обміну досвідом як один з одним, так і з дослідниками.

Подальше дослідження слід спрямувати на проведення порівняльного аналізу в галузі дидактики математики українських і зарубіжних учених.

**Список використаної літератури**

1. Silver E. A. Pluribus Unum : Challenge of Diversity in the Future of Mathematics Education Research / E. A. Silver, J. E. Kilpatrick // Journal for Research in Mathematics Education. – 1994. – № 25. – S. 734–754.
2. Brousseau G. Les obstacles epistemologiques et les problemes en mathematiques / G. Brousseau // Comptes Rendus de la Rencontre de la C.I.E.A.E.M. Louvain-la-Neuve, Aout. – 1992. – S. 114–122.
3. Башляр Г. Новый рационализм / Г. Башляр ; пер. с фр. предисл. и общ. ред. А. Ф. Зотова. – Москва : Прогресс, 1987. – 387 с.
4. Chevallard Y. Le passage de l'arithmetique a l'algebre dans l'enseignement des mathematiques au college. Petit x 5. / Y. Chevallard. – P. 51–94.
5. Пойа Д. Математическое открытие / Д. Пойа ; пер. с англ. В. Бермана. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Наука ; Физматлит, 1976. – 449 с.
6. Davis Ph. J. The Companion Guide to The Mathematical Experience. Study edition / Ph. J. Davis, R. Hersh, E. A. Marchisotto. – Boston : Birkhaeuser, 1995. – 487 s.
7. Schoenfeld A. H. What's all the fuss about problem solving / A. H. Schoenfeld // Zentralblatt fuer Didaktik der Mathematik. – 1991. – № 1. – S. 4–8.
8. Mason J. Thinking Mathematically / J. Mason, L. Burton, K. Stacey. – Bristol : Addison Wesley, 1982. – 342 s.
9. Nohda N. A study of "open-approach" method in school mathematics / N. Nohda // Tsukuba Journal of Educational Study in Mathematics. – 1986. – № 5. – P. 119–131.
10. Математика как педагогическая задача : пособие для учителей : в 2 ч. / Г. Фройденталь ; сокр. пер. с нем. ; под ред. Н. Я. Виленкина. – Москва : Просвещение, 1983. – Т. 1. – 438 с.
11. Skovsmose O. Critical Mathematics Education – some philosophical remarks / O. Skovsmose // 8-th International Congress on Mathematical Education. Sevilla, 14–21 July 1996. Selected Lectures. – Sevilla. – P. 413–426.
12. Thompson A. G. The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice / A. G. Thompson // Educational Studies in Mathematics. – 1984. – № 15 (2). – P. 105–127.
13. Zhernovnykova O. A. Stages of mathematical education of students of higher pedagogical educational establishments / O. A. Zhernovnykova // Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum : Central European journal for science and research. – Praha, 2013. – № 2. – S. 73–79.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2014.*

---

**Жерновникова О. А. Особенности дидактической подготовки студентов-математиков за границей**

*В статье рассмотрены различные подходы, принципы и направления подготовки студентов-математиков в таких странах, как Англия, Дания, Германия, Нидерланды, США и др. Проанализировано, какие периоды развития были удачными для исследователей. Учитывая менталитет развития каждой страны, определены особенности дидактической подготовки студентов.*

**Ключевые слова:** дидактическая подготовка, студент, ученик, математическое образование.

**Zhernovnykova O. Features Didactic Training of Students Mathematicians Abroad**

*The article discusses various approaches, principles and areas of training students of mathematics in countries like England, Denmark, Germany, Netherlands, USA and others. The most famous of research on mathematics education is "didactics of mathematics", the study which are new concepts: didactic and A-didactic situation, devolution, learning environment, didactic contract, institutionalization (France). Besides the "French didactics" Another important focus in the study of problems of mathematical education not only in Europe but also in other parts of the world (Japan, Australia) was a study of solving problems. In the United States develops*

*constructivism, which consists of principles: knowledge is perceived passively, but actively learned subject; function of cognition is adaptive and to gain experience, not to open the ontological reality. Also constructivism share the levels. The first level is characterized by accuracy in computational mathematics, mechanical teaching of the textbook, where students repeat the standard procedure demonstrated a teacher, which is important to the answers received “correct” ways of solving. The second level is characterized by the conviction that mathematics is done “by the rules”, but admits that the rules are concepts and principles; in training is the importance of visual aids and elements of cognitive activity, the need to “understand” the meaning of concepts students and assertions need to train solving. Finally, the third level is characterized by a view of mathematics as a comprehensive system of interrelated concepts, procedures and concepts; teaching “to understand”; independent activities of students, through which they freely express their views; solving understood as a method of teaching. The author believes that the main achievements of the theory of foreign training and retraining of teachers of mathematics were the results associated with the identification of the most significant areas of training (practice - work, knowledge - beliefs reflection - research), describing the composition and structure of the most complex component of teacher training - system of knowledge, recognizing the need for their research writing teachers and their active cooperation and exchange of experiences with each other as well as with researchers. The author analyzed that were most successful periods of development for researchers. Taking into account the mentality of each country, the peculiarities of didactic training of students.*

**Key words:** didactic training, student, learner, mathematical education.



ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ  
НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ  
НА ОСНОВІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

*У статті на основі аналізу наукової літератури встановлено, що проблема підготовки магістрів до використання системного підходу під час організації управління навчальним закладом ще не стала предметом спеціального дослідження. Визначено, що одним з найефективніших шляхів вирішення вищезазначеної проблеми є розробка спецкурсу “Системний підхід у вищій освіті”. Цей спецкурс апробовано, на основі отриманих результатів встановлено позитивну динаміку підвищення рівня знань, умінь та навичок магістрів щодо методології системного підходу під час організації управління навчальним закладом.*

**Ключові слова:** навчальний заклад, оптимізація, підготовка магістрів, система, системний підхід, спецкурс, управління.

Підготовка магістрів до організації процесу управління навчальним закладом на основі системного підходу є актуальною проблемою сьогодення. Адже сучасні тенденції трансформації механізму управління навчальним закладом сприяли появі необхідності підготовки фахівців з організації управління на основі системного підходу. Орієнтація підготовки магістрів спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” на використання системного підходу у вищій освіті передбачена навчальним планом під час вивчення навчальної дисципліни “Системний підхід у вищій освіті”.

Аналіз основних публікацій щодо підготовки магістрів до управління навчальним закладом доводить, що використання системного підходу під час управління навчальним закладом є майже недослідженою проблемою. У наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених висвітлено наукові засади управління навчальними закладами (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Кукушин, Є. Хриков та ін.); шляхи модернізації управлінського апарату навчального закладу (Н. Василенко, Л. Даниленко, В. Малихін, Є. Павлютенкова, М. Поташник та ін.); наукові засади системного підходу (С. Архангельський, В. Беспалько, Н. Кузьміна, О. Сарановата та ін.); проблему підвищення методологічної культури наукових досліджень на основі системного підходу (Ю. Бабанський, В. Краєвський, А. Кузнєцова, Н. Кузьміна, Ю. Сокольнікова, П. Фролов та ін.); шляхи вдосконалення та оновлення управлінського апарату навчального закладу на засадах системного підходу (В. Лазарєв, М. Поташник, Г. Сиротенко та ін.).

**Мета статті** – обґрунтувати шляхи оптимізації процесу підготовки магістрів спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” до використання системного підходу під час організації управління навчальним закладом.

На початку 70-х рр. XX ст. вперше Честером Барнардом було обґрунтовано ідею використання системного підходу під час управління. Він стверджував, що “будь-яке підприємство є системою, яка функціонує всередині більшої системи. Порушення функціонування будь-якої частини системи зумовлює виникнення труднощів в інших її підсистемах. Системний підхід в управлінні дає змогу запобігти ситуації, коли вирішення в одній підсистемі перетворюється на проблему для іншої” [3, с. 41].

Герберт Саймон та Ігор Ансоф, однодумці та послідовники Честера Барнарда, виокремлюють такі особливості системного підходу в управлінні:

- врахування багатомірності організації й відповідного управління;
- управлінські теорії, які використовують під час системного підходу, більшою чи меншою мірою виходять з наявності синергетичного ефекту, суть якого полягає в тому, що ціле завжди якісно відрізняється від простої суми його складових;
- при системному підході зміну кожного елемента управлінської діяльності розглядають як зміну інших елементів і, зрештою, організації в цілому [2, с. 18].

У вітчизняній педагогіці період “системного буму” розпочався в 1970-х рр. Це був час найвищої популярності системного підходу, широкої експансії його в усі галузі педагогічного знання, експонентного зростання кількості публікацій, присвячених різним аспектам застосування системного підходу до педагогічних явищ і процесів (Н. Кузьміна, А. Куракін, В. Мізинців, Л. Новікова, А. Саранов та ін.). Практика використання системного підходу під час організації та управління навчальним процесом у навчальному закладі стала предметом наукового дослідження В. Береки, В. Лазарева, М. Поташника, Г. Сиротенка, Є. Хрикова та ін.

Український науковець Є. Хриков дійшов висновку, що цілісність структурних компонентів педагогічної системи забезпечує така підсистема навчального закладу, як управлінська, яку можна розглядати як самостійну складну систему. Її структурними компонентами є:

1. Мета управління – створення умов для реалізації мети навчального закладу.
2. Управлінська інформація, яку містять концепції діяльності, плани роботи, накази, розпорядження, положення, пам’ятки, інструкції, розклади занять, рішення колегіальних органів тощо.
3. Засоби управлінської комунікації, тобто засоби, форми, методи управління.
4. Керуюча підсистема, яку утворюють органи адміністративного та колегіального керівництва навчальним закладом.
5. Керована підсистема – педагогічна, матеріально-технічна, фінансова системи.

Специфічною ознакою управлінської діяльності є те, що вона спрямована на забезпечення системного цілісного характеру функціонування як педагогічної системи, так і системи управління [4, с. 11–12].

Однією з головних проблем професійної педагогіки є процес підготовки компетентного фахівця. Процесуально-предметне втілення фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти забезпечує цілісно освітньо-виховна система, до складу якої входять принципи й зміст фахової підготовки, форми, методи та засоби її реалізації [1, с. 59].

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми, магістранти спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” повинні: знати сутність системного підходу як методу дослідження складних педагогічних об’єктів; характеристики педагогічних систем; особливості вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) як соціально-педагогічної системи; вимоги до організації навчального процесу на основі системного підходу, специфіку сучасних систем навчання у вищому навчальному закладі; методи комунікацій у діяльності педагогічного колективу; вміти визначати заходи, що можуть забезпечити досягнення визначених цілей, або покращити результати діяльності; визначати зовнішні та внутрішні чинники, що сприяють або не сприяють досягненню мети заходів; прогнозувати ступінь досягнення мети заходів (інновацій); застосовувати адекватні методи комунікації в умовах спільної діяльності педагогічного колективу в залежності від виробничих завдань за відповідними методиками; враховувати вплив зовнішніх та внутрішніх чинників на процес навчання; прогнозувати до-

сягнення мети діяльності; застосовувати системний підхід до аналізу комунікаційних процесів у ВНЗ.

З метою визначення рівня обізнаності магістрів з методологією системного підходу під час управління навчальним закладом було проведено анкетування у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. Анкетування було суцільним, письмовим, очним. Розроблена анкета містила відкриті питання, що стосувалися системи організації процесу управління навчальним закладом.

Результати анкетування дали можливість дійти висновку, що 50% магістрів мають низький рівень, 35% – середній, 15% – достатній рівень знань, умінь та навичок щодо організації управління навчальним закладом на основі системного підходу.

Аналіз наукової літератури та результати анкетування дали можливість встановити, що одним з найефективніших шляхів вирішення проблеми підготовки магістрів спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” до використання системного підходу під час організації управління навчальним закладом є розробка спецкурсу “Системний підхід у вищій освіті”.

Інформаційний обсяг розробленого нами спецкурсу “Системний підхід у вищій освіті” включає змістовий модуль 1 “Системний підхід у вищій освіті”, що містить такі теми: особливості ВНЗ як соціально-педагогічної системи (поняття соціально-педагогічної системи, особливості ВНЗ); системне бачення ВНЗ як об’єкта управління (системне бачення ВНЗ, об’єкт управління); особливості управління ВНЗ (теоретико-методологічні аспекти управління ВНЗ, принципи управління ВНЗ); вимоги системного підходу до організації керівництвом трудового колективу (структура управлінського апарату ВНЗ, особливості функціонування трудового колективу ВНЗ, системний підхід в організації трудового колективу ВНЗ); системи організації навчального процесу у ВНЗ (навчальний процес у ВНЗ, організація навчального процесу у ВНЗ); навчально-наукова база ВНЗ (поняття навчально-наукової бази ВНЗ, функції навчально-наукової бази ВНЗ); класифікація мети заходів або інновацій (класифікація заходів або інновацій за різними ознаками); визначення адекватності застосованих технологій щодо досягнення мети заходів (застосування технологій щодо досягнення мети заходів); вплив зовнішніх та внутрішніх чинників на досягнення мети заходів (зовнішні чинники на досягнення мети заходів, внутрішні чинники на досягнення мети заходів); прогнозування досягнення мети заходів або інновацій; забезпечення досягнення цілей результатів діяльності; методи комунікацій у діяльності педагогічного колективу (комунікації в діяльності педагогічного колективу); організація проведення нарад, засідань, семінарів тощо.

До індивідуальних завдань спецкурсу було включено такі теми: вимоги системного підходу до організації керівництва трудовим колективом; організація проведення нарад, засідань, семінарів тощо на конкретному прикладі; система нормативних документів сфери освіти; розвиток методології системного підходу у вітчизняній педагогіці; педагогічні системи.

Розроблений спецкурс передбачає такі методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні, практичні, пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, індуктивні та дедуктивні, частково-пошукові, дослідницькі, навчальна робота під керівництвом викладача, самостійна робота) і методи активізації та мотивації навчально-пізнавальної діяльності (методи стимулювання й мотивації обов’язку і відповідальності в навчанні, методи активізації).

Спецкурс “Системний підхід у вищій освіті” включає такі методи контролю: перевірка результатів опрацювання лекційного матеріалу засобами контрольного

опитування – індивідуального, фронтального (письмовий колоквиум)); перевірка самостійного опрацювання окремих питань навчальних тем (першоджерел) шляхом перегляду конспекту з певного питання і контрольного опитування; перевірка виконання практичних завдань для самостійної роботи шляхом контролю за своєчасним виконанням завдань і співбесіди з їх тематики.

Розроблений спецкурс було апробовано в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького під час навчально-виховного процесу магістрів спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи”. Повторне анкетування дало можливість встановити позитивну динаміку підвищення рівня знань, умінь та навичок магістрів щодо методології системного підходу під час організації процесу управління навчальним закладом.

**Висновки.** Дослідження історичної генези використання системного підходу під час організації процесу управління навчальним закладом дало можливість дійти висновку, що проблема підготовки магістрів до використання системного підходу під час організації процесу управління навчальним закладом ще не стала предметом спеціального дослідження. Аналіз наукової літератури та результати анкетування дали можливість визначити, що одним з найефективніших шляхів вирішення вищезазначеної проблеми є розробка спецкурсу “Системний підхід у вищій освіті”. Розроблений спецкурс було апробовано та на основі отриманих результатів встановлено позитивну динаміку підвищення рівня знань, умінь та навичок магістрів щодо методології системного підходу під час організації управління навчальним закладом.

У перспективі передбачено розробити методичні рекомендації з використання спецкурсу “Системний підхід у вищій освіті”.

#### **Список використаної літератури**

1. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Й. А. Сиротенка. – Хмельницький : ЦНТЕІ, 2008. – 482 с.
2. Мармаза О. І. Управління навчальним закладом / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін. – Харків : Ранок, 2003. – 152 с.
3. Погрібна Н. Управляти школою по-новому ... / Н. Погрібна. – Київ : Шк. світ, 2009. – 112 с.
4. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом / Є. М. Хриков. – Київ, 1997. – 48 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.08.2014.*

#### **Заворотная Я. В. Подготовка магистров к организации управления учебным заведением на основе системного подхода**

*В статье на основе изучения научной литературы установлено, что проблема подготовки магистров к использованию системного подхода во время организации управления учебным заведением еще не стала предметом специального исследования. Определено, что одним из наиболее эффективных путей решения вышеупомянутой проблемы является разработка спецкурса “Системный подход в высшем образовании”. Этот спецкурс апробирован, на основе полученных результатов установлена положительная динамика повышения уровня знаний, умений и навыков магистров относительно методологии системного подхода во время организации управления учебным заведением.*

**Ключевые слова:** учебное заведение, оптимизация, подготовка магистров, система, системный подход, спецкурс, управление.

#### **Zavorotna Y. The Preparation of Masters to Organization the Management Process of Educational Institutions on the Basis of System Approach**

*The problem of using the system approach in the organization the management process of educational institutions is one of the strategic objectives of educational modernization of Ukraine and the issues of the day that require immediate solutions. Targeting the process of preparing*

*masters degree in "Pedagogy of higher school" to use the system approach in higher education is stipulated by the curriculum while learning discipline "Systems approach in higher education". The main reasons for setting the aforementioned problem is the need of masters for theoretical and practical training of system functioning institution of higher educational institution and implementation in the educational institution of management system of education.*

*One of the most effective ways to address the problem of training masters degree in "Pedagogy of higher school" to use the system approach during the educational process in the educational institution seen in the development of the course "Systems approach in higher education", which allows to introduce undergraduates to the peculiarities institution of education as a social-pedagogy system and features educational system; form a systemic vision institution of education as an object of management; learn to use professional normative, methodological, scientific information on the relevant methods of system analysis based on information on the content of events (or innovations) in the field of education.*

*Developed course "Systems approach in higher education" was tested during the educational process masters degree in "Pedagogy of high school". Repeating the survey made it possible to establish a positive trend increased knowledge and skills of masters on the methodology of the system approach during the organization the management process of educational institutions. Prospects for further scientific explorations author sees in the development methodical recommendations on the use of the course "Systems approach to higher education".*

**Key words:** *educational institution, optimization, training of masters, system, system approach, special course, management.*

## ОСНОВЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ: КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТА РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЛАССИФИКАЦИЙ

*В статье рассматриваются понятия таксономии и классификации; обосновывается необходимость таксономии и классификации для риторики.*

**Ключевые слова:** юридическая риторика, предмет речи, классификация.

Выбор “фрагмента действительности”, о котором должна идти речь в сообщении, прежде всего определяется совместным интересом к данному фрагменту говорящего и слушателей. Если совместного интереса не обнаруживается, вступают в силу правила преобразования индивидуального интереса говорящего в интерес целевой аудитории.

Однако, разумеется, столь идеальной ситуация бывает далеко не всегда. Ибо, хотим мы этого или не хотим, осуществить подстройку предмета под интересы целевой аудитории можно лишь в том случае, если индивидуальный интерес говорящего подкреплён хорошей его подготовкой в соответствующей области знаний. Мало того, говорящий должен располагать и знаниями в смежных областях (например, представлять себе, что уровень качества жизни определяется во многом качеством продуктов питания).

**Цель статьи** – раскрыть особенности конструирования предмета речи с использованием классификаций с точки зрения юридической риторики.

К сожалению, сведения, которыми мы располагаем даже по поводу самых обычных окружающих нас предметов, часто вовсе недостаточны, чтобы судить об этих предметах. *Причина в том, что со времен античности говорящие заметно утратили способности к таксономии (греч. *taxis* – построение, порядок и *nomos* – закон) – учению о принципах и правилах классификации объектов. Сегодня классификация со всей очевидностью принадлежит науке, но не принадлежит говорящим.*

Основным понятием таксономии является классификация. В современном понимании она определяется как процесс, который отражает иерархию (взаимосвязь и взаимозависимость) объектов.

Кстати, и слово “классификация” неоднозначно: это и процесс классифицирования, и результат этого процесса – конкретная классификация. Что касается составления классификаций, то человечество отнюдь не изначально было сильно в этой процедуре. Требуется достаточно высокая степень изученности реальной действительности, чтобы действительность эту представить систематически, то есть как единство классов, подклассов, групп и т. д. (не случайно теория видов Ч. Дарвина или система химических элементов Д. Менделеева являются завоеваниями уже позднего времени).

*Иными словами, классификация требует установления рангов (они так и называются “таксономические ранги”) и фактически представляет собой процедуру правильной градации, то есть последовательное включение класса в класс.*

Каждый класс есть **таксой**, то есть элементом таксономии (классификации), для которого характерна своя степень обобщённости. Таксоны выделяются, таким образом, на основании единого принципа классификации.

**Например,** классификация (деление) государств по критерию “организация высших органов власти” на “монархические” и “республиканские” будет классификацией по единому критерию (единоначальность/ коллегиальность высшего органа власти).

*Вот почему идеальная классификация – это одномерная схема, то есть схема, строящаяся вокруг одного классификационного критерия.* Существуют, впрочем, и многомерные схемы, учитывающие сразу группу признаков при классификации объектов. Такие схемы приближаются к топосам (об этом речь пойдет в следующей лекции).

В науке различаются так называемые естественные и искусственные таксономические схемы. Различие между ними заложено уже в их определениях: всякая естественная таксономическая схема включает в себя собственные признаки классифицируемых объектов, всякая искусственная – предполагает вводимый извне принцип классификации.

Например, “естественно” классифицировать человека по линии живых организмов (как, по утверждению многих, высшую ступень их развития) и “противоестественно”, искусственно – по линии социальной значимости (начальник – подчиненный и проч.): во втором случае принцип классификации вводится извне, то есть не заложен в человеке изначально. Иными словами, высшими живыми организмами рождаются, в то время как начальниками становятся (или не становятся!).

Интересно, что классификации, базирующиеся на естественных признаках, представляют собой, как правило, единственно возможную группировку объектов, то есть кошка, например, встроенная в естественную классификацию животных, никогда не попадет в группу пресмыкающихся.

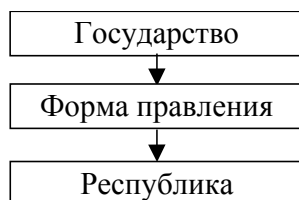
Казалось бы, строить классификации на базе естественных признаков (часто лежащих на поверхности, видимых или, во всяком случае, очевидных!) просто удовольствие – в отличие, например, от искусственных классификаций, предполагающих предварительные размышления о том, по какому бы признаку классифицировать людей. Однако на практике развернуть даже естественную таксономическую схему нам чаще всего удастся лишь с большим трудом.

Дело в том, что соответствующими навыками мы не располагаем, причем даже в тех случаях, когда мы знаем (или нам кажется, что мы знаем) то, о чем идет речь. Стоит только представить себе, много ли, например, действительно существенных признаков знакомых нам “предметов” в каждом конкретном случае мы способны назвать, как становится очевидным: требуя точности во всем, что касается классификаций (фактически – досконального знания предмета “вдоль и поперек”!), инвенция отнюдь не преувеличивает ее роли.

Классификационный способ познания как раз и предполагал ответ на эти вопросы. Он был одним из рекомендованных способов осуществления процесса инвенции и гарантировал, что говорящему удастся понять, в составе каких “предметов” искать интересующий его “предмет”. Базировался этот способ познания на серии тех же самых “выборах фокуса интереса”, с которыми мы уже поэкспериментировали, разбираясь с “механизмами имплементации норм международного права в национальное”.

#### *Наглядные примеры использования классификаций*

Понятно, что для того, чтобы выбрать ступень, которую легко перенести на актуальную речевую ситуацию, в распоряжении говорящего должна быть классификация, показывающая место предмета в составе других предметов, а также демонстрирующая структуру предмета как набор существенных и второстепенных признаков. Классификация может выглядеть, например, так:



Перед нами так называемая экстенсиональная (лат. *extensio* – расширение), или родовидовая, характеристика “предмета” республика. Понятно при этом, что республика последовательно включается во все стоящие над ней классы:

- а) в форму правления (будучи коллегиальной формой правления);
- б) в способ организации высших органов государства (будучи составляющей формы правления);
- в) и в высший род (будучи способом построения государства как такового).

Однако понятно также, что сама по себе республика не включает в себя всех признаков стоящих над ней классов, то есть: республика, будучи коллегиальной формой правления, не является одновременно и монархией; будучи формой правления, не является одновременно и политическим режимом, (высший род) будучи, формой правления не является одновременно и государством вообще.

Итак, республика вполне может быть охарактеризована как “часть мироздания” по отношению к другим “частям мироздания” посредством “вписывания” ее (как простого элемента) в сложное целое, то есть экстенсионально. Однако та же республика может быть охарактеризована и интенсинально (лат. *intensio* – усиление), то есть как сложное целое. В этом отношении республика обладает: индивидуальными признаками (например, нестабильна!), видовыми признаками формы правления (например, коллегиальна!), родовыми признаками формы правления (например, предполагает функционирование высших органов власти) и признаками высшего рода государства (например, является частью государственной власти, а не “гражданского общества”).

Заметим, что как “класс” республика обладает максимальным количеством признаков, хотя другие классы всеми признаками республики не обладают. Например, отнюдь не все формы правления являются республиками.

*Из всего этого следует классификационная закономерность, не зная которой, успешно осуществить процесс инвенции невозможно. Закономерность эта заключается в следующем: чем шире берется предмет, тем уже его содержание, и тем сложнее сделать его предметом общественного интереса.*

Поэтому, если, например, о республике в Испании можно рассказать много, то о парламентской республике – чуть меньше, о республике – еще меньше, а о типе государства – еще меньше.

*Вот почему, последовательно осуществляя в своем сознании градацию по поводу того или иного предмета в поисках той ступени, на которой предмет попадает в сознание слушателей, мы всегда должны помнить о том, что “попасть в сознание слушателей” отнюдь не означает “попасть в поле общественного интереса”.*

*Под градацией мы будем понимать операцию изменения объема понятия (“шире-уже”). Например, “социальная нормативная система – “право” – “право Франции” – “право Франции периода Наполеона” – градация в направлении сужения объема понятия. Та же цепочка понятий, построенная в обратном направлении, будет представлять собой расширительную градацию.*

Собеседникам неинтересны разговоры на общие темы, им интересны “частности”. Однако опять же не всякие “частности”: легко представить себе, что мне едва ли удастся найти множество заинтересованных участвовать в разговоре на тему “Как непредсказуемы парламентские выборы в Испании!”.

Стало быть, инвенция не рекомендует предлагать слушателям, с одной стороны, чрезмерно узких понятий (“парламентские выборы в Испании”), с другой – понятий слишком широких (“выборы”). Первый случай как бы предполагает модель: “извините, ничего не понятно”, второй – модель: “спасибо, все и так понятно”. Непродуктивность обеих моделей вполне очевидна.



Например, понятие “механизмы имплементации норм международного права” лежит за пределами обыденного тезауруса (словаря) носителя языка, понятие “качество жизни” – в пределах обыденного тезауруса носителя обыденного языка.

Отсюда следует ряд общих рекомендаций

1. Любые операции, которые производятся с понятиями в расчете на слушателя, пользующегося обыденным языком, должны происходить в пределах его тезауруса (словаря). Иными словами, следует использовать понятия, которые соответствуют “словарю” слушателя.

2. Какими бы конкретными (узкими, интересными) ни были понятия, находящиеся за пределами тезауруса (словаря) слушателя, доступ к ним для говорящего закрыт, то есть, пользоваться ими ему не следует.

Исходить ему придется только и исключительно из объема тезауруса слушателя, пытаясь найти какие-либо нужные для себя опоры в составе этого тезауруса. Даже прямая задача пополнения тезауруса слушателя новым понятием решается таким же образом, то есть, поиском соответствий в составе того же тезауруса (словаря).

В подобных обстоятельствах инвенция предлагает осуществление совершенно специального типа конкретизации общего понятия. Это так называемая апелляция к личным качествам аудитории. Сегодня мы назвали бы такой тип конкретизации/интимизации, то есть приближением предмета/понятия к слушателям.

После того, как техника эта объяснена, предложим несколько моделей того, каким образом инвенция предлагает преобразовывать предмет личного интереса в предмет интереса общественного посредством классификационных процедур.

Частное понятие →	← Общее понятие	Путь
1. Республика Испания	Форма правления (← коллегияльная форма правления) ←	Туристические впечатления “Если кто-то из вас когда-то бывал в Испании, то он может вспомнить...”
2. Соучастие	(институт уголовного права←) уголовное право ←	Совершение преступлений в заданном населенном пункте “Если кто-то из вас подвергся нападению на улице группой людей...”
3. Имплементация норм международного права	(институт международного права←) международное право←	Качество жизни “Если кто-то из вас пробует представить себя на месте европейца, или еще хуже, европейца на своем месте...”

Очевидно, что в каждом конкретном случае процедура интимизации предмета/понятия фактически представляет собой то, что условно можно было бы назвать “учетом местных особенностей” (то есть, как уже говорилось выше, учетом параметров конкретной речевой ситуации). Очевидно, что обе “стороны” работы с понятием (построение таксонов и интимизация результата градации представляют собой взаимообусловленные процедуры, ни одной из которых нельзя “ограничиваться”).

**Однако очевидно также, что собственно “риторическое мастерство” проявляется, прежде всего, в умении осуществить интимизацию, то есть текущую подстройку предмета общения под интересы целевой аудитории.**

Последний таксономический пример, который, может быть, в этой связи имеет смысл привести, – это пример из школьной практики. Учитель математики изобразил на доске фрагмент карты города, на которой были представлены “дом” и “кинотеатр”. “Официальный” путь от дома к кинотеатру должен был пролежать

по двум улицам, находившимся под прямым углом друг к другу, “неофициальный” – через пустырь, напрямую, не делая “угла”.

– Какой из путей вы предпочли бы, если бы опаздывали в кино? – спросил учитель математики:

– Конечно, через пустырь! – ответил класс. – Так гораздо короче!

– А почему короче?

Ответа на вопрос не последовало, и учитель ответил сам:

– Потому, что существует в мире теорема Пифагора.

Применительно же к классификациям осталось сделать лишь последнюю оговорку. Классификации, представляющие собой результаты последовательно выполненной процедуры градации (движение от частного к общему или наоборот), отнюдь не призваны обременять собой сообщение. То есть инвенция не требует от говорящего четкого представления классификационной схемы в речи. Классификационная схема нужна, скорее, как этап подготовки к сообщению, как этап упорядочивания говорящим его сведений о соответствующем “фрагменте действительности”.

Потому-то классификационные схемы и служат ориентирами, своего рода “путеводными звездами”, расположение которых следует учитывать, но которых при этом вовсе ни к чему достигать. Иными словами, рассказывающий об имплементации норм международного права отнюдь не должен монотонно перечислять всех признаков – ни один из них напрямую может и не прозвучать в речи. Однако знать о наличии этих признаков (и в случае необходимости озвучить их) ему вменяется в обязанность, разумеется, в том случае, если “фрагментом действительности”, выбранным им для предъявления в сообщении, становилась “имплементация норм международного права”.

И подобно тому, как хороший художник, даже если он является сторонником какого-либо сверхнового направления (например, авангардизма), узнается по “школе” (то есть по возможности выполнить классический рисунок), хороший оратор узнается по незримо присутствующей в его речи классификационной схеме, скажем, по ее очертаниям, свидетельствовавшим о том, что с “устройством мироздания” в сознании говорящего все в порядке.

*Итак, инвенция – в качестве раздела риторики – требует, чтобы говорящий строил сообщение с учетом законов классификации. Только таким образом и может гарантироваться “предметная чистота” высказываний.*

**Выводы.** Классификация требует установления рангов (они так и называются “таксономические ранги”) и фактически представляет собой процедуру правильной градации, то есть последовательное включение класса в класс. Собственно “риторическое мастерство” проявляется, прежде всего, в умении осуществить интимизацию, то есть, текущую подстройку предмета общения под интересы целевой аудитории.

#### **Список использованной литературы**

1. Андреев В. И. Деловая риторика. Практический курс для творческого саморазвития делового общения, полемического и ораторского мастерства / В. И. Андреев. – Казань, 1993.
2. Иванушкина П. Ф. Риторика. Логические, психологические и языковые основы речевой деятельности / П. Ф. Иванушкина. – Ставрополь, 1993.
3. Кохтев Н. Н. Ораторская речь: Стиль и композиция / Н. Н. Кохтев. – Москва, 1992.
4. Павлова К. Г. Психология спора / К. Г. Павлова. – Владивосток, 1988.
5. Сопер П. Л. Основы искусства речи / П. Л. Сопер. – Москва, 1992.

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2014.*

**Заставська Л. П. Основи юридичної риторики: конструювання предмета мови з використанням класифікацій**

*У статті розглянуто поняття таксономії та класифікації; обґрунтовано необхідність таксономії й класифікації для риторики.*

**Ключові слова:** юридична риторика, предмет мови, класифікація.

**Zastavskaya L. Fundamentals of Legal Rhetoric: Constructing the Subject of Speech Using Classifications**

*The article discusses the concept of taxonomy and classification; The necessity of taxonomy and classification for rhetoric.*

*Classification requires the establishment of ranks (they are called “taxonomic rank”), and is actually a proper grading procedure, ie series connection class to class.*

*Classification way of knowing just assumed the answer to these questions. He was one of the recommended ways to carry out the process Inventions and ensure that the speaker will be able to understand a part of what “things” look he is interested in the “subject”. This method was based on the knowledge of a series of the same “election focus of interest”, which we have already experimented while dealing with the “mechanisms of implementation of international law in the nation”.*

*Any transactions that are made with concepts based on the listener who enjoys everyday language should occur within its thesaurus (dictionary). In other words, you should use concepts that correspond to the “dictionary” of the listener.*

*Whatever the specific (narrow, interesting) may be concepts that are outside the thesaurus (dictionary) listener access to them for the speaker is closed, that is, to use them it should not.*

*However, it is also clear that the actual “rhetorical skill” is manifested primarily in the ability to implement intimation, that is, the current adjustment of the subject of communication to the interests of the target audience.*

*Invention as a section of rhetoric requires that the speaker was building a message based on the laws of classification. Only in this way can be guaranteed and the “subject purity” statements.*

**Key words:** legal rhetoric, the subject of speech classification.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглянуто методологічні засади підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до інноваційної діяльності.*

**Ключові слова:** *праксеологічний принцип, акмеологія, контекстність, інновації, технологія.*

Питання підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін розроблялися в дослідженнях П. Атаманчука, М. Бурди, Г. Бушка, С. Гончаренка, М. Жалдака, О. Ляшенка, Н. Морзе, О. Сергєєва, С. Сисоевої, В. Шарко, А. Цветкової та ін. Завдяки цим дослідженням розроблено професіограму, цілі, структуру і зміст підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін, форми, методи й засоби навчання студентів, удосконалено навчальні плани і програми, введено ступеневу систему підготовки бакалаврів і магістрів, що створило надійне підґрунтя для введення і ефективної реалізації кредитно-модульної системи професійного навчання майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін.\*

Проте численні спроби перегляду професійно-педагогічної підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін не вирішили принципових суперечностей між:

- традиційною системою підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін і необхідністю в індивідуальному творчому характері їх практичної діяльності, забезпеченням прогностичного характеру фахової компетентності, орієнтованої на національну школу майбутнього;
- інтенсивною технологізацією навчального процесу в загальноосвітній школі, оснащенням шкіл сучасними комп'ютерами та відсутністю спеціальної підготовки майбутнього вчителя до науково обґрунтованого використання сучасних технологій навчання, впровадження комп'ютерних технологій навчання.

Вирішення цих суперечностей не в останню чергу може бути забезпечене шляхом розв'язання проблеми підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін до інноваційної діяльності.

Педагогічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя розглядалися у працях О. Абдулліної, Є. Барбіної, І. Богданової, М. Жалдака, Н. Кузьміної, А. Нісімчука, О. Падалки та О. Шпака, Г. Селевка, О. Сергєєва, П. Самойленка та ін. Вирішення проблеми підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін до інноваційної діяльності ґрунтувалося на акмеологічній концепції професійної освіти Н. Кузьміної та її послідовників [4; 6] та теорії контекстного навчання А. Вербицького [3]. У методиках навчання природничо-математичних дисциплін до досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, насамперед можна віднести праці А. Т. Цветкової зі створення акмеологічного інструментарію для експериментального дослідження фахової компетентності студентів і статті І. Богданова та О. Сергєєва, присвячені обґрунтуванню акмеологічного принципу підготовки майбутніх фахівців [3; 1; 2]. Проте ці праці, вирішуючи широке коло проблем підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін, лише дотично стосуються названої проблеми.

**Мета статті** полягає у розробці методологічних засад підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін до інноваційної діяльності як основи професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін в умовах технологізації навчального процесу як у вищій, так і в загальноосвітній школі.

Реалізація мети ґрунтувалася на практичному втіленні принципів фахового навчання студентів, уособленням яких стало проектування цілей, змісту і технологій інтегративного професійного навчання студентів з позицій підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін до впровадження інноваційних технологій навчання у загальноосвітній школі. Це проектування базувалося на праксеологічному принципі професійного навчання. Відзначимо, що праксеологія – (від грец. *praktikos* – активний, діяльний та *logos* – вчення) наука про норми й принципи ефективної і правильної діяльності, продуктивної роботи, результативності праці (обґрунтована польським ученим Т. Котарбінським) [7]. Практиологічний принцип полягає в ефективному функціонуванні професійної освіти на основі прагматичного пріоритетного вирішення практичних завдань, пов'язаних з набуттям майбутньої спеціальності вчителя-предметника і визначає практичні цілі фахового інтегративного навчання студентів:

- глибоке узагальнююче вивчення психолого-педагогічних основ інноваційних технологій навчання в середній школі;
- формування системи професійних знань і умінь майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін, що забезпечує проектування і практичну реалізацію інноваційних технологій навчання;
- формування технологічного мислення й розвитку технологічних здібностей студентів;
- розвиток пізнавального інтересу до предметної методики навчання, зумовлений професійною мотивацією контекстності підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін;
- посилення інтегративності та практичної спрямованості спеціальної фахової підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін шляхом застосування контекстних завдань, безпосередньо пов'язаних з майбутнім фахом студентів;
- формування авторської системи діяльності (АСД) майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін.

Введення праксеологічного принципу інтегративного забезпечення контекстного характеру професійного навчання студентів як складового компонента гуманістичної парадигми освіти зумовило перегляд мети, завдань, змісту, структури, технологій професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін, орієнтуючи кожного студента на професійний розвиток, на створення авторської системи діяльності вчителя (АСД). З цієї точки зору суб'єктність майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін стосовно процесу навчання у вищому навчальному закладі, стосовно процесу навчання природничо-математичних дисциплін у загальноосвітній школі постає базовою цінністю технологій професійного навчання студентів, у яких технологічні знання, вміння й навички не тільки засвоюються у навчальній діяльності, а й наповнюються особистісними характеристиками, стають невід'ємною складовою послідовних Я-образів студента, фіксуються у його Я-концепції.

Дотримання праксеологічного принципу професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін має орієнтувати на суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу й забезпечувати її, враховувати їхні психологічні особливості, забезпечувати комплексне формування структури особистості на

всіх ієрархічних рівнях з урахуванням особливостей психічних процесів. Тому вже в процесі підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін структура навчальної діяльності студентів повинна передбачати певний алгоритм формування професійних навичок, орієнтованих на суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії. Застосування цього алгоритму передбачає активну діяльність студентів як суб'єктів навчання, прогнозування розвитку навчальних ситуацій. Тобто йдеться про моделювання професійної діяльності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, у результаті якого навчальна інформація використовується для виконання конкретних контекстних дій, що впливають на формування професійних умінь і навичок, і, нарешті, на рівень технологічної майстерності. Ці алгоритми, так звані інваріанти діяльності вчителя, можуть бути застосовані на трьох рівнях технологізації навчального процесу: репродуктивному, коли студентам технологічна інформація надається у готовому вигляді; трансляційному – надання тільки частини зразків-орієнтирів, а останні етапи реалізуються за заданим алгоритмом; трансформації – орієнтири сформовані у вигляді елементів конкретної авторської системи діяльності майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін.

Професійна підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін з урахуванням таких загальних дидактичних принципів, як гуманізація та демократизація освіти та праксеологічного принципу підготовки майбутнього вчителя, передбачає встановлення нових пріоритетів: а) формування АСД майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін шляхом створення умов для розвитку суб'єктних можливостей кожного студента; б) контекстного характеру навчальної діяльності, дієвими конструкторами й учасниками якої є самі студенти; в) технологізації професійної підготовки майбутнього вчителя, що ґрунтується на інваріантному підході та поетапному педагогічному розвитку й самореалізації кожного студента; г) орієнтації на застосування технологій комп'ютерного навчання фізики.

Отже, запропонований нами праксеологічний принцип є синтезом групи принципів: професійної мотивації, міжпредметних зв'язків, наступності знань тощо і відкидає ідеологічну та політичну заангажованість процесу підготовки саме майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін.

Послідовна реалізація праксеологічного принципу навчання студентів викликала перегляд програми, змісту і структури предметних методик навчання (фізики, математики, інформатики, біології) та розробки спеціальних навчальних технологій, які ми назвали акмеологічними. Суттєвою особливістю цих технологій є наповнення їх процесуальної складової завданнями та діяльністю студентів у контексті їх майбутньої професії.

*Акмеологія* (від давньогрец. – акме – найвища точка, розквіт, зрілість, найкраща пора) – нова міждисциплінарна галузь знань у системі наук про людину. Вона досліджує цілісну людину як суб'єкт творчої, навчально-пізнавальної, професійної (зокрема викладацької) і управлінської діяльності [4].

*Акмеологічна технологія навчання* – це системний метод навчання майбутніх спеціалістів проектуванню, створенню і частковій перевірці високопродуктивних моделей *авторських систем діяльності* (АСД).

*Акмеологічна технологія професійного навчання (АТПО)* – сукупність науково обґрунтованих і перевірених на практиці методів, форм і засобів, за допомогою яких викладач продуктивно розв'язує акмеологічні завдання навчання, виховання і розвитку особи людини зрілого віку, що сприяє її самовдосконаленню і професійному становленню [6].

Акмеологічні технології навчання мають свою специфіку й відрізняються від задіяних у загальноосвітній школі технологій, насамперед, орієнтацією на зрілу людину, яка володіє більш вираженою мотивацією до власного навчання і розвитку. Ця мотивація підкріплюється свідомим вибором галузі власного професійного й особистісного вдосконалення. Стимулами, що забезпечують цей вибір, можуть бути соціальна необхідність (скажімо, бути конкурентоспроможним на ринку праці) й потреба досягти необхідного рівня значущості своєї особи для себе і для інших (Я-концепція).

*Акмеологічні технології підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін* – цесистемний спосіб навчання майбутніх спеціалістів проектуванню, створенню і частковій апробації елементів методичної системи роботи вчителя-предметника. Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до інноваційної діяльності (на основі акмеологічних технологій) передбачає проектування студентом під керівництвом викладача теоретичної й експериментальної моделі його подальшої діяльності як учителя.

Розробляючи у співпраці з викладачами вищого навчального закладу, вчителями-предметниками, методистами моделі навчального процесу у вигляді курсових і дипломних робіт, студент обґрунтовує і захищає їх як власну *авторську систему діяльності* (АСД) вчителя, яка гарантує досягнення високих професійних результатів у майбутній професійній діяльності, критерії перевірки якості якої повинні бути відображені в цій АСД. Часткову перевірку, апробацію створюваної моделі АСД студент-майбутній учитель здійснює вже під час навчання у вищому навчальному закладі: не лише на семінарських, практичних, лабораторних заняттях, тренінгах, на консультаціях з викладачами та ін., а й у процесі активної педагогічної практики.

Специфіку акмеологічних технологій підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін відображають такі основні принципи їх побудови:

1. Принцип концентрованості, який забезпечується відповідним структуруванням навчальної інформації.

2. Принцип мотивації на основі моделювання професійної діяльності є домінуючим. Він спрямований на стимуляцію навчально-пізнавальної діяльності.

3. Принцип модульності є основою індивідуалізації за проблемно-модульної побудови змісту професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. Модульність також проявляється у варіативності методів і форм засвоєння змісту навчального модуля.

4. Принцип проблемності реалізується при постановці та розв'язанні укрупнених проблем, зокрема при конструюванні елементів авторської системи професійної діяльності студента.

5. Принцип візуалізації є наслідком педагогічної закономірності, згідно з якою ефективність засвоєння підвищується, якщо наочність у навчанні виконує не лише ілюстративну, а й когнітивну функцію. Важливість цього принципу підкреслюється наявністю двох аспектів його застосування: з одного боку, безпосередня когнітивна візуалізація є необхідною складовою технологізації навчального процесу з фізики в загальноосвітній школі, з іншого боку – необхідна спеціальна підготовка студентів до реалізації цього принципу в умовах професійної діяльності.

6. Принцип когнітивного дисонансу спрямований на систематичне створення в процесі навчання ситуації пошуку помилок, що орієнтує навчання на формування критичного мислення – складової професійної компетентності фахівця.

7. Принцип єдності інтеграції і диференціації передбачає процеси об'єднання, взаємопроникнення й синтезу різноманітних навчальних компонентів і в той же час різні рівні диференціації при вивченні цих компонентів студентами.

Побудова процесу підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін на контекстній проблемно-модульній основі, системне застосування названих дидактичних принципів дали змогу:

- реалізувати спрямованість на формування мобільності знань, гнучкості методу і критичності мислення майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін;
- інтегрувати й диференціювати зміст навчання шляхом групування проблемних модулів, що забезпечить розробку курсу в повному, скороченому й поглибленому варіантах;
- здійснювати, використовуючи варіативність структури навчального модуля, самостійний вибір студентами варіанта курсу відповідно до рівня навченості й забезпечувати індивідуальний темп просування за програмою;
- зорієнтувати роботу викладача на консультативно-координуючі функції управління пізнавальною діяльністю студентів;
- застосовувати ефективну систему рейтингового контролю й оцінювання засвоєння студентами навчального матеріалу.

Пошук оптимальних шляхів для здійснення ефективної спеціальної підготовки студентів до засвоєння і впровадження нових технологій навчання привів нас до створення акмеологічної технології контекстного проблемно-модульного навчання, реалізацію якої подано на прикладі вивчення курсу “Методика навчання фізики” (для студентів бакалаврату двох напрямків підготовки – “Фізика” та “Прикладна фізика” [5]. Зазначимо, що основні складові цієї технології носять загальнодидактичний характер і можуть бути застосовані під час вивчення предметних методик у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Щоб наблизити форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення методики навчання фізики до форм їх майбутньої професійної діяльності, засвоєння знань та способів навчальної діяльності здійснювалося з орієнтацією на концепцію контекстного навчання [3]. Згідно з цією концепцією, мета навчання у вищому навчальному закладі полягає не стільки у засвоєнні системи інформації, скільки у формуванні здатності до професійної діяльності. Вся система дидактичних форм, методів і засобів має бути спрямована на оволодіння способами професійної діяльності вчителя фізики для вирішення конкретних педагогічних проблем. Тобто, у контекстному навчанні головний акцент робиться на тому, щоб майбутній учитель уже у вищому навчальному закладі був поставлений в умови, максимально наближені до його майбутньої професійної діяльності.

Вивчення діяльності студентів показало, що перехід від знань до практичного їх втілення не відбувається автоматично. Потрібні певні засоби й спеціально організовані умови, що стимулюють застосування знань, теоретичне осмислення студентами практичної діяльності, які забезпечують “перехід” теоретичних знань в інструмент практичної діяльності. Одним із таких засобів є різноманітні способи моделювання діяльності вчителя в межах контекстного навчання. Найбільш повно реалізація контекстного навчання здійснювалася при вивченні спецкурсу “Інноваційні технології навчання в середній школі”, який став інтегративним чинником підготовки вчителя природничо-математичних дисциплін до використання інноваційних технологій навчання в загальноосвітній школі [5].

Суттєвою особливістю спецкурсу була спроба на основі контекстного навчання розширити організаційні і практичні можливості майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. З метою їхньої підготовки до прискореної адаптації в умовах фахової практичної діяльності за змістом і характером діяльності спецкурс носить *соціально-професійний орієнтуючий характер*.



Сформованість професійно-педагогічної орієнтації майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін – одна із провідних характеристик їхньої активної життєвої позиції, тісно пов'язана з практичним залученням до професії. Кожна контекстна ситуація, контекстна модель ставить перед студентами нові проблеми, вимагає уточнення конкретних навчально-виховних цілей і завдань, вибору рішень, визначення необхідних методів впливу. Вирішуючи типові контекстні проблеми, студент накопичує педагогічний досвід.

Реалізація праксеологічного принципу підготовки майбутнього вчителя вимагає моделювання і структури, і процесу навчання кожної природничо-математичної дисципліни, долучаючись до якого, видозмінюються, вдосконалюються всі учасники цієї пошуково-творчої діяльності. Тому така змістовна й організаційна структура спецкурсу дала змогу підсилити не тільки когнітивний компонент технологічної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, а й створила можливості для порівняння, узагальнення як власного педагогічного досвіду студентів, набутого на заняттях з методики навчання та в ході активної педагогічної практики на четвертому курсі, так і інноваційного досвіду роботи вчителів-предметників.

У практичному плані студенти виконували завдання, які відповідали таким вимогам:

- мають фахову спрямованість, становлять інтерес для майбутніх вчителів, а отже, відзначаються ринковою вартістю;
- повинні сприяти становленню АСД конкретного студента;
- посилені для студента, але вимагають достатньо високого рівня педагогічної діяльності;
- сформульовані в загальному вигляді, тому вимагають від студентів активного застосування технологічних знань, роботи зі спеціальною психолого-педагогічною та методичною літературою;
- передбачають можливості колективної контекстної діяльності студентів, а також тимчасове введення їх у педагогічні колективи шкіл.

**Висновки.** Основна ідея при розробці й реалізації акмеологічних технологій полягала у забезпеченні самостійного проходження студентом повного фахового циклу: від проектування і розробки конкретної технології навчання з урахуванням особливостей предметного змісту, відповідних умов її функціонування до її імітаційної реалізації. Така побудова навчального процесу забезпечила реалізацію діяльної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, пов'язала цикл теоретичного технологічного навчання студентів з їх особистісними ціннісними орієнтаціями, особистісними професійними інтересами. Крім того, цикл контекстного практичного навчання, інтегрований із навчальним проектуванням предметних технологій навчання, став завершальною інтегративною ланкою акмеологічної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до впровадження інноваційних технологій навчання у загальноосвітній школі, що суттєво позначилося на показниках їх професійної готовності.

Основні напрями продовження дослідження полягають у вивченні можливостей варіативного поширення праксеологічного принципу на професійну підготовку вчителів предметів природничо-математичного циклу в умовах застосування акмеологічних технологій підготовки майбутнього вчителя на інтегративній основі на всіх її етапах з подальшим створенням інтегративних програм і підручників.

**Список використаної літератури**

1. Богданов І. Т. Акмеологічний принцип: його сутність і призначення / І. Т. Богданов, О. В. Сергєєв // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : ХДПУ, 2000. – Вип. 15. – Ч. I. – С. 147–154.
2. Богданов І. Т. Акмеологічні технології професійного навчання майбутнього вчителя-предметника / І. Т. Богданов, О. В. Сергєєв // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2000. – Вип. 3. – С. 154–160.
3. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.
4. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – Москва : Просвещение, 1993. – 188 с.
5. Іваницький О. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізики в умовах інформаційно-освітнього середовища : монографія / О. І. Іваницький. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – 230 с.
6. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – Санкт-Петербург : Питер, 1995. – 158 с.
7. Новейший философский словарь. Праксеология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_new\\_philosophy/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/).
8. Цветкова А. Т. Технологии формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности у школьников и будущих учителей физики / А. Т. Цветкова. – Москва : Абрис, 1997. – 162 с.

Стаття надійшла до редакції 19.08.2014.

**Иваницкий А. И., Таран Н. М. Методологические основы подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин к инновационной деятельности**

*В статье освещены методологические основы подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин к инновационной деятельности.*

**Ключевые слова:** *праксеологический принцип, акмеология, контекстность, инновации, технология.*

**Ivanitsky O. I., Taran N. M. Methodological Basis of Preparation of Future Teachers of Natural Sciences and Mathematics Disciplines to Innovate**

*This article analyzes the methodological foundations of training of future teachers of natural and mathematical disciplines to innovate. Design objectives, content and technology of integrative professional training of students based on the praxeological principle of professional training. Praxeological principle is the effective functioning of professional education on the basis of pragmatic priority of solving practical problems that are associated with that future teacher of special and turning it into a master of his academic subject. This principle determines the practical goal of integrative professional training of students. Professional training of future teachers of natural and mathematical sciences, given the didactic principles such as the humanization and democratization of education and praxeological principle of preparation of future teachers, provides for the establishment of new priorities: a) formation of the authoring system of future teachers of natural and mathematical sciences by creating conditions for the development of subjective features every student; b) the contextual nature of learning activities, effective designers and participants of which are the students themselves; c) technologization training future teachers, based on a phased pedagogical development every student; d) focus on the use of computer-based learning technologies.*

**Key words:** *praxeological principle, acmeological, context, innovation, technology.*

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З ВІДХИЛЕННЯМИ У СТАНІ ЗДОРОВ'Я

*Статтю присвячено розробці концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я. Запропоновано концепцію, що базується на трьох взаємопов'язаних концептах – методологічному, теоретичному та практичному. Зазначено концептуальні положення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я, що є системою поглядів на розуміння сутності, змісту, технології та організації підготовки студентів у вищих навчальних закладах з метою формування готовності суб'єктів цієї підготовки у подальшій своїй професійній діяльності забезпечувати фізичне виховання учнів спеціальних медичних груп, формувати у школярів відповідні вміння та навички, фізичні якості, нормалізуючи стан їх здоров'я та працездатність.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні вчителі фізичної культури, здоров'я, учні з відхиленнями у стані здоров'я.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в умовах значного зниження здоров'я учнівської молоді набуває винятково важливого значення та потребує оновлення її методологічних, змістових і технологічних основ відповідно до вимог сучасності. Такою головною вимогою є формування готовності майбутніх учителів фізичної культури забезпечувати фізичне виховання школярів з різним станом здоров'я, зокрема – сприяти відновленню здоров'я та поліпшенню фізичного стану учнів з відхиленнями у його стані.

**Мета статті** полягає у висвітленні концептуальних засад професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я.

Основне завдання дослідження: розробити концепцію професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я.

Н. Ю. Довгань, З. Г. Дзюба та М. Ю. Коржевський зазначають, що “на сучасному етапі розвиток освіти в нашій країні характеризується загальними проблемами, пов'язаними з умовами існування нашого суспільства, а вища освіта в галузі фізичної культури перебуває в такому стані, який не задовольняє вимог державного рівня підготовки фахівців у галузі фізичної культури і спорту. Це проявляється у невідповідності знань випускників вищих навчальних закладів світовим стандартам, інтересам особистості, суспільним потребам. Розвивальний ефект багатьох концепцій навчання, як показує практика, незначний, тому що вони орієнтовані тільки на зміни змісту освіти, а не враховують рівня і динаміки розвитку тих, кого вчать і хто вчить, особливостей конкретних умов, в яких працює викладач та залишають поза межами індивідуальність студента” [1, с. 135].

Ж. Ломака зауважує, що необхідно виховувати нове покоління вчителів фізкультури, з метою підвищення авторитету фізичного виховання як предмета, що є провідним у валеологічній освіті, органічно поєднує в собі елементи природної та гуманітарної дисципліни, щоб образ моделі педагогічної діяльності, отриманої у ВНЗ, відповідав гуманно орієнтованому [2, с. 108].

Концептуальні положення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я є системою поглядів на розуміння сутності, змісту, технології та організації підготовки студентів у вищих на-

вчальних закладах з метою формування готовності суб'єктів цієї підготовки у подальшій своїй професійній діяльності забезпечувати фізичне виховання учнів спеціальних медичних груп, формувати у школярів відповідні вміння та навички, фізичні якості, нормалізуючи стан їх здоров'я та працездатність.

Запропонована концепція професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я базується на трьох взаємопов'язаних концептах – методологічному, теоретичному та практичному.

Методологічний концепт ґрунтується на фундаментальних положеннях філософії освіти, сучасних педагогічних концепціях, діяльнісній теорії навчання, концептуальних положеннях теорії систем і синергетики, досягненнях теорії інформації та відображає взаємозв'язок і взаємодію різних методологічних підходів дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я: системного – дає змогу розглядати підготовку майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я як цілісну сукупність взаємопов'язаних складових, які базуються на раціональному поєднанні змістового наповнення, навчально-методичного забезпечення та сучасних педагогічних технологій викладання, що реалізуються в умовах освітнього середовища, яке забезпечує активне формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я; особистісно-діяльнісного – передбачає створення умов для розвитку особистості майбутнього вчителя фізичної культури, становлення його професійної позиції та відображає взаємозв'язок і взаємодію особистісної і предметно-практичної складової формування його готовності до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я; програмно-цільового – забезпечує поетапне досягнення мети, яка прогнозується, завдяки дотриманню змодельованого процесу формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я та здійснення постійного моніторингу його якості; контекстного – надає можливість наблизити процес навчання до реальної педагогічної діяльності, відтворити різні компоненти професійного середовища, вмотивовує на оволодіння знаннями та вміннями, необхідними для роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я, сприяє формуванню творчих здібностей; рефлексивного – забезпечує зміну ставлення студентів до свого навчання, прагнення самопізнання, самовдосконалення, даючи змогу самостійно обґрунтувати й контролювати процес досягнення мети.

Можливість підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я досягається реалізацією принципів, які визначають стратегію та тактику навчання: принцип соціальної зумовленості детермінований тим, що підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я зумовлена соціальними процесами, які відбуваються у суспільстві (погіршення стану здоров'я молоді України та значне збільшення кількості учнів з відхиленнями у його стані); принцип соціальної активності передбачає формування у майбутніх учителів фізичної культури соціально значущої активної позиції щодо зміцнення здоров'я та забезпечення фізичного виховання учнів з відхиленнями у стані здоров'я, заснованої на їхній власній усвідомленій ініціативі та прагненні до саморозвитку; принцип інтегративності дає змогу досягти єдності знань усіх його складових: змістових, структурних, організаційних, методичних, а основним засобом реалізації принципу виступають міжпредметні зв'язки дисциплін навчального плану; принцип пріоритету особистості студента дає змогу реалізовувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні: враховувати мотиви й потреби студентів у процесі оволодіння спеціальністю, забезпечувати гуманізацію та гуманітаризацію навчального процесу, розвиток особистісних якостей і здібностей.

стей, розвиток самостійності, особистісної творчості, прагнення до саморозвитку та самореалізації; принцип поглибленої фахової підготовки дає змогу, орієнтуючись на здібності студентів в оволодінні спеціальністю, сформувати знання та розвивати вміння творчого використання засобів лікувальної фізичної культури при відновленні здоров'я та корекції фізичного стану учнів спеціальних медичних груп; принцип врахування професійних видів діяльності – дає змогу сформувати необхідні особистісні якості й професійні здібності, здійснити підготовку конкурентоспроможного вчителя на основі вивчення специфіки професійної сфери та орієнтації на контингент учнів з різним рівнем здоров'я; принцип інтенсифікації навчального процесу передбачає застосування у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури сучасних активних методів навчання, технічних засобів навчання, комп'ютеризації процесу навчання, наукової організації педагогічного контролю за рівнем знань студентів; принцип культивування успіху дає змогу майбутнім учителям фізичної культури активізувати навчальну діяльність з метою отримання задоволення від своєї праці як соціально значущої.

Система професійної підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я є складовою загального навчального процесу вищого навчального закладу, відповідає структурі цілісного педагогічного процесу і, зокрема, підготовки до впровадження занять лікувальною фізичною культурою з учнями спеціальних медичних груп та спрямовується на формування відповідних компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я: ціннісно-мотиваційний компонент передбачає наявність у студентів мотивації до роботи з учнями спеціальних медичних груп (сприйняття її як особисто значущої; когнітивний компонент характеризує наявність у студентів сукупності знань сучасних освітніх технологій відновлення та збереження здоров'я учнів спеціальних медичних груп; організаційний компонент передбачає володіння комплексом здібностей організовувати та забезпечувати роботу з учнями з відхиленнями у стані здоров'я; комунікаційний компонент характеризує наявність у студентів відповідних особистісних якостей, здатність до толерантного й доброзичливого спілкування в процесі роботи з відновлення та зміцнення здоров'я учнів спеціальних медичних груп; діяльнісний компонент передбачає володіння студентами комплексом вмінь і навичок проектування та реалізації цілей щодо покращення стану здоров'я учнів спеціальних медичних груп; рефлексивний компонент передбачає наявність адекватної самооцінки, прагнення до самовдосконалення та самореалізації, розвиток творчого та інноваційного потенціалу особистості, самосвідомість, самостійність, самодисципліну.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я забезпечується реалізацією функцій процесу (освітньої, виховної, розвиваючої, професійної, соціальної). Освітня функція полягає у забезпеченні відповідності підготовки сучасним професійним вимогам до вчителя фізичної культури, а саме у поліфункціональності його підготовки, яка виражається не тільки у володінні предметом викладання, а й у здатності працювати з учнями різного стану здоров'я та фізичної підготовленості, виражає її спрямованість на оволодіння студентами всього обсягу знань, необхідного для забезпечення ефективності фізичного виховання учнів не тільки основної медичної групи, а також тих, хто має відхилення у стані здоров'я. Виховна функція спрямована на формування особистісних якостей, притаманних гуманістично-орієнтованому педагогу та полягає у формуванні значущих професійних якостей, професійних цінностей і мотивації до зміцнення здоров'я учнів з різним станом здоров'я. Розвивальна функція спрямована на забезпечення професійного та особистісного розвитку майбутніх учителів фізичної культури,

стимуляції їхніх творчих здібностей та формування прагнення до самовдосконалення. Професійна функція полягає у забезпеченні відповідності результату професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури вимогам до сучасного вчителя фізичної культури, а саме: формуванню його готовності працювати в загальноосвітньому навчальному закладі з учнями, які мають різну фізичну підготовленість і різний стан здоров'я. Соціальна функція полягає в підготовці конкурентоспроможного вчителя фізичної культури, в якому сучасне суспільство має значну потребу та який буде мати високий попит на ринку праці (за рахунок володіння методиками роботи не тільки в галузі фізичного виховання, а й у галузі лікувальної фізичної культури) та можливість самореалізуватися у своїй професійній діяльності.

Теоретичний концепт передбачає визначення дефініцій у контексті професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я, сутності та структури професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до цієї роботи, визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості їхньої готовності до відповідної діяльності.

Понятійний апарат концепції визначає її термінологічне поле в контексті професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я, і поданий трьома групами понять, які характеризують: 1) контингент учнів, до роботи з якими передбачається підготовка майбутніх учителів фізичної культури (учні загальноосвітніх навчальних закладів, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи); 2) сутність роботи, до якої передбачається підготовка (заняття лікувальною фізичною культурою з учнями спеціальної медичної групи); 3) результат підготовки – готовність майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я, яка забезпечить можливість відновлювати здоров'я та покращувати фізичний стан школярів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, засобами лікувальної фізичної культури.

Сутність професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я полягає у сприянні розвитку у студентів особистісних якостей (комунікативних, організаційних, рефлексивних), активному оволодінню знаннями та практичними навичками щодо сучасних освітніх технологій відновлення та збереження здоров'я учнів спеціальних медичних груп, формуючи їх готовність до цієї роботи, і вміщує змістове наповнення, сучасне навчально-методичне забезпечення і активні методи навчання.

Практичний концепт передбачає розробку професійно орієнтованого змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я (дасть змогу студентам оволодіти системними знаннями сучасних освітніх технологій відновлення та збереження здоров'я учнів, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи), сучасного навчально-методичного забезпечення відповідних навчальних дисциплін і впровадження активних методів навчання (сприятиме набуттю студентами особистісних якостей, активному оволодінню необхідними знаннями та практичними навичками роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я), забезпечення комплексної діагностики формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я (сприятиме оперативному контролю формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я).

**Висновки.** Таким чином, висвітлено основні положення концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я та охарактеризовано три взаємопов'язаних концепти (методологічний, теоретичний та практичний), на яких вона базується.

Перспективи подальших наукових розробок вбачаємо в подальшому дослідженні та вдосконаленні питань, пов'язаних з наміром введенням нової кваліфікації “вчитель фізичної культури у спеціальних медичних групах” та доопрацюванням галузевих стандартів вищої освіти з метою удосконалення змістової компоненти професійної підготовки цього напрямку.

#### **Список використаної літератури**

1. Довгань Н. Ю. Виховання загальнолюдської та фізичної культури у професійній підготовці фахівця / Н. Ю. Довгань, З. Г. Дзюба, М. Ю. Коржевський // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2009. – С. 133–137.
2. Ломака Ж. Исследование отношения студентов факультета физического воспитания и спорта к формированию здорового образа жизни у себя и окружающих людей / Ж. Ломака // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. пр. – Рівне : Ред.-вид. центр Міжнар. екон.-гум. ун-ту ім. академіка Степана Дем'янчука, 2007. – Вип. V. – С. 101–109.

*Стаття надійшла до редакції 18.08.2014.*

#### **Иванова Л. И. Концептуальные основы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учениками с учениками в состоянии здоровья**

*Статья посвящена разработке концепции профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья и определению основных ее положений. Предложена концепция, основывающаяся на трех взаимосвязанных концептах – методологическом, теоретическом и практическом. Раскрыты концептуальные положения профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учениками с отклонениями в состоянии здоровья, являющиеся системой взглядов на понимание сущности, содержания, технологии и организации подготовки студентов в высших учебных заведениях с целью формирования готовности субъектов этой подготовки в дальнейшей своей профессиональной деятельности обеспечивать физическое воспитание учеников специальных медицинских групп, формировать у школьников соответствующие умения и навыки, физические качества, нормализуя состояние их здоровья и работоспособность.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущие учителя физической культуры, здоровье, учащиеся с отклонениями в состоянии здоровья.

#### **Ivanova L. Conceptual Bases of Professional Preparation of the Future Teachers of Physical Culture to Work with Schoolchildren with Disabilities in the State of Health**

*Article is devoted to developing the concept of preparation future teachers of physical culture to work with schoolchildren with disabilities in the state of health. The proposed concept is based on three interrelated concepts – the methodological, theoretical and practical.*

*Conceptual positions of the preparation of the future teachers of physical culture to work with schoolchildren with disabilities in the state of health is a system of views on the understanding of the nature, content, technology and training of students in higher education institutions for the purpose of formation of readiness of the subjects of this training in the future of their professional activities to provide physical education schoolchildren of special medical groups, to form students' respective skills, physical qualities, normalizing their health and performance.*

*The main content of the concept is to change the traditional vector orientation of preparation future teachers of physical culture to work with schoolchildren with disabilities in the state of health: to prepare for an adaptive physical education of the schoolchildren of special medical groups (which is usually understood as a physical education, limited features of their disease) to prepare which provides for the formation of readiness of the future teachers of physical culture contribute to restoring health and improving the physical condition of the pupils by means of therapeutic physical culture.*

**Key words:** professional preparation, future teachers of physical culture, health, schoolchildren with disabilities in the state of health.

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

*У статті розкрито особливості педагогічної взаємодії суб'єктів процесу навчання в умовах віртуального освітнього середовища; визначено вимоги, які необхідно враховувати при організації ефективної педагогічної взаємодії та специфіку видів взаємодії у віртуальному освітньому середовищі.*

**Ключові слова:** взаємодія, віртуальне освітнє середовище, інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання, інтерактивність.

Консолідація інформаційно-освітніх ресурсів, активне впровадження в освіту інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), організація єдиного освітнього простору на базі використання сучасних комп'ютерних технологій повністю змінюють сам педагогічний процес, його змістовну, організаційну й методичну основи. У змістовному плані застосування сучасних телекомунікацій дає змогу використовувати нові ресурси інформації, такі, як електронні підручники, віртуальні лабораторії тощо. Істотні зміни зазнає і організаційний аспект – виникають нові форми отримання освіти, розвивається дистанційне навчання, реалізує принципи відкритої освіти – отримання знань без географічної прив'язки до місця знаходження навчального закладу, учня й викладача і в той період часу, який найбільш зручний для самого учня. Зміна організаційного компонента педагогічного процесу вимагає розробки нової методичної бази, яка б враховувала специфіку навчального процесу на основі використання телекомунікацій. Невід'ємною складовою розробки такого методичного забезпечення стають педагогічні технології. Таким чином, на сучасному етапі розвитку освіти розробка механізмів організації взаємодії між суб'єктами навчання у віртуальному освітньому середовищі має важливе значення, чим і пояснюється актуальність цієї теми.

Можливості застосування ІКТ у навчальному процесі відображені в працях таких відомих учених як Ю. А. Бикадоров, В. Ю. Биков, В. М. Глушков, А. П. Єршов, М. І. Жалдак, В. П. Зінченко, А. Т. Кузнецов, В. М. Кухаренко, М. П. Лапчик, В. С. Ледньов, Ю. І. Машбиць, В. С. Михалевич, М. М. Моїсєєв, В. М. Монахов, І. А. Новик, В. В. Осадчий, А. І. Павловський та ін.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці накопичений певний досвід дослідження питання про організацію педагогічної взаємодії у віртуальному освітньому середовищі суб'єктів навчання. Розвитку ідей педагогічної взаємодії присвячено праці сучасних вчених – О. В. Глузман, О. М. Друганова, С. Т. Золотухіна, М. Б. Євтух, В. С. Курило, В. К. Майбородова, О. М. Микитюк, С. О. Микитюк, Н. С. Побірченко, Н. В. Пузиркова, О. А. Рацул та ін. Низка дослідників (Н. В. Єлізарова, М. І. Фрумін, Г. А. Цукерман, Е. В. Чудінова та ін.) звертаються до особливостей навчальної взаємодії. Роботи закордонних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають взаємодію, або інтеракцію, у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології.

Головною умовою і одночасно основною формою педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу виступає педагогічне спілкування того, хто навчає, із тим, хто навчається. Практично на всіх етапах розв'язання педагогічних завдань педагог вдається до адекватної системи педагогічного спілкування, через яку власне й зорга-



нізується педагогічна взаємодія. Але організація педагогічної взаємодії між суб'єктами в умовах віртуального освітнього середовища має принципові особливості й тому потребує подальшого детального вивчення.

**Метою статті** є з'ясування особливостей педагогічної взаємодії суб'єктів процесу навчання в умовах віртуального освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Застосування технологій віртуальної реальності в освіті призвело до появи віртуального освітнього середовища, в межах якого можлива безперервна самореалізація і саморозвиток вільної, активної і творчої особистості. Віртуальне освітнє середовище являє собою відкриту систему, в межах якої на основі застосування технологій віртуальної реальності забезпечується ефективне інтерактивне навчання в освітньому процесі. Інтерактивне навчання здійснюється за наявності постійного зворотного зв'язку в системі “викладач – студент”, а організація самостійної роботи спрямовується на розвиток навичок творчості, пізнавальної активності й системності мислення суб'єктів навчання.

Проаналізувавши цілі суб'єктів навчального процесу, О. П. Рудницька зробила важливий для практики педагогічної взаємодії висновок: центром педагогічного процесу є взаємодія учня з навчальним матеріалом, яку забезпечує і регулює педагог [2, с. 69].

В. М. Кухаренко виділяє такі види спілкування у дистанційному навчанні:

- 1) спілкування із дистанційним викладачем; педагогічна взаємодія ґрунтується на принципах співробітництва й ненав'язливого, товариського керівництва;
- 2) спілкування з колегами; дослідження в дистанційному навчанні свідчать, що відсоток студентів, спроможних навчатися самостійно, без спілкування із іншими, досить незначний;
- 3) дискусійний форум; він є формою педагогічної взаємодії, яка керується викладачем і побудована на розмаїтті точок зору студентів щодо проблеми;
- 4) навчання у співпраці;
- 5) звітування та домашні завдання [1, с. 160–163].

На думку деяких фахівців вирішальним в організації дистанційного навчання є: опрацювання електронних курсів, розробка дидактичних основ дистанційного навчання, підготовка педагогів-координаторів. Але ми погоджуємось з думкою С. О. Сисоевої, що головним в організації дистанційного навчання є конструювання педагогічної взаємодії викладача і учня в контексті сучасної філософії освіти, зокрема, парадигми особистісно зорієнтованого навчання. Дидактичні основи організації навчання є інваріантними відносно різних форм навчання, а кожна форма відповідно має свої дидактичні особливості, зумовлені еволюційним розвитком самої дидактики. Нерозуміння цього положення може призвести до небажаної ситуації розробки вже існуючого “велосипеда”, причому не в кращому його варіанті, замість аналітичного осмислення законів і принципів дидактики щодо їх функціонування в умовах нового інформаційно-освітнього середовища [3, с. 81].

Одним з основних елементів пізнавальної діяльності є мислення. Воно включає структурні компоненти, традиційні для практичної діяльності: мотивацію, саму діяльність, дії та операції. Щоб зафіксувати в свідомості навчальний образ, слід забезпечити активну змістовну, конструктивну розумову діяльність. Цього можна досягти за допомогою засобів інформаційних технологій: тексту, анімації, звуку і тощо з умовою, що система передачі знань не буде односторонньою. Вона повинна бути орієнтована на активну діяльність суб'єктів навчання, сприяючи появі позитивних емоцій – тоді підтримується мотивація, а обсяг і міцність отриманих знань досягає максималь-

ного рівня. Зростання кількості стимулів для прояву різних емоцій збільшує ефективність навчання.

Навчання у віртуальному освітньому середовищі має певні особливості, яких немає в традиційному. Однією з них є те, що учень організує і формує свою діяльність самостійно, не маючи зразка (і, бажано, не наслідуючи пропонований), і звертається до вчителя у разі необхідності, коли потребує допомоги. При досягненні успіху в самостійній діяльності людина переживає сильний сплеск емоцій – це результат зусиль, привласнена діяльність, яка приносить задоволення.

Навчання та практика покликані постійно змінювати здібності учня в обробці інформації і перевіряти наявність таких змін. Навчальний процес відрізняється від звичайної інформації: викладач повинен переконатися в тому, що мотивація збережена, і в учня спостерігається продовжений інтерес до навчання. Як зазначено вище, створення атмосфери емоційного підйому й активній пізнавальній діяльності людини забезпечує засвоєння нового матеріалу, сприяє виробленню особистісної інформації. Цю обставину необхідно враховувати з метою націлювання учня на подальшу навчальну діяльність.

Російські й зарубіжні дослідники (Дж. Діз, П. Жані, Т. Парсонс, До. Серено, Р. Шан, А. Еспінас та ін.) виділяють 3 механізми спілкування:

- інтерактивне (відповідає за організацію взаємодії);
- перцептивне (відповідає за сприйняття один одного);
- комунікативне (відповідає за обмін інформацією).

Усі вони взаємопов'язані і розподілити їх можна лише умовно. Багато дистанційних курсів не враховують інтерактивний елемент навчання і фактично є курсами для самонавчання. Більшість учених (О. С. Полат, М. В. Моїсєєва та ін.) наполягають на активному використанні інтерактивності в усіх її формах.

Цілями стимулювання спілкування у віртуальному освітньому середовищі є:

- поліпшення мотивації пізнавальної діяльності;
- привласнення способів діяльності, прийнятих у групі;
- розвиток критичного мислення й ініціативності;
- поліпшення саморегуляції діяльності за рахунок регулярного застосування самоконтролю і взаємоконтролю;
- підвищення ефективності навчання.

Розглянемо специфіку видів взаємодії у віртуальному освітньому середовищі:

1) викладач – група. Основною метою цього спілкування є постановка цілей і аналіз результатів діяльності учнів;

2) викладач – студент. У цьому випадку координатор керує діями окремого слухача, дає поради, рекомендації, аналізує результати діяльності;

3) студент – викладач. Основною формою подібного спілкування є запит студента, який повідомляє викладачу, в якому саме знанні він зараз має потребу. У цьому випадку відбувається усвідомлення студентом свого незнання, вичленення його як окремої категорії. Формулюючи, в чому він зазнає труднощів, слухач вчиться передбачати можливі труднощі інших у засвоєнні цього матеріалу. Студент вчиться самостійно ставити проблему. Крім того, при спілкуванні за цією схемою студент може подати результати своєї праці;

4) студент 1 – студент 2. Такі взаємодії спочатку виникають стихійно. Зазвичай, першими вступають у контакт найбільш активні учасники дистанційного навчання;

5) група – студент і студент – група. Співпраця з референтними партнерами є необхідною умовою ініціативності студента в діях, що мають природу рефлексії. У

навчальний діяльності співпраця з одногрупниками є істотним моментом привласнення понять, тому що поляризація і координація точок зору в групі є способом визначення меж кожного поняття, меж знання і незнання студентів. Тому у студентів, які беруть участь у груповій роботі, рефлексія є значно ефективнішою, ніж у студентів, які опановували поняття лише в ході загального обговорення.

На початкових стадіях дистанційного навчання використовуються три перші варіанти, коли координатор спілкується з групою і кожним студентом окремо. Проте для більшої ефективності навчання необхідно, щоб спостерігалася динаміка групи.

Під груповою динамікою психологи розуміють сукупність тих динамічних процесів, які одночасно відбуваються в малій групі в якусь одиницю часу і які знаменують собою рух групи від стадії до стадії, тобто її розвиток. Найважливішими з таких процесів є:

- процес утворення малої групи;
- розвиток групи, тобто проходження певних стадій;
- процеси групової згуртованості;
- розподіл рольових позицій і виділення лідерів;
- вироблення групових думок, правил і цінностей;
- групове ухвалення рішень;
- вирішення внутрішньогрупових суперечностей.

Розкриємо вимоги, які необхідно враховувати при організації ефективної педагогічної взаємодії в умовах віртуального освітнього середовища:

- простота і легкість спілкування з дорослими слухачами, знання їх особистих потреб, матеріального становища і соціального самовизначення;
- здатність не лише працювати в колективі, а й співпрацювати, а у разі потреби й визначати спільну стратегію діяльності та переконувати інших у її доцільності;
- знання наочної області, методів її викладання, можливостей активізації навчальної діяльності;
- відкритість новим ідеям, перспективам;
- готовність опановувати нові технології і методи навчання, пропонувати й використовувати їх в навчальному процесі;
- націленість на вдосконалення технологій відповідно до вимог інформації, контексту, діяльності і складу студентів;
- здатність не лише врівноважити вимоги курсу з вимогами студентів, але й показати студентам їх власні можливості відносно повідомленої навчальної інформації;
- здатність і розуміння необхідності постійного обговорення зі студентами їх потреб для подальшого вдосконалення теорії, методики й практики дистанційного навчання і забезпечувати їм у цьому всю необхідну допомогу.

**Висновки.** Організація педагогічної взаємодії суб'єктів процесу навчання в умовах віртуального освітнього середовища відрізняється специфічними особливостями, серед яких є те, що навчання та практика покликані постійно змінювати здібності учня в обробці інформації і перевіряти наявність таких змін. Перспективи подальших розробок вбачаємо у дослідженні бар'єрів педагогічної взаємодії між викладачем і студентами в умовах віртуального освітнього середовища та пошуку засобів їх усунення.

#### Список використаної літератури

1. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко ; за ред. В. М. Кухаренка. – Харків : НТУ “ХПІ”, Торсінг, 2002. – 320 с.

2. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Київ, 2002. – 270 с.
3. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. III–IV. – С. 81.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2014.

---

**Избаш С. С. Особенности педагогического взаимодействия субъектов процесса обучения в условиях виртуального образовательного пространства**

*В статье раскрыты особенности педагогического взаимодействия субъектов процесса обучения в условиях виртуальной образовательной среды; определены требования, которые необходимо учитывать при организации эффективного педагогического взаимодействия и специфику видов взаимодействия в виртуальной образовательной среде.*

**Ключевые слова:** взаимодействие, виртуальная образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, интерактивность.

**Izbash S. Features of Pedagogical Interaction of Subjects of the Learning Process in a Virtual Educational Environment**

*The application of virtual reality technologies in education has led to the emergence of virtual learning environment, within which there may be a continuous self-realization and self-development of free, active and creative person. In the article the author States that learning in a virtual learning environment has some features not found in traditional teaching. One of them is that the student organizes and generates its activities independently, without sample and refers to the teacher if necessary, when in need of help. While achieving success in self-employment, a person experiences strong emotion is the result of the efforts of assigned activities, which brings satisfaction. The learning process is different from the usual: the teacher should make sure that the motivation is saved and the disciple there is a continuous interest in learning. Training and practice are designed to permanently alter a child's ability to process information and to check the availability of such changes.*

*It is emphasized that many distance courses do not take into account the interactive element of learning and is actually courses for self-study. But scientists insist on the active use of interactivity in all its forms, highlighting such interactions in a virtual learning environment: the teacher – group, teacher – student, student – teacher, student 1 – student 2, group – student, student – group. What for more effective training, you need to have observed the dynamics of the group.*

*In the article the author reveals the peculiarities of pedagogical interaction of actors in the process of learning in the virtual learning environment, defines the requirements that must be considered when organizing effective educational interaction and specificity of interactions in a virtual learning environment.*

**Key words:** interaction, virtual learning environment, information and communication technologies, distance learning, interactivity.

## РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО СПЕЦІАЛІСТА

*У статті здійснено історичний аналіз становлення, розвитку та сучасного стану проблеми формування конкурентоспроможності спеціаліста у процесі його професійної підготовки.*

**Ключові слова:** конкурентоспроможність, конкурентоспроможний спеціаліст, професійна підготовка.

Для ефективного вирішення проблеми формування конкурентоспроможності спеціаліста в процесі його професійної підготовки необхідно розглянути стан та розвиток цієї проблеми в зарубіжній і вітчизняній філософській, соціальній, психологічній, педагогічній науковій літературі, що уможливить уточнення суті, змісту, структури конкурентоспроможності спеціаліста, допоможе з'ясувати чинники, що впливають на її формування, і на цій основі визначити зміст професійної підготовки конкурентоспроможного спеціаліста.

**Мета статті** – проаналізувати становлення та розвиток проблеми професійної підготовки конкурентоспроможного спеціаліста в історії наукової економічної, філософсько-соціальної та психолого-педагогічної думки.

Проблема підготовки конкурентоспроможного спеціаліста пройшла певні етапи у процесі свого становлення та розвитку. Варто зазначити, передусім, що поняття “конкурентоспроможність” походить від поняття “конкуренція”. У зарубіжну наукову літературу поняття “конкуренція” увійшло в XIX ст., що пов'язано, із його виникненням у повсякденній мові західноєвропейських держав, привнесеним із латинської мови (con+currere – збігати, стикатися). Подібне слово є в італійській, французькій, португальській, норвезькій, датській, шведській, німецькій та голландській мовах. Одночасно для англійської та іспанської мов характерним є термін “competition” (competencia), що походить від латинського “competition” (com + petition – прагнення досягнути чого-небудь, домогтися чого-небудь).

Цей термін був запозичений зарубіжними економістами одразу після його появи. Проте в лексиконі економістів це поняття спочатку вживали вільно. З часом його суть уточнювали, і на початку XX ст. слово “конкуренція” почали вважати науковим поняттям, що дало йому змогу увійти в коло основних понять економічної теорії.

У розвиток економічного поняття “конкуренція” зробили суттєвий внесок такі зарубіжні вчені-економісти, як: Дж. Мілль, Ф. Найт, М. Портер, Д. Рікардо, А. Сміт, Ф. Хайєк, П. Хайне, Й. Шумпетер та ін. [3; 11].

Так, Дж. Мілль зазначав, що конкуренція сама по собі є законом, який встановлює правила регулювання. Ф. Хайєк вважав, що конкуренція приводить до кращого використання знань і здібностей людей та стимулює раціональність. Ф. Найт довів, що конкуренція – це ситуація, в якій багато одиниць, що конкурують, і вони незалежні. Всі вищезазначені вчені-економісти відзначали багатогранність цього поняття, тож його вивчення вимагає як детальних і ґрунтовних досліджень з різних поглядів, так і узагальнення праць багатьох авторів.

Трохи пізніше поняття “конкуренція” починають тісно пов'язувати з поняттям “конкурентоспроможність”, відзначаючи при цьому, що так само, як і конкуренція, поняття “конкурентоспроможність” – категорія економічна, уживана при характерис-

тиці товарів або послуг. Вивчення цього поняття також вважаємо доцільним у межах нашого дослідження.

Так, на підставі аналізу сучасної економічної довідкової літератури стверджуємо, що конкурентоспроможність визначають як “властивість об’єкта, що характеризується як ступінь задоволення ним конкретної потреби порівняно з найкращим аналогічним об’єктом, представленим на цьому ринку. Це відносна та узагальнена характеристика, що виявляє його вигідні відмінності від товару-конкуренту за ступенем задоволення потреби й за витратами на її задоволення” [12]. Отже, конкурентоспроможність – це здатність витримувати конкуренцію порівняно з аналогічними об’єктами інших виробників на цьому ринку.

У дослідженні поділяємо думку Н. Корнейченко, яка на основі аналізу сучасних економічних та юридичних словників стверджує, що конкурентоспроможність визначається як рівень переваги або відставання фірми, підприємства, організації щодо інших учасників-конкурентів на ринку всередині країни та за її межами за такими критеріями, як: використання новітніх технологій, кваліфікація персоналу, політика збуту тощо [5].

Вивчення досвіду вчених, які досліджували проблему конкурентоспроможності в контексті економіки, свідчить, що під конкурентоспроможністю в економіці в широкому аспекті розуміють властивість товару, послуги, суб’єкта ринкових відносин виступати на ринку поряд з присутніми там аналогічними товарами, послугами або суб’єктами ринкових відносин, що конкурують [2; 4; 20].

Поряд з конкурентоспроможністю товарів і послуг у зарубіжній літературі прийнято говорити про конкурентоспроможність особистості або спеціаліста.

Вважаємо за доцільне зазначити, що відмінною особливістю конкурентоспроможності робочої сили/спеціаліста від конкурентоспроможності товару, як стверджує Т. Кутейніцина, є її поновлюваний, відтворений характер. Конкурентоспроможність товару вичерпується з його реалізацією, тоді як конкурентоспроможність спеціаліста не завершується працевлаштуванням – робітник і надалі може використовувати цю якість як у процесі виконання виробничих функцій, кар’єрного зростання, професійного просування, так і в разі зміни місця праці.

Серед праць зарубіжних авторів, що розпочали вивчення проблеми конкурентоспроможності особистості, зокрема спеціаліста, можна назвати дослідження А. Бандури, Ж. Годфруа, Дж. Грейсона, К. О’Делла, Дж. Дьюї, Е. Еріксона, Р. Мартенса, А. Маслоу, А. Нейлла, Г. Олпорта, К. Роджерса, Е. Фромма, Е. Шострома та ін. [3; 5; 6].

Так, А. Бандура в концепції самоефективності відносить конкурентоспроможність до вміння людей усвідомлювати й продумувати свої поведінкові здібності таким чином, щоб вони відповідали певному специфічному завданню або ситуації. Люди, що усвідомлюють власну самоефективність, докладають більше зусиль для виконання складних завдань, ніж закомплексовані люди, що сумніваються у власних можливостях і подальшому результаті виконаних дій. На думку А. Бандури, висока ефективність, що пов’язана з передбачуваністю успіху процесу, зазвичай призводить до гарної результативності й таким чином сприяє самоповазі. Люди, які вважають неможливим впоратися зі складними ситуаціями, що виникають між конкурентами, можливо, будуть приділяти пильну увагу власним й особистим недолікам та некомпетентності. На думку А. Бандури, той, хто вважає себе не здатним досягати успіху в бізнесі, подумки уявляє невдалий сценарій і зосереджується на негативній цілепостановці. Головною причиною, що послаблює мотивацію й заважає побудові поведінки, спрямованої на

успіх, є переконання в нездатності витримати конкуренцію. А. Бандура вважав, що найпотужнішим джерелом конкурентоспроможності для людини є знання та дії, що активно засвоюються.

Дж. Грейсон та К. О'Делл у своїх дослідженнях зазначали, що характеристиками конкурентоспроможності є потреба в досягненні успіху й упевненість у своїх силах на основі усвідомлення власних здібностей та можливостей.

Дж. Дьюї головну мету навчання вбачав у тому, щоб підготувати молодь до виконання майбутніх обов'язків та реалізації можливості досягти успіху в житті.

Е. Еріксон зауважував, що людина, взаємодіючи з оточенням у процесі свого розвитку, стає все більш конкурентоспроможною. Головним змістом концепції психосоціального розвитку особистості є поява почуття конкурентоспроможності у шкільному віці, що є основою для ефективної участі в соціальному, економічному та політичному житті. Навчальна успішність як складова загальної успішності в цьому віці безпосередньо пов'язана з виробленням почуття компетентності, працьовитості та конкурентоспроможності. На думку Е. Еріксона, в обмеженні успіху вбачаються можливі негативні наслідки. Якщо в дітей виникає почуття, що шкільні досягнення або робота – єдиний критерій, за яким можна судити про їх переваги, то вони можуть стати просто робочою силою в рольовій ієрархії, що встановлена суспільством. Працьовитість у Е. Еріксона включає почуття міжособистісної компетентності й упевненість у тому, що індивід у пошуках важливих індивідуальних та загальнозначущих цілей може позитивно вплинути на суспільство.

Р. Мартенс зазначав, що мета суспільства – сформувати за допомогою процесу соціалізації компетентну й конкурентоспроможну особистість. Конкурентоспроможність у цьому контексті тлумачиться як здатність людини успішно витримувати конкуренцію й уміло взаємодіяти з фізичним та соціальним оточенням. Людина може набувати цілий ряд навичок, знань і схильностей для успішної взаємодії на якомуньбудь професійному терені. На думку Р. Мартенса, бути конкурентоспроможним – означає виконувати багато соціальних ролей, що сприяє ефективності процесу соціалізації. Таким чином, конкурентоспроможність включає успішне виконання соціальної ролі відповідно до потреб. Отже, Р. Мартенс у конкурентоспроможній особистості вбачав основний результат соціалізації. Успішна діяльність, на його думку, залежить від здібностей, одержаних знань, набутих умінь та навичок.

У своїх дослідженнях проблеми зрілої особистості Г. Олпорт зазначав, що дозрівання людини – це неперервний та поточний процес становлення. Із якостей, що визначають зрілу особистість, названа здатність до саморозвитку, здібність до добрих, щирих соціальних відносин. Зріла людина володіє відповідною кваліфікацією й знаннями у вузькій (професійній) сфері діяльності, компетентністю та конкурентоспроможністю. Таким чином, Г. Олпорт конкурентоспроможність особистості розвивав через аналіз феномена зрілої особистості, зазначаючи при цьому, що він має місце упродовж усього життя людини.

К. Роджерс зазначав, що людині притаманно розвивати всі свої здібності, щоб зберегти й розвивати особистість.

Серед своїх досліджень екзистенційних потреб людини Е. Фромм називає потребу в подоланні, тобто в прагненні людини до подолання своєї пасивної тваринної природи, щоб стати не споглядачем, а активним творцем свого життя. Оптимальне подолання цієї потреби полягає в творенні. Можливість творення дає людям змогу виключити елемент випадковості й пасивного їх існування, тим самим досягнути почуття свободи та власної значущості.

Конкурентоспроможність для представників его-психології є психосоціальною якістю, що означає силу та впевненість, які походять з почуття власної успішності й корисності, що дає людині усвідомлення власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням і витримувати конкуренцію.

Одне суспільство може високо оцінити ті чи інші навички, що відрізняють конкурентоспроможну особистість цього періоду, і недооцінювати їх в іншому суспільстві. Таким чином, стандарт конкурентоспроможності задається соціальними нормами й культурними традиціями, прийнятими в певній соціальній групі, конкретному суспільстві. Отже, конкурентоспроможності притаманна своєчасність і своєрідне соціальне замовлення суспільства на формування в особистості певного стандарту.

Щодо розвитку проблеми конкурентоспроможності особистості спеціаліста у вітчизняній науці, то варто зазначити, що вона певний час не була актуальною, оскільки у зв'язку з існуючою командно-адміністративною економікою були відсутні соціально-виробничі передумови для її реалізації. Кожен випускник вищого навчального закладу був впевнений у завтрашньому дні, у тому, що він буде затребуваний на ринку праці й забезпечений роботою за обраною спеціальністю. Крім того, довгі роки освіта орієнтувалась не на розкриття здібностей, формування професійних і розвиток особистісних якостей, а на засвоєння відпрацьованих алгоритмів вирішення різноманітних завдань, не були поширені поняття “конкуренція” та “конкурентоспроможність”. Підтвердження цьому знаходимо в праці А. Шмельова [18], де зазначено, що поняття “конкуренція” та “конкурентоспроможність” довгий час узагалі не викликали у вітчизняних громадян позитивних асоціацій, причина чого полягала в соціальних стереотипах, частина яких сформувалася в період радянського устрою.

Негативне ставлення до конкуренції та, відповідно, до конкурентоспроможності особистості пояснюється також тим, що конкуренцію достатньо часто плутали з конфліктом, іноді навіть вживали ці поняття як синоніми. Проте ми згодні з Д. Котіковою [6] у тому, що це різні не пов'язані одне з одним поняття, адже в конфліктній взаємодії цілі та потреби сторін, що конфліктують, протилежні, а в конкурентній взаємодії – схожі або однакові.

Як зазначає М. Семикіна [14], питання конкурентоспроможності у сфері праці тривалий час належали до так званих “білих плям”. Таку ситуацію, як вказує дослідниця, можна пояснити певною інерцією свідомості, адже на тлі планової централізованої економіки (у межах колишнього СРСР) економічна теорія не визнавала того факту, що на ринку праці відбувається купівля-продаж послуг робочої сили як товару. До наукового переосмислення цих питань об'єктивно підштовхнули ринкові реформи 90-х рр. XX ст., формування ринку праці в Україні, поширення вільного ціноутворення на послуги робочої сили (за винятком встановлення мінімальної заробітної праці, що регулюється державою), поява перших ознак конкуренції у трудових відносинах. У результаті, на початку нового століття термінологічний апарат вітчизняної економічної науки про працю поступово поповнюють нові категорії: конкуренція на ринку праці, конкурентоспроможність робочої сили, конкурентоспроможність оплати та умов праці тощо. Як зазначає Ж. Шуткіна [19], забезпечуючи в цілому достатньо високий рівень професійної освіти, вітчизняна система вищої освіти лише з 90-х рр. XX ст. включила завдання формування конкурентоспроможного спеціаліста до першорядних завдань, що вирішуються вищим навчальним закладом.

Щодо сучасного стану розвитку проблеми конкурентоспроможності спеціаліста, то можна стверджувати, що термін “конкурентоспроможність” сьогодні достатньо широко використовується щодо особистості людини як суб'єкта економічного життя і



як наукове поняття розглядається у різноманітних галузях знань: економічній, управлінській, психологічній, педагогічній, соціологічній, філософській, у межах кожної сфери виокремлюються свої ознаки та визначення; на сьогодні цю проблему досліджують зарубіжні і вітчизняні вчені у філософському, соціальному, економічному, організаційному, педагогічному аспектах.

Так, зарубіжні вчені І. Ансофф, А. Вайсман, М. Вудкок, М. Мескон, Дж. Пффер, Т. Санталайнен найбільш плідно розробили проблему конкурентоспроможності персоналу в теорії менеджменту [6].

Щодо вітчизняної науки, то аналіз наукової літератури з проблеми виявив, що на сучасному етапі проблема формування конкурентоспроможного спеціаліста з різним ступенем повноти та конкретності досліджується у зв'язку з проблематикою неперервної професійної підготовки кваліфікованих спеціалістів у різних типах навчальних закладів, у зв'язку з проблемою формування професіоналізму спеціаліста, його професійної компетентності, професійної майстерності тощо, що сприяють його затребуваності на ринку праці. Проблема конкурентоспроможності особистості, особистості спеціалістів зокрема, в різних аспектах висвітлена в працях таких авторів пострадянського простору, як В. Андрєєва, Н. Корнейченко, Д. Котікова, Н. Кузьміна, В. Мезінов, Т. Слівіна, Н. Тамарська, Ж. Шуткіна та багатьох ін. [1; 5; 6; 7; 8; 15; 16; 19].

Незважаючи на розмаїття підходів до вивчення цієї проблеми, всі вищезазначені вчені підкреслюють необхідність скорішого вирішення проблеми формування конкурентоспроможності майбутніх спеціалістів.

Так, Л. Мітіна вважає, що “мета освіти сьогодні полягає в тому, щоб підготувати конкурентоспроможну особистість, затребувану на ринку праці” [9]. В. Андрєєв зазначає, що “необхідно формувати конкурентоспроможну особистість, підготовлену до самовиживання, до конкурентної боротьби в різних життєвих ситуаціях” [1]. Водночас, як слушно зазначає автор, “нам потрібна не взагалі конкурентоспроможна особистість, а особистість, чия конкурентоспроможність досягається цивілізованими методами і засобами”. Таким чином, аналізуючи зрослий інтерес вітчизняних педагогів і психологів до цієї проблеми, можна припустити, що в країні в цілому завершується етап громадського неприйняття самих термінів “конкуренція” і “конкурентоспроможність”. Настає час переосмислення та адекватного оцінювання дійсної ролі конкурентоспроможної особистості/спеціаліста в різних сферах життєдіяльності людини.

Це підтверджується також і тим, що вчені сьогодні активно досліджують різноманітні аспекти проблеми конкурентоспроможності спеціаліста. Новим напрямом розвитку проблеми підвищення конкурентоспроможності спеціаліста стає інтеграція науки, освіти, виробництва та бізнесу. Такі сучасні вчені, як Є. Неборський, В. Сафонова, Д. Тлеуберген та інші, розглядають її як ефективний механізм підготовки конкурентоспроможного спеціаліста [10; 13; 17].

**Висновки.** Таким чином, узагальнюючи наукову економічну, філософсько-соціальну, психолого-педагогічну літературу з питань становлення й розвитку проблеми професійної підготовки конкурентоспроможного спеціаліста, можна стверджувати, що, незважаючи на давню історію цієї проблеми, саме останнім часом можна спостерігати посилений інтерес сучасних учених до неї, переосмислення та нове усвідомлення її значущості, що знаходить свої відображення в наукових дослідженнях, нових нормативних документах та освітніх стандартах.

#### **Список використаної літератури**

1. Андрєєв В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого развития конкурентоспособности / В. И. Андрєєв. – Казань : Центр инновац. технологий, 2004. – 468 с.

2. Гисматуллина Э. К. Конкурентоспособность внеучебной деятельности студентов вуза / Э. К. Гисматуллина // Методология и методика социологических исследований. Вестник НГУ. Серия: Социально-экономические науки. – 2012. – Т. 12. – Вып. 1. – С. 127–138.
3. Евплова Е. В. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Евплова Екатерина Викторовна. – Челябинск, 2012. – 170 с.
4. Железняк А. М. Підвищення конкурентоспроможності молокопереробних підприємств : автореф. дис. ... канд. екон. наук : спец. 08.00.04 “Економіка та управління підприємствами (економіка сільського господарства і АПК)” / А. М. Железняк. – Львів, 2007. – 22 с.
5. Корнейченко Н. В. Формирование конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса в процессе обучения в колледже : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Корнейченко Наталья Викторовна. – Астрахань, 2008. – 144 с.
6. Котикова Д. С. Формирование конкурентоспособности личности студента в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Котикова Дарья Станиславовна. – Нижний Новгород, 2010. – 245 с.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.
8. Мезинов В. Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Мезинов Владимир Николаевич. – Елец, 2009. – 317 с.
9. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина ; Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва : МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
10. Неборский Е. В. Модели интеграции образования, науки и бизнеса в университетах США, Европы и Японии / Е. В. Неборский // Проблемы современного образования. – 2011. – № 1. – С. 48–59.
11. Пронюшкина Т. Г. Конкурентоспособность как детерминанта профессионального образования инженеров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Т. Г. Пронюшкина. – Москва, 2008. – 46 с.
12. Райзенберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзенберг, Л. Ш. Лозовский. – Москва : Инфра-М, 1997. – 460 с.
13. Сафонова В. Е. Моделі підготовки системою вищої освіти фахівця, затребуваного ринком праці / В. Е. Сафонова // Науковий вісник. Економічні науки : зб. наук. пр. ; МФУ ; БДФА. – Чернівці : Золоті литаври, 2011. – Вип. 1. – С. 423–439.
14. Семикіна М. В. Конкурентоспроможність у сфері праці: сутність та методологія визначення / М. В. Семикіна. – Кіровоград : КНТУ, 2009.
15. Сливина Т. А. Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза : дис.... канд. пед. наук / Т. А. Сливина. – Красноярск, 2008. – 182 с.
16. Тамарская Н. В. Конкурентоспособность будущего педагога / Н. В. Тамарская // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 118–121.
17. Тлеуберген Д. М. Интеграция науки, образования и производства: мировой опыт и перспективы его использования в Казахстане / Д. М. Тлеуберген // Вестник КарТУ. – 2008. – С. 67.
18. Шмелев А. Г. Продуктивная конкуренция. Опыт конструирования объединительной концепции / А. Г. Шмелев. – Москва : Магистр, 1997. – 55 с.
19. Шуткина Ж. А. Организационно-педагогические условия формирования конкурентоспособности выпускников негосударственного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шуткина Жанна Александровна. – Нижний Новгород, 2008. – 177 с.
20. Янковський М. Я. Управління конкурентоспроможністю підприємства на світових ринках : автореф. дис. д-ра екон. наук : спец. 08.06.01 “Економіка, організація і управління підприємствами” / М. Я. Янковський. – Донецьк, 2005. – 31 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.08.2014.*

---

**Ильенко Е. Л. Ретроспективный анализ становления и развития проблемы профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста**

*В статье проанализировано становления, развития и современного состояния проблемы формирования конкурентоспособности специалиста в процессе его профессиональной подготовки.*

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, конкурентоспособный специалист, профессиональная подготовка.

**Iliencko E. Retrospective Analysis of the Formation and Evolution of the Problem of Training a Competitive Specialist**

*In the article the historical analyses of the lineage, development and contemporary state of the problem of specialist's competitiveness forming in the process of his professional training is conducted. The connection between this retrospective analyses and effective solution of the problem of professional training of competitive specialists is shown.*

*It is proved that the notion "competitiveness" comes from the notion "competition" which was mentioned for the first time in the nineteenth century in the languages of western European countries (Italian, French, Portuguese, Norwegian, Danish, Swedish, German, Dutch, English, Spanish). The main ideas of the foreign economists who contributed to the development of the economical notion "competition" (M. Porter, D. Ricardo, A. Smith and many others) are described. The essence of the economical notion "competitiveness" as the property of some goods, service or some subject of market relations to compete with other goods, services or subjects of market relations is specified. The difference between the economical notion "competitiveness" and the notion "competitiveness of a specialist" is revealed. It is clarified that unlike the competitiveness of a subject of market relations the competitiveness of a person of a specialist has different character. Thus, the competitiveness of some goods disappears as soon as it is sold while specialist's competitiveness doesn't, as a person can use this quality in his professional activity, while climbing a career ladder as well as in case of changing his/her job.*

*Scientific works of foreign and native scientists who studied the problem of specialist's competitiveness (A. Bandura, E. Ericson, R. Martens and many others) are analyzed.*

**Key words:** competitiveness, competitive specialist, professional training.

ВИЗНАЧЕННЯ ЩАСТЯ: ФІЛОСОФСЬКИЙ  
ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

*У статті висвітлено питання визначення щастя в низці таких гуманітарних наук, як філософія і психологія. Проаналізовано роботи видатних науковців, які зверталися до питання щастя. За допомогою цього аналізу визначено складність і багатогранність феномену щастя, а також його важливість для повноцінного розвитку особистості.*

**Ключові слова:** щастя, філософія, психологія.

Питання щастя з давніх часів турбували людство, а на сучасному етапі цей інтерес отримав нового розвитку. У 2011 р. Організація Об'єднаних Націй на міжнародному рівні звернулася до питання щастя і прийняла резолюцію “Щастя: цілісний підхід до розвитку”, в якій зазначила, що “прагнення до щастя є однією з основних цілей людства”. У резолюції запропоновано розробку додаткових заходів, які б “більш повною мірою ураховували важливість прагнення до щастя і благополуччя в контексті розвитку” [14].

**Мета статті** – систематизувати та проаналізувати визначення щастя у площині різних наукових дисциплін.

Проблеми у визначенні щастя зумовлені не лише складністю самого явища, а й тим, що слово “щастя” використовується у повсякденній мові у різних значеннях.

У тлумачному словнику В. Даля щастя трактується трьома шляхами: 1) як доля, таланти; 2) як випадковість, бажана несподіванка, успіх; 3) благоденство, добробут, земне блаженство, бажане насущне життя, без горя, смутку, тривоги; спокій та задоволення; взагалі, все бажане, все те, що заспокоює та задовольняє людину, згідно з її переконаннями, смаками та звичками [4, с. 209].

С. Кузнецов у своєму тлумачному словнику трактує поняття щастя як стан найвищого задоволення життям, почуття глибокого задоволення та радості, яке відчувається кимось, або як зовнішнє проявлення цього відчуття [2, с. 1297].

Визначення щастя зустрічаються і в спеціалізованих словниках з філософії, етики, психології, педагогіки тощо.

Філософський словник під авторством Д. Жюліа пропонує визначення щастя як стану повного задоволення. [5]. Соціологічний словник визначає щастя як “стан людини, який відповідає найбільшому внутрішньому задоволенню умовами свого буття, повноті і осмисленості життя, здійсненню свого людського призначення” [13, с. 303] В. Зінченко у своєму психологічному словнику також прирівнює щастя до задоволення, стверджуючи, що висока ступінь задоволеності життям є тим, що називається щастям. Близьким конструктом до щастя, який часто використовується у психології, В. Зінченко називає психологічний суб'єктивний добробут. Саме задоволення автор визначає як суб'єктивну оцінку “якості тих чи інших об'єктів, умов життя і діяльності, життя у цілому, відносин з людьми, самих людей, у тому числі і самого себе” [6, с. 699].

Педагогічний словник визначає щастя як поняття, яке конкретизує найвище благо як завершений, цінний, самодостатній стан життя, а також як загальновизнану кінцеву суб'єктивну мету діяльності людини [9, с. 282–283]. Б. Бім-Бад, автор цього словника, підкреслює, що поняття щастя є багатогранним і розглядається багатьма науковими дисциплінами.

У філософії ще в античний період спроби надати поняттю щастя певного визначення та охарактеризувати його призвели до виникнення двох основних напрямів: гедонізму та евдемонізму.

Гедонізм – це “етична установка, з точки зору якої основою природи людини є її прагнення до насолоди, а тому всі цінності й орієнтації діяльності повинні бути підпорядковані або зведені до насолоди як істинного вищого щастя” [8, с. 152].

Як систематизована теорія гедонізм виник за часів грецького філософа Аристиппа Кіренського. У своєму вченні Аристипп стверджував, що все те, що приносить задоволення, і є справжнє добро.

П. А. Гольбах, як представник епохи Просвітництва, визначив найважливішим інтересом людини прагнення до щастя. Щастя, на думку філософа, полягає в тому, щоб навколишнє середовище відповідало бажанням людини. Але людина, на переконання Гольбаха, не може досягти щастя без допомоги іншим людям, що зумовлює її зацікавленість у сприянні щастю оточуючих людей.

З часом гедонізм отримав дві течії. Егоїстичний гедонізм, представником якого є Т. Гоббс, дотримувався думки, що загальне щастя – це абстракція, тому кожна людина повинна шукати щастя для самої себе. Альтруїстичний гедонізм, який яскраво проявився в ученні утилітаризму, стверджував, що кожна людина повинна прагнути створити якомога більше щастя для оточуючих, досягаючи того, щоб чуже щастя стало необхідністю для досягнення власного.

Евдемонізм – це “принцип побудови етичної теорії, в якій стверджується, що головне прагнення людини становить її прагнення до щастя. Відповідно, моральні імперативи, що підпорядковані цьому принципу, формулюються лише для того, щоб показати, що потрібно робити для досягнення максимального щастя” [2, с. 682]. Як бачимо, евдемонізм, як і гедонізм, базується на проблемі щастя, але, на відміну від останнього, не пов’язує так тісно саме щастя з отриманням сильних чуттєвих насолод.

Яскравими представниками евдемонізму у Древній Греції були Демокріт, Епікур та Аристотель. Їхні теорії побудовані на принципі прагнення до щастя, але кожна з цих теорій має власне визначення цього поняття. Демокріт бачив щастя в гарному настрої, його гармонії та непорушності. З ним погоджувався і Епікур, який уявляв щастя як витіснення страждань і хвилювання.

Аристотель, визнаючи щастя найвищим благом, визначав його особливим станом задоволеності, який досягається завдяки добродійній діяльності, а його досягнення можливе лише за умови морального й інтелектуального удосконалення, здоров’я, активної громадянської позиції, дружби, добрих і справедливих учинків.

Евдемоністичні учіння розвивалися і в епоху Відродження. Так, Еразм Роттердамський стверджував, що щастя переважно в тому, щоб миритися зі своєю долею і бути задоволеним своїм становищем.

Але найбільшого розквіту евдемонізм досяг в епоху Просвітництва та Нового Часу. Видатний французький філософ Д. Дідро визнавав щастя справжньою метою людського життя. Найбільш яскраво Д. Дідро проявив своє бачення щастя у висловлюванні: “Найбільш щаслива та людина, яка дарує щастя найбільшій кількості людей” [3, с. 327].

Схожим на теорію Д. Дідро є уявлення про щастя Л. Фейєрбаха. В його теорії щастя є початком моральності людини, а “прагнення до щастя – прагненням прагнень” [15, с. 410–411]. На переконання Л. Фейєрбаха, прагнення до щастя лежить в основі всіх без винятку вчинків та дій людини, а при розумному й моральному прагненні до щастя людський егоїзм трансформується у любов до оточуючих та піклуван-

ня про них. “Перший твій обов’язок, – писав Фейєрбах, – полягає в тому, щоб зробити щасливим самого себе. Якщо ти сам щасливий, то ти зробиш щасливими й оточуючих. Щасливий може бачити лише щасливих навколо себе” [7].

Найбільш видатною філософською працею, присвяченою питанню щастя у XX ст., на нашу думку, є твір польського мислителя В. Татаркевича “Про щастя та досконалість людини”. Надаючи визначення щастю, вчений акцентував на багатогранності цього поняття та виділив чотири основні значення щастя: 1) об’єктивне значення, в якому щастя означає вдалий збіг обставин та сприятливі умови життя; 2) суб’єктивне значення, в якому щастя – це переживання радісного та глибокого почуття; 3) об’єктивне значення, в якому щастя розуміється як найвище благо, яке може бути доступне для людини; 4) суб’єктивне значення, в якому щастя означає постійне задоволення від життя. Сам В. Татаркевич визначив щастя як “повне та тривале задоволення від життя в цілому” [10, с. 42]. При цьому філософ відмітив, що повне, цілісне задоволення тривалістю у життя – це щастя ідеальне, досягти якого на практиці неможливо. Щастям реальним учений пропонував розуміти стан, що наближається до ідеалу.

У психологічній літературі найбільш ранні згадки про щастя як категорію з’явилися лише у 70-х рр. XX ст. Як і філософія, психологія налічує безліч підходів до щастя, а розвиток цих підходів подібний до розвитку філософських поглядів попереднього тисячоліття.

Психологічні підходи до визначення щастя можна умовно поділити на дві групи: 1) суб’єктивні підходи (гедоністичні), які ототожнюють щастя із суб’єктивними відчуттями людини; 2) об’єктивні підходи (евдемоністичні), які пов’язують щастя зі ступенем реалізації людського потенціалу. На ранньому етапі вивчення психологією питання щастя домінували гедоністичні підходи, в яких центральне місце займало поняття суб’єктивного благополуччя особистості, задоволення життям. В евдемоністичних підходах є дві базові позиції: щастя як життєва мета та об’єкт прагнень, а також щастя як результат діяльності людини. Тобто щастя являє собою регулятор діяльності людини, або ж самодостатню цінність, яка перетворює на додатковий мотив сам процес діяльності.

М. Аргайл, англійський спеціаліст із соціальної психології, розуміє щастя як стан задоволеності своїм життям у цілому, а ступінь щастя визначає за допомогою частоти та інтенсивності позитивних емоцій [1]. Учений підкреслює значущість соціальних зв’язків і залежність відчуття щастя від наявності тісних, довірливих родинних і дружніх зв’язків і, як наслідок, психологічної підтримки близьких людей. Важливими для відчуття щастя М. Аргайл визначає психологічні аспекти праці людини, а саме її різноманітність, усвідомленість, соціальну цінність, емоційний фон. Окремими чинниками факторивчений виділяє дозвілля, добре здоров’я, самоповага, самооцінка, екстраверсія та усвідомленість життя, а також один з найбільш значущих факторів – позитивні емоції, які переживає особистість.

Останнім часом поняття щастя стало ключовим для представників позитивної психології, творцем якої є М. Селігман. У своїй книзі “У пошуках щастя. Як отримувати задоволення від життя кожен день” М. Селігман стверджує, що “позитивні емоції збільшують та укріплюють інтелектуальний, соціальний і фізичний потенціал дитини, необхідний у дорослому житті” [11, с. 240].

Видатний американський психолог Е. Дінер зазначає, що поняття щастя є дуже комплексним і має досить велику кількість різновидів. У позитивній психології розрізняють якість життя (об’єктивні параметри життя людини) і позитивні емоції, суб’єктивний і психологічний добробут.

*Суб'єктивний добробут* (англ. *subjectivewell-being*) – це те, наскільки людина щаслива з її суб'єктивної точки зору, те, як людина оцінює власне життя. Психологи Ф. Ендрюс і С. Уайтні запропонували визначити структуру суб'єктивного добробуту трьома компонентами: задоволеністю життя, позитивними емоціями й негативними емоціями. Тобто, показник суб'єктивного добробуту тим вищий, чим більше у людини позитивних емоцій і чим більше вона задоволена власним життям. Саме термін “суб'єктивний добробут” був обраний для зручності комунікації дослідників з різних країн і отримав найбільше розповсюдження у позитивній психології, часто виступаючи синонімом терміна “щастя”.

Термін “психологічний добробут” (англ. *psychologicalwell-being*) був введений психологом К. Ріфф. Вона сумісно з Б. Сінгером розробила концепцію психологічного добробуту, основу якої становлять шість головних компонентів: автономія, самосприйняття, мета в житті, контроль над навколишнім середовищем, особистісне зростання та позитивні відносини з оточуючими.

М. Чиксентміхайі, один із послідовників М. Селігмана, порівнює щастя зі станом натхнення. Такий стан Чиксентміхайі називає потоком (англ. *flow*) та зазначає, що, хоча людина й може відчувати себе щасливою, наприклад, під час відпочинку з друзями, такий стан є дуже залежним від сприятливих зовнішніх умов, у той час як “щастя, яке ми відчуваємо у результаті потоку, ми створюємо власними руками” [16, с. 30], а тому можемо контролювати та примножувати.

Вивчаючи питання щастя, Е. Дінер дійшов до висновку, що його можна розглядати і як стан людини, і як певну рису особистості. Досліджуючи проблему щастя, вчений виявив, що поміж багатьох показників найбільш сталим і стабільним є задоволеність життям. На основі цих даних Дінер зробив висновок, що існує певна особистісна схильність до переживання позитивних емоцій та задоволення, яка не залежить від поточного стану. Учений писав: “Робоча модель, яку використовують зараз дослідники [...], полягає в тому, що особистість задає схильність індивідів до певних афективних реакцій, проте поточні події також впливають на актуальний рівень суб'єктивного добробуту” [17, с. 280].

Це припущення отримало серйозні емпіричні підтвердження завдяки дослідженням Ж.-Е. де Неве, який виявив наявність у людини модифікації гену, який забезпечує відчуття “значно вищого рівня задоволеності життям” [19].

С. Любомирські та К. Шелдон у своїй праці узагальнили інформацію щодо чинників, які впливають на відчуття щастя, та виразили їх співвідношення за допомогою кругової діаграми [18, с. 52]. Найбільша відсоткова частина (50%) була відведена впливу *нашого темпераменту*, типу особистості, спадковості. Потужним чинником впливу (40%) вчені назвали *особистісний вклад у будування життя*: цілі, коло спілкування, діяльність, спосіб життя тощо. Найменший вплив (10%) на відчуття щастя мають *зовнішні обставини*, до яких відносяться рівень наших доходів, якість освіти, належність до певного соціального колу.

**Висновки.** Проаналізувавши визначення щастя у філософії та психології, бачимо, що вчені віддають цьому явищу центральну позицію у житті людини. Незважаючи на те, що визначення поняття різняться між собою, всі вони свідчать, що щастя є запорукою повноцінного існування та розвитку індивіда.

#### Список використаної літератури

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 271 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – Санкт-Петербург : Норинт, 2000. – 1536 с.

3. В поисках смысла. Мудрость тысячелетий / сост. А. Е. Мачехин. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 912 с.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – Санкт-Петербург, 1909. – Т. 4. – 853 с.
5. Жюлиа Д. Философский словарь / Дидье Жюлиа. – Москва : Междунар. отношения, 2000. – 537 с.
6. Зинченко В. П. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко. – Москва : АСТ-Москва ; Прайм-Еврознак, 2008 – 861 с.
7. Людвиг Фейербах Цитаты [Электронный ресурс] / Людвиг Фейербах // Афоризмы, цитаты, изречения, высказывания. – Режим доступа: <http://www.moudrost.ru/avtor/feyyerbakh.html>.
8. Новейший философский словарь / под ред. А. А. Грицанова. – Минск : Изд-во В. М. Скаун, 1998. – 896 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
10. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека / В. Татаркевич. – Москва : Прогресс, 1981. – 368 с.
11. Селигман М. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день / М. Селигман. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 318 с.
12. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В. Г. Кузнецов. – Москва : ИНФРА-М, 2007. – 682 с.
13. Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – Москва : Политиздат, 1981. – 435 с.
14. Счастье: целостный подход к развитию [Электронный ресурс] // Генеральная Ассамблея ООН, 2011. – Режим доступа : <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/420/72/PDF/N1142072.pdf?OpenElement>.
15. Фейербах Л. О спиритуализме и материализме : соч. в 2 т. / Л. Фейербах. – Москва : Наука, 1995. – Т. 1. – С. 323–426.
16. Csikszentmihalyi M. Finding Flow: The Psychology of Engagement with Every day Life / Mihaly Csikszentmihalyi. – Basic Books, 1997. – 181 p.
17. Diener E. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress / Ed Diener, Eunkook M. Suh, Richard E. Lucas, Heidi L. Smith // Psychological Bulletin. – Vol. 125. – № 2. – University of Illinois at Urbana-Champaign, 1999. – P. 276–302.
18. Lyubomirsky S. The How of Happiness: A New Approach to Getting the Life You Want / Sonja Lyubomirsky. – London : PenguinBooks, 2007. – 384 p.
19. Functional polymorphism (5-HTTLPR) in the serotonin transporter gene is associated with subjective well-being: evidence from a US nationally representative sample [Electronic resource] / Jan-Emmanuel DeNeve // Journal of Human Genetics. – Mode of access: <http://www.nature.com/jhg/journal/v56/n6/full/jhg201139a.html>.

Стаття надійшла до редакції 04.08.2014.

---

### Исаева М. Е. Определение счастья: философский и психологический взгляд

*В статье освещается вопрос определения счастья в ряде гуманитарных наук, таких как философия и психология. Анализируются работы выдающихся ученых, которые обращались к вопросу счастья. С помощью этого анализа демонстрируется сложность и многогранность феномена счастья, а также его важность для полноценного развития личности.*

**Ключевые слова:** счастье, философия, психология.

### Isaeva M. The Definition of Happiness: Philosophic and Psychological Perspectives

*This article looks through the most outstanding works in philosophy and psychology in order to systematize knowledge and thoughts about happiness. This analysis proofs that happiness is a very complicated phenomenon as its definitions differ not only in different sciences but within a framework of one discipline. The author shows that philosophers used to be divided into two groups according to their views on the happiness. One trend, which is called hedonism, says that the main goal of a human's life is getting satisfaction. The other trend perceive the happiness as the*



*highest goal in life. This trend is called eudemonism. According to the article first steps of studying the happiness question in psychology were also based on this two philosophy trends. But now happiness is the main object of research for positive psychology. This branch of psychology tries to move the accent from correction of certain psychological problems to their prevention. The problem of happiness is their crucial one as far as an individual needs the feeling of happiness for its mental and emotional health as well as he/she needs trainings for a physical one. Positive psychologists also do not have a common view of the happiness nature. Some of them think that happiness is a satisfaction, some of them consider it to be a flow. There are several classifications of factors that do or do not make a person happy. Many scientists correlate happiness with effective communication, self-development, close relations with other people, positive emotions etc. But all of the researchers agree on a statement that the comprehensive development is not possible without an individual being happy.*

**Key words:** *happiness, philosophy, psychology.*

## ФОРМИРОВАНИЕ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье представлен системный анализ самооффективности, предполагающий определение её сущности, структурных компонентов, формирование которых необходимо в процессе подготовки будущих менеджеров к профессиональной деятельности. Выявлены характеристики уровня самооффективности студентов-менеджеров в предметной деятельности и в сфере общения. Самоэффективность как целостное явление выполняет результирующие функции, имеющие интегративно-развивающий характер, и включает когнитивную, мотивационно-ценностную, регулятивно-поведенческую, коммуникативную и рефлексивно-оценочную структурные составляющие учебно-познавательной деятельности.*

**Ключевые слова:** *самоэффективность, формирование самооффективности, профессиональная деятельность, самореализация, мотивация, убеждение, способности, успешность, карьера, учебная деятельность, позитивное отношение, вера в свои возможности.*

Разработка проблемы формирования и развития самооффективности студентов в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности в вузе актуальна и своевременна, поскольку сегодня как никогда обществу требуются высокоэффективные специалисты, способные правильно оценить и результаты своей деятельности, и собственные возможности. Субъективное отношение к выполняемой деятельности реализуется в обращенности человека к внутренним резервам, потенциалам развития, возможностям выбора средств действий и построения определенной стратегии поведения. А это, в конечном счете, обусловлено самооффективностью студентов в процессе подготовки к профессиональной деятельности.

Исследование этой проблемы актуально в связи с важными прикладными задачами, стоящими перед психологией и современной педагогикой: повышение самооффективности будущих менеджеров в предметной деятельности, общении, личностной самооффективности будет способствовать их профессионально-личностному развитию, а также успешной самореализации в будущей деятельности.

Впервые понятие самооффективность как конструкт ожидания, влияющий на функционирование и мотивацию личности, было представлено в работах американского ученого А. Бандуры. При этом автор понимает самооффективность как осознание индивидом своей способности справиться со специфическими задачами и ситуациями и с учетом этого определить стратегию и способ своего поведения. Он трактует самооффективность как когнитивный механизм регуляции человеком своего поведения. В зависимости от того, как субъект оценивает собственную самооффективность, будут реализованы "...расширение или ограничение возможности выбора деятельности, усилия, которые ему придется приложить для преодоления препятствий и фрустраций, настойчивость, с которой он будет решать какую-то задачу..." [1]. Ведущую роль в этом играют способности человека к самоотражению, самовосприятию, самопониманию и самооценке. Представления о своей эффективности, по его мнению, оказывают влияние на паттерны мышления, мотивацию, убеждения, успешность и эмоциональное возбуждение.

Поэтому самооффективность, по мнению А. Бандуры, представляет собой не черту личности, а особый когнитивный механизм, который позволяет субъекту анали-

зировать свои возможности при выполнении тех или иных действий, обеспечивающий актуализацию их мотивации, формы поведения и возникновение эмоций. В то же время самоэффективность отражает личное убеждение человека о наличии у него необходимых способностей к определенной деятельности и способствует развитию мотивации. А. Бандура считает, что самоэффективность – центральная и очень важная детерминанта человеческого поведения. Она не только непосредственно влияет на мотивационную сферу человека, но и на другие важные детерминанты поведения [2].

В российской психологии самоэффективность впервые стала предметом самостоятельного изучения в работах Р. Л. Кричевского. Он определяет самоэффективность как убежденность людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями, оказывающими влияние на их жизнь, в том числе и связанными с прогрессивным личностно-профессиональным развитием [9]. Здесь важны два момента: с позиций акмеологии, самоэффективность, во-первых, направлена на саморазвитие субъекта и, во-вторых, подразумевает прежде всего личностно-профессиональное развитие.

В диссертационных работах, выполненных под руководством Р. Л. Кричевского, А. В. Бояринцевой, С. В. Паирель, Ю. Н. Гончарова, Е. А. Могилевкина, Т. Л. Григорьевой, было показано, что самоэффективность существенно влияет на карьерный успех, профессиональную социализацию, достижение высокого уровня профессионализма. Установлены положительные корреляционные связи уровней самоэффективности в общении и интернальности, экстравертированности, нейротизма, что позволяет рассматривать её в качестве условия профессиональной успешности. Так, О. О. Богатырёва рассматривает самоэффективность как комплекс индивидуально-психологических особенностей, характеризующих сферу восприятия собственной компетентности – эффективности и личностной влиятельности. По её мнению, чем сильнее уверенность людей в собственной эффективности, тем больше вариантов карьеры они используют в качестве возможных к реализации [3, с. 93].

Таким образом, анализ различных подходов к изучению самоэффективности зарубежных авторов (А. Бандура, Д. Зиглер, Д. Майерс, Л. Хьелл, О. О. Богатырёва, Т. О. Гордеева, Р. Л. Кричевский, Е. А. Могилевкин, Р. С. Немов, В. Г. Ромек, О. В. Тимофеева и др.) показывает, что в современной психологии представлена характеристика феномена самоэффективности и его проявлений в различных сферах жизнедеятельности: профессионализации личности, мотивации, эмоциональной жизни, совладания со стрессовыми ситуациями, поддержания здоровья, социальной адаптации и других аспектах нашей жизнедеятельности, оказывая влияние на наше поведение.

Перспективным направлением в зарубежной литературе является также исследование вопросов самоэффективности в организационном аспекте. При этом теоретики и практики изучают различные аспекты деятельности человека в организации и управлении. Прикладные исследования обращены в сферу организационной психологии и связаны с практикой управления персоналом, что чрезвычайно важно в работе менеджеров.

Актуальным является использование концепции самоэффективности для теоретического и эмпирического исследования ее роли в процессе личностно-профессионального развития студентов в ходе вузовского обучения. Учеными доказано, что самоэффективность и психологическое благополучие влияют на установки и поведение студентов и являются гарантией их успешности в учебной деятельности. Благодаря формированию и развитию их самоэффективности можно активировать приемлемые формы поведения и позитивное отношение к учебной деятельности [2].

Несмотря на большую роль самоэффективности в жизни человека, концепция, раскрывающая это явление, не может быть пока признана разработанной в полной мере. Следует отметить, что слабое внимание, которого удостоивается эта тема в отечественной психологии и педагогике, неоправданно, поскольку самоэффективность – “...одна из важнейших личностных составляющих человеческой активности, связанной с созидательным, творческим началом, способностью личности контролировать ситуации своей жизни, мобилизовывать наличный психологический потенциал для достижения поставленных целей, подчинять себе ход жизненных событий” [5, с. 34].

Таким образом, хотя концепция самоэффективности обладает значительной научной ценностью, это понятие пока не получило окончательного определения. Исследователи относят этот феномен к разным классам психологических явлений, но чаще всего фигурирует его понимание как убежденности, веры субъекта в свои возможности осуществлять деятельность, а также собственное развитие в ходе достижения стоящих перед ним целей и задач.

Проблема самоэффективности пока слабо представлена в отечественных концепциях человека как субъекта учения, труда, общения, познания, профессионального развития. В связи с этим востребованным является системный анализ самоэффективности, предполагающий определение ее сущности, структуры, функций, динамики развития. Обобщение и систематизация материалов уже проведенных исследований по этой проблеме, как у нас, так и за рубежом, а также теоретическое обоснование полученных результатов будут способствовать расширению научных знаний об изучаемом предмете, интеграции разрозненных представлений о нем в единую теорию и использованию их в практической деятельности.

Менеджер организует и направляет деятельность людей, осуществляя при этом определенное воздействие на самоэффективность. Следовательно, от продуктивной деятельности менеджера зависит успешность той или иной организации на рынке труда. Самоэффективность представляет собой системообразующую функцию, которая выражается в интеграции деятельностных, личностных и коммуникативных характеристик и увеличении тесноты их связей. В связи с этим необходимо их формирование в процессе подготовки будущих менеджеров к профессиональной деятельности.

**Цель статьи** – рассмотреть самоэффективность студентов-менеджеров и ее формирование в процессе их учебно-познавательной деятельности.

Самоэффективность является целостным, многокомпонентным, динамическим образованием личности. Она представляет собой системный феномен, предполагающий свою структуру, выполняющий определенные функции в процессе профессионализации студента. В связи с этим особенно остро встает вопрос о структурных компонентах самоэффективности и их формировании при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности во время обучения в вузе.

Одна из основных идей А. Бандуры состоит в том, что самоэффективность зависит от специфики ситуации и не является глобальной диспозицией, которую можно измерить всеобъемлющим личностным опросником. Самоэффективность является, с одной стороны, универсальным мотивационным механизмом, действующим практически во всех сферах жизнедеятельности; с другой стороны, содержание убеждений самоэффективности специфично для разных ситуаций и сфер деятельности, поэтому нет смысла видеть в ней некую генерализованную черту субъекта. Поэтому А. Бандура считает использование специфических методик диагностики самоэффективности в разных видах деятельности более целесообразным, чем разработку общего стандартизованного опросника.

Многие зарубежные авторы уделяют внимание в основном так называемой общей самооффективности, не предлагая при этом её четкого определения. Для её исследования существует тест Р. Шварцера, М. Ерусалема, адаптированный В. Г. Ромеком. Мы согласны с позицией М. И. Гайдара [5], который считает нецелесообразным употреблять понятие общей самооффективности, поскольку она не является обобщенной чертой личности и зависит от конкретных ситуаций. Для её характеристики он предлагает использовать понятие “самооффективность личности”, которое мы также будем употреблять в дальнейшем.

Изучение проблемы самооффективности проведено в Национальном техническом университете “Харьковский политехнический институт” среди студентов-менеджеров третьего курса. В своей работе мы разделяли виды самооффективности в соответствии со сферами человеческой активности, в частности, самооффективность в деятельности и самооффективность в общении. Для их диагностики нами был использован опросник, предложенный группой американских психологов во главе с М. Шеером и Дж. Маддуксом. Оба вида самооффективности чрезвычайно актуальны в работе менеджеров. Данный опросник, адаптированный А. В. Бояринцевой, активно использовался в цикле исследований российских ученых, проведенных под руководством Р. Л. Кричевского. Полученные характеристики уровня самооффективности студентов-менеджеров представлены в таблице.

Таблица

**Характеристика уровня самооффективности студентов-менеджеров,  
% к общему числу студентов**

Уровень самооффективности	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий
В предметной деятельности	7,5	35,0	37,5	20,0
В сфере общения	-	35,0	43,8	21,2

Таким образом, 42,5% студентов имеют низкий или ниже среднего уровень самооффективности в предметной деятельности, и только пятая часть студентов – высокий. Примерно такое же состояние в сфере общения. Эти данные говорят о том, что проблеме формирования самооффективности при подготовке специалистов-менеджеров уделяется недостаточное внимание [7].

При изучении этой проблемы была установлена корреляционная взаимозависимость уровня самооффективности в предметной деятельности с отдельными объективными и субъективными показателями, характеризующими результаты процесса формирования будущих менеджеров.

На основе опубликованных различными авторами материалов можно дать развернутую характеристику отдельных видов самооффективности. В качестве критерия для их выделения следует обозначить те психологические особенности субъекта, которые, по его собственному представлению, будут продуктивно реализованы им в отдельных видах активности и в отношении которых актуализируется его самосознание в целом и формируется самооффективность в частности.

Так, самооффективность в предметной деятельности (*деятельностная самооффективность* будущего менеджера) – это осознанный выбор студентами будущей деятельности и их представления о том, что получаемые знания, умения, навыки, а также приобретаемый ими опыт они смогут успешно применить в будущей профессиональной деятельности. Для студента предметная деятельность – это учебно-познавательный процесс, который направлен на его профессиональную подготовку. Этот вид самооффективности характеризуют мотивы поведения и цели, которые студент

ставит перед собой, отношение к деятельности и усилия, которые он на неё затрачивает. Кроме этого, она включает убеждения студентов о наличии умения выбрать стратегию и тактику поведения в соответствии с конкретной задачей или ситуацией. Высокий её уровень обычно сочетается с объективно достигаемым успехом в учебно-познавательном процессе и рассматривается как его успеваемость.

Деятельностная самооффективность включает в себя следующие компоненты, обеспечивающие его успех в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности:

- когнитивный (знания, умения, навыки, а также приобретаемый ими опыт, которые студенты смогут успешно применить в будущей профессиональной деятельности);
- мотивационно-ценностный (ценности, интерес к избранной специальности, мотивация учебно-познавательной деятельности, включая мотивацию достижения, убеждения в своей самооффективности);
- регулятивно-поведенческий (наличие целей, стремление к успеху, усилия, затрачиваемые на его достижение, самоуправление и самоконтроль).

Самооффективность в общении (*коммуникативная самооффективность* будущего менеджера) – это представления человека о том, что он обладает таким коммуникативным потенциалом и опытом, который позволяет ему быть компетентным в общении, в сочетании с уверенностью, что он сумеет эффективно реализовать их в ситуациях взаимодействия с другими людьми, применив адекватно этим ситуациям имеющиеся у него средства общения. Такие люди хорошо социально адаптированы, устанавливают обширные контакты с другими людьми, уверены в себе. Прежний негативный опыт общения не игнорируют, а воспринимают как обратную связь для повышения коммуникативной компетентности.

Коммуникативная самооффективность включает в себя такие компоненты:

- умение говорить, слушать, слышать;
- умение общаться с другими людьми: понимать их, влиять на них;
- знание невербальных сигналов коммуникации и др.

Студенты с высокой самооффективностью в общении ясно осознают свою коммуникативную компетентность.

В изучении самооффективности продуктивным является, по нашему мнению, подход М. И. Гайдара, который в своей диссертации предлагает ввести понятие личностной самооффективности как сочетание представлений субъекта о наличии у себя профессионально важных качеств (ПВК) и его уверенности в том, что в ситуациях профессиональной деятельности он сможет актуализировать и квалифицированно использовать как особый инструмент сложный комплекс этих качеств, обеспечивающих успешность выполнения стоящих перед ним задач [5].

При этом содержанием *личностной самооффективности* являются:

- когнитивно-рефлексивная составляющая (самооценка качеств, необходимых для успешного выполнения деятельности и их наличия у студентов);
- эмоционально-оценочная характеристика (самоуважение, самооценка своих психических состояний, удовлетворенность выбором профессии и собой).

Таким образом, в своём изучении самооффективности будущего менеджера мы различаем такие структурные её составляющие, как деятельностная, коммуникативная и личностная. При этом мы исходим из того, что, будучи взаимосвязанными в реальности, они в своем единстве составляют такое образование, как его профессиональная самооффективность.

Обобщив теоретические материалы в соответствии с целью и задачами нашей работы, мы уточнили определение профессиональной самооэффективности студентов следующим образом: это сочетание представлений человека о своих возможностях и способностях быть продуктивным при осуществлении предстоящих поведения, деятельности, общения и его уверенность в том, что он сумеет использовать свои психологические качества и особенности и добиться успеха в решении стоящих перед ними задач в процессе будущей профессиональной деятельности.

**Выводы.** Таким образом, самооэффективность как целостное явление выполняет результирующие функции, имеющие интегративно-развивающий характер. Она в значительной мере формируется в процессе вузовского обучения и включает в себя, по нашему мнению, следующие структурные составляющие учебно-познавательной деятельности, необходимые студенту-менеджеру для успешного обучения и самореализации в будущей профессиональной деятельности:

1. Когнитивная (знания, умения, навыки, а также приобретаемый им опыт, который студент сможет успешно применить в будущей профессиональной деятельности).
2. Мотивационно-ценностная, проявляющаяся в ценностно-смысловом содержании деятельности человека, формирующая его побуждения к её выполнению и убеждения в своих возможностях её успешно осуществить.
3. Регулятивно-поведенческая, связанная с наличием целей, стремлением к успеху и усилиями, затрачиваемыми на его достижение; определяющая выбор стратегии и тактики поведения, а также процесс самоуправления и самоконтроля.
4. Коммуникативная или представления студента о том, что он обладает таким коммуникативным потенциалом и опытом, который позволит ему быть успешным в профессиональном общении, а также эффективно реализовать его в ситуациях взаимодействия с людьми.
5. Рефлексивно-оценочная, способствующая самопознанию студента и самооценке наличия качеств, необходимых для достижения успеха, а также связанная с возникновением состояния удовлетворенности результатами своей деятельности и общения, а также положительными эмоциями, активизирующими его деятельность.

Формирование самооэффективности в процессе обучения будущих менеджеров включает в себя формирование и развитие этих структурных составляющих самооэффективности, чтобы затем появилась личностная уверенность в том, что они могут быть с успехом использованы в будущей профессиональной деятельности. Профессиональная самооэффективность складывается лишь по мере осуществления учебного процесса, прохождения всех этапов вузовской подготовки, при условии постепенного накопления собственного профессионального опыта, в первую очередь, путем включения в систему самостоятельной практической деятельности. Для этого необходимо как естественное развитие и саморазвитие студентов, так и целенаправленное формирование самооэффективности посредством создания в процессе обучения благоприятных психолого-педагогических условий.

#### **Список использованной литературы**

1. Bandura A. The exercise of personal and collective efficacy in changing societies // Self-efficacy in changing societies / A. Bandura. – Cambridge Univ. Press, 1995.
2. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control / A. Bandura A. – New York : W. H. Freeman&Co, 1997.
3. Богатырёва О. О. Психологические предпосылки карьерного роста / О. О. Богатырёва // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 92–98.
4. Бояринцева А. В. Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя : дис. ... канд. психол. наук / А. В. Бояринцева. – Москва, 1995.

5. Гайдар М. И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. И. Гайдар. – Курск, 2008.
6. Зелигман М. Как научиться оптимизму / М. Зелигман. – Москва : Вече, 1997.
7. Кобец В. Н. Концепция самоэффективности и ее использование в процессе подготовки будущих менеджеров / В. Н. Кобец // Теорія і практика управління соціальними системами : наук.-практ. журнал. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2012. – Вип. 3. – С. 24–30.
8. Первин Л. Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джон ; пер. с англ. М. С. Жамкочян ; под ред. В. С. Магуна. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 607 с.
9. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности / Р. Л. Кричевский // Акмеология. – 2001. – № 1. – С. 47–52.

*Стаття надійшла до редакції 23.09.2014.*

### **Кобец В. М. Формування самоефективності студентів-менеджерів у процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності**

*У статті подано системний аналіз самоефективності, що передбачає визначення її сутності, структурних компонентів, формування яких необхідне в процесі підготовки майбутніх менеджерів до професійної діяльності. Виявлено характеристики рівня самоефективності студентів-менеджерів у предметній діяльності та у сфері спілкування. Самоефективність як цілісне явище виконує результуючі функції, що мають інтегративно-розвивальний характер і включає когнітивну, мотиваційно-ціннісну, регулятивно-поведінкову, комунікативну та рефлексивно-оцінну структурні складові навчально-пізнавальної діяльності.*

**Ключові слова:** самоефективність, формування самоефективності, професійна діяльність, самореалізація, мотивація, переконання, здібності, успішність, кар'єра, навчальна діяльність, позитивне ставлення, віра у свої можливості.

### **Kobets V. Self-Efficacy Formation of Students Managers in Preparatory Process for Future Career**

*The paper presents a systematic analysis of self-efficacy, it assumes defining of its essence, the structural components, the formation of which is necessary in the process of preparing of future managers to professional work. Self-efficacy as an integral phenomenon performs resulting functions that have integrative developmental nature. It is largely formed in the course of high school training, and includes, in our opinion, the following structural components of the learning and cognitive activity.*

*1. Cognitive component, that includes knowledge, proficiency, attainments, experience gained by them.*

*2. Motivational and value component, which is manifested in the value and semantic content of human activity. It forms person's motives to implement this activity and beliefs in his ability to implement it successfully.*

*3. Regulatory and behavioral component associated with the presence of goals, striving for success and efforts required to achieve it. This component determines the choice of strategy and tactics of behavior, as well as the process of self-government and self-control.*

*4. Communicative component or students' notion that he has such a communicative potential and experience which will allow him to be successful in professional dialogue, and effectively implement it in situations of interaction with people.*

*5. Reflexive and evaluative component that promotes self-knowledge and self-evaluation of student in the question of having the qualities needed for success achievement. Also this component associated with the emergence of the state of contentment of own activity results of student and his intercommunication to an others, and also with positive emotions which enhance his activity.*

**Key words:** self-efficacy, self-efficacy formation, professional activity, self-actualization, motivation, belief, ability, success, career, training activity, a positive attitude, a belief in own abilities.



## МЕТОДИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

*У статті проаналізовано досвід методичної роботи різних педагогічних закладів на предмет змісту колективних та індивідуальних форм методичної роботи майстрів виробничого навчання у післядипломній освіті, серед яких виділяють: теоретично орієнтовані, практично орієнтовані, квазіпрофесійні методи, а також самостійну роботу. Зазначено, що особливе місце у методах розвитку педагогічної майстерності посідають методи її діагностики.*

**Ключові слова:** педагогічна майстерність, майстри виробничого навчання, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації.

У сучасних умовах трансформації освітньої системи України посилену увагу держави спрямовано на розвиток професійних якостей педагогічних працівників всіх ланок освіти та професійно-технічної зокрема. Так, за двадцять років еволюції української професійно-технічної освіти однією з суттєвих проблем стала кадрова криза у сфері виробничого навчання. Її детермінанти визрівали ще в кінці радянського періоду, коли професійно-технічні училища в суспільній свідомості набули іміджу друго-сортності, а вибір людиною робітничої професії як сфери самореалізації став ознакою соціального неблагополуччя.

Утім системні політичні й соціально-економічні реформи в Україні відновлюють повагу до людини праці та визнання за нею високого соціального статусу, який багато в чому залежить від якості педагогічної діяльності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів. На жаль, процес розвитку професійних якостей зазначеної категорії педагогів має досить хаотичний і нескоординований характер, що пов'язано, перш за все, з низькоконкурентною системою відбору здатних до педагогічної справи осіб з-поміж фахівців технічного профілю, відсутністю у них фахової педагогічної освіти, браком ефективних програм і методик післядипломної освіти та іншими чинниками.

У цих процесах надзвичайно посилюється роль післядипломної педагогічної освіти майстрів виробничого навчання ПТНЗ, яка сьогодні зосереджена в таких основних ланках:

- курсах підвищення кваліфікації, що діють на базі закладів ППО;
- стажуванні, що проводиться на договірних засадах на базі підприємств, установ різної форми власності;
- методичній роботі професійно-технічного навчального закладу, яку організовують та координують обласні НМЦ ПТО.

Ключовою складовою процесу розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання у післядипломній освіті, є його принципи, які виступають як своєрідні регулятори, що задають “русло” проходження андрагогічного процесу, а також характер і стратегію дій усіх його суб'єктів. Цими принципами виступають:

- принцип циклічності, відповідно до якого, процес підвищення кваліфікації майстра виробничого навчання розглядається через виділення у ньому окремих циклів, що приблизно відповідають етапам професійного розвитку людини. Тривалість одного циклу становить близько п'яти років, що відповідає проміжку між курсами підвищення кваліфікації;

– принцип прикладної спрямованості, відповідно до якого, розвиток педагогічної майстерності має бути спрямований на вирішення реальних труднощів професійної діяльності та сприяти якнайшвидшому використанню отриманих у ході навчання знань і вмінь. Цей принцип передбачає, що в процесі підвищення кваліфікації має відбуватися актуалізація професійного та життєвого досвіду, знань, умінь, навичок майстрів виробничого навчання, які мають бути використані ними у власній професійній діяльності;

– принцип суб'єктної ролі майстра виробничого навчання ПТНЗ, відповідно до якого, майстру виробничого навчання належить провідна роль у процесі підвищення кваліфікації. Ми виходимо з того, що саме майстер ставить перед собою конкретні завдання підвищення кваліфікації, прагне до самостійності, самореалізації, самоврядування і самостійно регулює часові, просторові та інші фактори андрагогічного процесу, відчуваючи себе повноправним учасником спільної діяльності з викладачами, методистами, тьюторами на всіх етапах андрагогічного процесу.

Спрямуємо подальші зусилля на стислий аналіз педагогічного досвіду розвитку педагогічної майстерності педагогічних працівників взагалі та майстрів виробничого навчання ПТНЗ зокрема, результатом якого виступатиме перелік методів, що потенційно можуть бути використані в процесі розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ на курсах підвищення кваліфікації та в міжтестастійний період.

Під “методами” ми розуміємо впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності педагогів та учнів, спрямовані на вирішення навчально-виховних завдань [5, с. 206].

Огляд методичної літератури з проблематики розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання [2; 4; 7; 9; 11] дає підстави стверджувати, що методи, які автори пропонують використовувати у процесі формування або розвитку педагогічної майстерності, можна поділити на чотири великі групи: теоретично орієнтовані – спрямовані на здобуття знань; практично орієнтовані – спрямовані на набуття окремих умінь; квазіпрофесійні – спрямовані на перенесення знань і вмінь у діяльність, що наближена до професійної; методи самостійної роботи.

**До першої, теоретично орієнтованої групи** віднесемо методи, що є похідними від лекції як виду навчального заняття (класичні лекції-монологи, лекції-пресконференції, лекції-презентації тощо), а також методи контролю знань (тестування, еволюція та ін.).

Свідченням доцільності використання цих методів у розвитку педагогічно важливих якостей виступають праці Н. Волкової [4], В. Гриньової [6], А. Маркової [9], О. Пометун і Л. Пироженко [12]. Авторами відзначено, що, окрім розвитку “багажу” знань, ці методи сприяють формуванню умотивованості студентів за рахунок демонстрації позитивних прикладів майбутньої професійної діяльності, залученню студентів до активної співпраці з викладачем, а також орієнтації студентів на культурні норми та цінності.

Завданням методів, спрямованих на засвоєння студентами психологічних і педагогічних знань, має бути допомога в усвідомленні передумов своєї поведінки та психічних станів, знання законів психічного розвитку людини, особливостей засвоєння нею інформації, реакцій на зовнішні подразники. Класичними методами, що сприяють розвитку знань, протягом декількох століть виступають різні види лекційних занять.

Серед методів, описаних у літературі, виділимо лекцію-монолог, яка може бути катехізичною або репродуктивною, спрямованою на закріплення, перевірку вивченого матеріалу шляхом його повторення; евристичною, пошуковою, у ході якої, спираючись на існуючі знання учнів, учитель підводить їх до засвоєння нових понять; сок-

ратичною, під час якої відбувається пошук істини через сумнів, якому піддається кожний отриманий висновок [15, с. 218].

Для закріплення знань доцільними є виступи з повідомленнями та дискусії з визначених у навчальній програмі тем. Під час практичних занять доцільно виконувати вправи на об'єктивацію основних понять педагогічної майстерності [11, с. 172].

Серед теоретично зорієнтованих методів можна назвати методи, що забезпечують ототожнення, ідентифікацію із кращими професійними зразками. Наприклад, лекції-бесіди, присвячені розкриттю основних теоретичних положень. Використання цього та подібних методів дає змогу висвітлити поняття педагогічної майстерності, педагогічної ситуації, а також характерні особливості особистості педагога-майстра. Також, як відзначає В. Папуча, завдяки впровадженню подібних методів може бути здійснено ознайомлення з біографіями видатних педагогів у межах самостійної роботи, мета якого – створення цілісного уявлення про особистісні якості, асоційовані з високим рівнем педагогічної майстерності [10].

Завершуючи огляд теоретично орієнтованих методів, необхідно є згадати про методи контролю навчальних досягнень студентів, учнів або слухачів. Наприклад, діагностика базових знань із подальшим обговоренням результатів [8].

**До другої, практично орієнтованої групи** методів віднесемо тренінгові вправи (тренінги) та імітаційні неігрові (аналіз ситуації, “мозкова атака”, “круглий стіл”, бесіди, дискусії тощо) методи. Достатнє теоретичне обґрунтування їхньої доцільності та практичні рекомендації щодо їхнього застосування в процесі розвитку або формування педагогічної майстерності знаходимо у працях В. Баркасі [3], А. Маркової [9], Н. Самоукіної [14], В. Ясвіна [16].

Так, наприклад, на думку Н. Самоукіної, педагогічні тренінги дають змогу вивчити на практиці, як функціонують ті чи інші психічні процеси; відібрати й виробити ефективні способи викладання, відпрацювати навички педагогічної рефлексії, сформувати вміння розуміти індивідуальні особливості учнів, позитивно сприймати різні форми їх самовираження й самоствердження, виробити здатність гнучко змінювати манеру спілкування, а також форми відповідної поведінки [14].

Приблизно таких самих позицій дотримується А. Маркова, яка розглядає тренінг як систему організації навчання педагогів, що дає змогу спрямувати професійні якості на вдосконалення професійної позиції, розвиток психічних процесів, розвиток особистісних якостей, удосконалення педагогічних прийомів, розширення педагогічних знань [9, с. 158].

На думку цих та інших авторів, ефективність тренінгів зумовлена ефектом, схожим на ефект спортивного тренування: під впливом штучно створених умов актуалізуються психіка, увага, інтелектуальні можливості; завдяки контрольованому стресу поступово відбувається адаптація, а потім і перебудова функцій учасника тренінгу в оптимальному напрямі.

Серед найпоширеніших тренінгів у цій групі виступають тренінг комунікативності, спрямований на розвиток уявлень про роль спілкування вчителя в професійній діяльності, знань про головні компоненти комунікативності та визначення особистісних якостей, потрібних для ефективного педагогічного спілкування [13, с. 112].

У розглянутих нами працях тренінг комунікативності включає: побудову теоретичної бази, яка створюється шляхом викладання та подальшого обговорення теоретичних положень; діагностування у студентів рівня сформованості комунікативності, яке, у свою чергу, виконує ще й педагогічні цілі; використання спеціальних вправ для розвитку вміння конструювання й виконання словесної дії під час педагогічного

спілкування; уміння прогнозувати ефект педагогічної взаємодії; розвиток техніки створення словесних образів під час педагогічного викладу; рольові ігри та відеоспостереження за педагогічними розповідями студентів [11, с. 201].

Лейтмотивом запровадження тренінгів комунікативності у процес розвитку педагогічної майстерності має бути усвідомлення студентом сутнісних характеристик основних способів комунікативного впливу (переконування, сугестії (навіювання)) в індивідуальній та груповій педагогічній взаємодії, а також розвитку вміння їхнього використання. Одним словом, педагог має відчувати свою “педагогічну силу”, яка виражається в можливості впливати на своїх учнів.

Відзначимо, що в літературі докладно описані перцептивно й сенситивно орієнтовані тренінги, які, на нашу думку, становлять значний інтерес у контексті розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ.

Учасники перцептивних тренінгів навчаються уточнювати уявлення про себе через оцінювання інших, співпереживання, прийняття іншої людини, підвищують компетентність у спілкуванні. Під час таких тренінгів виробляється адекватність сприйняття себе та інших, підвищується чуттєвість до переживань іншої людини, інтерес до неї. Учасники сенситивно орієнтованих тренінгів самостійно організовують свої відносини, спираючись на зворотній зв'язок, поліпшують розуміння себе та інших [9, с. 161].

Зазначимо, що в літературі, присвяченій проблематиці розвитку педагогічної майстерності, докладно описані методи, що сприяють розвитку педагогічної виразності, допомагають в усвідомленні педагогом особливостей своєї невербальної поведінки; розвивають уміння педагогічно доцільно виражати своє ставлення до явищ педагогічного процесу за допомогою невербальних засобів спілкування. Так, наприклад, у працях, присвячених формуванню педагогічної майстерності, описуються спеціальні вправи, спрямовані на усвідомлення педагогічного значення жестикуляції педагога, розвиток основних умінь управління своїм зовнішнім виглядом як засобом педагогічного впливу.

Серед методів розвитку педагогічної виразності можна виділити методи, спрямовані на розвиток техніки мовлення, навчання виразній педагогічній розповіді; обрання засобів виразності, адекватних ситуації; оволодіння інтонаційними особливостями мовлення тощо. Наприклад, вправи, спрямовані на розвиток гнучкості й діапазону голосу, діафрагмально-реберного дихання, артикуляційного апарату; відпрацювання дикції; оволодіння прийомами емоційної розповіді [11, с. 203]. Цікавими засобами розвитку техніки мовлення постають так звані психотехніки [15, с. 91], а також вправи, спрямовані на тренування педагогічного артистизму [2].

Серед описаних у літературі методів, які можна віднести до другої групи, нашу увагу привернули ґрунтовно розглянуті в дисертаціях різновиди дискусій як засобу відпрацювання педагогом (або майбутнім педагогом) різних технік висловлювання своєї думки або відстоювання своєї позиції [8; 12].

**До третьої, квазіпрофесійної групи** методів можна віднести імітаційні ігрові методи (інсценування, ділові, рольові й ситуативно-рольові ігри). Про доцільність їхнього використання в педагогіці свідчать праці В. Баркасі [5], К. Змієвської [7] та інших авторів.

Учені відзначають, що гра вчить людину бути більш виразною, сприяє кращому розумінню її іншими людьми. Концентрація уваги на іншій людині усуває бар'єр прилюдного виступу [9, с. 162]; на основі зіставлення самооцінки та оцінок інших відбувається збагачення кожного учасника новими уявленнями про себе як професіонала [3]; формується вміння приймати рішення та організовувати його виконання.

Наукові праці вказують також на виникнення під час гри приємних людських стосунків між студентами й педагогами, які відбуваються на фоні катарсичних переживань, почуттєвої співтворчості та інтелектуальної співпраці [8, с. 93].

Так, на думку А. Маркової, у процесі ділових ігор активізується мова спілкування, що вчить людину бути більш виразною, сприяє кращому розумінню її іншими людьми. Крім того, через те, що учасники ділової гри мають декілька цілей: ігрову (мету цієї ролі), робочу (як учасника спільної діяльності) та професійну (оволодіння в діловій грі професійними якостями та вміннями) – у них виробляється вміння не отожднювати ці різні інтереси, що вже саме по собі розвиває учасника [9, с. 162].

В. Баркасі зауважує, що в діловій грі відбувається збагачення кожного учасника новими уявленнями про себе, про свою професійну компетентність на основі зіставлення оцінок, свободи рольового маневру [3].

Вченими також відзначено, що під час ділової гри формується вміння приймати рішення та організовувати його виконання, при цьому учасники мають можливість побачити результати своїх дій, оцінити їх. Набутий під час гри досвід не відривається від реальної практики. Автор вказує також і на виникнення приємних людських стосунків між учасниками гри, які відбуваються на фоні катарсичних переживань, почуттєвої співтворчості та інтелектуальної співпраці [8, с. 93].

Ділові ігри мають навчити майстрів виробничого навчання ПТНЗ керувати своїм самопочуттям із метою підвищення ефективності педагогічної діяльності.

Відзначимо, що, на наш погляд, у цій групі становлять інтерес вправи на професійну самоідентифікацію, а також відеоспостереження за навчальною діяльністю студентів із подальшим її аналізом [8].

Необхідно відзначити, що традиційно у процесі розвитку або формування педагогічної майстерності використовують методи, які так чи інакше пов'язані із самостійною роботою студентів або слухачів післядипломної освіти. До цієї **четвертої групи** віднесемо самостійну роботу (написання творів, реферування, підготовку виступів).

Аналіз літератури засвідчив, що для цієї групи характерними є методи самостійної роботи, спрямовані на розкриття структури педагогічної діяльності, складності педагогічної професії, багатогранності й глибини її змісту, а також на рефлексію студентами своєї педагогічної позиції.

Прикладом самостійно запроваджених методів виступають спеціальні вправи, виконання яких сприяє розвитку емоційно-вольової саморегуляції. Зокрема, виконання цих вправ розвиває здібності до самостійного впливу слухача або студента на свої психологічні й нервові механізми, підвищує його емоційно-вольову резистентність у складних професійних ситуаціях. Найбільш доцільними для цього в літературі виступають тренування саморегуляції психічних станів, які виникають під час підготовки до професійної діяльності, у її процесі та після її закінчення [1, с. 42].

Отже, у результаті виконаної роботи можна зробити такі узагальнення.

Відповідно до існуючих традицій, розвиток педагогічних якостей забезпечується науково обґрунтованими й добре розробленими методами, серед яких виділяють: теоретично орієнтовані (лекції, семінари, доповіді та ін.), практично орієнтовані (тренінги, імітаційні й неімітаційні ігри, дискусії, “круглі столи” та ін.), квазіпрофесійні (навчальна практика) методи, а також самостійну роботу (аналіз біографій видатних педагогів, а також педагогічних ситуацій з їхньою участю, перегляд відповідних відеоматеріалів з їх подальшим аналізом, реферування, підготовка різноманітних творчих проектів та ін.). Особливе місце у методах розвитку педагогічної майстерності посідають методи її діагностики (тестування, анкетування, професійні випробування та ін.).

**Список використаної літератури**

1. Асямов С. В. Профессионально-психологический тренинг сотрудников органов внутренних дел : учеб. пособ. / С. В. Асямов, Ю. С. Пулатов. – Ташкент : Академия МВД Республики Узбекистан, 2000. – 141 с.
2. Барахтян М. М. Формування у студентів професійних артистичних умінь як компонента педагогічної майстерності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / М. М. Барахтян. – Київ, 1993. – 20 с.
3. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 252 с.
4. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Н. П. Волкова. – Луганськ, 2006. – 371 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Гриньова В. М. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / В. М. Гриньова, С. Т. Золотухіна, С. Ю. Балбенко та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – Харків : ОВС, 2006. – 224 с.
7. Змиевская Е. В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Змиевская. – Москва, 2003. – 169 с.
8. Мазін В. М. Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Мазін. – Запоріжжя, 2008. – 222 с.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя. Книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
10. Папуча В. М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Папуча. – Запоріжжя, 2010. – 273 с.
11. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Кармущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
12. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – Київ : А.С.К., 2005. – 192 с.
13. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Д. Равен ; пер. с англ. – 2-е изд., испр. – Москва : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
14. Самоукина Н. В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н. В. Самоукина. – Москва : ИНТОР, 1997. – 192 с.
15. Якушева С. Д. Учебное пособие дисциплины “Основы педагогического мастерства” / С. Д. Якушева. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 230 с.
16. Ясвин В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

*Стаття надійшла до редакції 06.08.2014.*

---

**Ковальчук В. И. Методы развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения в последипломном образовании**

*В статье проанализирован опыт методической работы различных педагогических заведений на предмет содержания коллективных и индивидуальных форм методической работы мастеров производственного обучения в последипломном образовании, среди которых выделяют: теоретически ориентированные, практически ориентированные, квазипрофессиональные методы, а также самостоятельную работу. Указано, что особое место в методах развития педагогического мастерства занимают методы ее диагностики.*

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, мастера производственного обучения, последипломное образование, повышение квалификации.

**Kovalchuk V. Methods of Development of Pedagogical Skills of Masters of Industrial Training in Postgraduate Education**

*The article contains the analyzed experience of methodological work of different pedagogical institutions with respect to the content of collective and individual forms of methodological work of the masters of industrial training in postgraduate education. Postgraduate education of the masters of industrial training consists in such main components as: qualification upgrading courses at postgraduate pedagogical educational institutions; practical training by agreement at enterprises and institutions of different types of ownership; methodological work of a vocational educational institution, which is organized and coordinated by an educational and methodological centre of a vocational education. Principles of development of this quality are: principle of cyclicity; principle of applied orientation; principle of a subjective role of a master of industrial training in vocational education institutions.*

*Following the research results the author made the conclusion, that in accordance with the existing traditions the development of pedagogical skills is provided by science-based and well developed methods, including: theory-oriented (lectures, seminars, reports etc.), practice-oriented methods (trainings, imitation and non-imitation games, discussions, panel discussions etc.), quasi-professional (practical training) methods, and self-guided work (analysis of life histories of famous educators, and pedagogical situations with their participation, watching the video materials, followed by analysis, abstracting, preparation of various creative projects etc.). Diagnostic techniques (testing, questionnaires, professional tests etc.) of pedagogical skills play a special role in the methods of development of pedagogical skills.*

**Key words:** pedagogical skills, masters of industrial training, postgraduate education, qualification upgrading courses.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

*У статті розглянуто проблему розвитку компетентностей вчителя початкових класів, зокрема розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності як основи вчительської діяльності. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури з питань компетентнісного розвитку вчителя, насамперед мовнокомунікативного, мовленнєвого й комунікативного. Подано експериментальну модель розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти. Визначено компоненти цієї моделі, рівень яких з'ясувався серед вчителів початкових класів за тестами-опитувальниками, авторською анкетой. Схарактеризовано складові експериментальної моделі розвитку вчителя початкових класів у процесі підвищення кваліфікації (курсний і міжкурсний періоди) у системі післядипломної освіти.*

**Ключові слова:** професійна мовно-мовленнєва компетентність, підвищення кваліфікації, післядипломна освіта, модель технології розвитку компетентності.

Проблеми післядипломної педагогічної освіти визначаються швидкоплинними процесами розвитку суспільства й вимагають від сучасної людини вміння швидко та ефективно вирішувати життєво важливі задачі, розуміти необхідність навчання протягом життя в умовах гнучкої спеціалізації. Особливо це стосується сучасного вчителя початкових класів, від належної підготовки якого залежить якість навчально-виховного процесу і, як наслідок, якісна підготовка учнів для особистісної реалізації в умовах входження українського суспільства в європейське.

Важливим аспектом якісного розвитку є визначення ефективних засобів модернізації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами. Як зазначає Л. Покроєва, важливо визначити пріоритетні вектори науково-методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної освіти, дослідити і створити необхідні умови для модифікації її функцій, змісту, форм і методів [2, с. 25].

Зважаючи на пріоритети професійності сучасного вчителя, зокрема вчителя початкових класів, необхідно спрямувати науково-методичну діяльність у процесі підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти на компетентнісний розвиток.

Наукові дослідження різних аспектів компетентнісного розвитку вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти здійснювалися у наукових розвідках багатьох науковців-практиків, зокрема психолого-педагогічної компетентності (Н. Лісова); інформаційної компетентності (О. Нікулочкіна); професійної компетентності (Н. Мурована, Л. Шевчук) та педагогічної техніки як складової професійної компетентності вчителя (С. Болсун).

Проблеми мовленнєвої компетентності вчителя тісно пов'язані з мовою і комунікацією в його професійній діяльності. Мовно-мовленнєва (комунікативна) компетентності є основою вчительської діяльності й безперечно стали об'єктом наукових досліджень учених щодо їх формування і становлення. У монографічних дослідженнях з'ясовувалися підходи до формування мовнокомунікативної компетенції студентів



філологічних факультетів (Т. Симоненко); комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (Л. Бірюк).

Вагомими для нашого дослідження є науково-методичні студії М. Вашуленка щодо формування мовно-мовленнєвої, читацької та соціокультурної компетентностей учнів початкових класів. Однак проблема розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів в умовах системи післядипломної освіти досі не стала предметом наукових досліджень.

**Мета статті** – опис експериментальної моделі технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти.

Урахування, з одного боку, специфіки педагогічної діяльності вчителя початкових класів, який є вчителем, що викладає різні дисципліни і його навчально-виховна діяльність базується на психологічних особливостях молодших школярів, з іншого – специфіки підвищення кваліфікації в умовах післядипломної педагогічної освіти стало основою для створення моделі технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів.

Метою розробленої моделі цієї технології є розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти.

У процесі дослідження визначено компоненти розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної освіти (мотиваційно-особистісний, змістовий, технологічно-діяльнісний, рефлексивно-корекційний). З метою діагностики рівня розвитку кожного визначеного компонента в ході експерименту було застосовано тести-опитувальники, які адаптовано для вчителів початкових класів, і авторську анкету, валідність якої перевірена базовими анкетами вхідного й вихідного діагностування у період проходження курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти.

Відповідно рівень мотиваційно-особистісного компонента розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів визначався (на етапі констатувального експерименту) за тестом-опитувальником “Мотивація розвитку мовно-мовленнєвої (комунікативної) педагогічної діяльності (компетентності) (за методикою К. Замфир у модифікації А. А. Реана), який був адаптований до проблеми нашого наукового пошуку. У процесі дослідження з’ясовувалося співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ).

Отримані діагностичні дані дали підстави щодо висновку про поступову концентрацію позитивної внутрішньої вмотивованості на постійний розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів у процесі педагогічної комунікативної дії з набуттям професійного досвіду.

Додатково охарактеризовано власне самооцінку рівня мовно-мовленнєвої (комунікативної) компетентності серед вчителів початкових класів різних категорій (спеціаліст, II категорія, I категорія, вища, старший учитель, учитель-методист). Здійснена діагностика дає можливість констатувати, що існує суперечність між особистісним бажанням і професійною необхідністю та фактичним рівнем розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності за власними оцінками.

Рівень змістового компонента розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів з’ясовувався шляхом зіставлення й порівняння

оцінки загального рівня комунікабельності (за тестом В. Ф. Ряховського). Це дало змогу виявити фактичний рівень сформованості комунікабельності у вчителів початкових класів різних категорій (вчитель-спеціаліст, вчитель II категорії, вчитель I категорії, вчитель вищої категорії і вчитель-методист). Відповідно до результатів дослідження змістове наповнення технологічного процесу було зорієнтоване на розвиток активної комунікабельності або при необхідності утримуватись від її надмірності.

Також для діагностики особистісних якостей вчителя, які сприяють становленню мовно-мовленнєвої компетентності у процесі практичної професійної комунікації, досліджувалось виявлення рівня комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ – 2) (за Д. Я. Райгородським). Результати діагностики характеризували прагнення вчителів розширювати контакти у межах діалогічної взаємодії на основі якісної професійної мовно-мовленнєвої (комунікативної) діяльності; якість особистості як вміння встановлювати контакти у процесі практичної комунікації.

З метою з'ясування особистісних і професійних характеристик вчителів початкових класів (вік, стаж, категорія, професійна методична зорієнтованість і тощо) і конкретизації існуючого рівня розвитку мовних знань, мовленнєвих умінь, практичної комунікації в контексті професійної діяльності на другому етапі було розроблено й запропоновано авторську анкету-тест, валідність якої забезпечено діагностуванням (вхідним і вихідним) у період проходження курсів підвищення кваліфікації і об'єктивними вимогами до науково-методичного рівня сучасного вчителя початкових класів.

Безпосередньо рівень технологічно-діяльнісного компоненту досліджувався за адаптованими тестами (за Т. В. Симоненко) щодо сукупності конкретних умінь, необхідних для мовленнєвих професійних дій вчителя початкових класів. Насамперед володіти мовою як навчальною дисципліною, “володіти лексиною, граматиною, уміння адекватно сприймати і продовжувати текст” [1, с. 27]; “активно користуватися визначеними й нормативними відповідно до літературного варіанта української мови мовленнєвими кліше у науково-публіцистичному, діловому стилі (наукової фразеології)” [3, с. 21]; знання дидактичної, методичної термінології; здійснення різних видів аналізу тексту; продукування навчального тексту; оперування мовними засобами; правильність, грамотність, лаконічність, точність, доцільність мовлення. З'ясовувався рівень писемного й усного мовлення.

Поряд з цим були використані тести для оцінювання комунікативних мовленнєвих навичок (за шкалою Р. Ериксона, адаптованою В. А. Калягіним і Л. Н. Мацько), також досліджувалося практичне вміння говорити й слухати як складове мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів.

Серед існуючих мовленнєвих умінь цікавим для нашого дослідження стала спроба діагностичного вияву рівня сформованості невербальної комунікації на основі засобів невербального мовлення. Ця діагностика відбувалася на основі тесту “Чи доступна Вам мова міміки?” (за Л. Г. Подоляк). З метою достовірності результатів оцінювання рівня невербальної комунікації вчителя початкових класів до діагностики була залучена розширена методика оцінювання невербальної комунікації (за А. М. Кузнецовою). Респонденти за запропонованими запитаннями висловлювали думку щодо власної поведінки у спілкуванні.

Результати діагностики рівня змістового компоненту експериментальної моделі дали змогу спрямувати реалізацію наступних компонентів (у процесі формувального експерименту) на практичний розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у процесі підвищення кваліфікації.

Реалізуючи формувальний експеримент з метою дослідження ефективності експериментальної технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної освіти на очно-дистанційних курсах підвищення кваліфікації було введено міждисциплінарний спецкурс “Професійна мовно-мовленнєва компетентність вчителя”. Змістове наповнення спецкурсу визначалося такими темами: “Компетентність вчителя як критерій якості навчально-виховного процесу” (2 год); “Професійна мовно-мовленнєва компетентність вчителя початкових класів в умовах реалізації компетентнісного підходу початкової освіти” (2 год); “Розвиток мовленнєвої компетентності (компетенції) вчителя початкових класів” (2 год); “Розвиток читацької компетентності (компетенції) вчителя початкових класів” (2 год); “Розвиток невербальної мовної компетенції вчителя початкових класів” (2 год); “Нестандартні прийоми педагогічної техніки мовно-мовленнєвого (комунікативного) спрямування” (2 год).

Оскільки специфіка процесу курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти не дає змоги значно розширити обсяг міждисциплінарного спецкурсу, нами підсилено роботу з розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності (у межах формувального експерименту) за рахунок реалізації в експериментальних групах курсу “Педагогічна інноватика”, який передбачає мовленнєве (комунікативне) спрямування. Так, у період дистанційного компонента в межах очно-дистанційних курсів підвищення кваліфікації діяльність вчителів початкових класів також спрямована на розвиток компонентів професійної мовно-мовленнєвої компетентності. Цей період самоосвіти вчителів початкових класів забезпечується розробленими дидактичними матеріалами (як у друкованому, так і електронному форматі).

Ефективність навчального процесу у період курсів підвищення кваліфікації досягається за умов особистісно-орієнтованого підходу, який передбачає активні й інтерактивні форми організації навчальної діяльності. Прикладом є практична робота вчителів з інформаційно-комунікаційними технологіями, продуктом якої стали учительські електронні портфоліо. Такі форми організації навчального процесу обов’язково є комунікативно (мовленнєво) спрямовані.

На активний розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів у період проходження курсів підвищення кваліфікації зосереджена й педагогічна практика в навчальних закладах.

Рефлексивно-корекційний компонент реалізовується після відпрацювання всіх передбачених програмою модулів і блоку заходів з організації та контролю, його рівень визначаємо за діагностикою комунікативного самоконтролю (М. Шнайдер). Це дає можливість спрямувати самоосвіту й саморозвиток учителів початкових класів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації на постійний розвиток функціональних складових професійної мовно-мовленнєвої компетентності.

Вчителі також зорієнтовані на використання технологій саморозвитку й самонавчання у міжкурсовий період.

Важливою умовою ефективного розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у процесі навчання і самовдосконалення є забезпечення контролю. Визначення рівня розвитку різних видів мовленнєвої дії вчителів початкових класів відбуваються на вхідному, вихідному, поточному й періодичному контролях.

Експериментальна модель технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти передбачає багатоаспектний процес у межах міжкурсового періоду підвищення кваліфікації.

Активний розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів відбувається на семінарах-практикумах, науково-практичних і науково-методичних конференціях, де реалізовується писемне й усне мовлення науково-педагогічного напрямку, дискурсивні уміння вчителя, уміння слухати й адаптувати текст тощо. Практично-методичними формами розвитку професійно мовно-мовленнєвої компетентності стають проблемна творча група й авторська майстерня (обласного рівня) вчителів початкових класів. Діяльність таких практично-методичних об'єднань спрямована на дослідження можливих шляхів технологізації навчально-виховного процесу початкової школи й потребує від вчителів відповідного рівня активного використання наукової, методичної, загальнопедагогічної сучасної термінології, вміння здійснювати аналіз тексту і продукувати його.

Цікавою і багатофункціональною формою розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів є проведення професійних конкурсів. До таких відноситься Всеукраїнський конкурс "Учитель року". Він передбачає якість професійного мовлення у процесі конкурсних співбесід; мовленнєвого артистизму, техніки невербальної комунікації у поданні власних методичних і дидактичних розробок, а також кола власних професійних інтересів, що дає можливість педагогу бути постійно цікавим для учнів.

Для підсилення практичної взаємодії з учителями початкових класів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації здійснюється робота у режимі Он-лайн за допомогою інтернет-ресурсів. Постійно працюючий сайт Сумського обласного інституту післядипломної освіти і продуктивна діяльність відділу дистанційної освіти педагогів дає змогу ефективно реалізувати педагогічний супровід у процесі самоосвіти міжкурсowego періоду підвищення кваліфікації.

На допомогу вчителям початкових класів розроблено навчально-методичне забезпечення. Навчально-методичний комплекс з курсу "Педагогічна інноватика" для вчителів, які навчаються за очно-дистанційною формою, методичні рекомендації для вчителів, які навчаються за очно-дистанційною формою в індивідуальному режимі, методичні рекомендації щодо підготовки до участі у професійних конкурсах, тезаурус вчителя початкових класів, електронні дидактичні матеріали.

**Висновки.** На нашу думку, розроблена експериментальна модель технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів може бути реалізованою на курсах підвищення кваліфікації (курсний період), а також у міжкурсний період у процесі післядипломної освіти. Ефективність зазначеної моделі буде досліджуватись на заключному етапі формувального експерименту. Отримані результати дають змогу вносити корекцію у необхідні структурні компоненти запропонованої моделі.

#### **Список використаної літератури**

1. Леонтьев А. А. Психолінгвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1969. – С. 303.
2. Покроєва Л. Моніторинг якості післядипломної освіти / Л. Покроєва // Післядипломна освіти в Україні. – 2006. – № 2. – С. 24–26.
3. Симоненко В. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / В. В. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О. Ю., 2006. – С. 328.

*Стаття надійшла до редакції 23.08.2014.*

**Кожемякина И. В. Экспериментальная модель технологии развития профессиональной речевой компетентности учителя начальных классов в последипломном образовании**

*В статье рассматривается проблема развития компетентностей учителя начальных классов, особенно развития профессиональной речевой компетентности как основы учительской деятельности. Анализируется научно-педагогическая литература по вопросам компетентностного развития учителя, прежде всего речевого и коммуникативного. Представлено описание экспериментальной модели развития профессиональной речевой компетентности учителя начальных классов в системе последипломного образования. Определены компоненты данной модели, уровень которых выяснялся среди учителей начальных классов в процессе повышения квалификации (курсовой и межкурсовой периоды) в системе последипломного образования.*

**Ключевые слова:** профессиональная речевая компетентность, повышение квалификации, последипломное образование, модель технологии развития компетентности.

**Kozhemykina I. Experimental Model of Technology Development of Professional Lingually – Speech Competence of Teacher of Initial Classes in Postgraduate Education**

*Summary. In the article the problem of primary school teacher competencies is considered, including the development of professional language and speech competence as the basis for the teaching activities. The analysis of scientific literature on teaching competency of teachers, especially lingually-communicative, speech and communication. Description of development experimental model of professional lingually-speech competence of primary school teacher is presented in the system of postgraduate education. Were identified components of the model (motivational and personal, content, technology-active and reflexive-correction). The level of each component turned out among primary school teachers after test questionnaire, by an authorial questionnaire.*

*Motivational priority of teachers, own self-appraisal, personality and professional descriptions, speech professional abilities, communicative skills, level of un verbal communication was determined.*

*The results of diagnostic semantic component of the model further reason to steer the implementation of certain components (in the process of forming experiment) the practical development of professional language and speech competence elementary school teacher in the training. Practical implementation was carried out within the interdisciplinary course "Professional competence of language and speech teacher" and of course "Educational Innovation", which provides Speech (communicative) direction, and was introduced to the blended training, courses for primary school teachers.*

*The components of the model of elementary school teacher in the process of training (course and course between periods) in post-graduate education were characterized. It is represented by multidimensional forms of work aimed at continuous professional development of language and speech competence elementary school teacher in the course and course between periods of training.*

**Key words:** professional lingually-speech competence, improvement of professional skill, postgraduate education, model technologies development competence.

## ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЇ

*Статтю присвячено проблемі формування естетичного ставлення до навколишньої дійсності у дітей засобами хореографічного мистецтва. Розглянуто основні форми й методи виховної роботи у хореографічному колективі, педагогічні умови, що впливають на ефективність процесу естетичного виховання дітей. Це зумовлено необхідною потребою суспільства у вихованні людини, яка вміє бачити прекрасне навколо себе і створювати прекрасне в художньо-творчій діяльності.*

**Ключові слова:** естетичне виховання, хореографічне мистецтво, національна культура.

Духовне багатство людини, її інтелектуальна й фізична краса ґрунтуються на здоровому й гармонійно розвиненому організмі людини. Естетичне виховання належить до числа вічних проблем. Воно здійснюється протягом усього життя людини, незалежно від віку, трансформується на життєвому шляху, бо кожен історичний етап розвитку суспільства, формуючи свій ідеал, ставить до людини нові вимоги або модифікує колишні.

В умовах постійних соціокультурних змін, характерних для бурхливого ХХІ ст., збереження власних духовних, національних та естетичних орієнтирів набувають неабиякої актуальності. Чільне місце у виховному процесі посідає проблема всебічного й гармонійного розвитку молоді особистості, що поринає в суспільне життя. І вагому роль у контексті цієї проблеми посідає залучення молоді до естетичного досвіду людства, засвоєння та переосмислення естетичних і загальнолюдських цінностей. Відтак питання естетичного виховання сучасної молоді на разі перебуває в ключі актуальних. Значний потенціал щодо естетичного виховання молоді містить хореографічне мистецтво, яке за своєю сутністю є синкретичним і поєднує не лише танцювальне, а й музичне, театральне та образотворче мистецтво.

Основам естетичного виховання дітей присвячені дослідження філософів і мистецтвознавців (М. С. Кагана, О. Ф. Лосева та ін.), педагогів та психологів (Т. С. Комарової, Т. С. Шацького та ін.). Про вплив мистецтва як чинника формування та розвитку особистості дитини писали багато вчених (А. В. Луначарський, Л. В. Тодоров, Т. Я. Шпікалова та ін.). У вітчизняній науці проблема формування естетичної культури розглянуто й проаналізовано за різними напрямками. Питання естетичного виховання засобами хореографічного мистецтва піднімалися Л. С. Виготським, В. В. Денисенко, В. А. Кармановською, С. М. Соколовською та ін.

**Метою статті** є вивчення особливостей естетичного виховання дітей мистецтвом хореографії.

В основі педагогічних вимог до визначення змісту, методики та організаційних форм занять з дітьми з хореографії лежить принцип – виховує навчання. Виховання і навчання уявляють собою нерозривну єдність. Педагогічний процес будується таким чином, щоб діти, здобуваючи знання, опановуючи навички і вміння, одночасно формували б свій світогляд, набували кращі погляди й риси характеру. Заняття танцями сприяють естетичному вихованню дітей, надають позитивний вплив на їх фізичний розвиток, сприяють зростанню їхньої загальної культури, тому можна стверджувати, що хореографічне мистецтво має багату можливість широкого здійснення виховних завдань. Саме тому очевидна актуальність вибору цієї теми.

Економічна й політична кризи, з якими зіткнулася наша країна видаються на сьогодні не такими страшними, як криза в культурі та суспільній свідомості, яка породила байдужість, бездуховність, холодний прагматизм та інші негативні явища суспільного буття. За таких умов проблема естетичного виховання цілком закономірно опинилася в центрі уваги й про неї знову заговорили. Зволікання з вирішенням проблеми естетичного виховання сучасної молоді негативно впливає на культурну ситуацію в державі.

У формуванні естетичної і художньої культури особистості хореографічне мистецтво є найважливішим аспектом естетичного виховання. Хореографія – це світ краси руху, звуків, світлових фарб, костюмів, тобто світ чарівного мистецтва. Діти прагнуть побачити це на балетних виставах, у художніх альбомах, відеофільмах. Наступні їх самостійні думки й судження часом заслуговують на повагу. Доктор Селія Спарджер, автор книги “Анатомія і балет”, колишній консультант Королівського балету Англії, писала, що “балет є надто складним засобом виховання постави, дисциплінованого і красивого руху, швидкої мозкової реакції і зосередженості, щоб обмежити його вивчення лише для небагатьох обраних” [5, с. 112].

Заняття хореографічним мистецтвом сприяють фізичному розвитку дітей та збагачують їх духовно. Це гармонійне заняття приваблює і дітей, і батьків.

Дитина, що володіє гарною поставою, захоплює оточуючих. Але її формування – процес тривалий, що вимагає багатьох якостей від дітей. Дисциплінованість, працьовитість і терпіння – ті риси характеру, які необхідні не тільки в хореографічному класі, а й у побуті. Ці якості роками виховуються педагогами-хореографами й визначають успіх у багатьох справах. Почуття відповідальності, так необхідне в житті, рухає дітей, що займаються хореографією, вперед. Не можна підвести тих, хто поруч стоїть у танці, не можна спізнитися, тому що від тебе залежні інші, не можна не вивчити, не виконати, не допрацювати. Акуратність у хореографічному виконавстві, охайність форми в хореографічному класі переноситься і на зовнішній вигляд дітей у житті. Вони виділяються не тільки своєю поставою, але й зачіскою, чистотою та елегантністю носіння звичайного одягу. Виховання етикету є однією із важливих сторін на заняттях з хореографії. Приємно бачити, що діти з хореографічного класу ніколи не пройдуть попереду старшого, хлопчики подадуть руку при виході з автобуса, сумки й портфелі дівчаток – в руках у хлопця. Увага й турбота про інших – необхідна якість у характері дітей, і заняття хореографією вирішують ці завдання. Хореографічне мистецтво є доповненням і продовженням реального життя. Заняття цим мистецтвом приносять йому такі відчуття і переживання, яких він не міг би отримати з будь-яких інших джерел [3, с. 110].

Творча особистість – найважливіша мета як усього процесу навчання, так і естетичного виховання. Без нього, без формування здатності до естетичного творчості, неможливо вирішити найважливіше завдання всебічного й гармонійного розвитку особистості. Педагог-хореограф повинен сформувати, розвинути і зміцнити у дітей потребу у спілкуванні з мистецтвом, розуміння його мови, любов і гарний смак до нього.

Виховна робота в хореографічному колективі – процес складний, багатогранний. Він пов'язаний з реалізацією великої програми організаційно-педагогічних і художньо-виконавських заходів. Зусилля педагога спрямовані на формування у дітей світогляду, на виховання високої моральної культури, на художній та естетичний розвиток. Тому перший рівень виховання дитини в хореографічному колективі – це освіта й навчання його як виконавця. Другий рівень виховання – це формування дитини як особистості, розвитку в ньому цивільних, морально-естетичних якостей, загальної культури.

Виховна робота повинна проводитися систематично, тільки тоді вона призведе до позитивних результатів. Складність виховної роботи визначається тим, що діти в колективі зустрічаються різного рівня культури й виховання. Зосередити їх інтереси деколи непросто. При цьому педагогу-керівнику доводиться виявляти такт, чуйність, застосовувати індивідуальний підхід до дітей. Він повинен зацікавити дітей, використовувати в роботі можливості кожної дитини, її перспективи. У спілкуванні з дітьми необхідно прояв симпатії, шанобливого інтересу до їх радощів і прикрощів, до їх складнощів у житті. Тому педагогу необхідно розуміти взаємини дітей, їх внутрішній світ.

Дитина, вступаючи в світ знань з хореографії, повинна знати, що кожне заняття є обов'язковим. Пропуски без поважних причин не можливі в силу специфіки хореографічного мистецтва. Діти просто не зможуть виконувати ті завдання, з якими вони стикаються. Справа навіть не в досягненні результатів, а в понятті боргу, його виробленні та розвитку. Те, чим почав займатися, має бути виконано сумлінно й доведене до кінця. Схильність дітей кидати розпочату справу на півдорозі надалі обертається незібраністю вже дорослої людини, тому всю виховну роботу в колективі педагог повинен будувати за принципом інтересу, він є основним і визначальним. Він підтримується постійним вивченням нового хореографічного матеріалу (рух, танцювальне комбінація, танцювальний етюд, номер, підготовка або проведення якогось заходу тощо). Все це викликає позитивні емоції у дітей, впливає на моральний настрій і розвиток їх естетичної культури.

Форми й методи виховної роботи можуть бути різними й залежати від характеру та спрямованості творчої діяльності колективу [1, с. 94]:

1. Педагог, приступаючи до постановочної роботи, розповідає дітям про історію, на основі якої робиться постановка, про побут, костюми, традиції, про образи й характери, про мотиви їхніх дій тощо. Все це необхідно підготувати для дітей у доступній для них формі.

2. Колективне прослуховування музики зближує дітей і педагога. З'являється загальна тема для розмови, в якій педагог розумно й тактовно спрямовує дітей у русло правильних міркувань.

3. Виховують і традиції, яких у колективі може бути безліч: це й посвята в колектив, і перехід з молодшої групи в старшу тощо.

4. Виховання дисципліни прищеплює навички організованості в процесі праці, виховує активне ставлення до нього. Педагог на заняттях пробуджує повагу до загальної праці, виховує здатність підпорядкувати особисте суспільному. Свідома дисципліна – це дисципліна внутрішньої організованості й цілеспрямованості. Зовнішня дисципліна створює передумови до внутрішньої самодисципліни. Діти стають зібраними, увага на заняттях загострюється, вони швидше й чіткіше виконують поставлені завдання.

5. Корисний спільний перегляд і спільне обговорення концертних програм як професійних, так і аматорських колективів.

6. Проведення аналізу концертних виступів самого колективу. Педагог-керівник зобов'язаний зупинитися як на позитивних, так і на негативних моментах програми. Важливо приділити увагу кожній дитині, враховуючи його індивідуальні особливості характеру. Вчасно сказане добре слово, вияв підтримки, схвалення багато в чому допоможуть розкритися здібностям дітей.

7. Проведення вечорів відпочинку за участю дітей і батьків (Новий рік, 8 Березня та ін.).

8. Виховним моментом у колективі є повна зайнятість дітей у репертуарі колективу. Це є стимулом для занять, оскільки діти знають, що ніхто з них не залишиться осторонь.



9. Велику користь у художньому вихованні дітей принесе вивчення танців інших народів.

Методи виховної роботи в хореографічному колективі можна розподілити на словесні, практичні, наочні [2, с. 38]. Словесні методи ґрунтуються на поясненні, бесіді, розповіді. Практичні – на навчанні навичкам хореографії. Важливим методом впливу на дітей є наочний метод. Виконавська майстерність педагога-керівника, його професійний показ часом захоплює дітей, викликає прагнення йому наслідувати. За виконанням дітей можна визначити якість знань педагога, його стиль роботи.

Педагог застосовує у своїй роботі найбільш доцільні методи з урахуванням віку дітей, їх спеціальної підготовки, рівня емоційної чуйності, наявності інтересу до хореографічного мистецтва. Захоплення і натхнення – джерело інтелектуального зростання особистості. Інтелектуальне почуття, яке відчуває дитина в процесі оволодіння знаннями – це та ниточка, на якій тримається бажання вчитися. Якщо навчання супроводжується яскравими і хвилюючими враженнями, пізнання стає дуже міцним і необхідним. Заняття стають цікавими, і тоді дитина бачить результати своїх зусиль у творчості. Завдання педагога – не дати згаснути творчому інтересу дитини, всіляко його розвивати й зміцнювати.

З метою підвищення ефективності виховної роботи важливо використовувати проблемну методику. На відміну від традиційної, коли дітям повідомляється “готова” інформація навчання, проблемна методика пропонує більш активну розумову й емоційну діяльність. У процесі занять можна запропонувати дітям доповнити танцювальну комбінацію або скласти її повністю, виконати той чи інший рух, що не стосується їх програми навчання. Діти спочатку несміливо, а потім і впевненіше, за підтримки викладача, активно включаються у творчу роботу. Важливо, щоб дитина змогла застосувати свої знання, бажання у здійсненні задуманого. Необхідно заохочувати творчу ініціативу дітей, оскільки багато хто з них згодом, стаючи старше, допомагають своїм педагогам у роботі з молодшими дітьми. Розумний педагог довіряє своєму учневі, направляє його в навчальній і постановочній роботі. Таким чином, діти, настільки активно включившись у творчу хореографічну атмосферу, обирають професію хореографа.

Для підвищення морального потенціалу особистості дитини, розвитку її активності, важливо постійно оновлювати та збагачувати форми й методи роботи.

До одного з основних факторів, що забезпечують активність дітей на заняттях, відносяться строгі морально-етичні норми, які мають великий виховний вплив. Відкриті стосунки між дітьми, педагогом та учнями, наявність здорової думки в колективі та активного творчого процесу спонукає дітей співвідносити інтереси особисті з груповими, колективними. У них виховується почуття відповідальності за інших, дисциплінованість, якщо у кожного є певний обов’язок і вони знають, що його ніхто не виконає. Це приносить дітям велике задоволення і, природно, їх активна позиція у колективі стає виразнішою. У колективі виникають неформальні об’єднання дітей. У силу певних обставин вони можуть розподілитися на групи. Якщо це сталося, не треба намагатися роз’єднувати ці групи, протиставляти їх один одному. Потрібно вміло використовувати ці неформальні об’єднання для поліпшення художнього, морально-естетичного виховання. Через групу можна впливати на кожну дитину, формуючи його інтерес, смак, поведінку. Кожна група – це частина колективу, і від того, наскільки правильно складаються відносини, залежить загальна моральна атмосфера.

**Висновки.** Підводячи підсумки розглянутої теми та виходячи з багаторічного практичного досвіду роботи з дітьми, можна зробити такі висновки. Починаючи за-

няття з дітьми, педагог-хореограф, перш за все, повинен прагнути зацікавити дітей, навчити їх любити й розуміти мистецтво танцю, яке розширює сферу їх інтересів, збагачує їх новими враженнями. Придбання правильних і точних танцювальних навичок, участь у виконанні танців, творче ставлення до створення в них образу, бесіди педагога з дітьми – все це розвиває естетичне сприйняття, виховує емоційне ставлення до творів мистецтва. В результаті активного емоційного знайомства з хореографією формується художній смак дітей, вони починають помічати і сприймати прекрасне не тільки в мистецтві, а й у житті. Так само можна прийти до висновку, що заняття в хореографічному класі мають велике значення для фізичного розвитку дітей. Вони набувають струнку поставу, починають легко, вільно і граціозно рухатися, позбуваються від таких фізичних недоліків, як сутулість, “клишоногість”, зайва вага тощо. У них поліпшується координація рухів. На заняттях у хореографічних класах корисні навички здобуваються природно. Діти починають відчувати естетику поведінки в побуті; підтягнутість і ввічливість стають нормою поведінки. Вони стежать за своєю зовнішністю, за чистотою, акуратністю, витонченістю свого костюма та зачіски.

Важливо зауважити, що успіх дітей у хореографічному колективі залежить від викладача, який або володіє професійними знаннями і вміло застосовує їх у навчально-тренувальній роботі, або допускає помилки, які негативно впливають на дітей. Викладачам хореографії важливо знати особливості методики роботи з дітьми різних вікових груп, розбиратися в причинах найбільш поширених помилок, що зустрічаються в практиці.

Необхідно зауважити, що важливою рисою педагога у вихованні активності дітей є вміння аналізувати і враховувати педагогічну ситуацію, шляхи й можливості виправлення допущених помилок. Здатність педагога-керівника відчувати обстановку має величезне значення для використання сприятливих ситуацій у виховних цілях, для створення стійкої позитивної атмосфери в класі.

Кожен прожитий день, кожне заняття, репетиція чи концерт змінюють інтереси та можливості дітей. Цінність хореографічного мистецтва як засобу виховання полягає у тому, що воно часто зображає ті сторони дійсності, які людина побачити не має змоги.

Естетичне виховання є процесом формування цілісного сприйняття і правильного розуміння прекрасного в мистецтві та дійсності, це здатність до творчого самовиявлення, яка притаманна людині. Однак ця здатність вимагає свідомого, цілеспрямованого, планомірного й систематичного розвитку.

#### **Список використаної літератури**

1. Кудрявцев В. Т. Розвиток дитинства та розвиваюче освіта / В. Т. Кудрявцев. – Дубна, 1997. – Ч. 1. – 206 с.
2. Пуляєва Л. Є. Деякі аспекти методики роботи з дітьми в хореографічному колективі : навч. посіб. / Л. Є. Пуляєва. – Тамбов : Вид-во ТГУ ім. Г. Р. Державіна, 2001. – 80 с.
3. Пуртурова Т. В. Навчайте дітей танцювати : навч. посіб. для студ. закл. серед. проф. освіти / Т. В. Пуртурова, О. М. Белікова, О. В. Кветний. – Москва : Владос. – 2003. – 256 с.
4. Розвиток творчої активності школярів / під ред. А. М. Матюшкіна. – Москва : Педагогіка. – 1991. – 160 с.
5. Спарджер С. Статура і балет / С. Спарджер. – Лондон, 1958.
6. Янаєва М. М. Хореографія : підруч. для почат. хореограф. Школи / М. М. Янаєва. – Москва : Реліз. – 2004. – 340 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.09.2014.*

### **Кошавец И. Н. Эстетическое воспитание детей средствами хореографии**

*Статья посвящена проблеме формирования эстетического отношения к окружающей действительности у детей средствами хореографического искусства. Рассматриваются основные формы и методы воспитательной работы в хореографическом коллективе, педагогические условия, влияющие на эффективность процесса эстетического воспитания детей. Это обусловлено необходимой потребностью общества в воспитании человека, умеющего видеть прекрасное вокруг себя и создавать прекрасное в художественно-творческой деятельности.*

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, хореографическое искусство, национальная культура.

### **Koschavets I. Aesthetic Education of Children by Means of Choreography**

*Prominent place in the educational process takes issue full and harmonious development of the young person who enters into public life.*

*In the formation of aesthetic and artistic culture of the individual choreography is the most important aspect of aesthetic education. Choreography – a world of beauty of movement, sound, light colors, costumes, that magical world of art.*

*Choreographic art lessons contribute to the physical development of children and enrich them spiritually.*

*The creative personality – the most important goal as a whole learning process, and aesthetic education.*

*Educational work in dance groups – the process is complex, multifaceted. Teacher's efforts aimed at developing children's outlook on education of high moral culture, artistic and aesthetic development. Therefore, the first level of education of the child in dance groups – is education and training him as a performer. Second level education – is the formation of the child's personality, develop it civil, moral and aesthetic qualities, the general culture. Educational work should be carried out regularly, only then it will lead to positive results.*

*Forms and methods of educational work can vary and depend on the nature and direction of creative work team. Methods of educational work in dance groups can be divided into verbal, practical, visual. Educator apply the most appropriate methods for age of children, their special training, the level of emotional responsiveness, availability of interest in choreography.*

*In order to improve the educational work is important to use the problem method.*

*Each passing day, every class, rehearsal or concert changing interests and abilities of children. The value of choreography as a means of education is that it often represents those aspects of reality that person is unable to see.*

*Aesthetic education is a process of holistic perception and appreciation of beauty in art and reality, is the ability for creative self-expression that is inherent in man. However, this ability requires a conscious, purposeful, planned and systematic development.*

**Key words:** aesthetic education, choreographic art, national culture.

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*У статті розкрито критерії, показники та рівні сформованості екологічних цінностей у майбутніх учителів початкової школи. Визначено взаємозв'язок між компонентами екологічних цінностей та їх критеріями й показниками.*

**Ключові слова:** майбутні вчителі початкової школи, критерії, показники сформованості екологічних цінностей.

Екологічні цінності у певному сенсі відображають спосіб існування особистості, її екологічні ідеали, норми, екологічні засоби, цілі та становлять стрижень її свідомості, є імпульсом до еколого-педагогічних дій, вчинків, професійної поведінки. Таким чином, екологічні цінності майбутніх учителів початкової школи, безперечно, мають зовнішній прояв, а отже, зовнішні ознаки, на підставі яких можна здійснювати оцінювання сформованості укономічних цінностей у вчителя початкової школи. Відтак, ми говоримо про критерії, що виражають загальні сутнісні ознаки, за якими можна впізнати, визначити й описати компоненти екологічних цінностей майбутнього вчителя. Сукупність критеріїв має досить повно охоплювати всі суттєві характеристики досліджуваного феномена. До них ми можемо віднести емоційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-творчий, які мають однозначно відповідне співвідношення за компонентами екологічних цінностей і можуть з ними збігатися за назвою та розподілом (але критеріїв може бути й більше, ніж визначених компонентів) [3, с. 118]. У цьому випадку діє принцип раціональності організації наукового дослідження. Кожний виділений критерій є зразком для порівняння з реальними явищами. За його допомогою можна встановити ступінь відповідності реального рівня сформованих екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи (КГ) експериментально сформованому (ЕГ). Показник – це окремі якісні й кількісні характеристики критерію. Визначаючи показники, потрібно дотримувалися таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників, яка забезпечує найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, гнучкість, адаптивність, здатність відобразити всі можливі зміни об'єкта; результативність. Показник і критерій завжди пов'язані між собою, про що у науковій літературі говорить таке словосполучення, як “критерій та його показник”. Показник вимірювання демонструє розвинутість того чи іншого критерію екологічної цінності та фіксується числом, отриманим унаслідок вимірювання, за допомогою якого можна оцінити якість сформованого компонента екологічної цінності.

**Мета статті** – визначити критерії, показники та рівні для оцінювання компонентів екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи.

**Емоційно-мотиваційний компонент:** потреба у засвоєнні еколого орієнтованих знань, спонукання до еколого-педагогічних дій, інтерес до власних можливостей і здібностей здійснювати майбутню еколого-педагогічну діяльність та наявність позитивного емоційного ставлення до неї, емоційної оцінки.

Одним із найважливіших аспектів емоційно-мотиваційного компонента екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи є формування позитивної мотивації еколого-педагогічної діяльності.

Необхідно зазначити, що мотиваційній сфері особистості присвячено чимало наукових досліджень (В. Ковальов, О. Леонтьєв, А. Маркова, С. Рубінштейн, В. Семиченко, І. Сергєєв та ін.).

На нашу думку, можна виділити такі мотиви еколого-педагогічної діяльності: соціальні – стосуються реального внеску у збереження здоров'я та поліпшення екологічного стану навколишнього середовища тощо; власне еколого-педагогічні – мотиви, що стосуються безпосередньо еколого-педагогічної діяльності (відповідність здібностей учителя змісту еколого-педагогічної діяльності, різноманітність і самостійність постановки та розв'язання еколого-педагогічних проблем у початковій школі тощо); мотиви особистісного розвитку – необхідність долати труднощі, можливість реалізувати свій творчий потенціал у вирішенні еколого орієнтованих проблем тощо.

У структурі емоційно-мотиваційного компонента не менш важливе значення має процес усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи сутності проблеми формування екологічних цінностей у процесі професійної підготовки, що сприятиме налаштуванню студентів на успішне оволодіння ними.

Отже, емоційно-мотиваційний компонент у структурі екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи включає потребу у засвоєнні екологічних знань, спонукання до еколого-педагогічних дій, інтерес до власних можливостей і здібностей здійснювати майбутню еколого-педагогічну діяльність та наявність позитивного емоційного ставлення до неї, емоційної оцінки. Важливо, щоб у цій системі мотивів еколого орієнтовані мотиви посідали чільне місце, активізуючи майбутніх учителів початкової школи до здійснення еколого-педагогічної діяльності.

Критерієм для оцінювання **когнітивного компонента** формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи визначаємо еколого орієнтовані знання майбутніх фахівців.

Ефективність професійної праці вчителя початкової школи й еколого-педагогічної діяльності як її складника забезпечується, насамперед, рівнем засвоєння професійних знань. Обґрунтування складу професійних, психолого-педагогічних знань учителя – предмет досліджень багатьох учених (Ю. Бабанський, І. Журавльов, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Паламарчук, Г. Сухобська та ін.), узагальнені вимоги до цих знань зафіксовано в навчальних програмах і освітньо-кваліфікаційних характеристиках.

Так, майбутній учитель початкової школи має володіти цілим комплексом відповідних знань, але за логікою дослідження зосередимо увагу на знаннях, які сприяють становленню екоцілісної особистості зазначеного фахівця.

Формування екоцілісної особистості майбутнього вчителя початкової школи має здійснюватися з урахуванням сучасних наукових знань про людину, її екологічні взаємозв'язки із біосферою і Всесвітом, роль екології людини у формуванні культури особистості як основи забезпечення стабілізації екологічної рівноваги біосфери.

Здійснення еколого орієнтованої та еколого-педагогічної діяльності, безперечно, потребує засвоєння системи узагальнених еколого орієнтованих знань, які є ядром творчої основи діяльності вчителя початкової школи. Зазначена діяльність неможлива без наукових знань про людину і природу, специфіку їх взаємодії, механізми, що визначають здоров'я, тощо.

Важливого значення у формуванні еколого орієнтованих знань у майбутніх фахівців початкової освіти набуває процес інтеграції природничо-наукових, психолого-педагогічних і методико-природничих знань екологічної спрямованості.

Природничо-наукові знання дають уявлення про біосферу, місце в ній людини та її екологічні зв'язки, поняття про здоров'я людини. Психолого-педагогічні знання еко-

логічної спрямованості включають знання вікових особливостей молодших школярів, основ педагогічної майстерності в контексті здійснення еколого-педагогічної діяльності в початковій школі. Методико-природничі знання екологічної спрямованості передбачають знання форм, методів, прийомів, відповідних методик щодо підвищення ефективності природознавчої підготовки молодших школярів екологічного характеру.

Отже, когнітивний компонент екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи є базовим для решти компонентів, оскільки знання воно підкріплює спрямованість еколого-педагогічної діяльності вчителя, його ціннісне ставлення до навколишнього середовища і здоров'я.

Критерій **діяльнісного компонента** екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи – регуляція майбутньої еколого-педагогічної діяльності та поведінки на основі екологічних цінностей майбутнього фахівця.

Процес формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи не вичерпується тільки набуттям знань про природу й людину, їм необхідно опанувати способи діяльності. Тому розвиток цього компонента екологічних цінностей здійснюється на основі вмінь і навичок, оскільки окреслені способи діяльності надають знанням дієвості.

У психолого-педагогічній літературі наведено такі класифікації умінь: навчально-організаційні, навчально-інформаційні та навчально-інтелектуальні вміння (Ю. Бабанський); пізнавальні, практичні, організаційні, самоконтролю та оцінні (А. Усова); гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаційні вміння (Н. Кузьміна) тощо [2].

Ю. Бойчук, спираючись на структуру вмінь, що є критерієм професійної компетентності вчителя загалом, а також на визначені в науковій літературі вміння, необхідні для здійснення еколого-валеологічної професійної діяльності, виділив шість груп взаємопов'язаних еколого-валеологічних умінь, що має засвоїти майбутній учитель, а саме: гностичні, цілепокладання, аналітико-оцінні, прогностичні, проєктивні та практичні [1, с. 203–206].

Отже, еколого орієнтовані вміння майбутнього вчителя початкової школи можна визначити як сформовану в особистому досвіді здатність виконувати еколого-педагогічну діяльність, а окреслені Ю. Бойчуком групи еколого-валеологічних умінь ми беремо за основу при визначенні власних груп еколого орієнтованих умінь (табл. 1).

Таблиця 1

**Групи еколого орієнтованих умінь майбутнього вчителя початкової школи  
(модифіковані за Ю. Бойчуком)**

Група еколого орієнтованих умінь	Складові групи
1	2
<i>Гностичні еколого орієнтовані вміння</i> – спрямовані на інтерпретацію і переробку еколого орієнтованої інформації відповідно до визначених цілей	– Уміння виявляти основні причини порушення екологічної рівноваги в навколишньому середовищі; – уміння знаходити подібності й відмінності в різноманітних екологічних та еколого-педагогічних ситуаціях; – уміння аналізувати чинники, що сприяють здійсненню екологізації освітнього простору в початковій школі

Продовження табл. 1

1	2
<i>Еколого орієнтовані вміння цілепокладання</i> – пов'язані із визначенням відповідних цілей в еколого орієнтованій діяльності для досягнення необхідних результатів	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміння осмислювати процес вирішення різноманітних еколого-педагогічних ситуацій у всіх їхніх зв'язках і відносинах;</li> <li>– уміння орієнтуватися на загальні принципи екологобезпечної поведінки педагога в різноманітних ситуаціях;</li> <li>– уміння здійснювати аналіз можливостей процесу екологізації освітнього простору в початковій школі</li> </ul>
<i>Аналітико-оцінні еколого орієнтовані вміння</i> – націлюють на пошук раціональних шляхів розв'язання еколого орієнтованих ситуацій, осмислення поведінки людини та виявлення рівня її відповідності нормам та ідеалам еколого-педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміння аналізувати наукову та навчально-методичну літературу з метою її використання для розв'язання конкретних еколого-педагогічних ситуацій;</li> <li>– уміння аналізувати й оцінювати результати власної еколого-педагогічної діяльності та формулювати нові завдання;</li> <li>– уміння аналізувати й оцінювати результати еколого-педагогічної діяльності студентів (учнів) та формулювати нові завдання;</li> <li>– уміння досліджувати ефективність процесу екологізації освітнього простору в початковій школі</li> </ul>
<i>Прогностичні еколого орієнтовані вміння</i> – передбачають володіння вчителем основними прогностичними методами (моделювання, мислительне імітування картини розвитку того чи іншого явища, екстраполявання, висунення гіпотези тощо)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміння прогнозувати наслідки впливу екологічних чинників навколишнього середовища на здоров'я людини;</li> <li>– уміння формулювати завдання щодо вирішення різноманітних екологічних та еколого-педагогічних ситуацій;</li> <li>– уміння прогнозувати результати процесу екологізації освітнього простору в початковій школі</li> </ul>
<i>Проективні еколого орієнтовані вміння</i> – дають змогу забезпечити практичне втілення результатів педагогічного прогнозування в конкретні плани еколого орієнтованої педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміння виокремлювати еколого-педагогічні проблеми;</li> <li>– уміння обґрунтовувати способи їх практичного вирішення;</li> <li>– уміння проектувати еколого орієнтоване освітнє середовище в початковій школі</li> </ul>
<i>Практичні еколого орієнтовані вміння</i> – пов'язані з функціональними можливостями суб'єкта, із його творчими та іншими здібностями в еколого орієнтованій та еколого-педагогічній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміння здійснювати самоконтроль екологічної та еколого-педагогічної діяльності;</li> <li>– уміння використовувати різні методики формування еколого орієнтованої особистості молодшого школяра;</li> <li>– уміння здійснювати процес екологізації освітнього простору в початковій школі на практиці</li> </ul>

Отже, наведена сукупність еколого орієнтованих умінь і навичок, засвоєння яких необхідне для здійснення еколого-педагогічної діяльності, адекватного та успішного розв'язання різноманітних еколого орієнтованих педагогічних ситуацій, є складовою діяльнісного компонента екологічних цінностей.

Критерієм *рефлексивно-творчого компонента* екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи визначено інтелектуальну активність майбутнього

вчителя на основі самоаналізу, самоконтролю, самооцінки у співвіднесенні власних здатностей і можливостей свого реального “Я-екоціннісного” з ідеальним “Я-екоціннісним”, що вимагає майбутня еколого-педагогічна діяльність.

Формування рефлексивних умінь пов’язане, насамперед, із оцінкою та самооцінкою. Оцінка являє собою єдність двох складових – оцінювання й оцінки та має дві сторони – раціональну й емоційну. Почуттєве сприйняття навколишнього середовища безпосередньо пов’язане із самооцінкою. Вона передбачає, що особистість є і суб’єктом, який пізнає й оцінює себе, і об’єктом оцінювання, відповідно, таке виділення себе як об’єкта – основна характеристика поняття “самосвідомість”.

У рефлексивно-оцінній діяльності найважливіший пізнавальний процес – мислення, яке передбачає здатність аналізувати власну еколого-педагогічну поведінку та поведінку інших людей, розкривати їхні мотиви, прогнозувати поведінку в різних ситуаціях. Уміння бачити різні варіанти розв’язання еколого-педагогічних завдань і обирати з них одне, найбільш правильне, уміння планувати і здійснювати екологічну й еколого-педагогічну діяльність – усе це складники еколого орієнтованого мислення майбутнього вчителя. Останнє є підґрунтям майбутнього вчителя початкової школи при здійсненні екологічно доцільної поведінки у професійно-педагогічній діяльності, це специфічна діяльність студента, яка, спираючись на потреби й мотивацію, забезпечує оволодіння еколого орієнтованими знаннями, вміннями, формування необхідних особистісних якостей.

Отже, узагальнимо попередні міркування щодо критеріїв та показників сформованості компонентів екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у табл. 2.

Таблиця 2

**Критерії та показники сформованості компонентів екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи**

Компоненти екологічних цінностей	Критерії	Показники
1	2	3
Емоційно-мотиваційний	Потреба у засвоєнні еколого орієнтованих знань, спонукання до еколого-педагогічних дій, інтерес до власних можливостей і здібностей здійснювати майбутню еколого-педагогічну діяльність та наявність позитивного емоційного ставлення до неї, емоційної оцінки	1. Усвідомлення сутності проблеми формування екологічних цінностей у процесі професійної підготовки. 2. Усвідомлена необхідність засвоєння еколого орієнтованих знань для здійснення еколого-педагогічної діяльності у початковій школі. 3. Цілеспрямоване бажання засвоїти еколого-педагогічні дії у роботі з молодшими школярами. 4. Постійний інтерес до розширення власних можливостей і розвитку власних здібностей для здійснення майбутньої професійної діяльності на основі екологічних цінностей
Когнітивний	Еколого орієнтовані знання майбутніх учителів початкової школи	1. Повнота природничо-наукових, професійно-педагогічних, методико-природничих знань екологічної спрямованості. 2. Глибина знань глобальних проблем екології. 3. Філософсько-історичне розуміння сутності взаємозв’язку природи, людини й суспільства в сучасних умовах.



## Продовження табл. 2

1	2	3
		<p>4. Осмислення сучасних ідей, функцій і завдань екології.</p> <p>5. Спрямованість до розширення знань про екологічну ціннісну складову професійної діяльності вчителя початкової школи.</p> <p>6. Свідомий вибір екологічних цінностей для власної життєдіяльності.</p> <p>7. Усвідомлення значення екологічних цінностей для життєдіяльності соціуму.</p> <p>8. Прийняття екологічних очікувань і установок, намірів екологічного змісту.</p> <p>9. Відповідальне ставлення до природи й дитини</p>
Діяльнісний	Регуляція майбутньої еколого-педагогічної діяльності та поведінки на основі екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи	<p>1. Міцність сформованості аналітико-оцінних, прогностичних, проєктивних і практичних еколого орієнтованих вмінь.</p> <p>2. Міцність сформованості конструктивних умінь щодо відбору навчального матеріалу для молодших школярів відповідно до завдань екологічної освіти.</p> <p>3. Розвинутість умінь визначати оптимальні організаційні форми, дидактичні методи й засоби екологічного виховання молодших школярів у майбутній еколого-педагогічній діяльності.</p> <p>4. Розвинутість умінь робити методичний аналіз еколого орієнтованих уроків у початковій школі.</p> <p>5. Стале володіння педагогічною діагностикою наявності розвинутості екологічних цінностей у молодших школярів.</p> <p>6. Якісний аналіз еколого орієнтованих заходів початкової школи майбутнім учителем.</p> <p>7. Всебічний аналіз виховних заходів екологічної спрямованості у планах вчителів початкової школи.</p> <p>8. Створення еколого орієнтованих проєктів з молодшими школярами</p>
Рефлексивно-творчий	Інтелектуальна активність майбутнього вчителя на основі самоаналізу, самоконтролю, самооцінки у співвіднесенні власних здатностей і можливостей свого реального "Я-еко-ціннісного" з ідеальним "Я-екоціннісним", що вимагає майбутня еколого-педагогічна діяльність	<p>1. Наявність сформованих рефлексивно-творчих умінь самовизначати, самопізнавати, самокоректувати еколого орієнтовані знання.</p> <p>2. Синтезування свого розуміння про себе як екоцілісну особистість.</p> <p>3. Наявність умінь переглядати своє навчання у зв'язку з екологічними цілями й ідеями.</p> <p>4. Якісний аналіз та адекватна оцінка своєї здатності до навчання молодших школярів екологічним цінностям у професійній діяльності (самооцінка, самоконтроль).</p> <p>5. Наявність умінь здійснювати взаємооцінювання і взаємоконтроль у майбутній еколого-педагогічній діяльності</p>

**Висновки.** На основі розглянутих положень ми виділили рівні сформованості екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи при здійсненні еколого-педагогічної діяльності, а саме: низький, задовільний, середній та високий.

Отже, нами визначено структурні компоненти екологічних цінностей, критерії, показники, рівні їх сформованості. Зазначимо, що формування еколого орієнтованого студента передбачає відповідної моделі професійної підготовки, яка повинна відповідати сучасним запитам початкової школи до такого фахівця.

#### **Список використаної літератури**

1. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Юрій Дмитрович Бойчук. – Харків, 2009. – 459 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : [монографія] / А. М. Крамаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – 380 с.

*Стаття надійшла до редакції 03.09.2014.*

#### **Крамаренко А. Н. Критерии, показатели и уровни сформированности экологических ценностей будущих учителей начальной школы**

*В статье представлены критерии, показатели и уровни сформированности экологических ценностей у будущих учителей начальной школы. Установлена взаимосвязь между компонентами экологических ценностей и их критериями и показателями.*

**Ключевые слова:** *будущие учителя начальной школы, критерии, показатели сформированности экологических ценностей.*

#### **Kramarenko A. Criteria, Indicators and Level of Development of Ecological Values of Future Primary School Teachers**

*The future teachers of initial school have criteria, indexes and levels of formed of ecological values. It is in-process marked that the ecological values of future teachers of initial school, indisputably, have an external display, consequently, external signs on the basis of which it is possible to carry out the evaluation of their formed for the teacher of initial school. Consequently, we talk about criteria, which express general essence signs after which it is possible to know, to define and describe the components of ecological values of future teacher. In the article criteria, indexes and levels of formed of ecological values, are exposed for the future teachers of initial school. Certainly intercommunication between the components of ecological values and their criteria and indexes. On the basis of the considered positions we selected levels formed of ecological values of future teacher of initial school during realization of ekologo-pedagogical to activity, namely: low, satisfactory, middle and high.*

**Key words:** *future teachers of initial school, criteria, indexes of formed of ecological values.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті розглянуто проблему розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки, активізації його творчого потенціалу як чинника особистісного й професійного самовдосконалення студента; висвітлено філософські, педагогічні, психологічні погляди на процес розвитку творчих здібностей особистості; розкрито сутність понять “творчість”, “творчі здібності”, “творча особистість”. Конкретизовано теоретичні уявлення про сутність і структуру творчого потенціалу особистості вчителя як про складне, багатогранне поняття, що об’єднує особистісний резерв можливостей і здібностей.*

**Ключові слова:** вчитель, здібності, індивідуальність, початкова школа, професійна освіта, розвиток, самореалізація, самовдосконалення, творчі здібності, творча особистість, творчий потенціал.

Майбутнє держави значною мірою залежить від професійної компетентності та творчого підходу вчителів початкової школи до виконання свого професійного призначення, від їх уміння розвивати творчий потенціал дітей – молодших школярів. Сформувати творчу особистість учня може лише творчий учитель, тому в процесі професійної підготовки майбутнього педагога особливий акцент потрібно робити на розвиток у нього творчих здібностей.

У зв’язку зі сформованою у світі (і в Україні зокрема) на межі ХХ–ХХІ ст. ситуацією одним з пріоритетних векторів вищої освіти став розвиток творчої особистості, її природних здібностей, формування готовності не лише до професійної мобільності та конкурентоспроможності, але й до творчого стилю діяльності, соціальної та творчої активності. У сучасних умовах зростає соціальна потреба в підготовці самостійних, ініціативних фахівців, здатних постійно самовдосконалюватися в особистісному та професійному аспектах. Суспільству сьогодні потрібен учитель, який не тільки функціонально готовий до професійної діяльності, але й сформований як творча індивідуальність. Реалії нового тисячоліття вимагають активізації творчого потенціалу особистості, дослідження й організації творчої діяльності студентів, створення умов для їх творчого самовираження.

Все більшої актуальності набуває проблема формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя, розвитку його творчих здібностей. Здатність до творчості – одна з основних якостей справжнього педагога-професіонала, запорука його успіху в професійній діяльності. Актуальність проблеми підкреслюється не тільки посиленою соціальною необхідністю у творчих учителях початкової школи, а й зростанням потреби особистості в розвитку своєї індивідуальності, унікальності, цілісності.

**Мета статті** – висвітлити філософські, педагогічні, психологічні погляди на процес розвитку творчих здібностей особистості; розкрити сутність понять “творчість”, “творчі здібності”, “творча особистість”; визначити психолого-педагогічні умови їх розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Феномен творчості розкрито в працях багатьох учених, зокрема А. Арнольдова, М. Барга, М. Бахтіна, Н. Бердяєва, В. Біблера, Л. Буєвої, Г. Буша, Т. Волобуєвої,

Дж. Гілфорда, Ю. Давидова, Б. Кедрова, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Роменця, Б. Сорокіна, В. Степуна, А. Шумиліна та ін.

У дослідженнях К. Абульханової-Славської, В. Андрєєва, А. Асмолова, Ф. Баррона, Г. Батищева, Д. Богоявленської, В. Дружиніна, А. Маслоу, К. Роджерса, З. Сіверс, М. Ярошевського відзначено наявність взаємозв'язку між творчістю й саморозвитком особистості.

Теоретичні основи творчості розроблені психологами Б. Ананьєвим, Д. Богоявленською, Л. Виготським, Д. Ельконіним, В. Клименком, Г. Костюком, В. Моляко, А. Леонтьєвим, Я. Пономарьовим, К. Роджерсом, В. Роменцем, С. Рубінштейном, Б. Тепловим, К. Юнгом та ін. Психолого-педагогічні аспекти творчого розвитку та самореалізації особистості висвітлено в наукових працях В. Андрєєва, В. Загвязинського, А. Маслоу, М. Махмутова, В. Моляко, В. Риндак, Ю. Сенько, С. Сисоевої, М. Скаткіна, Т. Сущенко, Т. Шамова, Н. Яковлевої та ін.

Проблему індивідуальності досліджували філософи (М. Каган, Д. Лоуренс, Н. Михайлівський, Ю. Орлов, В. Тугаринов, Ю. Хабермас), педагоги (А. Абдуліна, С. Бондаревська, В. Ільїн, В. Сластьонін), психологи (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн та ін.).

Специфіка творчої індивідуальності розкрита А. Асмоловим, М. Бахтіним, В. Беловим, І. Коном, В. Шадриковим; розробці гуманістичних концепцій розуміння розвитку особистості як необхідної умови для максимальної творчої самореалізації присвятили свої дослідження А. Деркач, Л. Коханович, Н. Кузьміна, А. Маслоу, Л. Мітіна, Р. Олпорт, К. Роджерс, Л. Рябов, А. Сущенко та ін.

Дослідженню проблеми підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності присвятили свої праці В. Беспалько, В. Бондар, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз та ін.). Питання професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розкрили С. Бабашин, Ю. Багно, М. Вашуленко, М. Гриценко, Л. Ізотова, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, О. Мельничайко, І. Осадченко, І. Підласий, Л. Петухова, О. Савченко, М. Фіцула, Л. Хомич, І. Шапошникова та ін.

Поняття “здібності” – одне з основних у педагогіці. Проблема виявлення й розвитку здібностей привертала увагу багатьох дослідників, адже в більшості випадків саме здібності особистості зумовлюють успішність і результативність багатьох видів діяльності (у тому числі навчальної, професійної тощо).

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, в науці існують різні підходи до тлумачення поняття “здібності” та до вивчення цього феномена. Під здібностями розуміють ступінь прояву психіки, від чого залежить успішність певної діяльності, це такі індивідуально-психологічні особливості, які мають стосунок до успішності виконання однієї діяльності або декількох видів діяльності і які не можна зводити до наявних знань, навичок чи вмінь, але вони можуть пояснити легкість та швидкість придбання цих знань і навичок [8].

На думку Б. Теплова, здібностями можна називати такі індивідуально-психологічні особливості, що мають стосунок до успішності виконання тієї або іншої діяльності. Однак не окремі здібності як такі безпосередньо визначають можливість успішного виконання якої-небудь діяльності, а лише своєрідне поєднання цих здібностей, яке характеризує цю особу. Окремі здібності не просто співіснують поруч один з одним і незалежно один від одного. Кожна здібність змінюється, набуває іншого характеру залежно від наявності й ступеня розвитку інших здібностей [8].

Дослідник Б. Теплов став основоположником особистісно-діяльнісного підходу до вивчення здібностей, особливістю якого, як зауважив Е. Ільїн, слід вважати вивчення здібностей з позиції особистості (при визначенні місця здібностей серед інших психологічних феноменів) і з позицій діяльності (при поясненні генезису здібностей).

Як стверджує Б. Теплов, у понятті “здібність” поєднуються три основні ознаки:

- індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої (ніхто не стане говорити про здібності там, де справа йде про властивості, щодо яких усі люди рівні);

- індивідуальні особливості, пов’язані з успішністю виконання певної діяльності або багатьох видів діяльності; такі властивості, як наприклад, запальність, млявість, повільність, що, безсумнівно, є індивідуальними особливостями деяких людей, – звичайно не називаються здібностями, тому що не розглядаються як умови успішного виконання будь-якого виду діяльності;

- поняття “здатність” не зводиться до тих знань, навичок чи вмінь, які вже вироблені в цієї людини (нерідко трапляється, що педагог не задоволений роботою учня, хоча він виявляє знання не менші, ніж дехто з його товаришів, успіхи яких тішать самого педагога; своє невдоволення педагог мотивує тим, що цей учень працює недостатньо; при гарній роботі учень, “зважаючи на його поради”, міг би мати більше знань. За словами вченого, здібність за самою своєю сутністю – це динамічне поняття. Здібність існує лише в русі, лише в розвитку.

У психологічному плані не можна говорити про здібності, яким чином вони існують до початку свого розвитку, так само, як не можна говорити про здібності, що досягли свого повного розвитку, закінчили свій розвиток [8].

Розвиток відбувається в процесі тієї чи іншої практичної або теоретичної діяльності, отже, здібність не може виникнути поза відповідною конкретною діяльністю. І головне не в тому, що здібності виявляються в діяльності, а в тому, що вони створюються в цій діяльності. Рушійною силою здібностей є боротьба суперечностей, тому на окремих етапах розвитку можливі суперечності між здібностями й схильностями.

Одні вчені зараховують до здібностей окремо взяті властивості людини, інші – сукупність властивостей і особливостей. Наприклад, К. Платонов розглядає здібності як сукупність (структуру) стійких індивідуально-психологічних якостей особистості, які повинні зазнавати змін під впливом виховання [6]. На думку деяких учених (А. Ковальов, В. Мясіщев), здібності є ансамблем або синтезом властивостей особистості, необхідних для успішної діяльності, включаючи емоційні й вольові особливості, а також синтез особистісних відносин.

Здібностями називають індивідуальні, стійкі властивості особистості, які полягають у специфічній чутливості до об’єкта, засобів, умов діяльності і місця знаходження, тобто до створення найбільш продуктивних способів отримання бажаних результатів у ній [8].

На думку Т. Артем’євої, вивчення здібностей у широкому особистісному сенсі переводить саму проблему здібностей у площину проблем особистості. Тут прихована відома небезпека “розчинити” здібності в психології особистості, втратити власний предмет дослідження [1, с. 67].

У педагогіці й психології сукупність реальних можливостей, здібностей, умінь і навичок, що визначають рівень розвитку особистості (Л. Москвичов, Р. Піхтовніков) розглядається як творчий потенціал. Складовими творчого потенціалу, на думку вчених Д. Богоявленської, Л. Новікової, В. Кан-Каліка, С. Смирнова, є інтелект, розвинена творча уява, здібності, активність у самореалізації.

Цю точку зору підтримує й український психолог В. Моляко, вважаючи природні здібності, спрямованість інтересів складниками творчого потенціалу особистості [5].

У результаті аналізу наукових праць учених можна зробити висновок, що в більшості випадків творчість розглядають як системне явище, певну сукупність взаємопов'язаних елементів: здібності, творчий процес, ступінь індивідуального розвитку творчих здібностей, якостей особистості, що забезпечують творчу діяльність, основою якої, як стверджують М. Бахтін, І. Бех, Л. Виготський, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, є механізм уяви, сприйняття, фантазії, волі особистості.

Формування творчої індивідуальності, розвиток творчих здібностей – важлива складова процесу самовдосконалення особистості майбутнього вчителя початкової школи. Індивідуальність – це своєрідність психіки особистості індивіда, її неповторність. Поняття “індивідуальність” багато в чому перегукується з поняттям “особистість”, яке застосовується, коли індивід характеризується як суб'єкт соціальних відносин [2, с. 158].

Нереалізованість своєї індивідуальності є однією з причин уповільнення соціалізації майбутніх учителів, їх саморозвитку та самореалізації в подальшій професійній діяльності. Розвиток творчих здібностей сприяє виходу особистості педагога на нові можливості самовдосконалення та професійного самовираження.

Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи залежить від педагогічного супроводу цього процесу, а саме: духовної взаємодії суб'єктів навчання (Є. Бондаревська, А. Петровський, Т. Сущенко, А. Тубельський); творчого співробітництва (А. Адамський, Ш. Амонашвілі, І. Іванов); педагогічної підтримки (Н. Крилова, Н. Михайлова, С. Поляков, І. Фрумін, І. Якиманська); творчо-діалогового спілкування викладачів і студентів (І. Кон, М. Кондратьєв, А. Мудрик).

У процесі розвитку творчих здібностей студентів дуже важливими є особистісно орієнтований підхід і так званий індивідуально-освітній маршрут, який, на думку С. Воробійової [3, с. 53], має такі специфічні особливості:

1) він спеціально розробляється для конкретного студента як його індивідуальна творча програма;

2) на стадії розробки індивідуально-освітнього маршруту студент виступає: а) як суб'єкт вибору диференційованої освіти, запропонованої навчальним закладом; б) як “неформальний замовник” навчальний заклад, в якому проектується для нього освітня програма – індивідуально-освітній маршрут з урахуванням освітніх потреб, пізнавального профілю та інших індивідуальних особливостей;

3) на стадії реалізації студент виступає як суб'єкт здійснення освіти; в цьому випадку особистісно орієнтований освітній процес реалізується як індивідуальний освітній маршрут за умови використання функціональних можливостей педагогічної підтримки [3].

У процесі розвитку творчих здібностей особистості надзвичайно важливу роль відіграє формування творчого мислення студентів, яке, на думку С. Сисоєвої, в комплексі з ефективним використанням навчального часу занять, підвищенням рівня знань і вмінь, оволодінням основним арсеналом дослідної роботи, отриманням студентом результатів певною мірою через самостійну діяльність, набуття ним власного досвіду, професійних навичок є основними складовими розвитку творчого потенціалу особистості [7].

Студент, який вміє відстоювати свої погляди і позиції, перемагати в дискусіях, здатний до максимальної творчої самореалізації. А якщо він навчився конкурувати в освітньому середовищі, то буде конкурентоспроможним і в професійному оточенні [4].

**Висновки.** Отже, на підставі аналізу наукових джерел можна зробити висновок, що розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи – це безперервний, цілеспрямований процес актуалізації здібностей, потенційних можливостей особистості педагога, формування професійної самосвідомості, творчого підходу до вирішення поставлених завдань, розвитку творчого мислення й учительського сприйняття шкільної дійсності та дитячої індивідуальності.

#### **Список використаної літератури**

1. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей / Т. И. Артемьева. – Москва : Наука, 1977. – 184 с.
2. Большая психологическая энциклопедия. – Москва : Эксмо, 2007. – 544 с.
3. Воробьева С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. В. Воробьева. – Санкт-Петербург, 1999. – 53 с.
4. Дяченко М. Д. Развитие творческих способностей будущего журналиста в процессе профессиональной подготовки / М. Д. Дяченко // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – Т. 13. – Вып. 4. – С. 87–91.
5. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – №6. – С. 2–9.
6. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1972. – 312 с.
7. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : ВІПОЛ, 2000. – 636 с.
8. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – Москва, 1961. – 536 с.

*Стаття надійшла до редакції 25.08.2014.*

#### **Криволап Е. Ю. Теоретические подходы к развитию творческих способностей будущего учителя начальной школы в процессе профессиональной подготовки**

*В статье рассмотрена проблема развития творческих способностей будущего учителя начальной школы в процессе профессиональной подготовки, активизации его творческого потенциала как фактора личностного и профессионального самосовершенствования студента; освещены философские, педагогические, психологические взгляды на процесс развития творческих способностей личности; раскрыта сущность понятий “творчество”, “творческие способности”, “творческая личность”. Конкретизированы теоретические представления о сущности и структуре творческого потенциала личности учителя как о сложном, многогранном понятии, которое объединяет личностный резерв возможностей и способностей.*

**Ключевые слова:** учитель, способности, индивидуальность, начальная школа, профессиональное образование, развитие, самореализация, самосовершенствование, творческие способности, творческая личность, творческий потенциал.

#### **Krivilap E. Theoretical Approaches to the Development of Creative Abilities of Future Teachers of Primary School in the Process of Professional Training**

*The article is devoted to the problem of development of creative abilities of future primary school teachers in the process of professional training, enhance their creative potential as a factor of personal and professional growth of the student; the lighting philosophical, pedagogical, psychological perspectives on the process of development of creative abilities; the essence of the concepts of “creativity”, “creative personality”. Specific theoretical ideas about the nature and structure of the creative potential of the personality of the teacher as a complex, multifaceted concept, which combines personal potential and abilities.*

*Creativity appears as a systemic phenomenon, a certain set of interrelated elements: the ability, the creative process, the degree of individual development of creative abilities, personality traits, providing creative activity of future teachers of primary school.*

*The future of the state depends heavily on professional competence and creativity of primary school teachers to perform their professional purposes, on their ability to develop creative potential of children – the younger students. And to form a creative person student can only creative teacher, so in the process of professional preparation of future teachers, special focus should be on the development of his creative abilities. Based on the analysis of scientific sources, we can conclude that the development of creative abilities of future primary school teachers is a continuous, purposeful process of updating abilities, the capacity of a teacher, the formation of professional identity, creative approach to problem solving, creative thinking development and teacher perceptions of school reality and children's individuality.*

**Key words:** *teacher, ability, personality, elementary school, vocational education, development, self-realization, self-improvement, creativity, creative personality, creative potential.*



## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МАРКЕТИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СИСТЕМАХ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ

*З появою конкуренції у навчальних середовищах постає серйозна проблема рекламування та просування навчальних електронних ресурсів педагогічних працівників, залучення споживачів до їх використання. Зрозуміло, що перемогу одержує той, хто підходить до вирішення цього питання на наукових засадах. Роль маркетингу в освіті безперервно зростає. Потрібне глибоке вивчення методик здійснення маркетингових заходів, вивчення особливостей їх використання як керівниками закладів та установ освіти, так і педагогами – авторами дистанційних курсів та комп'ютерних навчальних систем.*

*У статті описано підходи до організації маркетингових досліджень у системі освіти з широким використанням комп'ютерних форм.*

**Ключові слова:** маркетинг, моніторинг, комп'ютерні системи навчання, електронні ресурси.

Сьогодні ми спостерігаємо активну інтеграцію комп'ютерних технологій у систему освіти. Технічне й технологічне спрощення використання комп'ютерної техніки, її фінансова доступність активізували розвиток комп'ютерних форм навчання. Мережа Інтернет щоденно активно поповнюється системами дистанційного навчання, сайтами навчального й розвивального характеру, освітніми просторами й середовищами. Переважна більшість навчальних закладів усіх ступенів і профільних напрямів має свої електронні навчальні ресурси. Проте детальний аналіз запровадження дистанційних і комп'ютерних систем навчання свідчить про достатньо низьку ефективність роботи більшості з них. В освітніх закладах, які мають альтернативні форми навчання (очну, заочну, дистанційну) перевага віддається першим двом формам, незважаючи на те, що заочна форма навчання є найменш ефективною щодо забезпечення її інформаційними ресурсами. Є певні проблеми мотивації учнів систем дистанційного навчання. Повільно впроваджуються дистанційні курси в систему загальної середньої освіти. За статистикою, дистанційні курси, що не є обов'язковими для вивчення, закінчує не більше 20% слухачів.

Таким чином, ми маємо суперечності: є зростаючий попит на додаткові навчальні ресурси, є форма організації, що дає змогу економити час та гроші, є велика кількість розроблених електронних навчальних матеріалів, проте часто система або взагалі не працює, або працює достатньо не ефективно.

Саме на розв'язання цих проблем необхідно спрямувати маркетингові дослідження системи комп'ютерного навчання.

**Мета статті** – визначення напрямів, мети й видів маркетингових досліджень для удосконалення системи комп'ютерного навчання, забезпечення якості надання освітніх послуг через віртуальні навчальні простори й системи дистанційного навчання, задоволення освітніх потреб споживачів освітніх послуг.

Маркетингові дослідження відкривають значні можливості для закладів та установ освіти в процесі систематичного збору й аналізу інформації з метою виявлення загроз, слабких і сильних рис організації навчально-виховного процесу, а також з метою вироблення відповідної маркетингової стратегії для його удосконалення. Особливо це стосується комп'ютерної форми навчання, яка знаходиться у стані свого становлення і тільки завойовує свій контингент учнів.

Такі дослідження здатні забезпечити керівників інформаційною базою для прийняття правильних управлінських рішень. Отже, дослідження дають змогу виявити:

- проблеми, що заважають ефективному використанню електронних навчальних ресурсів;
- відмову споживачів освітніх послуг від вибору дистанційної форми навчання або передчасне закінчення навчання;
- причини виникнення проблем та можливі шляхи їх вирішення;
- шляхи підвищення якості комп'ютерної освіти.

Маркетингові дослідження також дають змогу: побачити нові можливості; визначити ефективні шляхи розвитку комп'ютерної освіти; краще зрозуміти запити споживачів освітніх послуг і знизити ймовірність ризику відповідно до змін, які постійно відбуваються. Своєчасно проведені дослідження значною мірою визначають успіх функціонування тих ресурсів, що проектуються та розробляються.

За допомогою маркетингових досліджень можливо також створення системи індикаторів якості електронних навчальних ресурсів з урахуванням запитів контингенту, на який ті розраховані.

Таким чином, менеджери освіти можуть планувати, запроваджувати, проводити методичну експертизу й контролювати діяльність комп'ютерних навчальних ресурсів більш успішно, якщо вони володіють необхідною інформацією.

Проведення маркетингових досліджень необхідне на всіх етапах запровадження системи електронного навчання – від розробки продукту та організації віртуального навчального процесу до аналізу якості отриманих результатів.

**Для вирішення цих завдань ми можемо організувати три види досліджень:**

- 1) аналіз наявних електронних ресурсів мережі Інтернет щодо відвідування їх користувачами відповідно до змісту, оформлення та організації роботи з матеріалами;
- 2) дослідження розробленого пробного ресурсу і зміни попиту на нього відповідно до його трансформації;
- 3) комплексне дослідження ринку освітніх послуг з метою оцінювання загальної ситуації, проблем, загроз і можливостей.

Доцільним при цьому обрати такі напрями маркетингових досліджень в електронних систем навчання:

1. Виявлення затребуваних предметних і профільних напрямів, окремих тем і можливості комп'ютерної форми їх реалізації, добір потенціальних виконавців – авторів електронних ресурсів. Бажано відстежити наявність ресурсів цієї тематики, ефективність їх використання, ступінь повноти змістовного наповнення. Такі дослідження забезпечать контингент бажаючих навчатися і захистять навчальний заклад від “мертвого” контенту. Певною мірою дослідження забезпечує гарантію того, що навчальний заклад не буде виробляти контент, який не має попиту або став застарілим.

2. Визначення форми подання навчальних матеріалів: методів, технологій, дозування навчального матеріалу, розташування його на екрані комп'ютера, кольорової гами, аудіального супроводу. Дослідження знижують вірогідність передчасного припинення навчання з причини поганого сприйняття навчального матеріалу, втоми під час навчання, одноманітності або невиразності.

3. Вивчення інтероперабельності навчального середовища, швидкості та простоти доступу до навчальних матеріалів. Дослідження збільшують контингент можливих учнів.

4. Розробка системи мотивації та рекламування. Комп'ютерні форми навчання мають тенденцію до швидкого зменшення навчальної мотивації.

Дослідження в системі освіти зазвичай прив'язані до річного циклу, проте дослідження комп'ютерного середовища можливо здійснювати незалежно від його завантаження. Процес проведення маркетингових досліджень може бути поданий за такими етапами:

1. Підготовчий етап. На цьому етапі спочатку необхідно визначити або конкретизувати існуючі проблеми і сформулювати цілі дослідження. Цілі можуть бути пошукові, що передбачають збір якихось попередніх даних, що проливають світло на проблему, а можливо, й допомагають виробити гіпотезу; описові, тобто роз'яснюють певні явища; експериментальні, передбачають перевірку гіпотези про якийсь причинно-наслідкового зв'язку. Для реалізації мети дослідження добирають інструментарій реалізації вищезазначених напрямів. Мета цього етапу: визначення пріоритетних напрямів дослідження, добір методик та інструментарію їх реалізації.

2. Діяльнісний етап. На цьому етапі проводиться збір інформації за зазначеними напрямками та ситуаційний аналіз отриманих даних. На цьому етапі збирається і переробляється вся наявна під рукою інформація, віднесена до цієї проблеми. Мета цього етапу: створення інформаційної бази для виявлення негативних і позитивних тенденцій щодо досліджуваної проблеми.

3. Корекційний. На цьому етапі виробляються корекційні заходи, спрямовані на усунення виявлених негативних проявів і посилення позитивних. Метою цього етапу є складання програми удосконалення електронного ресурсу. Одночасно, доцільно розглянути отримані результати та співставити їх з думкою експертів. У разі значного розходження думки кваліфікованих спеціалістів та отриманої інформаційної картини бажано переглянути методики та інструментарій, що використовувалися в дослідженні на їх валідність. Для уточнення можливе отримання додаткової інформації з альтернативних джерел або за альтернативними методиками.

У роботі з проведення досліджень можуть бути використані як первинні, так і вторинні дані.

Первинні – це дані, вперше зібрані спеціально з метою вирішення певної проблеми.

Вторинні – дані, зібрані раніше задля інших цілей. Так, первинними даними у дослідженні комп'ютерних навчальних середовищ можуть бути інформація лічильників відвідування, реєстрації користувачів, записи й відгуки в гостьових книгах або форумах. Первинними можуть вважатися дані від експертів: спеціалістів з веб-дизайну, педагогів-тьюторів, психологів щодо комфортності роботи в цьому середовищі. Коли педагоги-тьютори проводять навчання у середовищі дистанційного навчання або інших електронних навчальних середовищах, вони отримують запитання, побажання, скарги від учнів, такі дані є вторинними. До вторинних даних відносяться також статистичні дані, отримані з попередніх опитувань і анкетувань.

Помилкою є проведення досліджень, спрямованих на отримання первинних даних без перевірки необхідної інформації з наявних вторинних джерел. Лише у випадку, коли вивчені усі відповідні вторинні джерела, для вирішення проблеми можна звернутися до первинних джерел. Вторинні дані збираються шляхом проведення кабінетного дослідження. У мережі Інтернет є значна кількість сайтів, що займаються аналітикою електронних ресурсів, на яких зібрано достатньо потужний інформаційний матеріал.

Детально розглянемо можливість реалізації та джерела для кожного із зазначених напрямів.

Виявлення затребуваних предметних і профільних напрямів, окремих тем можливо здійснювати через аналіз роботи пошукових систем. Для отримання результатів

такого аналізу необхідно написати запит на пошук: “Частіше всього з конкретного предмету шукають”.

Пошук теми через пошукові системи покаже ступінь її розробленості та авторів, які вже розробили відповідні електронні ресурси.

Перехід на такі ресурси й перегляд статистики відвідувань може свідчити про активність роботи цього ресурсу. Для аналізу змістовного наповнення, комфортності навчального процесу доцільно записатися на навчальний курс, якщо це можливо. Для ретельного аналізу доцільно створення таблиці, до якої занести тему, адреси ресурсів та оцінку за розробленими критеріями.

Виявити затребуваність певних тем з предметів можливо також через комп’ютерне анкетування на сайті, через пошту, твітер або соціальні мережі.

Бажано задіяти всі можливі інформаційні канали й додатково проводити “живе” опитування можливих користувачів.

Зовнішній вигляд ресурсів і систему навчання бажано співставити з рекомендаціями психологів щодо подання навчальних матеріалів різним віковим категоріям, сприйняття кольору, розташування елементів на екрані. Такі рекомендації подані у багатьох електронних і друкованих джерелах.

Додатково можливо дослідити всі ці показники на найбільш відвідуваних сайтах мережі Інтернет з різної тематики. Як не треба робити – покаже оформлення сайтів, які практично не відвідуються. Такі сайти, зазвичай, розташовані у пошукових системах на останніх сторінках.

Інтероперабельність і метабраузерність аналізується спеціалістами з веб-технологій, залучення яких є необхідним при створенні комп’ютерного навчального середовища.

Успішність будь-якого процесу залежить від ефективності мотиваційної системи та рекламної компанії щодо залучення споживачів. Реклама в мережі Інтернет має власні особливості. Це може бути явна реклама у формі оголошення, розміщеного на сайтах-партнерах. Для підвищення її ефективності можливо провести попередні опитування потенційно цільової аудиторії щодо відвідування різних сайтів. Для розміщення реклами обирають популярні сайти. Форму реклами бажано супроводжувати нестандартним графічним оформленням. Для визначення ефективного вигляду оформлення проводять тестові дослідження, коли на різних сайтах розміщують рекламу різного вигляду і відстежують, з якого сайту прийшла на ваш ресурс цільова аудиторія.

Існують інші тестові шляхи визначення ефективності реклами – через популярні Інтернет-рейтинги, створення бонусних систем.

Оцінку й визначення найкращих мотиваційних заходів можуть дати професійні психологи.

Таким чином, при зведенні всіх моніторингових даних в одну таблицю ми легко визначимо фактори, що підвищують ефективність комп’ютерної системи навчання й ті, що заважають роботі електронного ресурсу. Після аналізу зведених даних ми можемо скласти план-рекомендацію щодо створення або удосконалення діючої навчальної комп’ютерної системи, а також перспективи її розвитку на майбутнє.

**Висновки.** Інтенсивний розвиток електронних форм навчання та поширення інформатизації в освіті викликали активізацію та зростання чисельності різних електронних навчальних ресурсів. Разом з тим ми спостерігаємо зростання попиту на них серед споживачів освітніх послуг. Проте більшість комп’ютерних навчальних ресурсів залишаються не затребуваними, а іноді й не завершеними. Це зумовлено невідповідністю запитів і потреб користувачів і пропозицій авторів-розробників навчальних

комп'ютерних систем. Часто розробкою навчальних ресурсів займаються особи, що не мають уявлення про санітарні, ергономічні, естетичні норми подання навчальної інформації, не знайомі з основами менеджменту й маркетингу. Сьогодні ми маємо розвивати такі напрями, як Інтернет-менеджмент та Інтернет-маркетинг освітніх послуг, навчати їх основам педагогів-практиків, які є потенційними розробниками дистанційних курсів.

Характерними рисами сучасності є інтернаціоналізація та інтеграція освіти й перехід до єдиного освітнього простору, а як слідство – поява конкуренції у віртуальних навчальних середовищах. Постає серйозна проблема просування власних електронних ресурсів та залучення на них споживачів. Зрозуміло, що перемогу одержать ті, хто підійде до вирішення цього питання на наукових засадах, отже, роль і місце маркетингу в освіті безперервно зростають. Потрібне глибоке вивчення маркетингових заходів та особливостей їх використання як керівниками закладів та установ освіти, так і педагогами – авторами дистанційних курсів та комп'ютерних навчальних систем.

#### **Список використаної літератури**

1. Бульбин Р. Інтернет маркетинг как эффективный инструмент для увеличения продаж [Электронный ресурс] / Р. Бульбин. – Режим доступа: <http://www.aweb.com.ua/internet-marketing>.
2. Інтернет-маркетинг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>.
3. Какой сайт лучше статичный или динамичный [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bigbord.net/stati/biznes/3516.html>.
4. Маркетинговое управление в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osvitamarketing.ucoz.ua/>.
5. Рубина Л. А. Информативность как интегративная web-сайтовая характеристика [Электронный ресурс] / Л. А. Рубина. – Режим доступа: [http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?QR\\_From=40&d=mod&a=vconf&c=getForm&r=secDesc&sort=&id\\_vconf=35&id\\_sec=202](http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?QR_From=40&d=mod&a=vconf&c=getForm&r=secDesc&sort=&id_vconf=35&id_sec=202).
6. Рябов В. А. Портал ХОНМІБО як організаційно-координаційний засіб формування інформаційної компетентності педагогів Харківського регіону / В. А. Рябов, З. В. Рябова // Джерело педагогічної майстерності “Освіта протягом життя”. – 2009. – Вип. 2 (42). – С. 171–174.

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2014.*

---

#### **Лапшина И. С. Особенности организации маркетинговых исследований в системах электронного обучения**

*С появлением конкуренции в учебных пространствах возникает серьезная проблема рекламирования и продвижения образовательных электронных ресурсов педагогов, привлечение потребителей к их использованию. Понятно, что победу получает тот, кто подходит к решению данного вопроса, опираясь на научные принципы. Роль маркетинга в образовании непрерывно растет. Актуальным является основательное изучение методик осуществления маркетинговых исследований, изучения особенностей их использования как руководителями учреждений образования, так и педагогами-авторами дистанционных курсов и компьютерных образовательных систем.*

*В статье описаны подходы к организации маркетинговых исследований в системе электронного обучения.*

**Ключевые слова:** маркетинг, мониторинг, компьютерные системы обучения, электронные ресурсы.

#### **Lapshina I. Features of Marketing Research in E-learning Systems**

*The relevance of marketing research increased due to the fact that in the intensive development of computer learning and growing role of information in education there is need for a variety of electronic learning resources, the demand for them among consumers of educational services, but even already existing resources are not always used effectively. It is caused by a mismatch queries and user needs and suggestions authors developers of educational computer*

*systems. In most developing educational resources dealing with teachers who have no idea about health, ergonomic, aesthetic norms of representation of educational information, do not know the basics of management and marketing.*

*Today we can even talk about Internet management and Internet marketing education. The characteristic features of modernity is the internationalization and integration of education and the transition to a single educational space, and as a result – the emergence of competition in virtual learning environments. A serious problem arises promote your own electronic resources and attracting them to consumers. It is clear that victory will receive those who come to resolve the issue on scientific principles, therefore, the role and place marketing in education is continuously increasing.*

*Required depth study of marketing activities and characteristics of their use as heads of educational institutions and schools, and teachers-authors of distance learning courses and computer training systems.*

**Key words:** *marketing, monitoring, computer learning systems, electronic resources.*

## СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ЗІ СПОРТИВНИХ ІГОР У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті висвітлено сучасну систему підготовки майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор, яка повинна випускати фахівців, здатних вільно й активно мислити, моделювати освітньо-виховний процес підготовки юних спортсменів, самостійно генерувати й утілювати нові ідеї, технології навчання і виховання. З'ясовано, що для формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор потрібна стратегія, яка передбачає: цілісність, безперервність і спадковість навчального матеріалу усіх дисциплін навчального плану, що забезпечує підготовку фахівця до професійної діяльності у сфері спорту; спрямованість змісту навчального матеріалу, форм, методів і засобів навчання на становлення і розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор; відображення в кожній з дисциплін підготовки фахівців компонентів їх професійної діяльності шляхом вирішення завдань, що моделюють, імітують або відображають тренувальну і змагальну діяльність; залучення студентів до активної професійної діяльності на всіх етапах безперервної тренерсько-педагогічної практики.*

**Ключові слова:** формування, професійна компетентність, майбутні тренери-викладачі зі спортивних ігор, вищі навчальні заклади.

Інтенсивний розвиток науково-технічного прогресу призводить до надзвичайно швидкого старіння змісту вищої освіти. Погіршення ситуації пов'язано з переважанням у навчальному процесі малоефективних способів передачі знань, застарілих традиційних форм, методів і прийомів навчання, а також низькою навчальною активністю студентів, які не мають внутрішньої та зовнішньої мотивації до оволодіння професією.

З позицій сьогодення спостерігається серйозний розрив між теоретичною підготовкою майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор і професійною діяльністю. У випускників нерідко виникають труднощі під час проведення реальної практичної діяльності зі спортсменами. А. В. Свасьєвим доведено, що "розуміння діяльності тренера, його особистісних і фахових характеристик багато в чому детерміновано обраною парадигмою або науковим підходом (компетентнісним, діяльнісним, функціональним, професіографічним тощо), а також особливостями виду спорту, в якому тренер-викладач реалізує професійну діяльність (циклічний, швидко-силовий, складно-координаційний тощо)" [6, с. 10]. Документи, що регламентують трудову діяльність тренера-викладача, свідчать, на думку А. В. Свасьєва, про їх суперечливість і невідповідність цільовим орієнтирам національних програм розвитку фізичної культури та спорту [6, с. 10].

**Мета статті** полягає у характеристиці сучасного погляду на формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор у вищих навчальних закладах.

Основне завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз наукової літератури щодо характеристики сучасного погляду на формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор у вищих навчальних закладах.

Проблема підвищення рівня якості професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор набуває актуальності у зв'язку з процесом модернізації діяльності основних соціальних інститутів суспільства, до яких відноситься система

вищої фізкультурної освіти в Україні. Виникає необхідність в удосконаленні форми, структури, змісту й напрямів підготовки кадрів, зокрема у сфері фізичної культури і спорту. Особливого значення набуває професійна діяльність тренерів-викладачів, які організовують позанавчальну діяльність дітей і молоді, спрямовану на розвиток індивідуальних здібностей, виховання морально-вольових якостей юних спортсменів. Необхідність реалізації компетентного підходу у професійній підготовці тренерів Л. А. Беспятова пов'язує з появою нових видів спорту і спортивних дисциплін, а також з динамічними змінами у правилах та регламентах проведення змагань [1, с. 694].

Проблема визначення теоретичних основ методики формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор у вищих навчальних закладах є своєчасним завданням сучасних педагогічних досліджень. Це зумовлено низкою чинників, серед яких можна назвати кризу світової і вітчизняної системи вищої освіти, що викликана її недостатньою ефективністю у сфері підготовки конкурентоспроможних фахівців, які не задовольняють вимоги сучасного ринку праці; державну стратегію розвитку освіти, спрямовану на підвищення конкурентоспроможності України на світовому ринку освітніх послуг; перехід на категорії “компетенції”, “компетентності”, “кредит”, “залікові одиниці”, “бакалаврат”, “магістрат” та ін.; концептуальну неопрацьованість компетентнісного підходу, відсутність цілісного досвіду його застосування, тоді як державні освітні стандарти вищої професійної освіти вже формулюються на мові компетенцій (компетентностей).

Успішність вирішення будь-якого наукового завдання визначається якістю методологічного й методичного обґрунтування стратегії і тактики її реалізації. Методологія педагогіки, як зазначає М. Д. Ільзова, є системою знань про основи і структуру теорії, яка визначає засоби отримання нового знання, забезпечує всебічність отримання інформації про об'єкт, що вивчається, тлумачить поняття тієї або іншої педагогічної теорії [3, с. 34].

Проблема професійної підготовки бакалаврів і магістрів фізкультурного профілю тісно пов'язана з удосконаленням освітнього процесу. У сучасних освітніх умовах мова вже йде не просто про передачу знань, умінь і навичок, а про необхідність знаходження способу модернізації процесу навчання, який дасть змогу обробляти великий обсяг інформації. Адже з кожним днем потік інформації зростає, і успішним фахівцем може вважатися той, хто володіє механізмами оперативної обробки отриманих даних. На нашу думку, досягти такого рівня можна завдяки застосуванню компетентнісного підходу у навчанні майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор у вищих навчальних закладах.

Аналіз робіт з проблеми компетентності дав змогу Н. В. Нікіфорову виділити три етапи становлення освіти, що ґрунтуються на компетенціях [5, с. 12].

Перший етап (1960–1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії “компетенція”, створенням передумов розмежування понять “компетенція” і “компетентність”. Поняття “компетенція” уперше стало використовуватися у США у 60-ті рр. XX ст. у контексті діяльнісної освіти (performance – based education), метою якої було здійснювати підготовку фахівців, здатних конкурувати на ринку праці. Спочатку “компетенції учнів” зводилися до простих навичок, які формувалися в результаті “автоматизації знань” у традиціях біхевіоризму. Цей підхід піддавався справедливій критиці, яка полягала в тому, що компетенції у вигляді практичних знань були недостатніми для розвитку творчості й індивідуальності школярів. Було запропоновано розрізняти два поняття: компетентність і компетенції (competence and competencies). Компетентність стала розглядатися як особистісна категорія, а компе-



тенції перетворилися на одиниці навчальної програми і становили “анатомію” компетентності.

Другий етап (1970–1990 рр.) характеризується використанням категорії компетенція-компетентність у теорії і практиці навчання іноземній мові, а також професіоналізму в управлінні, в навчанні спілкуванню; розробляється зміст поняття “соціальні компетенції компетентності”.

Введення у професійну освіту нових освітніх конструктів –компетентностей, компетенцій – науково обґрунтовано вченими країн Європейського Союзу В. Оскарссоном, Дж. Равеном, В. Хутмахером ще усередині 80-х рр. ХХ ст.

Н. В. Нікіфоров зазначає, що в російській педагогіці поняття “компетентність” як термін для опису кінцевого результату навчання починає використовуватися лише в останній чверті минулого століття [5, с. 12]. До кінця цього періоду дослідники вже не просто говорять про компетентність у різних сферах людської життєдіяльності (педагогічна компетентність, комунікативна, правова), а виділяють у кожній з них різні види. Так, наприклад, структуру професійної компетентності учителя Н. В. Кузьміна включає п’ять її видів: 1. Спеціальна і професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається. 2. Методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь учнів. 3. Соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування. 4. Диференціально-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, сприйняття учнів. 5. Аутопсихологічна компетентність у галузі переваг і недоліків власної діяльності й особистості [5, с. 12].

Третій етап дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освіти, який був розпочатий у 90-ті рр. ХХ ст., характеризується появою робіт А. К. Маркової (1993, 1999), Л. М. Митіної (1998), Л. А. Петрівської (1989). У працях цього періоду поняття “компетентність” трактується по-різному: і як синонім професіоналізму, і тільки як одна з його складових. Цей етап розвитку компетентнісного підходу відзначено тим, що в документах ЮНЕСКО обкреслено коло компетенцій, які повинні розглядатися як бажаний результат освіти. Н. В. Нікіфоров вказує, що на початку 1990-х рр. Міжнародною організацією праці в педагогічній науці у кваліфікаційні вимоги до фахівців у системі післядипломної освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки управлінських кадрів було введено поняття “ключові компетенції”, яке починає визначати вимоги до підготовки фахівців у професійній школі [5, с. 12].

З позицій сьогодення система підготовки майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор зазнає серйозних змін у зв’язку із затребуваністю фахівців, здатних вільно й активно мислити, моделювати освітньо-виховний процес підготовки юних спортсменів, самостійно генерувати й утілювати нові ідеї, технології навчання і виховання. О. А. Кривко і В. П. Русанов зазначають, що для випускника вищого навчального закладу це означає оволодіння професійними знаннями і засобами діяльності, які гарантують йому успішність трудової діяльності з отриманої спеціальності і характеризуються як професійно-педагогічна майстерність фахівця [4]. Ця характеристика починає проявлятися і складатися на досить ранніх стадіях професіоналізації, ще в період здобуття освіти, і надалі розвивається в професійній діяльності.

Вибір професії відповідно до інтересів, схильностей, здібностей, тобто за покликанням, зробити досить важко, а іноді й неможливо, тому спочатку повинна вирішуватися проблема довузівської роботи з профорієнтації зі школярами й відбору молоді, здатної до тренерської діяльності. Ця проблема обговорюється педагогічною і тренерською громадою, втім конкретного впровадження результатів у практику не відбувається, зокрема, система іспитів з орієнтацією на відбір абітурієнтів, що мають покликання до вибраної професії, нині повністю відсутня.

О. А. Кривко і В. П. Русанов зазначають, що першим кроком до успішного професійного навчання є якісна, по можливості найбільш точна оцінка потенційних здібностей тих абітурієнтів, які вступають до вищого навчального закладу [4]. Для цього необхідно використовувати комплексний підхід, заснований на попередньому тестуванні рухової і теоретичної підготовленості, професійно-педагогічної спрямованості, індивідуально-психологічних особливостей. Надалі, як зазначають О. А. Кривко і В. П. Русанов, упродовж усього процесу навчання для його ефективності необхідно проводити психолого-педагогічний моніторинг, результати якого дають змогу цілеспрямовано формувати компоненти професійної компетентності тренера зі спорту [4].

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор здійснюється у процесі оволодіння ними комплексу дисциплін і предметної підготовки упродовж усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Цим дисциплінам належить основна роль, тому що саме в них знаходять своє конкретне відображення ті знання і уміння, які потрібні для майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор у професійно-практичній діяльності. Як зазначають Н. В. Гуштіна і Л. Д. Назаренко, з моменту створення факультетів фізичного виховання у педагогічних інститутах (1946 р.) у навчальних планах був введений факультатив “Підвищення спортивної майстерності” [2, с. 6]. Спрямованість цього курсу на досягнення спортивних результатів звужували його можливості у плані професійної підготовки майбутнього фахівця. У 1985 р. за пропозицією науково-методичної ради з фізичного виховання Міністерства освіти СРСР у навчальний план була включена дисципліна “Спортивно-педагогічне вдосконалення” (СПС), у завдання якої входило формування професійних умінь і навичок учителя фізичної культури, а також факультатив “Професійна фізична підготовка вчителя фізичної культури”.

Н. В. Гуштіна і Л. Д. Назаренко зауважують, що у Росії у період реформування системи освіти, введення Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти першого (1994 р.) і другого (2000 р.) покоління цей факультатив був виключений з програми, а дисципліна “Спортивно-педагогічне вдосконалення” зазнала зміни й дістала назву “Педагогічне фізкультурно-спортивне вдосконалення” (ПФСС) [2, с. 6]. Це привело до посилення спрямованості формування професійних умінь і навичок у студентів при підвищенні рівня спортивної підготовленості.

Професійну діяльність фахівця з фізичного виховання та спорту науковці пропонують уявити у формі трьох основних блоків, кожен з яких має свій зміст і свою структуру: блок особистісних якостей і здібностей фахівця, інтелект і рівень розвитку психічних функцій, необхідних у сфері фізичної культури та спорту; блок професійної діяльності (сукупність усіх видів роботи, усіх основних дій і операцій, що становлять труднощі, спрямовані на досягнення специфічних завдань для фізичної культури і спорту); блок знань, умінь, навичок (що забезпечує виконання професійної діяльності на сучасному рівні досягнень науки й техніки) [2, с. 11]. Ці блоки не існують ізольовано, вони тісно взаємопов’язані і здійснюють значний вплив один на одного.

**Висновки.** Для формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор потрібна стратегія, яка передбачає: цілісність, безперервність і спадковість навчального матеріалу усіх дисциплін навчального плану, що забезпечують підготовку фахівця до професійної діяльності у сфері спорту; спрямованість змісту навчального матеріалу, форм, методів і засобів навчання на становлення і розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор; відображення в кожній з дисциплін підготовки фахівців компонентів їх професійної діяльності шляхом вирішення завдань, що моделюють, імітують або відо-

бражають тренувальну і змагальну діяльність; залучення студентів до активної професійної діяльності на усіх етапах безперервної тренерсько-педагогічної практики.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в експериментальній перевірці педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор у вищих навчальних закладах.

#### **Список використаної літератури**

1. Беспятова Л. А. Подготовка компетентного профессионально-подготовленного тренера / Л. А. Беспятова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 694–697.
2. Гущина Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущего тренера по спортивной аэробике : монография / Н. В. Гущина, Л. Д. Назаренко. – Ульяновск, 2009. – 110 с.
3. Ильязова М. Д. Концепция формирования профессиональной компетентности студентов-социологов / М. Д. Ильязова // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2008. – № 4. – С. 34–45.
4. Кривко О. А. Педагогические технологии при формировании профессиональной компетентности тренера по виду спорта [Электронный ресурс] / О. А. Кривко, В. П. Русанов. – Режим доступа: <http://www.vestnik-kafu.info/journal/22/901/>.
5. Никифоров Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-тренеров по вольной борьбе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Никита Васильевич Никифоров. – Якутск, 2009. – 196 с.
6. Сватъев А. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / А. В. Сватъев. – Запоріжжя, 2013. – 40 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2014.*

#### **Левкив В. И. Современный взгляд на формирование профессиональной компетентности будущих тренеров-преподавателей по спортивным играм в высших учебных заведениях**

*В статье раскрыта современная система подготовки будущих тренеров-преподавателей по спортивным играм, которая должна выпускать специалистов, способных свободно и активно мыслить, моделировать образовательно-воспитательный процесс подготовки юных спортсменов, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи, технологии учебы и воспитания. Определено, что для формирования профессиональной компетентности будущих тренеров-преподавателей из спортивных игр нужна стратегия, которая предусматривает: целостность, непрерывность и наследственность учебного материала всех дисциплин учебного плана, обеспечивающего подготовку специалиста к профессиональной деятельности в сфере спорта; направленность содержания учебного материала, форм, методов и средств учебы на становление и развитие профессиональной компетентности будущих тренеров-преподавателей по спортивным играм; отражение в каждой из дисциплин подготовки специалистов компонентов их профессиональной деятельности путем решения задач, моделирующих, имитирующих или отображающих тренировочную и соревновательную деятельность; привлечение студентов к активной профессиональной деятельности на всех этапах непрерывной тренерско-педагогической практики.*

**Ключевые слова:** формирование, профессиональная компетентность, будущие тренеры-преподаватели по спортивным играм, высшие учебные заведения.

#### **Levkiv V. The Modern View on the Professional Competence Formation of Coaches in Sports Games in Universities**

*Intensive development of science and technology leads to extremely rapid aging of the higher education content. The worsening due to the prevalence in the educational process of inefficient methods of knowledge transfer, dated traditional forms, methods and techniques of training, and low educational activity of students who do not have internal and external motivation*

*to skills development. Today there is a serious gap between theoretical training of future coaches in sports games and professional activities.*

*The purpose of the article is to characterize the modern view of the professional competence formation of coaches in sports games at universities.*

*The modern system of training of future coaches in sports games should produce professionals capable freely and actively think, design educational process of young athletes' training to generate and implement new ideas, training and education technologies.*

*To form the professional competence of coaches in sports games there is a need in a strategy that includes: integrity and continuity of educational material on all subjects of the curriculum that provides training for professional work in the field of sports; educational material, forms, methods and means of education focused on the formation and development of professional competence of coaches in sports games; each of the disciplines of specialists training should contain a component of their professional activities through solving of problems modeling, simulating or reflecting training and competitive activity; engaging students in active professional work in every phase of continuous coaching and educational practice.*

**Key words:** *formation, professional competence, future coaches in sports games, universities.*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ

*У статті розглянуто проблему формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті в умовах ВНЗ. Здійснено аналіз трактування дефініції “умова” в філософській, психологічній та педагогічній літературі. Теоретично обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що сприятимуть формуванню професійної надійності курсантів. Запропоновано авторське визначення дефініції “педагогічні умови формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті” та “професійно важливі якості особистості фахівця з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті”.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, професійна надійність, професійна мотивація, активізація навчальної діяльності, професійно важливі якості, інтерактивні методи навчання.

Постійне прискорення темпів науково-технічного прогресу, ускладнення техніки, поява нових технологій не вирішують, на жаль, проблеми безпеки життєдіяльності суспільства. Навпаки, техногенні катастрофи та природні катаклізми останнім часом супроводжуються все більшими людськими жертвами й матеріальними втратами. За таких умов проблема формування професійної надійності майбутніх фахівців, на наш погляд, є достатньо важливою, актуальною і, разом з тим, складною і багатоаспектною проблемою, що не достатньо комплексно й системно досліджена та потребує особливої уваги науковців різних галузей. Адже стабільна і прогнозована поведінка людини є важливою передумовою її успішної професійної діяльності. Незважаючи на здатність людини змінювати свою поведінку в достатньо широкому діапазоні й реагувати на навіть незначні зовнішні впливи, зазвичай у досить обмежених ситуаціях вона діє раціонально, доцільно, відповідно до суворо регламентованих правил, на основі доступної інформації про ситуацію.

Сучасні напрями розвитку вищої освіти, кардинальні зміни в статусі освітніх установ України, змісті навчальних програм і методах навчання, зумовлені модернізацією вітчизняної освіти й перетвореннями в усіх сферах держави, вимагають нових підходів до вдосконалення професійної підготовки фахівців у ВНЗ. Особливо це актуально для ВНЗ, що здійснюють професійну підготовку фахівців екстремального профілю, які стоять на передньому рубежі боротьби зі стихійними лихами й техногенними катастрофами, де від їх професіоналізму, грамотних і рішучих дій залежить життя й добробут людей.

Окремі аспекти підготовки до діяльності в екстремальних умовах у різні роки вивчали Ю. М. Антошків (2004), О. В. Бикова (2008), В. М. Гоншовський (2010), А. М. Ковальчук (2005), М. М. Козяр (2004), М. С. Корольчук (2010), І. С. Овчарук (2008), В. І. Пліско (2004), однак комплексно педагогічні умови формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті в умовах ВНЗ не розглядалися.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати комплекс педагогічних умов формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті в умовах ВНЗ.

У сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних з проблемами підвищення ефективності освітнього процесу, удосконалення функціонування педагогічних систем одним з аспектів, що викликають значний інтерес науковців, є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність здійснюваної діяльності.

Філософське трактування поняття “умова” пов'язується з відношенням предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може: “те, від чого залежить щось інше (що обумовлюється); суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю впливає існування цього явища” [13, с. 707]. Отже, сукупність конкретних умов даного явища утворює середовище його протікання, виникнення, існування та розвитку.

Психологічна наука зазначене поняття розглядає в контексті психічного розвитку і розкриває через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, що прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку й кінцевий результат [5, с. 270].

На думку О. О. Леонтьєва, педагогічні умови – це зовнішні чинники, що діють через внутрішні мотиви й самостійно формуються в результаті зовнішніх впливів [4]. Зовнішні причини, опосередковані внутрішніми суперечностями, становлять необхідні умови розвитку особистості.

У педагогіці умову розглядають як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості [6, с. 36].

Визначення дефініції “умова” у педагогічній науці, передусім, пов'язане з педагогічним осмисленням цієї категорії. У дидактиці поняття “умова” використовується для характеристики цілісного педагогічного процесу та окремих його сторін і складових частин. В. Андрєєв визначає педагогічні умови як результат “цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей” [2, с. 86].

На думку Ю. Бабанського, педагогічні умови є чинником, від якого залежить стійкість існування та ефективність функціонування педагогічної системи [3, с. 115]. О. Федорова визначає педагогічні умови як синтез об'єктивних можливостей змісту освіти, організаційних форм, методів і матеріальних ресурсів, які сприяють розв'язанню поставлених завдань [12, с. 193].

Аналіз літературних джерел дає змогу зробити висновок, що поняття “умова” є широким, загальнонауковим, а його сутність у педагогічному аспекті може бути охарактеризована такими положеннями:

- 1) умова є сукупністю причин, обставин, будь-яких об'єктів тощо;
- 2) означена сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання особистості;
- 3) вплив умов може прискорювати або уповільнювати процеси розвитку, виховання і навчання, а також впливати на їх динаміку й кінцеві результати.

Отже, на основі вищевикладеного, визначимо *педагогічні умови формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті як сукупність чинників навчально-виховного процесу, які через механізми внутрішніх впливів сприяють появі й розвитку у курсантів особистісних якостей і властивостей, що характеризують усталеність, прогнозованість, безвідмовність та безпомилковість професійної діяльності.*

До педагогічних умов формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті ми відносимо:

1. Формування професійної мотивації майбутнього фахівця в ході навчально-виховного процесу.

2. Розвиток навчальної активності курсантів.

3. Розвиток професійно важливих якостей і властивостей особистості курсантів.

*Формування професійної мотивації майбутнього фахівця в ході навчально-виховного процесу.* Стратегія сучасної парадигми вищої освіти полягає в тому, щоб забезпечити посилення професійної мотивації майбутніх фахівців. У процесі навчання курсантів у вищому навчальному закладі відбувається становлення особистості, формується її професійна спрямованість, здійснюється пошук ефективних шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності. Для досягнення зазначених результатів велику роль відіграє формування мотиваційної сфери майбутнього фахівця. В основі будь-якої, а не лише професійної діяльності лежать потреби, мотиви, інтереси, цілі, тобто комплекс факторів, які характеризуються поняттям “мотивація”. Поза сумніву, що для успішного навчання у ВНЗ і подальшої професійної діяльності необхідні не тільки відповідні задатки, рівень теоретичної підготовленості, а й позитивна мотивація до цього виду діяльності.

Дослідження структури професійно-орієнтованої мотивації студентів, знання мотивів, що спонукають до роботи в тій чи іншій галузі, дає змогу психологічно обґрунтовано вирішувати завдання підвищення ефективності педагогічної діяльності: правильно здійснювати відбір, ефективно навчати, планувати професійний розвиток.

Дослідниками встановлено позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій з успішністю студентів. Найбільшою кореляцією відзначилася орієнтація на процес і на результат, меншою – орієнтація на “оцінку викладачем”. Зв'язок орієнтації на “уникнення неприємностей” з успішністю слабка.

Також дослідженнями було встановлено, що задоволення навчанням залежить від ступеня задоволеності потреби у досягненні, тобто “прагнення людини до поліпшення результатів своєї діяльності”. Ця потреба змушує студентів більше концентруватися на навчанні і, водночас, підвищує їх соціальну активність. Крім того, ця потреба має найбільший вплив на ефективність мотивації.

Центральною ланкою професійної надійності є мотиваційне спрямування, розвиток якого пов'язаний із формуванням професійних ціннісних орієнтацій, які дають змогу розвинути мотиви діяльності до рівня усвідомлення особистої причетності до здійснення суспільно корисної справи, викликають у студентів переживання на рівні емоційного залучення до проблем, пов'язаних з минулим і сьогоденням своєї країни, навчального закладу, в якому навчаються, організації, у якій проходять практику і в якій працюватимуть, допомагають розвитку спрямованості до підвищення компетентності у професійній сфері [9].

До методичних засобів і прийомів, що сприяють розвитку професійної мотивації майбутнього фахівця з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті в ході навчально-виховного процесу належать:

1. Побудова взаємовідносин викладачів і курсантів на основі культивування атмосфери співпраці та допомоги.

2. Переконавання курсантів під час навчально-виховного процесу у значущості знань, навичок і умінь як для майбутньої професійної діяльності, так і життя загалом.

3. Створення загальної атмосфери захопленості і спільної творчості на заняттях.

4. Залучення курсантів до різних видів навчальної діяльності.

5. Особистий приклад і авторитет викладача.

6. Формування у курсантів адекватної самооцінки через вирішення максимально важких професійних проблемних задач. При цьому важливо направити переживання не стільки на зовнішні, діяльнісні ознаки (трудність), а на внутрішні причини – свої знання, докладені зусилля і їх оцінку.

7. Використання і поєднання різних методів і форм навчання.
8. Застосування методів стимулювання.
9. Залучення курсантів до оціночної діяльності та формування у них навичок адекватної самооцінки.

10. Створення ситуацій дискусій, діалогу із залученням усіх курсантів.

11. Постійне пов'язування і максимальне наближення навчального матеріалу до специфіки майбутньої професійної діяльності.

12. Створення для курсантів ситуації вибору, в якій вони формують вміння зважити всі “за” і “проти”, усвідомлювати, зіставляти й аналізувати різні мотиви.

*Розвиток навчальної активності курсантів.* Незалежно від спеціалізації і характеру майбутньої професійної діяльності, будь-який спеціаліст-початківець повинен володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками.

На ефективність навчального процесу професійної освіти впливає суперечність між вимогами нового освітнього середовища й недостатньою здатністю студента орієнтуватися в умовах навчальних програм, що постійно змінюються [10, с. 76–81].

Однією з ключових проблем підвищення ефективності та якості навчального процесу є активізація суб'єкта навчання. Її особлива значущість полягає в тому, що навчання спрямоване не тільки на сприйняття навчального матеріалу, а й на формування ставлення суб'єкта учіння до самої навчальної діяльності. Перетворюючий характер діяльності завжди пов'язаний з активністю суб'єкта. Знання, отримані в готовому вигляді, як правило, викликають труднощі в їх застосуванні й вирішенні конкретних завдань. Одним з істотних недоліків професійної освіти залишається формалізм, який виявляється у відриві завчених студентами теоретичних положень від уміння застосувати їх у практичній професійній діяльності.

Професійна підготовка фахівців у ВНЗ зумовлена, значною мірою, змістом освіти, методами і прийомами навчання, але ефективність і результативність навчального процесу залежить, передусім, від власної активності студентів у процесі формування у них знань, умінь, навичок [7]. Професійне навчання набуває розвивального характеру лише за умови, якщо майбутній фахівець активно включений у навчальний процес за внутрішнім спонуканням. Адже знання та навички, отримані через примушування, мають властивість швидко руйнуватися при зміні зовнішніх умов. Дія ж, засвоєна за внутрішнім спонуканням, залишається й при зміні умов, оскільки вплітається у структуру особистості. Тому дуже важливим як для викладача, так і для студентів є розуміння необхідності стимулювання навчальної активності та зацікавленості в ході навчальних занять.

Науково-методичний аспект активізації навчальної діяльності студентів передбачає розробку варіативних методичних систем навчання, що охоплюють побудову й технологічне забезпечення змісту, методів, прийомів, організаційних форм раціонального поєднання викладання педагога й самостійної роботи студента, підготовку систем диференційованих вправ, зокрема, професійно значущих для майбутнього спеціаліста, визначення орієнтирів навчально-пізнавальної діяльності [8].

У психолого-педагогічній літературі на сьогодні відсутня одностайна трактовка поняття “активізація пізнавальної діяльності”. Український педагогічний словник визначає активізацію процесу навчання як “удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність школярів в усіх ланках навчального процесу” [11, с. 21].

Г. І. Щукіна зазначає, що активізація навчальної діяльності – це не керування активністю учня, а двосторонній процес активізації діяльності педагога і учня [1, с. 53].



Я. Я. Ягунов трактує активізацію навчальної діяльності як “сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, які порівняно з традиційними методами навчання, у першу чергу, спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, формування незвичних навичок та вмінь нестандартного розв’язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування” [15, с. 152].

Окремі дослідники активізацію навчальної діяльності розуміють як стимулювання інтелектуальних, морально-вольових і фізичних зусиль вихованців для досягнення конкретної мети навчання і виховання [14, с. 6].

Для активізації навчальної діяльності майбутнього фахівця з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті в ході навчально-виховного процесу пропонується:

- відображення у модельному вигляді змісту навчання, професійної діяльності в максимально можливій проекції. Метод моделювання професійних дій активізує пізнавальну активність курсантів у процесі професійної підготовки, формує вміння аналізувати ситуацію з погляду на формулювання ближніх і дальніх цілей власного професійного розвитку та умов їх досягнення;
- застосування структурно-логічної схеми зв’язку елементів пізнавальної діяльності курсантів та засобів їхнього досягнення при вивченні фахових дисциплін;
- використання модульної структури організації навчання, що передбачає розподіл матеріалу дисципліни на логічно завершені відносно автономні модулі-частини теоретичного та практичного характеру з відповідним інформаційно-методичним забезпеченням, діагностикою та контролем за результатами навчального процесу, чітко визначеним обсягом навчального матеріалу, індивідуальних завдань, вимог до знань та вмінь курсантів. Усе це сприятиме систематичній роботі курсантів, планомірному засвоєнню навчального матеріалу, а також дасть змогу урізноманітнювати використання форм і методів навчальної діяльності;
- використання переважно інтерактивного методу проведення занять як однієї з форм активізації курсантів, що спрямована на розвиток уміння слухати, зіставляти, аналізувати, робити висновки. Метою інтерактивного навчання є створення комфортних умов, коли курсант відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання;
- використання проблемно-орієнтованого міждисциплінарного підходу до вивчення дисциплін; “контекстне навчання”, “навчання на основі досвіду”; методи, засновані на вивченні практики (кейс-студію); проектно-організовані технології навчання роботі у команді над комплексним вирішенням практичних завдань.

*Розвиток професійно важливих якостей і властивостей особистості курсантів.* Теоретична розвідка дає нам можливість визначити професійно важливі якості особистості фахівця з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті як інтеграційні психологічні, психофізіологічні, емоційно-вольові, особистісні та фізичні особливості фахівця (вроджені й набуті), що сприяють його успішній професійній реалізації в обраному виді діяльності.

Аналіз наукових праць і власні емпіричні дослідження, в ході яких було проанкетовано 238 фахівців аеродромних аварійно-рятувальних служб, дали змогу визначити структуру професійно важливих якостей фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті і згрупувати їх у відповідні блоки:

- фізичні якості – сила, витривалість, швидкість, спритність;
- психологічні якості – увага, пам’ять, мислення;
- емоційно-вольові якості – воля та емоційна стійкість;

– психофізіологічні якості – окомір, швидкість реакції, просторова орієнтація, вестибулярна стійкість, тонка координація рухів, фізична та розумова працездатність, завадостійкість, стійкість до гіпоксії;

– соціально-психологічні якості – комунікабельність, моральність, відповідальність.

Фізичні якості курсантів формуються в процесі фізичної та тренажерної підготовки; психологічні якості – в процесі фізичної, тренажерної та теоретичної підготовки; емоційно-вольові якості – в процесі фізичної, тренажерної та частково теоретичної підготовки; психофізіологічні якості – в процесі фізичної та тренажерної підготовки; соціально-психологічні якості – в процесі теоретичної, фізичної та тренажерної підготовки.

**Висновки.** Отже, формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті є складним, багатоаспектним, інтегрованим процесом, що вимагає залучення усіх елементів системи професійної підготовки.

Подальші розробки з цього питання полягатимуть в експериментальній перевірці ефективності запропонованих педагогічних умов формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті.

#### **Список використаної літератури**

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій модульного навчання / А. М. Алексюк – Київ : Либідь, 1993. – 220 с.
2. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – Москва : Высш. шк., 1981. – 240 с.
3. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / М. Ю. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – Москва : Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 93 с.
5. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник / Р. С. Немов. – Ч. 2. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
6. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высш. шк., 2004. – 512 с.
7. Садова Т. А. Активізація пізнавальної діяльності студентів як умова підвищення якості навчального процесу // Наука і освіта. – 2008. – № 1–2. – С. 25–27.
8. Слєпкань З. В. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. В. Слєпкань. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 180 с.
9. Телевная Л. П. Формирование у студентов вузов туристского профиля основ профессионального мастерства в ходе прохождения практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лариса Петровна Телевная. – Санкт-Петербург, 2006. – 186 с.
10. Торбіна Т. Професійно значущі якості особистості сучасного фахівця / Т. Торбіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5 (Ч. 1). – С. 76–81.
11. Український педагогічний словник / під ред. С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
12. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе творческого и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – Москва : Высш. шк., 1970. – 324 с.
13. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – Москва : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
14. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – Москва : Педагогика, 1982. – 209 с.
15. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.08.2014.*

**Лещенко Г. А. Педагогические условия формирования профессиональной надежности будущих специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте**

*В статье рассматривается проблема формирования профессиональной надежности будущих специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте в условиях вуза. Осуществлен анализ трактовки дефиниции “условие” в философской, психологической и педагогической литературе. Теоретически обосновывается комплекс педагогических условий, способствующих формированию профессиональной надежности курсантов. Предлагается авторское определение дефиниций “педагогические условия формирования профессиональной надежности будущих специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте” и “профессионально важные качества личности специалиста по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте”.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, профессиональная надежность, профессиональная мотивация, активизация учебной деятельности, профессионально важные качества, интерактивные методы обучения.

**Leshchenko G. The Pedagogical Conditions of Professional Reliability Formation of Future Specialists of the Air Transport Emergency Service**

*The article deals with the problem of professional reliability formation of future specialists of the air transport emergency service in the university conditions. The analysis of the interpretation of the definition of “condition” in the philosophical, psychological and pedagogical literature. The complex of the pedagogical conditions contributing to the professional reliability formation of cadets is theoretically grounded. The author’s definition of “pedagogical conditions of professional reliability formation of future specialists of the air transport emergency service” and “professionally important qualities of the person skilled in air transport emergency service” are provided.*

*It is noted that the pedagogical conditions of professional reliability formation of future specialists of the air transport emergency service include: 1 The formation of professional motivation of the future specialist in the educational process. The investigation of the structure of professionally-oriented motivation of cadets, the knowledge of motivations encouraging the work in a particular area allows to solve the problem of the efficiency of teaching activities on the grounds of psychology: to carry out the selection correctly, to teach effectively, to plan the professional development. 2 The development of the educational activity of cadets. The scientific and methodological aspects of the activation of cadets’ learning activities involves the development of the variable methodological training systems covering the building and technological support of the content, methods, techniques, organizational forms of rational combination of teaching activity of the teacher and self-study of the cadet, the preparation of the differentiated exercises systems, namely, professionally significant for future specialists, the determination of the benchmarks of educational-cognitive activity. 3 The development of professionally important qualities and properties of cadet’s individuality. The professionally important qualities of cadets develop in the process of physical, theoretical and simulator training.*

**Key words:** pedagogical conditions, professional safety, professional motivation, activation of learning activities, professionally important qualities, interactive teaching methods.

## ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

*У статті обґрунтовано аксіологічний підход до організації змісту навчання діловій іноземній мові в контексті формування соціокультурної компетентності.*

**Ключові слова:** ділова іноземна мова, соціокультурна компетенція, аксіологічний підхід, концепт.

Активна інтеграція України до глобального світового простору вимагає якісних змін в освітній системі для забезпечення підготовки високопрофесійних фахівців, здатних до міжкультурної взаємодії, а отже, до ефективної міжнародної професійної співпраці. Комунікативна парадигма навчання іноземній мові в українській вищій школі спрямована не лише на підготовку фахівців, що володіють іноземною мовою, а й на формування спеціаліста з мультикультурним досвідом, що може конкурувати в нових ринкових умовах та орієнтуватися в інформаційному потоці як рідною, так і іноземною мовою. Однією із заповнених цієї діяльності виступає володіння іноземними мовами, яке виходить за межі володіння мовними одиницями й мовленнєвими штампами. Серед головних задач у сучасній методиці викладання ділової іноземної мови у вищій школі виступає формування соціокультурної компетенції, що актуалізує гносеологічні й аксіологічні навички студента та допомагає стати частиною іншого соціуму. Однак методологічні засади викладання цієї дисципліни потребують перегляду відповідно до сучасних тенденцій у мовній освіті, зокрема імплементації аксіологічного підходу в контексті розвитку соціокультурної компетентності майбутніх фахівців.

До обґрунтування продуктивності соціокультурного підходу у викладанні ділової іноземної мови вже долучилися такі дослідники, як Н. Ішханян, Т. Колбіна, Р. Мільруд, І. Ромащенко, В. Сафонова, П. Сисоєв, О. Тарнопольський, С. Тер-Мінасова, В. Фурманова та ін. У контексті соціокультурного підходу ділова іноземна мова має допомогти суб'єкту орієнтуватися в інших типах культур і співвідносних з ними норм спілкування, використовуючи ці орієнтири для "вибору стратегій взаємодії при розв'язанні особистісно значимих завдань і проблем" професійного характеру [14, с. 29]. Сформована таким чином соціокультурна компетенція полягатиме у здатності користуватися у різних ситуаціях ділового спілкування набутими знаннями про національнокультурні особливості соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, яка вивчається.

Водночас соціокультурна компетенція не зводиться лише до "розуміння лінгвокраїнознавчих реалій, ономастичної лексики, фразеології та афористики з національно-культурною семантикою" [16, с. 57]. Так, основоположним принципом культури, як зазначав свого часу П. Сорокін, виступає цінність [15, с. 137]. Відмінності в системах цінностей визначають і відмінності культур (Ю. Лотман).

Актуальність дослідження зумовлена детермінуючим значенням цінностей у процесі пізнання і професійного зростання, зокрема в процесі набуття майбутніми фахівцями іншомовної комунікативної компетенції.

Об'єктом нашого дослідження став процес навчання діловій іноземній мові у вищих навчальних закладах, предметом – аксіологічний підхід до формування соціо-

культурної компетенції як складової іншомовної комунікативної компетенції майбутнього фахівця.

**Метою статті** є обґрунтування аксіологічного підходу до організації змісту навчання діловій іноземній мові.

Опанування іноземної мови – це “входження” у світ інших цінностей, які визначають норми спілкування, соціальні відносини носіїв мови, що вивчається. Проте долучення до них на заняттях з ділової іноземної мови може відбуватися в різний спосіб. Зокрема доцільним є залучення різнобічної культурологічної інформації щодо країни, мова якої вивчається. При цьому має враховуватися специфіка ділової комунікації в межах цієї національної культури. Наприклад, “майбутнім економістам необхідно ознайомитися з національною специфікою професійної діяльності, особливостями національного виявлення особистої свободи й автономності людини у колективі, влади, суперництва тощо” [8]. Таким чином відбувається долучення до цінностей як детермінант культури.

Як “глибинні характеристики культури” [6, с. 14], цінності вербалізуються. Водночас, як слушно зазначає Г. Єлізарова, культурно зумовлений компонент значення того чи іншого слова необхідно шукати в системі цінностей, в образі життя, у моделях поведінки носіїв культури [3, с. 69].

Репрезентація цінностей відбувається за допомогою смислоутворювальних ментальних одиниць – концептів. Кожен концепт має ціннісну складову, “ціннісний вимір” (Г. Слишкін, В. Карасик). “Концепт не лише відображення реально існуючих феноменів – явищ дійсності, але й їх оцінка”, – вказує О. Рудакова [12, с. 24]. Концептуальні утворення відображають ціннісні орієнтації, пріоритетні для певного національно-культурного або соціокультурного середовища.

Між концептом та дійсністю існує тісний, безперервний зв’язок: “концепт ніби “вплетений” у дійсність, під час якої він трансформується, стає основою для нових дій, коригується під час цих дій, знову стаючи умовою для подальших практичних операцій” [5, с. 16]. Завдяки цьому реалізується дидактичний потенціал концепту в навчанні іноземній мові, адже породжені дискурсом концепти самі творять дискурс та керують ним. Вивчаючи ділову іноземну мову з метою розв’язання власних професійних потреб і завдань, суб’єкт долучається до іншого соціокультурного середовища-дискурсу, потрапляє під вплив аксіологічного поля його концептосфери. Так, структурування кожного з підручників цієї серії, орієнтованих на різні рівні володіння англійською, дає змогу досягнути специфіку цілого концептуального поля “Бізнес” в англійській та англомовній лінгвокультурі та логічні відносини між його складовими. Назви розділів – це назви концептів, смислове наповнення яких конкретизується граматичним матеріалом, автентичними (масовокомунікаційними) текстами, завданнями (див. табл.).

Таблиця

**Зміст підручників серії “Market Leader”  
видавництва “Pearson Longman”**

MARKET LEADER Elementary	MARKET LEADER pre-intermediate	MARKET LEADER intermediate	MARKET LEADER upper-intermediate	MARKET LEADER advanced
1	2	3	4	5
Introductions	Careers	Brands	Communication	Being international
Work and leisure	Selling online	Travel	International marketing	Training
Problems	Companies	Organisation	Building relationship	Partnerships

Продовження таблиці

1	2	3	4	5
Travel	Great ideas	Change	Success	Energy
Food and entertaining	Stress	Money	Job satisfaction	Employment trends
Sales	Entertaining	Advertising	Risk	Business ethics
People	Marketing	Cultures	E-commerce	Finance and banking
Markets	Planning	Employment	Team building	Consultants
Companies	Managing people	Trade	Raising finance	Strategy
The Web	Conflict	Quality	Customer service	Doing business on-line
Cultures	New business	Ethics	Crisis management	New business
Jobs	Products	Leadership	Management styles	Project management
		Innovation	Takeovers and merges	
		Competition	The future of business	

Як і належить, у змістовому наповненні серії представлено ринкову орієнтацію з відповідними споживчими та маркетинговими очікуваннями. Саме ринкова ціннісна орієнтація передбачає розуміння “успіху як досягнення високого соціального статусу через різноманітні операції купівлі-продажу, включаючи продаж себе як товару” [13].

Така організація навчального матеріалу є максимально продуктивною і ефективною. Вона здатна переорієнтувати на культурні цінності країни мови, що вивчається, або загалом на цінності глобального суспільства. На втрату культурної ідентичності як на негативний наслідок реалізації такого підходу вказують деякі дослідники, адже не йдеться про культурну самоідентифікацію, коли “об’єкт освіти розв’язує одне єдине завдання – вдало включитися в процес самореалізації на ринку праці” [11, с. 182].

Така небезпека розчинення національних культурних цінностей операнта під впливом аксіосфери мови навчання, дійсно, існує, але самі автори підручників здатні сприяти розвитку “міжкультурної чутливості” (М. Беннет) як чуттєвого сприйняття й тлумачення культурних відмінностей. Відповідно, завдання сучасного навчання іноземним мовам, як слушно зауважує І. Мішин, полягає в тому, “щоб відобразити у змісті навчання найпрезентативніші концепти іншомовної культури, її зв’язку із загальнолюдськими цінностями, знайти тотожності й відмінності між своєю та іншою культурою і, врешті-решт, сформувати на цій основі навички міжкультурної комунікації” [9, с. 114–115].

Характерним прийомом, що позитивно характеризує підручники серії “MARKET LEADER”, є прагнення їх укладачів співставити уявлення читача як носія іншої культури з ціннісними орієнтаціями носіїв мови навчання. Це відбувається шляхом постановки запитань, які актуалізують аксіологічну складову концептів і в межах культури мови, що вивчається, і в межах культури, яку відображають ті, що навчаються іноземній мові. Наприклад, репрезентуючи смислове наповнення концепту “Success” (“Успіх”) у “MARKET LEADER upper-intermediate”, автори пропонують відповісти на запитання щодо відповідності культурним установкам того, хто навчається, запропонованих ними індикаторів успіху.

На наше переконання, принцип організації навчального матеріалу в українських навчальних виданнях [1; 2; 7] – за типовими поведінковими моделями ділової комунікації, навколо яких згруповано й лексичний і граматичний матеріал, – не є таким продуктивним, як концептуальна організація підручників “MARKET LEADER”. Створення контактів на роботі, вітання з клієнтами, спілкування з клієнтами, командна робота на заходах, прийняття їжі з колегами, спілкування e-mail, контакти з партнерами, самопрезентація – такими є ключові моделі ділової поведінки, яким навчають вітчизняні навчальні видання. Та акцентування не на цінностях-цілях, а лише на інструментах їх реалізації (як вітатися, як говорити по телефону тощо) послаблює мотивацію тих, хто навчається.

Ще одним недоліком українських навчальних видань є використання неавтентичних текстів для закріплення знань. Проте, згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [4, с. 102], навчальні матеріали, що використовуються, повинні мати соціокультурну спрямованість і бути автентичними.

Автентичними текстами, а тому дієвими засобами формування аксіологічних орієнтирів, є тексти масової комунікації. Перевагами таких текстів є те, що вони “з’являються з конкретного приводу, актуального для життя соціуму, і є реакцією на певні події”, завдяки чому орієнтують особистість у сприйнятті багатьох явищ суспільного життя, здатні вплинути на свідомість особистості, змінити її оцінки, установки, ставлення до того, про що йдеться у тексті [9, с. 22].

Саме в публіцистичному тексті відбувається концептуалізація інформації. Автори навчальних видань, у яких використовуються такі тексти, зокрема автори “MARKET LEADER”, які активно залучають тексти, опубліковані в газеті “The Financial Times”, через оволодіння концептом та його аксіологічним змістом впроваджують таким чином світоглядні установки, соціокультурні уявлення, притаманні носіям мови навчання як представникам певної культури.

**Висновки.** Практичний досвід викладання ділової іноземної мови в системі вищої освіти України дає змогу оцінити й актуалізувати методичні підходи до формування у студентів здатностей до ефективної міжкультурної комунікації в умовах професійно спрямованого іншомовного спілкування, зокрема актуалізувати аксіологічний підхід до організації змісту навчання діловій іноземній мові. Його впровадження в контексті формування соціокультурної компетенції мови визначає відбір та організацію лінгвістичного матеріалу, його структурну організацію на основі концептосфери англомовного ділового дискурсу, що дає змогу більш глибоко осягати соціокультурну специфіку середовища майбутньої професійної активності, долучившись до його базових соціокультурних цінностей. Разом із тим, реалізація аксіологічного підходу в навчання діловій іноземній мові передбачає й культурну самоідентифікацію особистості в процесі набуття іншомовної комунікативної компетенції в результаті співставлення власних ціннісних орієнтацій, оцінок з ціннісними орієнтаціями носіїв мови навчання.

Перспективними напрямками подальшого дослідження цієї тематики мають стати дослідження результатів впровадження відповідних педагогічних технологій в освітній процес.

#### Список використаної літератури

1. Богацкий И. С. Бизнес-курс английского языка : словарь-справочник / И. С. Богацкий, Н. М. Дюканова ; И. С. Богацкий (ред.). – 5-е изд., перераб. – Киев : Логос, 2000. – 352 с.
2. Боровая Т. А. Бизнес-курс английского языка / Т. А. Боровая. – Харьков: ББН, 1999. – 348 с.

3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 325 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Заседателева М. Г. Репрезентация концепта “иноязычная компетенция” в российском методическом дискурсе / М. Г. Заседателева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 17 (198). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 44. – С. 16–20.
6. Карасик В. И. Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В. И. Карасик, О. А. Дмитриева / Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы : сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика. – Волгоград : Парадигма, 2005. – С. 5–25.
7. Карпусь І. А. Англійська ділова мова : навч. посіб. / І. А. Карпусь. – 4-те вид., доп. – Київ : МАУП, 1998. – 220 с.
8. Колбіна Т. В. Навчання іноземної мови професійного спрямування майбутніх економістів: аспект міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Т. В. Колбіна – Режим доступу: [http://www.confcontact.com/2013\\_06\\_07/16\\_Kolbina.html](http://www.confcontact.com/2013_06_07/16_Kolbina.html).
9. Мишин И. Ф. Освоение инокультурного пространства в концепции диалога культур / И. Ф. Мишин // Державинские чтения. Филология и журналистика. – Тамбов : ТГУ, 2002. – С. 114–115.
10. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Онкович. – Київ, 1995. – 46 с.
11. Рубцова А. В. Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования / А. В. Рубцова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – Вып. 83. – С. 179–184.
12. Рудакова А. В. Когнитология и когнитивная лингвистика / А. В. Рудакова. – Воронеж : Истоки, 2004. – 80 с.
13. Русакова О. Ф. PR-дискурс: теоретико-методологический анализ / О. Ф. Русакова, В. М. Русаков. – Екатеринбург : УрО РАН : Институт международных связей, 2008. – 340 с.
14. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / Серия: О чем спорят в языковой педагогике / В. В. Сафонова. – Москва : Еврошкола, 2004. – 236 с.
15. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин ; пер. с англ. ; общ. ред., сост. и пред. А. Ю. Соколова. – Москва, 1992. – 429 с.
16. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів / О. Тинкалюк // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 53–63.

*Стаття надійшла до редакції 07.08.2014.*

---

**Мантуло Н. Б., Полежаев Ю. Г. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения деловому иностранному языку: аксиологический подход**

*В статье обосновывается аксиологический подход к организации содержания обучения деловому иностранному языку в контексте формирования социокультурной компетентности.*

**Ключевые слова:** деловой иностранный язык, социокультурная компетенция, аксиологический подход, концепт.

**Mantulo N., Polyehayev Yu. Formation of Social and Cultural Competence in the Process of Teaching Foreign Language for Business Purpose: Axiological Approach**

*The active integration of Ukraine into global educational environment requires qualitative changes in the system of training highly qualified specialists with university degree who are capable to cross-cultural interaction and effective international professional cooperation. The*



*communicative paradigm of foreign language teaching in the system of Ukrainian higher education is directed at training professionals with advanced foreign language skills and it is also aimed at forming specialists with multicultural experience who can successfully compete in the new market conditions and feel confident in information flow in their native and foreign languages. Among the major problems in modern methods of teaching foreign languages for business purpose in high school is to form social and cultural competence that actualizes epistemological and axiological skills and helps to integrate into foreign language community with its long-standing language and behavioral norms. However, methodological principles of teaching this discipline need deep reconsideration according to current trends in language education and there emerged the necessity of implementation of axiological approach in the context of social and cultural competence of university students.*

*The relevance of the study is defined by the determining meaning of cultural and social values in the process of cognition and professional growth, particularly in the process of acquisition of foreign language communicative competence by university students.*

*The object of the study is the process of learning foreign language for business purpose in higher educational institutions, the subject of the study is axiological approach in social and cultural competence formation as a component of foreign language communicative competence of future specialists.*

*The article aims to justify the axiological approach in the content of mastering foreign language for business purpose. The practical experience of teaching foreign language for business purpose in Ukrainian university environment allows evaluating methodological approaches in formation of students' skills in effective cross-cultural communication in professional communication in a foreign language, the evaluation of existing approaches enables to actualize axiological approach in the content of learning foreign language for business purpose. The implementation of axiological approach in the context formation of social and cultural competence determines the selection and organization of linguistic material, structural organization based on concept frames in English business discourse and it also allows deeper comprehension of distinguishing features of social and cultural environment of future professional activity; furthermore, the implementation of axiological approach allows become more familiar with basic values in foreign culture. However, the implementation of axiological approach to learning foreign language for business purpose involves cultural identification of individuals in the process of acquiring foreign language communicative competence by comparing their own cultural values and experiences with values in the scope of the foreign language.*

**Key words:** *foreign languages for business purpose, social and cultural competence, concept, axiological approach.*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ  
ОСВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті висвітлено проблему інформатизації освіти в Україні та основні засади її розвитку. Наголошено на перевагах дидактичного використання таких інформаційних технологій, як вебінар і блог.*

**Ключові слова:** *інформатизаційні технології, інформатизація освіти, комунікація, вебінар, блог.*

На сучасному етапі генезису українського суспільства спостерігається так звана антропоцентристська тенденція – пильна увага до людини, формування її особистості, саморозкриття та творчої самореалізації у процесі життєдіяльності. Тому в умовах становлення незалежної України саме освіта є тим механізмом, який спроможний забезпечити належну підготовку висококваліфікованих всебічно розвинених фахівців. У зв'язку із цим, згідно із Законами України “Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр.”, “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., одними з пріоритетних напрямів державної політики є особистісна орієнтація освіти, запровадження освітніх інновацій, інформаційно-технологічного забезпечення (далі – ІТЗ) та формування у дітей і молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей, навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти, самореалізації особистості. З огляду на викладене вище, особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного викладача на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, готовність використовувати інформаційно-комунікативні технології (далі – ІКТ) як допоміжний навчальний ресурс.

Різним аспектам інформатизації освіти присвячено праці В. Бикова, С. Горчаренка, І. Дичківської, Ю. Рамського, І. Роберта, Т. Тарнавської, Д. Швеця, М. Ярмаченко. Психологічно-педагогічні аспекти використання інформаційних технологій вивчали М. Галушак, О. Гудирев, М. Жалдак, І. Захарова, М. Кадемій, В. Кухаренко, В. Лапінський, О. Муковіз, Г. Наumenко, С. Ракова, М. Сидорова. Проблеми використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання досліджують такі науковці, як: Ю. Жук, Л. Побережна, С. Подолянчук, Є. Рябчинська, Г. Сажко, І. Сінельник, Р. Собко, О. Стечкєвич, Т. Хачумян.

**Мета статті** – розкрити основні напрями підвищення ефективності використання інформаційних технологій у світі.

Для модернізації української освіти характерна підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного, творчого, мобільного фахівця. Останні роки докорінно змінили умови суспільного життя, освітньої діяльності. Інформаційні технології сьогодні відіграють ввжливу роль у сучасному світі, вони визначають подальший економічний і суспільний розвиток людства.

Інформація (від лат. informatio – пояснення, викладення) – одне із загальних понять науки; в широкому розумінні – нові відомості про навколишній світ, одержувані в результаті взаємодії з ним. Останнім часом це поняття широко вживають у всіх галузях науки, зокрема філософії, психології, педагогіці, соціології, лінгвістиці. У педагогіці й психології – зміст будь-якого повідомлення, дані про щось, які розглядаються в аспекті передачі їх у часі й просторі) [4, с. 154]. Враховуючи, що ХХІ ст. є

століттям комп'ютерної інформації, можна додати до цього визначення, що інформація – це не лише обмін повідомленнями між людьми, а й між людиною та автоматом, автоматом і автоматом.

В. Биков розглядає інформатизацію освіти, яка впроваджується у всьому світі, як сукупність взаємопов'язаних, організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних обчислювальних і телекомунікаційних потреб (інших потреб, що пов'язані з упровадженням методів і засобів інформаційно-комунікативних технологій) учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом управляє та його забезпечує (у тому числі здійснює його науково-методичний супровід і розвиток) [1, с. 31]. Д. Швець акцентує увагу на залученні нових джерел інформації, застосуванні нових засобів управління нею, зміні методики навчання й контролю знань на базі всебічного використання комп'ютерної, комунікаційної та мультимедійної техніки [8].

Т. Тарнавська виділяє такі основні засади розвитку інформатизації освіти, які мають бути в Україні:

- формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі вищої й післядипломної освіти як єдиної системи комп'ютерних засобів, програмного забезпечення, навчальних баз даних, електронних навчальних і методичних ресурсів, віртуальних освітніх середовищ та інших елементів, які реалізують інформаційні процеси;
- застосування ІКТ у навчально-виховному процесі та бібліотечній справі в поєднанні з традиційними засобами;
- внесення змін до програм навчальних закладів освіти всіх рівнів акредитації, а саме включення в них завдань, висунутих інформаційним суспільством, з урахуванням національних особливостей;
- створення інформаційної системи підтримки освітнього процесу;
- забезпечення навчальних закладів комп'ютерними комплексами та мультимедійним обладнанням;
- забезпечення комп'ютерної безпеки в процесі навчання;
- розвиток мережі електронних бібліотек;
- створення системи дистанційного навчання;
- забезпечення доступу закладів освіти до світових інформаційних ресурсів;
- створення відкритої мережі освітніх ресурсів;
- забезпечення всіх навчальних закладів доступом до міжнародних науково-освітніх мереж;
- створення національного науково-освітнього простору;
- розроблення методологічного забезпечення використання комп'ютерних мультимедійних технологій;
- удосконалення навчальних планів, відкриття нових спеціальностей з новітніх ІКТ, втілення принципу “освіта протягом усього життя”;
- забезпечення вільного доступу до засобів ІКТ та інформаційних ресурсів;
- забезпечення умов для підвищення комп'ютерної грамотності викладача й студента [9].

Головна мета інформатизації освіти полягає в структуризації професійних знань у заданих предметних галузях і забезпечення вільного доступу студентів до баз даних. Існує загроза розуміння інформатизації як роботи з певними програмними забезпеченнями, тоді як процес навчання має бути спрямованим на технології роботи з різною інформацією: аудіо та відео, графічною, текстовою, табличною. Важливо, щоб навчальні програмні продукти не перетворювались на аналоги існуючих підручників.

Варто зупинитися на видах інформаційних технологій і ефективності їх використання в навчальному процесі. Інформаційні технології, які можуть забезпечити колективну роботу учасників навчального процесу, можна поділити на дві групи: засоби синхронної комунікації й засоби асинхронної комунікації.

Засоби синхронної комунікації – це інтернет-засоби, що дають змогу спілкуватися в режимі реального часу.

Засоби асинхронної комунікації – це інтернет-засоби, що дають змогу обмінюватися інформацією із затримкою в часі.

Одним з найпопулярніших видів синхронної комунікації являється вебінар.

Існує декілька визначень цього поняття. Зокрема, В. Осадчий описує вебінар як віртуальний семінар, організований за допомогою інтернет-технологій [7, с. 84], Д. Дінцис розглядає його як новий формат навчання. Цей формат передбачає проведення занять у режимі реального часу на основі сучасних технологій зв'язку, що забезпечують передачу аудіовізуальної інформації. Зазвичай тренер проводить заняття в режимі лекції з трансляцією навчальних матеріалів. Зворотний зв'язок з учнями виноситься за межі лекційного часу і проходить у режимі чату або голосового спілкування [3]. Н. Морзе та О. Ігнатенко розглядають вебінар як технологію, що дає можливість повною мірою відтворити умови колаборативної форми організації навчання, а саме семінарських і лабораторних занять, лекцій тощо. При цьому учасники вебінару можуть фізично знаходитися в різних місцях, а їх взаємодія забезпечується завдяки активному застосуванню засобів аудіо- та відеообміну даними й спільної роботи з різноманітними об'єктами [6, с. 35].

Виявлено, що залежно від конкретної програмної платформи вебінар може мати такі можливості та функціональні особливості:

1. Проведення аудіо- і відеоконференцій з різною якістю відео і трансляцією декількох учасників одночасно.

2. Обмін миттєвими повідомленнями за допомогою текстового чату. При цьому можливе застосування як загального чату, коли всі учасники бачать усі повідомлення, так і приватного спілкування двох осіб з можливістю блокування вхідних повідомлень.

3. Демонстрація електронних ресурсів різноманітних форматів: презентацій, документів, веб-сторінок, відеороликів.

4. Обмін файлами між учасниками вебінару – завантаження й вивантаження файлів будь-яких розмірів.

5. Колективна робота з програмним забезпеченням – учасник вебінару з відповідними правами (зазвичай викладач) демонструє всім іншим учасникам роботу в середовищі конкретного програмного продукту на екрані свого комп'ютера. При цьому викладач має можливість передавати права управління програмою будь-якому учню з конкретним завданням.

6. Веб-тури – засіб, що дає змогу спільно відвідувати веб-сайти. Крім цього, ведучий може надсилати учасникам адреси веб-сторінок для незалежного перегляду в їхньому браузері.

7. Опитування й тестування учасників вебінару та миттєва візуалізація результатів за допомогою різноманітних діаграм.

8. Breakout rooms (“кімнати прориву”) – віртуальні кімнати для роботи з групами. Як правило, ці кімнати оснащені засобами колективної роботи з текстом, відеоматеріалами та мультимедійними презентаціями.

9. “Підняття руки” – надає змогу учаснику вебінару звернути на себе увагу ведучого та попросити увімкнути мікрофон, камеру або інший функціонал. В окремому

вікні ведучого при цьому з'являються у відповідному порядку імена учасників, які "підняли руку".

10. Можливість роздрукування або збереження на диск матеріалів вебінару у процесі його проведення.

11. Наявність окремої частини віртуального класу для розміщення плану проведення вебінару. Такий план є видимим для всіх учасників, а його окремі пункти можуть відмічатися у процесі їх виконання.

12. Можливість учасника виявляти емоції, зокрема згоду, заперечення тощо за допомогою спеціальних індикаторів, які деякою мірою компенсують відсутність безпосереднього контакту.

13. Запис вебінару для подальшого використання та аналізу [10].

Зазначимо, що головна перевага вебінару – це відсутність географічних обмежень і відтворення умов спільної роботи викладача і студентів.

Дослідимо такий засіб асинхронної комунікації як блог. Блог (англ. blog, від web log – "мережевий журнал чи щоденник подій") – це веб-сайт, головний зміст якого – записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються. Блог, як технологію ведення в Інтернеті власного щоденника, слід зарахувати до асинхронних мережних сервісів [2]. Також блог є варіантом особистого освітнього та наукового простору, засобом організації спільної діяльності певної групи студентів – відкритим чи закритим середовищем для організації наукових дискусій з різних напрямів і галузей.

На сьогодні блог-технології показали перевагу над використанням електронної пошти та спілкуванням у чатах. Причина полягає в тому, що блоги дають змогу, не маючи спеціальних знань, швидко публікувати в Інтернеті різні дані, зазвичай хронологічно впорядковані, організовувати віртуальні спільноти для інтерактивного спілкування користувачів.

Виділимо головні можливості блог-технологій у процесі навчання:

1) організація особистого інформаційного простору вчителя й учнів, у якому підсумовуються всі документи та повідомлення, які зберігаються в одному місці, що дає змогу не тільки здійснювати публікацію повідомлення більше ніж в одну спільноту, але й полегшує роботу з накопиченими даними;

2) організація відкритих і закритих співтовариств для колективного обговорення різних питань та здійснення спільної роботи під наглядом модератора (вчителя), що істотно розширює ефективність групової навчальної діяльності;

3) створення електронних медіабібліотек, до складу яких будуть включені каталогізованих тематичні бази навчальних, довідкових, ілюстративних та інших документів і даних для забезпечення адресного пошуку та вільного мережевого доступу;

4) забезпечення оперативного та надійного зв'язку між учнем і вчителем для вирішення питань, отримання відповідей, обговорення поточних проблем і організаційних моментів;

5) зручність додавання, читання та пошуку потрібних повідомлень дає можливість для розгортання конструктивних дискусій, які є невід'ємною частиною педагогічного процесу;

6) надання учням можливостей для обміну інформацією один з одним для самостійної роботи та взаємонавчання.

Привертає увагу той факт, що перевага блогу – це відсутність часових обмежень, учасники можуть спілкуватися, вести дискусію або проводити консультації в зручний для них час.

**Висновки.** Таким чином, доходимо висновку, що використання інформаційних технологій у навчанні ефективно впливає на освітній процес. Головна функція інфор-

матизації освіти – це фасилітація, яка передбачає полегшену взаємодію під час спільної діяльності студентів і викладачів. Від поставленої мети уроку й технічних можливостей залежить доцільність використання різних видів інформаційних технологій. Синхронічні комунікації роблять акцент на інтерактивності спілкування і його можливості незалежно від географічного розташування. Асинхронічні комунікації спрямовані на особистісне зростання студентів, яке включає в себе набуття нових навичок і вмінь, необхідних для самонавчання й саморозвитку.

#### Список використаної літератури

1. Биков В. Ю. Відкрита освіта в Єдиному інформаційному просторі / В. Ю. Биков // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура ; ХГПА. – 2010. – Вип. 7. – С. 30–35.
2. Горохівська Т. М. Упровадження інформаційних технологій навчання в процес викладання суспільних дисциплін у вищій школі / Т. М. Горохівська [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://ito.vspu.net/upload/zbirnuku/imad/z\\_30/r5/ypropvadjenia\\_informacinuh\\_tehnologi.pdf](http://ito.vspu.net/upload/zbirnuku/imad/z_30/r5/ypropvadjenia_informacinuh_tehnologi.pdf).
3. Динцис Д. Методические особенности проведения вебинаров на краткосрочных курсах по методике “in-class” [Електронний ресурс] / Д. Динцис. – Режим доступу: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=13183>.
4. Дідух Л. І. Інформаційно-комунікативна компетентність викладача / Л. І. Дідух // Сборники научных работ НТУ “ХПИ”: Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти № 32 – Вестник НТУ “ХПИ”. – 2012. – 154 с.
5. Лабудько С. П. Блог як засіб розвитку професійної компетентності вчителів / С. П. Лабудько // Комп’ютер у школі та сім’ї: наук.-метод. журнал ; Інститут педагогіки НАПН України ; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України. – 2013. – № 6 (110). – С. 9–12.
6. Морзе Н. В. Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання / Н. В. Морзе, О. В. Ігнатенко // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 5. – С. 31–39.
7. Осадчий В. В. Методи, форми та засоби професійної підготовки учителів-тьюторів в умовах дистанційної форми навчання / В. В. Осадчий // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010 – № 6. – С. 82–86.
8. Рамський Ю. С. Інформаційне суспільство. Інформатизація освіти [Електронний ресурс] / Ю. С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2010. – № 7. – Режим доступу: [http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=section&id=11&Itemid=64&lang=uk](http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=section&id=11&Itemid=64&lang=uk).
9. Тарнавська Т. В. Сутність інформаційних технологій в освіті [Електронний ресурс] / Т. В. Тарнавська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108.1. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP\\_2013\\_1\\_108\\_31.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_1_108_31.pdf).
10. Царенко В. О. Вебінар як технологія навчального співробітництва учнів і вчителів середніх шкіл [Електронний ресурс] / В. О. Царенко // Інформаційні технології в освіті. – Режим доступу: [http://ite.kspu.edu/webfm\\_send/208](http://ite.kspu.edu/webfm_send/208).

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2014.*

#### **Мартьянова М. Е. Эффективность использования образовательных информационных технологий**

*В статье освещена проблема информатизации образования в Украине и основные принципы ее развития. Акцентируется на преимуществах дидактического использования таких информационных технологий, как вебинар и блог.*

**Ключевые слова:** *информационные технологии, информатизация образования, коммуникация, вебинар, блог.*

**Martianova M. Efficacy of the use of educational informative technologies**

*The article is dedicated to the problem of the introduction of the informative technologies in education. The definition of the word "information" is explained not only as the transmission of the facts between people, but also between a person and a machine or a machine and a machine.*

*The informatization of the education is determined as the set of interrelated organizational, social, economic, scientific, technical, manufacturing and administrative processes which aim is the satisfaction of the informative and telecommunicative needs (the needs associated with the introduction of the methods and communicative technologies), the participants of the educational process and also those who provide the control of the process. The basic principles of the informatization such as the use of ICT in the educational process in combination with traditional methods; making the changes in the institutions, taking in the account the national particularities; the creation of the informative system for the supporting of the educational process and providing schools with computer systems and multimedia equipment are emphasized. There are the informative technologies which allow the participants to communicate in real time (synchronous communicative technologies) and ones which give the opportunity to share the information with time delay (a synchronous communicative technologies).*

*One of the types of the synchronous technologies is a webinar. It gives an opportunity to recreate the conditions of the collaborative forms of learning such as seminars, laboratory classes and lectures. During the webinars the participants can be in different places and their communication is provided with the means of audio and video information exchange. The synchronous technologies are represented with a blog, a website, the main aim of which is to add regularly notes, images or media files. The using of different types of informative technologies depends on the chosen aim of the lesson. The synchronous technologies focus on interactive communication and its opportunities in spite of geographic location. The asynchronous technologies develop the personal advancement of students, which includes acquisition of the skills which are necessary for self-learning and self-development.*

**Key words:** *informative technologies, informatization, communication, webinar, blog.*

СУТНІСНИЙ ЗМІСТ ДЕФІНІЦІЇ  
“ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ ІМІДЖ ФАХІВЦЯ”  
У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

*У статті розглянуто поняття “професійно-особистісний імідж фахівця”. Проаналізовано погляди відомих зарубіжних і вітчизняних педагогів та психологів досліджуваного періоду на питання сутності та змісту професійно-особистісного іміджу. Акцентовано увагу на важливості іміджу як необхідної умови ефективної діяльності фахівця. Встановлено, що формування іміджу відбувається стихійно, але частіше воно є результатом роботи фахівців. Охарактеризовано складові позитивного іміджу й узагальнено особливості поглядів багатьох дослідників. Окреслено перспективи щодо подальшого вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** образ, особистість, імідж, професійна діяльність, професійно-особистісний імідж, професійна підготовка, фахівець.

Реалії ринкової економіки та підвищення суспільних вимог до рівня професіоналізму й конкурентноспроможності фахівця потребують вирішення актуальних проблем сучасної системи професійної освіти, вже недостатньо бути просто професіоналом. Сучасний ринок праці вимагає від людини готовності до професійної діяльності й професійного самовдосконалення, розвинутих умінь та здатності вирішувати соціально-психологічні, економічні й науково-технічні завдання, впроваджувати та освоювати нову техніку, технологію. Людина мусить докладати цілеспрямованих і енергійних зусиль, щоб подолати сформовані стереотипи, підходи в підвищенні своєї професійної компетентності, а також щодо власного інтелекту в самоосвіті, своїх професійних і особистісних якостей. За таких умов професійно-особистісний імідж спеціаліста є важливим доповненням або необхідною умовою його ефективної діяльності.

Окремі аспекти дослідження іміджу проблеми деякою мірою висвітлено науковцями, які вивчали психологію індивідуальності (Б. Ананьєв, В. Мерлін, Є. Рогов та ін.); особливості становлення “Я-концепції” особистості (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс); концептуальні засади та практичний інструментарій іміджології (П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкінс та ін.); сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації (І. Альохіна, В. Бебік, М. Вудкок та ін.). До питання структури іміджу зверталися такі дослідники, як А. Коханенко, Г. Почепцов (загальна структура іміджу), В. Шепель, А. Панасюк, Ф. Хансейкер (структура персонального іміджу). Серед дисертаційних досліджень можна виділити роботи Ю. Дзядевич “Педагогічні умови формування професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей”, Л. Данильчук Л. “Формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю”.

**Мета статті** – обґрунтувати сутнісний зміст дефініції “професійно-особистісний імідж фахівця”. Завдання: по-перше, аналіз попередніх досліджень психологів та педагогів дефініції “професійно-особистісний імідж фахівця”; по-друге, обґрунтування та аналіз сутності поняття “професійно-особистісний імідж фахівця”.

Одним із важливих аспектів загального сприйняття й оцінювання будь-якого явища, предмета, організації, суб’єкта є враження, яке воно справляє, або імідж. Імідж – це об’єктивний чинник, який відіграє суттєву роль в оцінюванні соціального явища, процесу чи особистостей людини. Стосовно людини імідж багато в чому визначає те, що саме певна особистість робить і що говорить та яким є вияв її внутріш-



нього світу, особистісні та професійні якості, риси характеру, манери, стиль спілкування, рівень вихованості та зовнішність [1, с. 51–55].

Термін “імідж” (англ. image – образ, престиж, репутація) – враження, яке особистість (бізнесмен, менеджер, політик тощо) або організація (фірма, навчальний заклад тощо) справляють на людей і яке фіксується в їх свідомості у формі певних емоційно забарвлених стереотипних уявлень.

Визначаючи сутність іміджу, сучасні словники й довідники тлумачать його як: уявлення про внутрішній та зовнішній образ людини, на основі якого виникає її оцінка, певне ставлення до неї у вигляді думки [4, с. 266]; цілеспрямовано сформований образ певної особи, явища, предмета, що виокремлює їх певні ціннісні характеристики й завдяки цьому сприяє підвищенню ефективності їх впливу на інших [6, с. 229]; утворений у масовій свідомості емоційно забарвлений образ кого-небудь або чого-небудь, що має характер стереотипу [7, с. 134].

Імідж досліджує іміджелогія – наука про імідж та технології його створення на основі природних і спеціально сформованих якостей людини. Вона вивчає різноманітні сфери людської взаємодії й розробляє дієві засоби її оптимізації. Її концептуальною ідеєю є доведення необхідності формування уміння створювати імідж

Поняття “імідж” виникло на Заході в 50-х рр. XX ст. і спочатку використовувалося в рекламній практиці. У 60-х рр. XX ст., цей термін знов виникає у сфері підприємництва як основний засіб психологічної дії на споживача. Пізніше поняття іміджу стало основним елементом теорії і практики паблік рилейшнз, міцно увійшло до політичного й суспільного життя [5, с. 134].

Сьогодні застосування терміна “імідж” поширюється на різноманітні сфери життєдіяльності суспільства. Відповідно, у сучасній літературі поняття “імідж” має багато різних визначень, що відображають специфіку предмета дослідження.

З огляду на те, що людина здатна змінюватись, імідж можна спрямовано формувати, уточнювати або переробляти за допомогою модифікації діяльності, вчинків і мисленнєвих позицій [1, с. 51–55].

Свідоме управління іміджем завжди розраховане на реалізацію деяких цілей відправника, імідж формує інформацію. Імідж завжди креативний. Творець іміджу намагається викликати ті реакції, в яких він зацікавлений. Імідж є складовою ділового спілкування та одним з факторів ділового успіху. Як правило, поняття іміджу стосується конкретної людини, але може поширюватися і на певну організацію, професію тощо.

Багато хто ставить знак рівності між іміджем і зовнішнім виглядом. Але це далеко не так. Імідж – поняття нескінченне. Ваші зачіска, одяг, аксесуари, макіяж, погляд, голос, манери, стиль спілкування, напої, які вип’єте, книги, які ви читаете, музика, яку вислухаєте, – все це ваш імідж. Будь-який предмет, що належить вам, розповідає про вас [3, с. 57].

На думку С. А. Болсун, імідж – явище багатогранне. Він розрізняє декілька його різновидів, зокрема професійний імідж, який передбачає створення сукупного образу – синтез професійних якостей і компетентностей та особистісних якостей і зовнішності особливості. Причому всі складові професійного іміджу взаємозв’язані та взаємозумовлені без надання переваги жодній із них [1, с. 51–55].

Психологи О. Залюбівська, О. Лесько, М. Прищак, Г. Рузакова під іміджем розуміють характер стереотипу, що становився в масовій свідомості і має емоційно забарвлений образ кого-небудь або чого-небудь; на їх думку, імідж відображає соціальні очікування певної групи. Формування іміджу відбувається стихійно, але частіше він є результатом роботи фахівців [5, с. 200].

Імідж – це самопрезентація, конструювання людиною свого образу. Стосовно фахівця – це оцінка оточенням його морально-особистісних, інтелектуальних, професійних та етичних якостей. Психологи стверджують, що в людині генетично закладене бажання справити позитивне враження на оточення й отримати схвалення своїм діям.

Відомий психолог К. Юнг зауважив, що про людину судять за зовнішністю, яку вона одягає для того, щоб відповідати вимогам суспільства. Сьогодення – час політизації всіх сторін життя, висунуло й нові вимоги: жити на очах усіх. Кожен із нас перебуває в ринкових відносинах, щоб “продати” себе, іншими словами, щоб отримати гарну роботу, перш за все, слід “продати” гарне враження про себе. Незалежно від нашого бажання, всі ми є представниками тієї соціальної групи, до якої належимо. Зовнішній вигляд, одяг, манери можуть розказати, де ви працюєте, скільки заробляєте, на що розраховуєте у майбутньому [7, с. 103–104].

М. Збронская дає своє визначення того, що ж собою являє образ людини або її імідж. Так, фізичний імідж – це здоров’я, стиль одягу, зачіски та макіяжу. Психологічний імідж – характер, темперамент, внутрішній світ. Соціальний імідж – роль у суспільстві, поведінка і комунікативні особливості. Ці напрями перехрещуються й утворюють єдине ціле [8, с. 54–59].

В. Черепанова інтерпретує імідж як цілеспрямовано сформований інтегральний, цілісний, динамічний феномен, зумовлений відповідністю і взаємопроникненням внутрішніх і зовнішніх індивідуальних, особистісних та індивідуальних якостей суб’єкта, покликаний забезпечити гармонійну взаємодію суб’єкта з природою, соціумом і самим собою [9, с. 12–13].

Вивчення психолого-педагогічної, соціологічної, економічної літератури засвідчило, що не існує єдиного тлумачення понять “професійний імідж” і “професійно-особистісний імідж”. У сучасних фахових словниках зазначені дефініції взагалі відсутні.

У своїй роботі Л. Данильчук зазначає, що “професійно-особистісний імідж фахівця” – це образ, що формується й відтворюється у процесі професійної діяльності та максимально забезпечує реалізацію основної мети професійної діяльності особистості, а саме: всебічне сприяння стабільному поступальному розвитку систем організації, а також забезпечує моральну та матеріальну самореалізацію особистості [2, с. 7].

Отже, поняття іміджу дуже широке й багатогранне. Воно визначається як поєднання зовнішніх та внутрішніх складових особистості. Ці характеристики зумовили появу таких типів іміджів, як самоімідж – сприймання особистістю себе; імідж, який сприймається іншими; бажаний імідж. Останній поділяється на особистісний або індивідуальний та професійний, що буває позитивним і негативним. Зазначена типологія відображає погляд на імідж із різних позицій: свого “я”, сприйняття іншими, бажань та реалій.

**Висновки.** У сучасних умовах пильна увага зосереджена на питанні виховання фахової еліти, процес підготовки якої має бути спрямований не тільки на розвиток у студента здатності оцінювати умови, бачити й формулювати проблеми, виділяти суттєве, оцінювати достовірність вихідних даних, шукати варіанти рішень відповідно до прийнятих критеріїв та оцінювання ймовірності їх точності. Одночасно необхідно розвивати загальні інтелектуальні якості поряд з розвитком особистісних якостей людини.

Виникає потреба у компетентних особистостях. У цьому контексті необхідним стає перегляд та корегування змісту деяких дефініцій, що пов’язані з підготовкою майбутніх фахівців. Аналіз попередніх і сучасних досліджень сутнісного змісту дефініції “професійно-особистісний імідж” особистості дає підстави для її нового формулювання.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо проектування нових педагогічних методик формування професійно-особистісного іміджу фахівця як невід’ємного компонента його професійної діяльності.

**Список використаної літератури**

1. Болсун С. А. Професійний імідж керівника навчального закладу / С. А. Болсун. – Харків : Управління школою, 2013.
2. Данильчук Л. О. Формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Данильчук Лариса Олексіївна. – Житомир, 2007. – 22 с.
3. Збронская М. А. Внутренняя структура имиджа / М. А. Збронская. – Москва, Синтон, 2005. – 305 с.
4. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – Москва, 2001.
5. Лесько О. Й. Етика ділових відносин: навч. посіб. / О. Й. Лесько, М. Д. Прищак, О. Б. Залюбівська, Г. Г. Рузакова ; Вінниц. нац. техн. ун-т. – Вінниця, 2011. – 310 с.
6. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва, 1990.
7. Современный словарь иностранных слов. – Москва, 2000.
8. Статінова Н. П. Етика бізнесу : навч. посіб. / Н. П. Статінова, С. Г. Радченко. – Київ : КНТЕУ, 2001. – 280 с.
9. Черепанова В. Н. Педагогическая имиджелогия / В. Н. Черепанова. – Тюмень : ТОГИРРО, 1998. – 296 с.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.

**Марченко А. А. Сущностное содержание дефиниции “профессионально-личностный имидж специалиста” в психолого-педагогической литературе**

*В статье рассмотрено понятие “профессионально-личностный имидж специалиста”. Проанализированы взгляды известных зарубежных и отечественных педагогов и психологов исследуемого периода на вопрос сущности и содержания профессионально-личностного имиджа. Акцентировано внимание на важности имиджа как необходимого условия эффективной деятельности специалиста. Установлено, что формирование имиджа происходит стихийно, но чаще оно является результатом работы специалистов. Охарактеризованы составляющие положительного имиджа и обобщены особенности взглядов многих исследователей. Указаны перспективы дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** образ, личность, имидж, профессиональная деятельность, профессионально-личностный имидж, профессиональная подготовка, специалист.

**Marchenko O. The Essential Definition Content of “the Professional and Personality Image of the Specialist” in Psychoeducational Literature**

*The article touches upon the subject of raising the quality of today's specialists. New demands to specialists are noted to be put forward in a market economy. The importance of image as the necessary condition of effective professional activity is emphasized. An attempt to study the notion of “the professional and personality image of the specialist” is made. The professional and personality image of the specialist is shown to be formed and reproduced during professional activity, and to ensure the main goal realization of the professional activity of a personality that is the all-round encouragement of stable progressive advance of organizing systems, as well as to ensure personal moral and financial self-realization.*

*The views of famous foreign and domestic educators and psychologists of the researched period on the matter of nature and content of the professional and personality image are analyzed. The image formation is found to occur spontaneously, but more often it is the result of the work of specialists. The components of a positive image are characterized and the features of many researchers' views are generalized. The problem of the professional and personality image of the specialist is shown to be one of the modern development problems of the psychopedagogical theory and practice that is actively discussed by scientists. We emphasize that “the professional and personality image of the specialist” of a person should be considered as a complex phenomenon and a system-organizing component, that forms professional skills of the future specialist. The outlook for the further improvement of professional training of future specialists is mentioned.*

**Key words:** image, personality, professional activity, professional and personality image, professional training, specialist.

## МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

*У статті розкрито проблему формування готовності магістрів менеджменту освіти до інноваційної професійної діяльності; подано модель фахової підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом; визначено цільовий, змістово-операційний, результативний блоки моделі; розкрито сутність компонентів готовності магістрів до інноваційного управління закладом освіти; розглянуто зміст, принципи, організаційно-педагогічні умови, форми та методи професійної підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного керівництва загальноосвітнім навчальним закладом; виділено критерії й показники готовності майбутніх керівників закладів освіти до інноваційного менеджменту; проаналізовано загальні положення фахової підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційної діяльності; обґрунтовано науково-методичні рекомендації щодо реалізації певних організаційно-педагогічних умов у процес професійної підготовки майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** менеджер освіти, модель, моделювання, інновація, управління, інноваційне управління, методика.

З огляду на реалії сьогодення важливим для України є прискорений інноваційний розвиток, який передбачає створення необхідних умов для оновлення внутрішньошкільного управління та сприяє подальшому вдосконаленню навчально-виховного процесу фахової підготовки магістрів менеджменту освіти до впровадження інноваційного управління. Обґрунтування закономірностей та концептуальних положень підготовки управлінців нової генерації передбачає розробку моделі фахової підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Проблему моделювання підготовки до майбутньої професійної діяльності висвітлено в наукових працях В. І. Андрєєва, В. Є. Береки, Д. М. Григор'єва, Б. С. Динова, Н. В. Кузьміної, В. Я. Лифшиц, М. М. Нечаєва, Є. М. Павлютенкова, С. О. Сисоєвої, В. О. Сластьоніна, М. М. Таланчука, Д. В. Чернилевського та ін.

**Мета статті** – висвітлити модель фахової підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Спираючись на аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури, присвяченої вивченню методології та методики науково-педагогічних досліджень, ми виокремили основні підходи до визначення поняття “модель”. М. М. Окса підкреслює, що “під моделлю розуміють уявну або матеріальну систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, може замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт” [8, с. 69].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що модель (від лат. *modulus* – зразок) – примірник, який є умовним образом (зображення, схема) якогось об'єкта, що зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації та умовності засобів зображення [4, с. 213].

Ми поділяємо думку Г. О. Можейко про те, що в широкому розумінні термін “моделювання” визначає загальний аспект пізнавального процесу. Тому для того, щоб пізнати об'єкт, необхідно змоделювати його [7, с. 20].

Процес моделювання розглядають як ефективний засіб пізнання. Зазначимо, що моделювання передбачає наявність: об'єкта дослідження; дослідника, перед яким поставлені конкретні завдання; моделі, яка створена для одержання інформації про об'єкт [9, с. 305].

В. С. Пікельна підкреслює, що моделювання підвищує культуру мислення керівників, значно покращує ефективність управлінського рішення, дає змогу не лише в цілісності уявити систему управління, але більш конкретно визначати проблеми керівництва в загальноосвітньому навчальному закладі [10].

Аналіз моделювання як методу дослідження дає підстави Л. В. Васильченко стверджувати, що цей метод має певні переваги порівняно з іншими методами, зокрема такі: "спрощення" реального об'єкта для того, щоб працювати з головними для науковця параметрами та характеристиками; зменшення чи збільшення за його допомогою реального об'єкта; побудови ідеальних (закритих) моделей, що, у свою чергу, дає змогу зекономити час і ресурси [3, с. 43].

Характеризуючи модель розвитку педагогічної діяльності, науковці перш за все, виділяють у ній основу, з якою взаємопов'язані всі її складові. У свою чергу, основа моделі являє собою розвиток педагогом способів, що забезпечують досягнення результату.

На основі науково-теоретичного аналізу праць визначних учених стосовно специфіки управлінської діяльності керівників закладів освіти ми розробили модель фахової підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом (див. рис.). Ця модель є цілеспрямованою та цілісною, розкриває мету, завдання, зміст, принципи, організаційно-педагогічні умови, форми та методи підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління. Створена нами модель інтегрує в собі три взаємопов'язані блоки: цільовий, змістово-операційний та результативний. Наголосимо, що цільовий блок складається з мети та завдань; змістово-операційний – принципів, змісту, організаційно-педагогічних умов, форм та методів підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління освітньою установою; результативний – показників та результату.

Таким чином, зазначена модель дає можливість визначити основні компоненти процесу підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, виокремити інтегративні зв'язки між ними, охарактеризувати педагогічні прийоми для досягнення запланованого результату.

Для розуміння сутності розробленої нами моделі розглянемо зміст її складових.

Перш за все, зазначимо, що метою педагогічного процесу вищезазначеної моделі є формування готовності магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Досягнення цієї мети реалізується через поступове вирішення взаємозалежних між собою завдань: формування мотиваційно-цільового компонента; формування когнітивного компонента; формування операційно-діяльнісного компонента; формування рефлексивно-оцінювального компонента.

Мотиваційно-цільовий компонент визначається системою мотивів інноваційної управлінської діяльності та наявністю основної мети професійної підготовки магістрів менеджменту освіти до впровадження інноваційного керівництва. Необхідно зауважити, що головним завданням освіти є формування когнітивного компонента, який визначається системою знань, які необхідні для ефективного та якісного інноваційного управління. Операційно-діяльнісний компонент відображає методику оцінювання рівня знань магістрів менеджменту освіти з інноваційного керівництва. Наголосимо, що операційно-діяльнісний компонент характеризується ефективністю професійної діяльності та реалізацією на практиці знань і вмінь з інноваційного менеджменту.

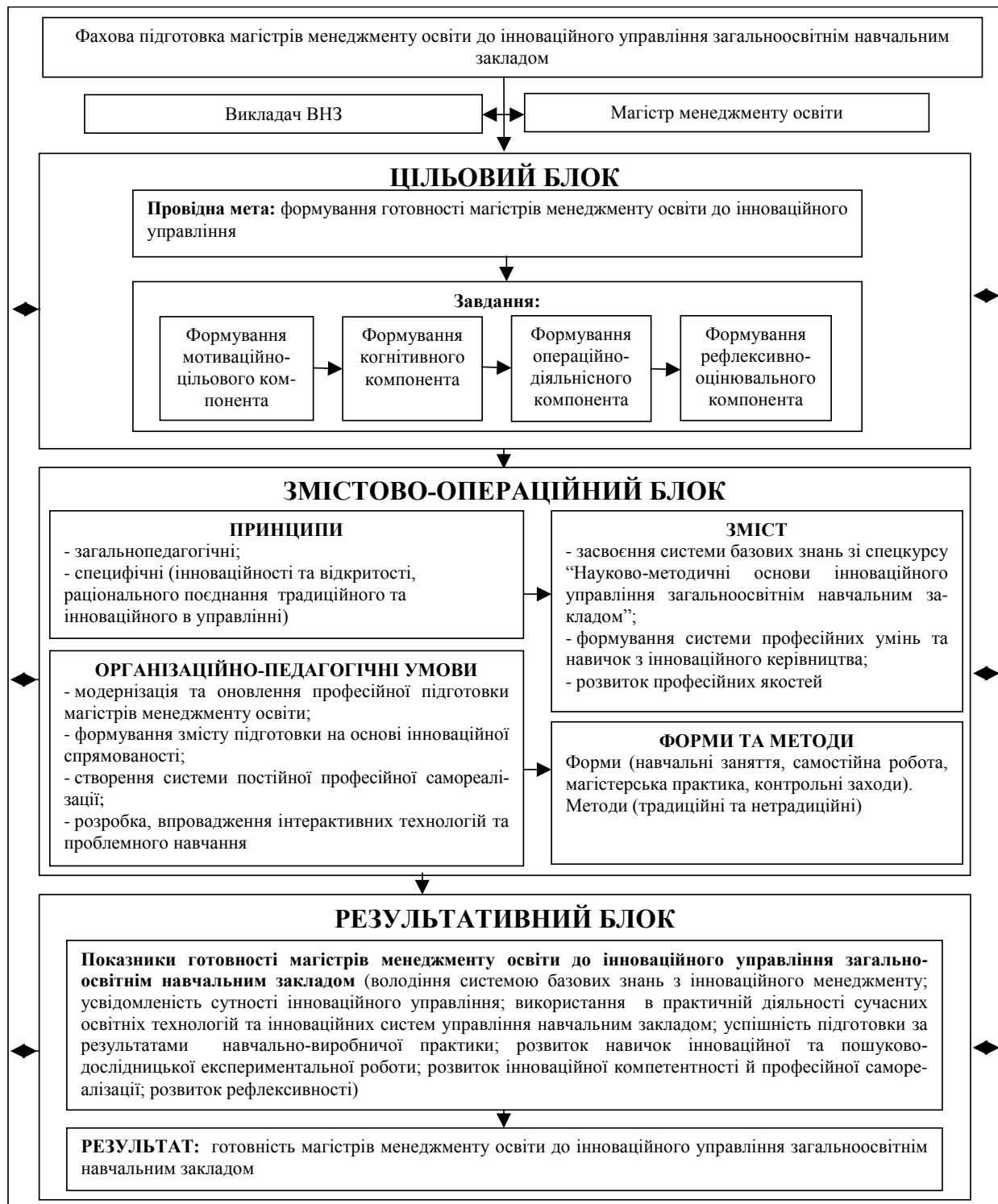


Рис. Модель фахової підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом

Рефлексивно-оцінювальний компонент готовності магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління передбачає здійснення оцінювання та самоаналізу професійної діяльності; упровадження головних завдань самореалізації майбутніх фахівців; виявлення проблем у процесі впровадження інноваційного менеджменту.

Фахова підготовка магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом відбуватиметься відповідно до логіки цільового, змістово-операційного та результативного етапів педагогічного процесу. Досяг-

нення мети й вирішення задекларованих завдань забезпечується змістово-операційним блоком, який інтегрує в собі принципи, зміст, організаційно-педагогічні умови, форми та методи підготовки магістрів менеджменту освіти.

Відповідно до розробленої моделі, основними принципами підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів є загальнопедагогічні та специфічні. В основу представленої моделі покладені такі загальнопедагогічні принципи: науковості; систематичності й послідовності; доступності; цілеспрямованості; оптимального поєднання всіх форм організації навчального процесу; зв'язку з життям; свідомості та активності магістрантів; наочності; міцності знань, умінь і навичок; індивідуального підходу; гармонізації процесу навчання; мотивації; розвивального навчання; єдності педагогічних вимог; комплексного та ціннісного підходів; єдності свідомості й поведінки; виховання особистості в колективі; позитивного наслідування; практичної спрямованості; зв'язку лекційної та позалекційної навчально-виховної роботи зі студентами; керівної ролі викладача, кафедри в навчанні у ВНЗ.

До специфічних принципів фахової підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом належать такі: інноваційності та відкритості; раціонального поєднання традиційного та інноваційного в управлінні.

З урахуванням теоретичних основ дослідження та визначеного нами реального стану підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом особливу увагу потрібно приділити змістовій складовій вищезазначеної моделі. Загалом зміст підготовки майбутніх керівників закладів освіти до інноваційного керівництва базується на навчальних програмах для магістрів спеціальності 8.18010020 "Управління навчальним закладом". У змістовій складовій моделі фахової підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом основним акцентом має бути засвоєння системи базових знань зі спецкурсу "Науково-методичні основи інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом"; формування системи професійних умінь та навичок з інноваційного керівництва; розвиток професійних якостей менеджера освіти.

Отже, формування готовності магістрів менеджменту освіти до впровадження інноваційного управління складається з поетапного виконання сукупності взаємопов'язаних процедур, які сприяють підвищенню рівня професійної майстерності. Вчені Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук зазначають, що перехід держави на модель інноваційного розвитку супроводжується вагомими змінами в усіх галузях суспільства, зокрема і в освіті. Ми поділяємо думку науковців про те, що в цьому складному процесі особливе місце належить змісту освіти, який, у свою чергу, визначається ядром навчально-виховного процесу в усіх галузях освіти [5, с. 16].

Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що впровадження зазначеного в моделі змісту навчання сприятиме підвищенню в магістрів менеджменту освіти рівня знань, умінь та навичок у галузі інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом.

У нашому дослідженні вдосконалення підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом відбуватиметься за рахунок виокремлених у моделі організаційно-педагогічних умов. Ми погоджуємося з думкою О. В. Артеменко про те, що чим краще будуть підготовлені та впроваджені умови, тим кращі результати можна очікувати в професійній діяльності як викладача, так і майбутнього фахівця [2, с. 70]. У ході дослідження виявлено, що реалізація змісту та організаційно-педагогічних умов фахової підготовки майбутніх

керівників навчальних закладів пов'язана із використанням на практиці нормативно визначених для вищого навчального закладу форм та методів.

Враховуючи багатоаспектний підхід до проблеми підготовки магістрів менеджменту освіти, зазначимо, що для опанування навичками інноваційного керівництва необхідно використовувати такі форми організації навчального процесу, як: навчальні заняття; самостійна робота; магістерська практика; контрольні заходи. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що сьогодні існує потреба в проведенні лекції-бесіди та лекції-полілога з аудиторією. При їхньому застосуванні можна використовувати більш активні форми семінарів, такі як: брифінг, авторський семінар, "круглий стіл", конференція, диспут, "мозковий штурм" [6, с. 27]. І. О. Акентьєва зазначає: "Вимоги сучасної освіти орієнтують на всебічний розвиток майбутнього фахівця, його професійну підготовку, а також на розвиток творчих, комунікативних здібностей та вміння будувати міжособистісні відносини, здатність брати на себе відповідальність. Це зумовлює пошук та широке впровадження нових ефективних методів навчання, методик, переорієнтацію ролі суб'єктів навчання, підходів, пріоритетів у навчально-виховному процесі" [1, с. 12]. Аналізуючи вищевикладений матеріал, зазначимо, що для формування готовності магістрів менеджменту освіти до здійснення інноваційного управління необхідним є поєднання різних форм і методів навчання, проведення спеціально організованих семінарів, круглих столів, майстер-класів та тренінгів.

Наступним блоком моделі фахової підготовки магістрів менеджменту освіти до впровадження інноваційного управління ЗНЗ, як правило, є результативний. У нашому дослідженні до цього блоку моделі обрані критерії мотивації, когнітивності, діяльності та рефлексії відповідно до визначених компонентів структури готовності майбутніх керівників закладів освіти до інноваційного управління.

**Висновки.** Таким чином, підготовка майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження інноваційного управління є багатогранним процесом, передбачає оволодіння основами інноваційного менеджменту та забезпечує здійснення менеджерами освіти інноваційної професійної діяльності. Як висновок зазначимо, що впровадження розробленої моделі дає змогу підвищити рівень готовності магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом.

#### Список використаної літератури

1. Акентьєва І. О. Класифікація методів навчання у ВНЗ / І. О. Акентьєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2008. – Вип. 50. – С. 12–16.
2. Артеменко О. В. Педагогічні умови розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога / О. В. Артеменко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – 2012. – Вип. 24 (77). – С. 65–71.
3. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. – Харків : Основа, 2007. – 176 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Даниленко Л. Зміст післядипломної освіти в інноваційному полі перетворень / Л. Даниленко, В. Паламарчук // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 16–22.
6. Кислов А. Г. Образование педагога: приоритеты и условия / А. Г. Кислов, Е. В. Плотникова, Л. А. Савельева. – Екатеринбург : Учебная книга, 2001. – 68 с.
7. Можейко Г. О. Директору про моделювання закладу освіти / Г. О. Можейко // Управління школою. – 2006. – № 14 (134). – С. 20–25.



8. Окса М. М. Методологія і методика науково-педагогічних досліджень : навч. посіб. / М. М. Окса. – Мелітополь, 2005. – 164 с.
9. Отрошко Т. В. Моделювання як специфічний засіб і форма наукового пізнання / Т. В. Отрошко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І.Сущенко (голов. ред.) та ін. – 2008. – Вип. 50. – 434 с.
10. Пікельна В. С. Управління школою : у 2 ч. / В. С. Пікельна. – Харків : Основа, 2004. – Ч. 1. – 112 с.

*Стаття надійшла до редакції 22.08.2014.*

**Меркулова Н. В. Модель профессиональной подготовки магистров менеджмента образования к инновационному управлению общеобразовательным учебным заведением**

*В статье раскрыта проблема формирования готовности магистров менеджмента образования к инновационной профессиональной деятельности; представлена модель профессиональной подготовки магистров менеджмента образования к инновационному управлению общеобразовательным учебным заведением; определены целевой, содержательно-операционный, результативный блоки модели; раскрыта сущность компонентов готовности магистров к инновационному управлению учебным заведением; рассмотрены содержание, принципы, организационно-педагогические условия, формы и методы профессиональной подготовки магистров менеджмента образования к инновационному руководству общеобразовательным учебным заведением; определены критерии и показатели готовности будущих руководителей учебных заведений к инновационному менеджменту; проанализированы общие положения профессиональной подготовки магистров менеджмента образования к инновационной деятельности; обоснованы научно-методические рекомендации в сфере реализации определенных организационно-педагогических условий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** менеджер образования, модель, моделирование, инновация, управление, инновационное управление, методика.

**Merkulova N. Model of Professional Training the Masters in Management of Formation the Innovative Management in General Education Institutions**

*The article considers the problem of the formation the readiness masters of education management to the innovative professional activity; presents the model of professional training the masters in management of formation the innovative management of educational institution; defined the target, content - operational, effective blocks of the model; the essence of the components of readiness to masters of innovative management education institution; the content, principles, pedagogical conditions, forms and methods of professional training to masters of education management, innovation management comprehensive school; criteria and indicators of readiness of future managers of educational institutions to innovation management; the General provisions of the professional training the masters in management education to innovation activity; the scientific - methodical recommendations on the implementation the certain pedagogical conditions in the process of professional training future specialists.*

*Theoretical - methodological analysis of scientific papers gave an opportunity to clarify the basic concepts of the problems and to analyze the process of preparation the masters of management for innovative management in secondary schools. The article states that the problems of professional training for future managers of educational institutions to innovation management is a very important national problem. Based on the analysis of works of prominent scientists, we theoretically substantiated model of professional training the masters in management for formation innovative management in secondary school. This model takes into account the continuous updating of the training managers in educational institutions; to shape the content of training on the basis of innovative orientation; creation of a system of continuous professional self-realization.*

**Key words:** education manager, model, modeling, innovation, management, innovation management, methodology.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ  
ФАХІВЦІВ-ЛІДЕРІВ

*У статті розглянуто сутність основних підходів до вивчення проблеми формування лідерів: особистісного, мотиваційно-ціннісного, функціонального, компетентнісно-діяльнісного, технологічного та синергетичного. Показано специфіку сучасних вітчизняних досліджень, присвячених проблемам вивчення лідерства та формування лідерів, інтегративного утворення особистісних особливостей людини і її ситуативних психічних станів як комплексу різноманітних, але взаємопов'язаних особистісних і функціональних характеристик студента, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності майбутнім фахівцем-лідером.*

**Ключові слова:** лідерство, вивчення, проблема, формування, підхід, лідер, дослідження, готовність, професійна діяльність, технологія.

У сучасних умовах інтерес до проблеми лідерства помітно зріс. Це зумовлено тим, що вона є ключовою для досягнення ефективної діяльності установи: планування, організація, мотивація працівників, здійснення контролю за їх діяльністю та іншими функціями, які виконує лідер або керівник, або менеджер. Різні аспекти лідерства висвітлено в працях таких учених, як Дж. Адаїр, Г. К. Ашин, О. М. Бандурка, А. М. Гаврилюк, Н. Т. Гончарук, Л. В. Гриженко, В. В. Громовий, О. В. Євтіхов, І. М. Ібрагімова, С. М. Калашникова, Е. М. Макаренко, А. М. Михненко, Є. В. Охотський, М. І. Пірен, О. С. Пономарьов, О. Г. Романовський, Л. Л. Товажнянський та ін. [1; 6; 7; 9; 12].

Проблеми лідерства в сучасних умовах, питання формування лідерів, що стали останніми десятиліттями особливо затребувані, хоча й розглянуто в педагогічній літературі, проте саме поняття “лідерство” достатньо мірою не визначене. Більш широко представлені проблеми, пов'язані з готовністю майбутніх фахівців до професійної діяльності. Різні аспекти їх підготовки розкрито в працях Є. Ю. Айрапетової, Д. П. Алімасової, Є. В. Воробйової, Л. І. Даниленко, О. А. Деркач, А. М. Журавльова, М. С. Зруш, В. Н. Кобца, Д. М. Корнєєва, Р. Л. Кричевського, Є. С. Могилевської, І. В. Резанович, С. М. Тарасової, А. М. Топузової, М. К. Чеботарьова, Г. В. Щокина та ін.

**Мета статті** – розглянути основні підходи до вивчення проблеми формування фахівців-лідерів. Аналіз літературних джерел дає змогу виділити такі підходи: особистісний, мотиваційно-ціннісний, функціональний, компетентнісно-діяльнісний, технологічний, системний (синергетичний).

Особистісний підхід до вивчення проблеми лідерства передбачає, що лідерами стають завдяки певному набору якостей особистості. У США була розроблена теорія “рис лідера”, яка ґрунтувалася на уявленні про те, що лідери є носіями певних якостей і вмінь, що мають вроджений характер і таких, що виявляються незалежно від особливостей ситуації або групи. Ця теорія заснована на аналізі ідеальних рис лідера. Важливу роль у її створенні відіграв відомий англійський учений Ф. Гальтон. Суть її зводилася до спроб виявити набір бажаних або обов'язкових психологічних рис особистості.

У результаті проведених досліджень вчені зібрали величезний фактичний матеріал, але незабаром з'ясувалося, що спроби створення “ідеально-типового портрета” лідера не мали успіху. На їх основі був зроблений несподіваний висновок: чим докла-

днішими ставали переліки рис лідера, тим точніше вони збігалися з повним набором якостей особистості взагалі.

Спірним був сам перелік рис, часто робилися діаметрально протилежні висновки навіть щодо таких необхідних лідеру якостей, як сила волі, розум, принциповість тощо. Про це переконливо писав С. Кові [3].

Ці розбіжності врахували прихильники другої хвилі досліджень. Вони стали розрізняти чисто особистісні властивості й риси поведінки лідерів, пов'язані з виконанням певних завдань. Ними було порушено питання про тренінг лідерів, який розглядали як запоруку успішних міжособистісних відносин. До програми включено способи ефективної передачі інформації, розвиток управлінських умінь, визначення ступеня відповідальності лідера та здійснення контролю за його діяльністю. У результаті вчені дійшли висновку про можливість формування вміння й передачі досвіду лідерства, а також що лідерство може розвиватися шляхом навчання [1, с. 42].

Виходячи із цього, можна припустити, що підбір кандидатів на ролі лідерів серед студентів необхідно здійснювати, спираючись не стільки на актуальні, тобто розвинені якості, скільки на потенційні здібності та схильність до лідерства. Цьому значною мірою сприяє особистісно орієнтований підхід в освіті.

Він спрямований на розвиток і саморозвиток студента, його становлення як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей. Вчені в межах цього підходу стверджують, що навчальний процес необхідно будувати так, щоб кожна людина мала шанс реалізувати свій потенціал, який зумовлює перспективу його успішності.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає як основний зміст та головний критерій успішності не тільки знання, уміння та навички, що обумовлюють функціональну підготовленість студентів до виконання певних видів діяльності, а й формування мотивів і цілей, спрямованих на досягнення успіху, творчих здібностей, адекватної самооцінки, впевненості в собі та своїй ефективності, здатності до самовдосконалення.

Велику роль у цьому відіграє мотиваційно-ціннісний підхід, орієнтований на формування світогляду, цінностей, мотивів майбутнього лідера. Початок мотиваційним концепціям лідерства поклали теорії гуманістичного спрямування (А. Маслоу, Т. Мітчелл, Р. Хауз, С. Еванс та ін.), які стверджують, що людська істота є складним мотивованим організмом, який можна формувати й розвивати. Продовженням цих теорій стали ціннісні концепції.

Вивчення лідерства з погляду проблем цінностей, етики й моралі стали предметом вивчення таких філософів, як К. Ходжкінсон, Г. Фейрхольм, Сьюзен і Томас Кучмарські та ін. На особливу увагу заслуговує ціннісна теорія лідерства Сьюзен і Томаса Кучмарські, в межах якої вони стверджують, що, по-перше, лідер має великий вплив на розвиток цінностей і норм окремих членів та організації в цілому; по-друге, лідерства, заснованого на цінностях, можна й требанавчатися в процесі діяльності.

Для досягнення поставлених цілей в освітньому процесі необхідна розробка його організаційно-змістовної моделі, в якій на кожному етапі мають створюватися умови для формування соціального оптимізму майбутніх лідерів, їх успішності. Це передбачає проектування й реалізацію на практиці такої педагогічної системи, яка б адекватно сприяла формуванню їх готовності до лідерства.

У сучасних вітчизняних дослідженнях, присвячених вивченню готовності майбутніх фахівців до самореалізації, формування особистості та успішної професійної діяльності, вчені розглядають готовність не тільки як психічний стан або якість осо-

бистості, а і як інтегративне утворення особистісних особливостей людини та її ситуативних психічних станів, дали змогу характеризувати готовність як комплекс різноманітних, але взаємопов'язаних особистісних і функціональних характеристик суб'єкта, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності (П. П. Горностай, М. І. Дьяченко, Л. А. Кандилович, Л. М. Карамушка, С. М. Кучеренко, А. Ф. Ліненко, О. І. Літікова, С. Д. Максименко, К. В. Рейда, та ін.).

Серед прихильників функціонального підходу можуть бути названі такі вчені, як М. Д. Левітов, Р. В. Овчарова, О. К. Осницький, М. С. Пряжніков, Д. І. Узнадзе, які розуміють готовність до певного виду діяльності як один з важливих психічних станів особистості.

У межах функціонального підходу готовність передбачає потенційну активізацію психічних функцій під час навчання й розглядається як актуалізація та використання можливостей для успішних дій у певних умовах, як уміння мобілізувати необхідні фізичні й психічні ресурси для їх реалізації, як стан концентрації здібностей людини, які досягають найвищого рівня та виявляються в процесі лідерства.

Лідерство розгортається у сфері взаємодії з іншими людьми і є продуктом відносин з ними, основу яких становить поведінка лідера. Отже, важливою умовою його становлення є побудова ефективних організаційно-управлінських відносин. Важливим елементом вирішення цього завдання є формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця-лідера, керівника, у тому числі в модельованих ситуаціях управлінської взаємодії.

Введення нових форм управління змінює роль лідерів, що вимагає оволодіння ними новими знаннями або вміннями діяти в умовах, що змінилися. Вчені зазначають, що в перспективі їх основне завдання полягатиме в інтегруванні невизначеності в систему прогнозування, прийняття рішень та організаційну структуру, що вимагатиме "нового професіоналізму", здатності до адаптації, інновацій і постійних змін [9].

Крім того, лідеру необхідно вміння реалістично оцінювати сильні й слабкі сторони керованих ним людей, здатність мислити стратегічно, вміння вести переговори з іншими людьми, забезпечення сприятливого характеру відносин у колективах і зацікавленості кожного в якісному виконанні службових обов'язків. Тому в процесі навчання майбутніх фахівців у них слід формувати не тільки знання, уміння та навички їх засвоєння, а також досвід керівництва колективом, делегування відповідальності, прийняття рішень у непередбачених ситуаціях, узгодження суперечливих вимог, подолання стресів тощо.

На сьогодні розробляються загальні характеристики лідера майбутнього, обґрунтовується роль професійного навчання в його формуванні. Особливу увагу автори звертають на вміння ставити цілі, знання стратегії й тактики їх досягнення; здатність до саморегуляції, самоконтролю, самоврядування, самовдосконалення; прийняття відповідальності за результати своєї діяльності. Саме ці якості формують готовність майбутніх фахівців до адаптивного управління в сучасних умовах, що швидко змінюються, і роблять їх конкурентоспроможними керівниками та лідерами [9].

Таким чином, особистісний і функціональний підходи до формування майбутніх лідерів дають змогу вченим характеризувати готовність, по-перше, як категорію теорії діяльності, яка вказує на функціональні та особистісні характеристики суб'єкта, необхідні для успішного виконання професійної діяльності; по-друге, як категорію професійної освіти й розвитку, який вказує на механізми його формування, що являє собою психологічну основу компетентності та формування професіоналізму як сукупного результату цього процесу й вказує на якість професійної освіти.

Модернізація системи освіти орієнтована на забезпечення фундаментальних знань і одночасне посилення практичної його спрямованості, що вимагає формування набору компетентностей, які є показником якості підготовки та способом розвитку студентів. На вирішення цієї проблеми спрямований компетентнісно-діяльнісний підхід у формуванні майбутніх фахівців-лідерів. Його суть полягає в тому, що оновлений зміст освіти буде основою формування комплексу їх компетентностей, а процес його освоєння буде мати діяльнісний характер.

Компетентнісно-діяльнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, змісту, організації освітнього процесу та управління ним. Він передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього фахівця на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка дає можливість майбутньому лідеру систематично й ефективно виконувати свою подальшу діяльність в умовах ринкових відносин і стане основою його успішного професійного розвитку в майбутньому.

Він передбачає розвинену когнітивну здатність до засвоєння теоретичних знань, уміння використовувати наявні знання про лідерство в практиці професійної взаємодії, швидкість знаходження оптимального вирішення управлінських завдань тощо.

Науковою основою вирішення проблеми компетентнісного підходу є праці Л. І. Ващенко, І. В. Дроздова, М. І. Лазарева, О. Є. Лебедева, О. І. Локшиної, О. А. Овчарук, В. А. Петрук, О. І. Пометун, О. А. Савченко, Л. І. Хоружої та ін. Вітчизняні та зарубіжні вчені виділяють велику кількість диференціальних оцінок компетентнісного підходу. Так, О. Є. Лебедев розуміє компетентнісний підхід як сукупність загальних положень, які визначають логіку освітнього процесу, спрямованого на розвиток системного комплексу ціннісних орієнтацій, обов'язків, умінь, адаптаційних можливостей, досвіду й способів діяльності з перетворення знань, у результаті якого буде отриманий конкретний продукт. У контексті такого походу реалізація змісту освіти може забезпечити формування в майбутніх фахівців взаємопов'язаних ключових умінь – здатність кваліфіковано виконувати роботу або вирішувати поставлені завдання [5].

Загалом компетентнісно-діяльнісний підхід у системі освіти має ряд переваг: дає змогу створювати новий зміст “від результату”, забезпечити інтегративність змісту, організувати процес оволодіння ним на діяльнісній основі, завдяки чому можливе формування не тільки знань, умінь і навичок, а й практичних компетентностей.

С. О. Сисоева зазначає, що проблема формування професійної компетентності особистості істотно змінює роль і місце педагога в освітньому процесі, який від трансляції знань і способів діяльності повинен здійснювати перехід до проектування індивідуальної траєкторії інтелектуального та особистісного розвитку учня. Ця ідея знаходить своє активне втілення в розробці інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на творчий розвиток: метод проектів, педагогіка співробітництва, індивідуальний і диференційований похід до навчання [11].

Педагогічні технології в підготовці майбутніх фахівців-лідерів слід розглядати як систему психологічних, педагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії викладачів і студентів з урахуванням їх схильностей та намірів, спрямованих на проектування й реалізацію змісту, методів, форм та методів навчання, адекватних цілям освіти, відаовідно до вимог, що висуваються до якості підготовки сучасних фахівців. У теорії і практиці вищої школи вже накопичений досвід їх використання в працях учених (С. І. Архангельський, О. В. Гура, В. І. Євдокимов, Т. А. Колденкова, О. М. Пехота, І. Ф. Прокопенко, В. І. Свистун, Л. М. Сподін та ін.).

Педагогічні технології спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів, вибір та обґрунтування способів і прийомів навчання, форм контролю знань та вмінь. Вони забезпечують розвиток активності, самостійності майбутніх фахівців, їхнього вміння працювати в колективі, спілкуватися з людьми, приймати рішення.

Технологічний підхід до навчання дає змогу модернізувати діючу модель управління системи освіти, виділяє об'єктивні показники ефективності управлінської діяльності, сприяє активізації особистості та підвищенню професіоналізму. Такий підхід, на думку В. В. Афанасьєва, показує суб'єктам управлінської діяльності принципи можливості здійснення педагогічного впливу. Він враховує всі можливі закономірності та обмеження, які виявляються при реалізації конкретного пізнавального процесу; дає в руки педагогів ефективний науково обґрунтований інструмент адміністративного, економічного, психолого-педагогічного чи іншого впливу на студентів [2].

Освітні технології дають можливість здійснювати керований розвиток кожного студента шляхом створення для нього інформаційного середовища, адекватного його стилю діяльності, диференціації дидактичних засобів навчання, розширення форм наявних у нього знань, що є потужним засобом удосконалення сучасної системи освіти, надання їй гуманістично спрямованого характеру.

Рекомендації щодо вибору оптимальної технології управління в процесі їх практичної реалізації дають педагогам змогу оцінити ефективність навчального процесу, скласти план дій з його реорганізації або модернізації та, зрештою, вибудувати всю систему підготовки майбутніх фахівців-лідерів, технологічно вивірену, підпорядковану логіці цього предмета, дисципліни, курсу, орієнтовану на повну успішність навчання.

Недоліки напрацьованих теорій усуває системна теорія лідерства, що базується значною мірою на системних принципах. Згідно із цією теорією лідер команди виходить з її командного завдання й намагається досягти ефективності її діяльності шляхом організації в ній сприятливих міжособистісних відносин. У цьому разі лідер має бути наділений організаторськими здібностями, бути компетентним у вирішуваній проблемі, відрізнятися від інших членів команди вищим рівнем психологічного впливу [13, с. 268].

Системний підхід підсумовує попередні підходи до вивчення лідерства та розглядає його як результат спільної групової діяльності, яка допомагає у формуванні лідера.

Системний характер освіти означає необхідність використання системного підходу до вибору шляхів, способів і педагогічних технологій, які забезпечать можливість успішного вирішення поставлених перед нею завдань. В межах цього підходу провідну роль відіграє координація всіх дій, спрямованих на професійну підготовку майбутнього лідера, його особистісний розвиток і виховання.

На сучасному етапі розвитку людства спостерігається загальна тенденція глобалізації в усіх сферах соціальної взаємодії (синергія). У багатьох сферах поширюються синергетичні підходи. Особливо це стосується до підготовки лідера. Роль лідера набуває вирішального значення в організації спільної діяльності людей і забезпеченні ефективності їх діяльності. Особистість лідера та стиль його поведінки як особи, яка домінує, багато в чому визначає долю кожного учасника і всієї групи в цілому, впливає на соціалізацію індивідів.

**Висновки.** Потреба постійного вдосконалення та вирішення питань взаємодії в практиці лідерства ставить на перший план необхідність вирішення проблеми людського фактора і, в свою чергу, пов'язана з постійним пошуком нових алгоритмів та методик оптимізації синергії між учасниками освітнього процесу. Процес синергії роз-

ширюється в багатьох напрямках, змінюючи всі сфери життя й діяльності людей, характер організаційних структур і лідерства, підвищуючи рівень вимог до підготовки лідерів. Результати дослідження вказують на необхідність і важливість подальшого активного пошуку універсальних механізмів розв'язання існуючих проблем теорії і практики лідерства.

#### **Список використаної літератури**

1. Адаир Д. Искусство управлять другими людьми и собой / Д. Адаир. – Москва : Эксмо, 2006. – 656 с.
2. Афанасьев В. В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Афанасьев Владимир Васильевич. – Москва, 2003. – 497 с.
3. Кови С. Семь навыков лидера / С. Кови. – Москва, 2007. – 350 с.
4. Кобец В. Н. Личностный подход в изучении готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности / В. Н. Кобец // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 1. – С. 139–147.
5. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
6. Михненко А. М. Лідерство та управлінська еліта : навч. посіб. / А. М. Михненко, Н. Т. Гончарук, Е. М. Макаренко. – Київ : НАДУ, 2011. – 292 с.
7. Розвиток лідерства / Л. Бізо, І. Ібрагімова, О. Кікоть та ін. ; за заг. ред. І. Ібрагімової. – Київ : Проект “Реформа управління персоналом на державній службі в Україні”, 2012. – 400 с.
8. Оуэн Х. Призвание-лидер: полное руководство по эффективному лидерству / Х. Оуэн, В. Ходжон, Н. Газзард. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2005. – 384 с.
9. Романовський О. Г. Сутнісні характеристики сучасного стану розвитку теорії адаптивного управління в освітніх системах / О. Г. Романовський, М. К. Чеботарьов // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 1. – С. 26–33.
10. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – Москва : Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.
11. Сисоева С. О. Творчість і технології у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / С. О. Сисоева // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2 – С. 79–86.
12. Товажнянський Л. Л., Романовський О. Г., Пономарев О. С. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ “ХПІ” та шляхи її реалізації : навч.-метод. посіб. / Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2004. – 416 с.
13. Циба В. Т. Теоретичні засади соціальної психології: системний підхід : монографія. – Київ : Університет “Україна”, 2011. – 359 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.09.2014.*

#### **Михайличенко В. Е., Полякова Н. В. Научные подходы к изучению проблемы формирования профессионалов-лидеров**

*В статье рассмотрена сущность основных подходов к изучению проблемы формирования лидеров: личностного, функционального, мотивационно-ценностного, компетентностно-деятельностного, технологического и синергетического. Показана специфика современных отечественных исследований, посвященных проблемам изучения лидерства и формирования лидеров, интегративного образования личностных особенностей человека и его ситуативных психических состояний как комплекса разнообразных, но взаимосвязанных личностных и функциональных характеристик студента, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности будущим специалистом-лидером.*

**Ключевые слова:** лидерство, изучение, проблема, формирование, подход, лидер, исследование, готовность, профессиональная деятельность, технология.

**Mykhailychenko V., Polyakova N. The Scientific Approaches to the Study of the Professionals-Leaders Formation**

*The article deals with the essence of the main approaches to study the problem of the leaders formation, such as the personal, functional, motivational-value, competence-activity, technological and synergistic.*

*The specificity of the modern domestic studies on the problems of studying leadership and the leaders formation, integrative education human personality characteristics and situational mental states as complex diverse but interconnected personal and functional characteristics of the student, required for the effective implementation of professional work of the future expert-leader is shown.*

*The attention is drawn by technological approach to learning that allows to upgrade the existing model of management education system and identifies objective performance management activities, helps to activate and enhance the professional identity. Optimal management technologies in the process of its implementation allow teachers to assess the effectiveness of the learning process, develop a plan of action for its reorganization and modernization and ultimately build a whole system of training of future professionals-leaders. Educational technology make it possible to implement a managed the development of each student by creating for him the information environment adequate to his work style.*

*Besides the article notes that there is a general trend of globalization in all spheres of social interaction (synergy) at the present stage of human development. This applies to training of leader. The role of leadership is crucial in organizing joint activities of people and ensuring their performance. Systematic approach summarizes previous approaches to the study of leadership and considers it as the result of joint group activities that help in the leader formation.*

*The results of the study highlight the need and importance of actively seeking further universal mechanisms of solving existing problems of the theory and practice of the leadership.*

**Key words:** *leadership, learning, problem, formation, approach, a leader, a study, readiness, professional work, technology.*



## СУТЬ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ” В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

*У статті висвітлено проблему професійної ідентичності майбутнього вчителя. Актуальність звернення до неї викликана не лише розглядом теоретичних питань про поняття і зміст професійної ідентичності, а й її високою практичною значущістю, безпосередньо пов'язаною із проблемами ефективності трудової діяльності, професійної адаптації, професійного навчання, професійного розвитку особистості в цілому та майбутнього вчителя зокрема.*

**Ключові слова:** професійна ідентичність, трудова діяльність, професійна адаптація, професійне навчання, професійний розвиток, особистість.

У найзагальнішому вигляді професійну ідентичність можна визначити як один з видів ідентичності соціальної, нарівні з ідентичністю економічною, гендерною, територіальною тощо.

**Мета статті** – розкрити поняття “професійна ідентичність майбутнього вчителя”.

На думку Н. Жигінас [1], професійна ідентичність – це інтегральна характеристика особистості. Вона не може бути зведена, з одного боку, до соціальної ідентичності, оскільки не вичерпується прийняттям відповідних професійних ролей і функцій, а, з іншого, – вона не зводиться й до самоідентичності, оскільки ставлення до себе як професіонала є одним з показників сформованості професійної ідентичності [1].

К. Тороп [4] зазначає, що професійна ідентичність як вагома складова ідентичності особистісної, увиразнюється в ототожненні індивіда із професійною спільнотою. Структура профіідентичності розбудовується залежно від сформованості ціннісних орієнтувань особистості, образу “Я в професії”. Умовами позитивної профіідентичності є реалізація потреби в самоповазі та саморозвитку, ідентифікація з професійною спільнотою й набуття власне значущого статусу в межах цієї спільноти, ціннісне ставлення до норм, традицій, сутності професійної справи, спрямованість до саморозвитку й реалізації у професійному плані [4].

Проблемі розвитку професійної ідентичності на етапі професійного навчання присвячене дослідження Л. Шнейдер. На думку автора, професійна ідентичність є аспектом специфічної інтеграції особистісної й соціальної ідентичності в професійній реальності, “... це багатомірний і інтегративний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність, який розвивається в процесі професійного навчання в просторі процесів самовизначення, самоорганізації й персоналізації, а також зумовлюється розвитком рефлексії” [5]. Як зазначає вчена, професійна ідентичність утворює якісь нормативні “межі” особистісної поведінки, є основою професійного становлення особистості, а подальший прогресивний розвиток особистості професіонала пов'язаний з досягненням професійної самоідентичності, яка включає елемент творчого осмислення, перетворення ідентифікаційних характеристик, котрі завершуються формуванням власної професійної позиції, що дає змогу зберегти унікальність і неповторність окремої особистості в межах професії.

Згідно з концепцією Л. Шнейдер, професійна ідентичність передбачає функціональне й екзистенційне сполучення людини й професії. Людина розуміє свою профе-

сію, приймає себе в професії, вміє добре і з користю для інших виконувати свої професійні функції. У цьому визначенні, на нашу думку, йдеться про наявність когнітивного контексту професійної ідентичності, без якого неможливе “розуміння своєї професії”, але відсутні певні елементи мотиваційно-ціннісної структури, згідно з якою формується певна система цінностей індивіда [5].

На думку Є. Єрмолаєвої, професійна ідентичність виконує й перетворювальну функцію, успішність якої залежить від: ступеня ідентифікації себе із професіоналом; рівня дистанційованості образу своєї професії від інших професій; від системності або “рихлості” структури ідентичності. Уявлення про себе як про носія певної професії – невід’ємний компонент уявлень більшості дорослих людей про самих себе [3].

У цьому контексті можна виділити чотири статуси професійної ідентичності, своєрідних сходинок, на яких людина знаходиться у процесі професійного самовизначення.

Першою сходинкою є невизначена професійна ідентичність. Вибір життєвого шляху вже зроблено, чіткі уявлення про кар’єру відсутні, але людина навіть і не ставить перед собою таку проблему. Дифузна (невизначена) ідентичність спостерігається у тих людей, які не мають чітких цілей, цінностей та переконань, не намагаються активно їх сформувати. Вони ніколи не були у стані кризи чи виявилися не здатними вирішувати проблеми, що виникають, за відсутності чіткої ідентичності з’являються такі негативні стани, як песимізм, апатія, злість, відчуження, тривожність тощо.

Друга сходинка – нав’язана професійна ідентичність. У цьому випадку людина має сформовані уявлення про своє професійне майбутнє, але вони нав’язані ззовні (наприклад, батьками, керівником соціальної служби, соціального проекту, де людина була клієнтом тощо).

Третя сходинка – це мораторій (криза вибору) професійної ідентичності. Тут інше – людина усвідомлює проблему вибору професії і знаходиться у процесі її вирішення, але найбільш вдалий варіант ще не визначено. У стані мораторію (кризи ідентичності) перебувають люди, які активно намагаються її подолати, використовуючи різні альтернативи. Вони постійно відшуковують інформацію, яка буде корисною для подолання кризи (читання літератури відповідної тематики, бесіди із друзями та родичами, експериментування зі стилем життя). На ранніх етапах такого пошуку людина відчуває радість, очікування та цікавість.

Четверта сходинка – сформована професійна ідентичність. Професійні плани визначені, що є результатом осмисленого виваженого рішення людини. Зокрема, сформована (досягнута або зріла) ідентичність властива людині, яка пройшла період самодослідження та має визначену систему цілей, цінностей і переконань. Такі люди знають, хто вони й чого прагнуть та відповідно структурують власне життя. Для них властиві почуття довіри, оптимізму стосовно майбутнього. Усвідомлення труднощів не применшує намірів дотримуватися обраного напрямку. Свої цілі, цінності й переконання така людина розглядає як особистісно значущі, які забезпечують їй відчуття усвідомлення життя [3].

Індивідуальний професійний розвиток, не зважаючи на відмінності у конкретних видах праці, має спільну мету – становлення майбутнього педагога, здатного самостійно, якісно та своєчасно здійснювати професійні функції з оптимальними психологічними витратами. У процесі втілення ця мета має два напрями:

- створення майбутніми педагогами внутрішніх засобів професійної діяльності, започаткування основ внутрішньої професійної ідентичності (процес формування спеціальних знань, умінь, навичок, у ході чого відбувається поетапна структурна зміна особистості);

– формування зовнішніх засобів професійної ідентичності, що включає процес накопичення фіксованих знань і соціальних регуляторів у цій професійній сфері та розвиток матеріальних засобів праці у відповідній предметній галузі.

Що ж стосується безпосередньої структурної моделі професійної ідентичності, на думку В. Зливкова [2], “до якої як один з її компонентів входить і самоідентифікація, то треба зауважити, що, згідно з підходом Е. Еріксона [6], до структури ідентичності, поряд з ідентифікацією, входять такі складники:

- 1) природно обумовлені задатки (час реакції на подразник, тип темпераменту тощо);
- 2) базові потреби, що визначають рівень і форму забезпечення життєдіяльності людського організму;
- 3) ефективно діючі “психологічні захисти”, які убезпечують майбутнього фахівця від усвідомлення емоційно дискомфортних оцінок власного існування та взаємодії з соціумом і тим самим дають йому змогу зберегти самоповагу;
- 4) постійні професійні ролі, які педагог має прийняти під тиском суспільства;
- 5) значущі ідентифікації, які й визначають, з чим саме, з якими зразками спілкування і поведінки педагог вважає за потрібне солідаризуватися.

Однак, на нашу думку, заслуговує на особливу увагу вирішення проблеми підвищення якості підготовки майбутніх педагогів шляхом розвитку їхньої професійної ідентичності. Професійна ідентичність, її становлення й розвиток у науковому плані є відомим і різнобічно досліджуваним феноменом. Проте, згідно з аналізом психолого-педагогічної літератури, спеціальних досліджень з проблеми розвитку професійної ідентичності студентів вищих навчальних закладів не проводилося.

Як відомо, у процесі соціалізації у майбутнього педагога з’являється система уявлень про себе, що впливає на спілкування, поведінку й діяльність, відбувається поступове усвідомлення існування різних соціальних структур, а також власної соціальної ідентичності, що полягає у визнанні належності до якої-небудь спільноти, що може бути вузькою або широкою. У зв’язку із цим формується система соціальних характеристик, нерозривно пов’язаних з індивідуальними.

Особливу актуальність цій проблемі надає соціальна ситуація в Україні, оскільки відбуваються дуже важливі для всіх сфер життя зміни. Суспільство змінюється буквально на наших очах. Зміни створюють суперечності в соціальній самосвідомості як у кожній конкретній особистості, так і між поколіннями. На рівні самосвідомості спостерігається криза соціальної ідентичності.

Професійна ідентичність характеризує значущість для людини професії й професійної діяльності як засобу задоволення своїх потреб і розвитку свого індивідуального потенціалу. Набуття професійної ідентичності визначається задоволеністю працею, собою, кар’єрою, обраною професією. Професійна ідентичність людини відбувається шляхом співвіднесення інтеріоризованих моделей професії та професійної діяльності із професійною Я-концепцією. Професійна ідентичність вимагає прийняття людиною певних ідей, переконань, оцінок, правил поведінки прийнятих членами цієї професійної групи, що відбувається в процесі оволодіння студентами професійними знаннями, уміннями й компетенціями в спеціально створених педагогічних умовах.

Під професійною ідентичністю майбутнього вчителя розуміємо інтегративну якість особистості, котра характеризується прагненням до належності до педагогічної професії, оволодінням студентами професійними компетенціями, опануванням професійними функціями й ролями, набуттям індивідуального стилю професійної діяльності.

Аналіз праць вітчизняних дослідників, присвячених вивченню проблеми професійної ідентичності, показав, що в її структурі можуть бути виділені три компоненти:

1. Ставлення майбутнього вчителя до себе як до професійного працівника, прийняття себе як реального або майбутнього професіонала. Цей структурний компонент виражається в тому, як людина оцінює свої професійні можливості, здатності, свій професійний потенціал, це професійна самооцінка.

2. Ставлення майбутнього вчителя до обраної професії. Показником ставлення до професії, до її змісту, мотиваційних, когнітивних, ціннісних особливостей тощо, професійна задоволеність, що полягає у знаходженні можливостей задовольняти свої потреби за допомогою обраної професії.

3. Ставлення майбутнього вчителя до цінностей, норм, ідеалів того професійного співтовариства, у межах якого він буде здійснювати свою професійну діяльність. Механізмом реалізації цього структурного компонента професійної ідентичності в реальній професійній освітній діяльності майбутнього вчителя виступає процес співвідношення власних інтересів, цінностей, ідеалів, норм з інтересами, цінностями, ідеалами, нормами того професійного співтовариства, у якому майбутній педагог здійснює або планує здійснювати власну професійну діяльність.

**Висновки.** Узагальнюючи різні точки зору щодо суті розглянутого феномену, можна стверджувати, що ідентичність є проявом самосвідомості, що акцентує неперервність і тотожність “Я”; сукупність образів, концептів і суджень, що відбивають відносини “Я – інший”, “Я – соціальний світ”, “Я – культура”, “Я – Я” в аспекті уточнення характеристик “Я”. Ідентичність не є заданою, вона розвивається, формується, видозмінюється, у результаті чого можна говорити про процес її становлення.

#### **Список використаної літератури**

1. Жигинас Н. Этапы формирования профессиональной идентичности педагога / Н. Жигинас // Высшее образование в России. – Москва, 2007. – № 8. – С. 160.
2. Зликов В. Л. Становлення особистісно-рольової ідентифікації сучасного педагога: проблеми і перспективи / В. Л. Зликов // Вісник НТУУ “КПІ”: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – Вип. 1. – С. 99–104.
3. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность: концепция и реальность: психология профессии / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51–59.
4. Тороп К. С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02 / К. С. Тороп. – Київ, 2008. – С. 7.
5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. Б. Шнейдер. – Москва, 2001.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва, 1996.

*Стаття надійшла до редакції 22.08.2014.*

#### **Наумова И. И. Суть понятия “профессиональная идентичность будущего учителя” в современном образовательном пространстве**

*В статье рассматривается проблема профессиональной идентичности будущего учителя. Актуальность обращения к ней вызвана не только рассмотрением теоретических вопросов о понятии и содержании профессиональной идентичности, но и ее высокой практической значимости, непосредственно связанной с проблемами эффективности трудовой деятельности, профессиональной адаптации, профессионального обучения, профессионального развития личности в целом и будущего учителя непосредственно.*

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, трудовая деятельность, профессиональная адаптация, профессиональное обучение, профессиональное развитие, личность.

---

**Naumova I. The Essence of the Concept of “Professional Identity of Future Teachers” in the Modern Educational Space**

*In domestic science problem of professional identity is widely spread. The relevance of the reference to it is caused by not only considering the theoretical questions about the concept and content of professional identity, but also its high practical relevance, directly related to the problems of efficiency of work, professional adaptation, training and professional development of the person as a whole.*

*It is proved that an individual professional development, despite the differences in specific types of work, a common goal – the formation of future teachers capable independently, efficiently and timely professional functions with optimal psychological costs.*

*Determined that in the implementation of this goal has two areas: the creation of future teachers internal means of professional activities, launching the foundations of domestic professional identity (the formation of special knowledge, skills, during which there is gradual structural change in personality); forming external means professional identity, including the accumulation of fixed knowledge and social controls in the professional field and materiel development work in the relevant subject area.*

*Summarizing the different points of view on the merits of the considered phenomenon, one could argue that identity is a manifestation of consciousness that emphasizes continuity and identity. Identity is not given, it is developing, emerging, evolving therefore we can talk about the process of becoming.*

**Key words:** *professional identity, work, professional adaptation, training, professional development, personality.*

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*У статті порушено проблеми взаємодії викладачів і студентів, а також визначено складові професійної компетентності викладача в сучасних освітніх умовах. Проаналізовано підходи до визначення професіоналізму та професійної компетентності педагогічних працівників, педагогічних здібностей у сучасних науково-педагогічних дослідженнях. Проведено діагностику організації занять, проаналізовано форми й методи організації навчально-виховного процесу на денній та заочній формах навчання у ВНЗ. На цій основі запропоновано рекомендації щодо оптимізації навчально-виховного процесу у ВНЗ, які допоможуть викладачам уникнути конфліктних ситуацій, сформувати вміння взаємодіяти зі студентами в ході педагогічного спілкування.*

**Ключові слова:** професійна компетентність викладача, педагогічні здібності, оптимізація навчально-виховного процесу.

У педагогічних та психологічних дослідженнях, аналізуючи професійну діяльність педагогічних працівників, часто моделюємо викладача або вчителя всебічно розвиненого, компетентного, гуманістично спрямованого, тобто такого, що сповідує ідеали добра, краси, істини, справедливості тощо. Часто не зважаємо на те, що проблема полягає в тому, щоб реалізувати гуманістичні ідеали в таких соціальних інститутах, як сім'я, сучасна масова школа, заклади професійної та вищої освіти, що функціонують у динамічно змінюваному світі з його суперечностями глобального характеру, із загрозою соціально-економічної кризи, дегуманізації й відчуження особистості від суспільного розвитку, інших людей, від сфери праці [1, с. 166].

Проте професіоналізм викладача визначається саме тим, щоб у доволі непростих умовах виконання своїх професійних обов'язків, під час професійної діяльності зуміти не тільки вивчити психолого-педагогічну ситуацію в групі, а спробувати змоделювати роботу зі студентами, слухачами таким чином, щоб досягти максимально позитивного результату. При цьому, що ми можемо вважати позитивним результатом? Якого викладача ми – кожний з нас – вважає таким, що задовольнить потреби тих, хто навчається, якнайкраще? На нашу думку, основні вимоги до вмінь викладача такі:

- загальні психолого-педагогічні знання та вміння;
- обізнаність у сфері обраної педагогічної діяльності (навчальної дисципліни);
- результати досягнень тих, хто навчається (отримані та зафіксовані знання, уміння, навички).

Разом з тим проблема полягає в тому, що, звикнувши до певного алгоритму побудови своєї професійної мотивації та змісту подання навчальної інформації, викладач іноді не може зрозуміти, що аудиторія, група, яка перед ним є нині, була вчора, буде завтра, потребує постійної адаптації та диференційованих підходів.

Причому саме в те освітнє середовище, якого вона (група, аудиторія) потребує відповідно до своїх, уже сформованих, знань, умінь і навичок. Це не означає, що студенти або слухачі не готові прийняти щось нове, незвичне для них. Це означає тільки те, що викладач повинен переконати аудиторію в корисності своїх намірів, що не завжди в нього виходить. Виникає конфлікт між бажанням викладача змінити звич-

ний (традиційний) формат і потребами тих, хто навчається і є замовником послуги, хоча це звучить дещо незвично.

Організація навчально-виховного процесу, що ґрунтується на таких технологіях навчання, як діалог, моделювання ситуацій вибору, вільний обмін думками, авансування успіху, переконання необхідності відродження праці на землі, а головне – звернення до особистості, передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу й рівня.

Аналіз досліджень цієї проблеми дав нам змогу визначити підходи щодо проблеми професійної компетентності викладача. Так, І. Зязюн [2], І. Підласий [3], Г. П'ятакова, О. Глотов [4], О. Ковальчук [5], К. Корсак [6], В. Максимов [7] дотримуються думки, що слід створювати особистісностверджувальні ситуації, які актуалізують сили особистості та акцентують увагу на методах й принципах діагностування і контролю за результатами при оцінюванні знань у сучасних умовах. Інформаційно-освітні технології забезпечують необхідну базу даних для самоосвіти (Т. Кошманова [8], В. Биков [9; 10]).

Інноваційні ідеї формування цілісної особистості в контексті системи способів, що охоплюють взаємодію дітей і дорослих на всіх етапах навчально-виховного процесу, враховуючи при цьому історичні та сучасні умови, елементи народної педагогіки, національної освіти, народних традицій, пропонують Б. Лихачов [11], В. Лозниця [12], В. Мосіяшенко [13], О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак [14].

Виховання та реалізацію творчого потенціалу, культури життєвого самовизначення пропонують для впровадження в освітній процес В. Доній, Г. Несен, В. Романець [17], Л. Сохань, І. Єрмаков [15], О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко [16].

Тобто підходи до організації освітнього процесу, що розглядаються в дослідженнях вищезазначених науковців, – це певні принципи, що визначають хід викладання й навчання відповідно до мети та завдань виховання й освіти.

Спробуємо на прикладі двох форм навчання (денної та заочної) у ВНЗ проаналізувати проблеми в організації навчально-виховного процесу й виявити їх залежність від професійної компетентності викладача.

**Мета статті** – проаналізувати форми й методи організації навчально-виховного процесу на денній та заочній формах навчання.

Залежно від результатів діяльності (за Н. Кузьміною) професіоналізм кожного викладача можна охарактеризувати одним із рівнів:

- репродуктивний – уміє переказати іншим те, що знає сам;
- адаптивний – уміє пристосувати своє повідомлення до аудиторії слухачів;
- локально-моделювальні – володіє стратегіями формування системи знань, навичок, умінь, відносин з окремих розділів курсу, програми;
- системно-моделюючі знання – володіє стратегіями формування системи знань, навичок, умінь за курсом у цілому;
- системно-моделювальна творчість – володіє стратегіями перетворення свого предмета на засіб формування творчої особистості, здатної до саморозвитку в нових умовах [18, с. 1].

Як основні елементи педагогічної компетентності, Н. Кузьміна виділяє такі:

- спеціальну компетентність у галузі дисципліни викладання;
- методичну компетентність у сфері способів формування навчальних компетентностей учнів;
- психолого-педагогічну компетентність у сфері навчання;

- диференційно-психологічну компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів;
- рефлексію педагогічної діяльності або аутопсихологічну компетентність [18, с. 2].

Найбільш узагальнено педагогічні здібності представлені В. Крутецьким, який дає такі загальні визначення:

- 1) дидактичні – доступно передавати учням навчальний матеріал, розкривати матеріал як проблему, ясно й зрозуміло, викликати інтерес до предмета, спонукати учнів до активного, самостійного мислення;
- 2) академічні – до відповідної галузі знань (математики, хімії, біології тощо);
- 3) перцептивні – здібності проникати у внутрішній світ учня, психологічна спостережливість, яка пов'язана з глибоким розумінням особистості учня, його тимчасових психічних станів;
- 4) мовленнєві – здібності ясно й чітко висловлювати свої думки та почуття за допомогою мовлення, а також міміки й пантоміміки;
- 5) організаторські – здібності організовувати учнівський колектив, об'єднувати його, надихати на вирішення важливих завдань;
- 6) авторитарні – здібність безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і вміння на цій основі завойовувати авторитет;
- 7) комунікативні – здібності до спілкування з дітьми, вміння знайти до них правильний підхід;
- 8) педагогічна уява – передбачуваність своїх дій у виховному проектуванні особистості учнів;
- 9) здібність до розподілу уваги між кількома видами діяльності [19, с. 64].

На думку Р. С. Нємова, професійний педагог – це єдина людина, яка більшу частину свого часу відводить на навчання та виховання людей, тоді як інші дорослі зайняті своїми професійними проблемами й домашніми справами, тому не можуть багато часу приділяти дітям. Учений зазначає, що особистість педагога повинна відповідати серйозним вимогам: головним та постійним (любов до дітей, до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань у тій сфері, якої він навчає, широка ерудиція, педагогічна інтуїція, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури та моральності, професійне володіння різними методами й виховання дітей) і додатковим, але відносно стабільним (вміння спілкуватись, артистизм, гарний смак тощо). Р. Нємов констатує, що для успішної педагогічної діяльності педагог повинен мати значні загальні та спеціальні здібності. До загальних здібностей входять ті, які визначають високі результати в будь-якій людській діяльності, а до спеціальних належать здібності, від яких залежить успіх саме педагогічної діяльності, навчання та виховання дітей (здібність бачити й відчувати, чи розуміє учень навчальний матеріал; здібність викладати матеріал по-різному та доступним способом; здібність правильно будувати урок тощо) [20, с. 5–7].

Отже, у процесі організації навчально-виховної роботи викладач повинен бути, перш за все, активним керівником студентів у їх свідомій пізнавальній діяльності; повинен вміти контролювати рівень засвоєння навчального матеріалу, спонукаючи студентів до творчої праці; повинен чітко аргументувати результативність досягнень студентів, доводячи до логічного завершення всі етапи навчання, пам'ятаючи, що на занятті його (викладача) повинно бути якомога менше, а студента – якомога більше.

Ми поділяємо точку зору В. Чорнобровкіна щодо необхідності вивчення процесів прийняття рішення в проблемних ситуаціях педагогічної діяльності, яке базується



на розрізненні двох рівнів активності вчителя, пов'язаних з функціонуванням різних видів детермінації. Перший з них пов'язаний з поняттям *поведінки*; він забезпечується факторами причинної детермінації, характеризується згорнутістю рефлексивних процесів, впливом неусвідомлених емоційно-поведінкових патернів, залучених у динаміку захисного конфлікту особистості педагога [21, с. 195]. Другий рівень – власне *діяльнісний* – функціонує на основі цільової детермінації. Ознаками цього рівня, крім постановки та утримання мети, є актуалізація процесів рефлексії, наявність та усвідомленість вибору, конструювання альтернативних напрямів майбутньої діяльності [22, с. 153].

Під час діагностики мотиваційної сфери пізнавальної діяльності необхідно враховувати як статичні, стійкі характеристики (наприклад, смислотвірна та цілеспрямувальна функції мотиву, мотивація досягнення), так і динамічні, що змінюються від заняття до заняття на різних предметах (це мотивація вивчення цього предмета й інтерес до теми заняття). Вплив мотиваційних процесів на успішність студентів не заперечує нині уже практично ніхто. Однак пошук конкретних механізмів й дослідження її внутрішньої природи – питання, які до кінця не вирішені [23, с. 53].

Ю. Бабанський, говорячи про оптимізацію освітнього процесу, виділяв спеціальну групу методів стимулювання позитивного ставлення до навчання. Одночасно із цим він акцентував увагу на необхідності дослідження мотивувального впливу інших методів навчання, включаючи методи організації навчальної діяльності, а також методи контролю й самоконтролю [24, с. 51].

Поділяємо думку Ю. Деркач, що студенти, яких приваблює, насамперед, інтерес до самого процесу навчання, схильні вибирати складніші завдання, що позитивно позначається на розвитку їхніх пізнавальних процесів, сприяє прояву безпосередності, оригінальності, зростанню креативності й творчості. Крім того, перевагами внутрішніх освітніх мотивів є:

- позитивний вплив на хід і результати вирішення творчих, не чітко поставлених, евристичних завдань: під час досягнення внутрішньої мотивації в цьому випадку студенти виявляються цілком поглинуті процесом розв'язання завдань;
- емоційне задоволення від виконання завдання, подолання труднощів під час розв'язання навчальних завдань, засноване на внутрішньому інтересі;
- підвищення самоповаги студента, його самооцінки.

Таким чином, внутрішня мотивація є основним чинником, що забезпечує ефективність навчання, без якого неможливий розвиток творчих здібностей особистості.

Для того, щоб посилити внутрішню мотивацію, потрібно спеціально опрацювати матеріал, що викладається, зробити його цікавим, взаємозалежним, орієнтованим на досягнення особистісно значущих цілей, багаторівневим, що дає змогу створити індивідуальний освітній простір для кожної особистості. Весь навчальний матеріал необхідно ретельно структурувати, виділити головні ідеї та другорядні думки. Варто досягти того, щоб система побудови матеріалу, послідовність й способи вивчення були зрозумілі студенту і освоєні ним на свідомому рівні (як прямий продукт засвоєння) [22, с. 54].

Численні психолого-педагогічні дослідження переконливо доводять, що через систему навчально-виховного процесу у ВНЗ вирішується цілий ряд важливих навчально-виховних завдань. І не тільки професійних, а й загальних, тому що особистісні та професійні цінності людини певною мірою “збігаються” між собою. Це, зокрема, стосується таких моральних і професійних цінностей, як почуття обов'язку й професійного обов'язку, відповідальності та професійної відповідальності тощо. Адже здобуті студентом знання, уміння, навички, прогресивні зміни в його інтелектуальному й

духовному розвитку, з одного боку, є результатом його різнопланового ділового спілкування, з іншого – продуктом його навчально-пізнавальної та творчої діяльності [25, с. 92].

Нами було проведено дослідження щодо адаптації студентів денної та заочної форм навчання до організації навчально-виховного процесу, а також щодо форм і методів організації викладачами навчальних занять у Кримському агропромисловому коледжі (див. табл.).

Таблиця

**Ставлення до процесу адаптації студентів денної та заочної форм навчання**

<b>Студенти денної форми навчання</b>	<b>Студенти заочної форми навчання</b>
1. Відзначають поступовість і системність звикання до вимог навчально-виховного процесу; не в змозі чітко пояснити свої орієнтири на майбутню професію, не готові обґрунтувати свій вибір і бачення свого майбутнього	1. Відзначають незвичність (деякі – незручність) нового статусу як студента, проте змушені навчатися у зв'язку з різними обставинами (вимоги керівництва, зміна сфери діяльності, набуття нової конкурентної професії)
2. Навчаються за певним розкладом, що поступово привчає до самоорганізації, дотримання режиму навчання, системної підготовки до занять	2. Режим навчання чергується з виробничою діяльністю, більшою відповідальністю за доручену справу, родину, громадські доручення тощо => нервовість, напруженість, стрес
3. Як особистість – у процесі становлення; статус – у процесі визначення. Приваблюють потреби в соціалізації	3. Статус, як правило, визначений (особливо у студентів старшого віку); соціальна позиція – стабільна, стала, упевнена (в умовах роботи, родини)
4. Прагнуть виявити себе різноманітними способами, не тільки з позитивного боку. Часто думка старших не є авторитетною; готові до суперечок, хоча часто розуміють (постфактум) свою неправоту	4. Думки оточення (викладачів, одногрупників) досить важливі, що породжує невпевненість у комунікації (сказати щось не те); необхідність напрацювання нового статусу (як студента) також створює стресову ситуацію
5. Відповідальне ставлення до навчання значно посилюється під час сесії, коли необхідно “заробити” стипендію	5. Відповідальність у процесі навчання, прагнення вивчити матеріал досить високе; разом з тим страх помилитися, бути незрозумілим знижує мотивацію, іноді породжує конфліктну ситуацію

Опитування щодо форм і методів проведення підтвердило нашу думку про особливі підходи до організації навчально-виховного процесу, їх диференціацію на денній та заочній формах навчання.

Студентів-заочників більше приваблюють традиційні заняття (лекції, семінари, практичні), на яких вони можуть підготуватися до опитування, заздалегідь опрацювати матеріал. Цікавість викликали заняття, під час яких були змодельовані виробничі ситуації, що потребували діалогізації, невербальної комунікації. Водночас студенти мали можливість попередньо підготуватися до діалогу, підібрати синтаксичні конструкції, проговорити окремі висловлювання.

Студентів денної форми навчання більше приваблює робота в невеликих групах, особливо якщо викладач розподіляє в кожную групу сильного студента. Це дає їм можливість вивчити матеріал на занятті й отримати оцінку. Заняття з елементами дискусії також отримали високу оцінку. Студентам денної форми навчання сподобалось розігрувати виробничі ситуації. Проте внаслідок недостатнього досвіду результативність не була повною мірою реалізована (див. рис.).

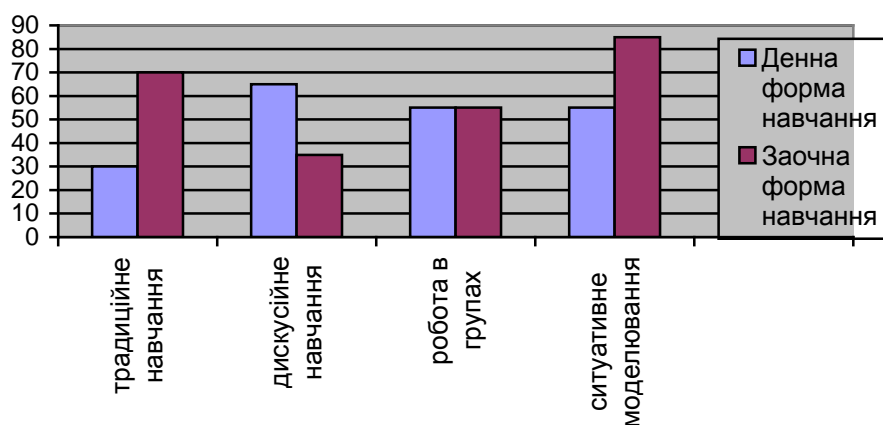


Рис. Вибір форм і методів навчання студентами денної та заочної форм навчання

Професійна компетентність викладача полягає саме в тому, щоб уникнути непорозумінь і стресових ситуацій на заняттях, як зі студентами денної, так і заочної форм навчання; бути адекватним у різних ситуаціях спілкування, враховуючи вік, психологічний стан студента, особливо дорослої аудиторії.

Натомість, молоді колеги-викладачі часто не в змозі змінити свою “модель” (ми про неї писали вище), примушуючи до негайного спілкування, особливо під час контрольних заходів. Крім того, є проблема в структуруванні матеріалу. Намагаючись подати навчальний матеріал цікаво, заглиблюючись у міжпредметні зв’язки, деякі колеги не встигають дати чітку картину власне своєї дисципліни. Студенти, особливо заочної форми навчання, зазначають, що деякі викладачі за мотивацією своєї дисципліни, яка в окремих випадках триває більше ніж годину, забувають про цільову аудиторію, яка прийшла отримати конкретні знання, і не завжди з багатьох об’єктивних і суб’єктивних причин готова до дискусій і “нової” парадигми, а в реальному житті унеможлиблює застосування далекої від практичного застосування інформації.

Окремі студенти нарікають на систему оцінювання знань і небажання окремих викладачів обґрунтовувати отримані ними результати, що також негативно впливає на реалізацію педагогіки співпраці, хоча, як відомо, критерії оцінювання є необхідною складовою навчально-методичного забезпечення кожної дисципліни. Проте одне – мати такі критерії, а друге – вміти аргументовано донести своє бачення результатів спільної роботи зі студентом власне до самого студента. Це, на жаль, не завжди робиться.

Практичні рекомендації, які ми наразі пропонуємо для того, щоб професійна компетентність кожного викладача була реалізована всебічно, передбачають таке:

- чітка структурованість кожного заняття відповідно до його завдань і мети;
- обов’язкове врахування психологічних особливостей **кожного студента** (особливо людей старшого віку), розробка диференційованих завдань з урахуванням аудиторії, що навчається;
- випереджальний характер самостійної роботи, щоб дати змогу студентам творчо підійти до її реалізації. Проте, якщо, на думку викладача, завдання виконане не досить творчо, це не означає, що студент не досяг поставленої мети. Не варто забувати про особистісно орієнтований підхід! Як варіант – можна дати змогу студентам самостійно обирати питання для опрацювання, тематику невеликого дослідження тощо;
- відкритість у системі оцінювання за певними затвердженими колегіально критеріями, щоб уникнути непорозумінь. Якщо критерії справедливі, слід ними кори-

стуватися. Якщо ні, викладач працює опосередковано (через старосту, інтернет, навчальну частину) => **конфліктна ситуація**, яку не можна допускати;

– активна допомога студентам, які прагнуть спілкування з викладачем і відкриті до самореалізації та самоактуалізації; опосередкована, тактовна допомога тим студентам, з якими спільну мову знайти не вдалося.

**Висновки.** Отже, наші рекомендації, продиктовані баченням студентів денного й заочного відділень і узагальнені, певною мірою можуть бути корисними для реалізації професійної компетентності викладача.

На нашу думку, це допоможе оптимізувати підходи до організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, а також сформує навички у студентів вирішувати півні питання та проблеми, виходячи з власного бачення, враховуючи індивідуальні можливості кожного. Крім того, створення викладачами позитивного психологічного клімату та ситуації успіху допоможе студентам на практиці уникнути конфліктів і сформувати вміння спілкуватися й взаємодіяти в професійній діяльності; посилить прагнення до підвищення інтелектуального рівня та самоосвіти.

#### Список використаної літератури

1. Жуковська С. А. Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності як базова складова професійної компетентності педагогічних працівників / С. А. Жуковська // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. ; Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – 2012. – Вип. 72. – С. 167–173.
2. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., доп. і перероб. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.
3. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – Київ : Слово, 2004. – 610 с.
4. П'ятакова Г. П. Інтерактивні методики та специфіка їх застосування у вищій школі : навч.-метод. посіб. / Г. П. П'ятакова, О. Л. Глотов. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
5. Ковальчук Л. О. Система освіти зарубіжних країн : навч. посіб. / Л. О. Ковальчук, О. Б. Ковальчук ; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. – Львів, 2003. – 136 с.
6. Корсак К. В. Світова вища освіта: порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : монографія / К. В. Корсак. – Київ : МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
7. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. Г. Максимов. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.
8. Кошманова Т. С. Світова комп'ютерна мережа у професійній підготовці вчителів / Т. С. Кошманова ; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. – Львів, 2003. – 200 с.
9. Биков В. Ю. Наукове забезпечення дистанційної професійної освіти: проблеми та напрями досліджень / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова. – Київ, 2000. – Т. 2. – С. 93–116.
10. Биков В. Ю. Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів / В. Ю. Биков // Кримські педагогічні читання : матер. Міжнар. наук. конф., 12–17 вересня 2001 р. / за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2001. – С. 30–35.
11. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекцій : учеб. пособ. для студ. вузов и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – Москва : Юрайт, 1999. – 464 с.
12. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення : навч. посіб. для самостійного вивчення дисципліни / В. С. Лозниця. – Київ : ЕксОб, 1999. – 304 с.
13. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. / В. А. Мосіяшенко. – Суми : Університетська книга, 2005. – 176 с.
14. Педагогічні технології : навч. посіб. / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак. – Київ : Укр. енциклопедія ім. М. Бажана, 1995. – 254 с.

15. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / Ін-т змісту і методів навчання; ред. рада : В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань [та ін.]. – Київ, 1996. – 792 с.
16. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – Київ : Знання, 2003. – 450 с.
17. Романець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Романець. – 2-ге вид., доп. – Київ : Либідь, 2001. – 288 с.
18. Левчук С. Як оцінити вчителя [Електронний ресурс] / С. Левчук. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/theory/1710/>.
19. Молчанова О. М. Професійні якості викладачів, дослідження бачення студентів / О. М. Молчанова // Проблеми освіти : зб. наук. пр. ; Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – 2010. – Вип. 64. – С. 62–67.
20. Немов Р. Психологія : в 3-х кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва : Владос, 2006. – Кн. 2. Психологія образования: учебн. для студ. высш. пед. учеб. завед. – 606 с.
21. Чернобровкін В. М. Причинна і цільова детермінація процесу прийняття педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін // Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2001. – Т. 3, Ч. 1. – С. 194–199.
22. Чернобровкін В. М. Інтрапсихічні чинники процесу прийняття педагогічних рішень у поведінковій активності вчителя / В. М. Чернобровкін // Наука і освіта. – 2004. – № 8–9. – С. 150–154.
23. Деркач Ю. В. Шляхи мотивації студентів у сучасних умовах навчання / Ю. В. Деркач // Проблеми освіти : наук. зб. ; Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – 2010. – С. 53–56.
24. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
25. Удалова О. Ю. Педагогічна діяльність викладачів ВНЗ щодо забезпечення навчального процесу в системі професійної підготовки студентів / О. Ю. Удалова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. ; Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Вип. 75. – С. 90–95.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2014.

### **Нерух Н. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза как основной фактор оптимизации учебно-воспитательного процесса**

*В статье поднимаются проблемы взаимодействия преподавателей и студентов, а также определены составляющие профессиональной компетентности преподавателя в современных образовательных условиях. Проанализированы подходы к определению категорий профессионализм и профессиональная компетентность педагогических работников, педагогических способностей в современных научно-педагогических исследованиях. Проведена диагностика организации занятий, проанализированы формы и методы организации учебно-воспитательного процесса на дневной и заочной формах обучения. Предложенные рекомендации по оптимизации учебно-воспитательного процесса в вузе помогут преподавателям избежать конфликтных ситуаций в педагогической деятельности и сформировать умения взаимодействовать со студентами в ходе педагогического общения.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность преподавателя, педагогические способности, оптимизация учебно-воспитательного процесса.

### **Neruh N. Professional Competence of University Teachers as a Major Factor in Educational Process Optimizing**

*The article raises the problem of interaction between teachers and students, as well as analyzed the components of professional competence of the teacher in today's educational environment.*

*The organization of the educational process that is based on such technologies as learning dialogue modelling situations of choice, free exchange of ideas, advancing success, convincing the*

*need for the work on the ground, and most importantly – an appeal to the individual - provides for the organization as a special education infrastructure through wired cooperation activities educational systems of different rank, type and level.*

*In the process of teaching and educational work teachers should be, above all, an active leader of the students in their conscious cognitive activity; should be able to control the level of learning, encouraging students to creative work; must clearly substantiate the impact of student achievement, bringing to fruition all stages of learning, remembering that his lessons (the teacher's) should be as small as possible, and students - as much as possible.*

*In order to enhance intrinsic motivation, you need to specially handle material, make it interesting, interdependent, focused on achieving personally meaningful goals, multi-level, providing a unique educational environment for every individual.*

*This article recommends the optimization of the educational process at the university in order to prevent conflicts.*

**Key words:** *professional competence of the teacher, teaching abilities, optimization of the educational process.*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ  
“ЗДОРОВ’ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ  
В ШКОЛАХ МИСТЕЦТВ”

*У статті подано результати аналізу спеціальної літератури щодо змісту та структури поняття “здоров’язбережувальне середовище”; з’ясовано сутність основних дефініцій поняття; виявлено його структурно-семантичний аспект. Розкрито сучасний погляд на триєдину сутність здоров’я. Надано власне тлумачення поняття “здоров’язбережувальне середовище у школах мистецтв”.*

**Ключові слова:** здоров’я, середовище, здоров’язбережувальне середовище, школа мистецтв, здоров’язбережувальне середовище у школах мистецтв.

Здоров’я дітей та учнівської молоді – це політика держави, в якій закладено наше майбутнє і за яке ми всі відповідальні. Сьогодні місцем формування здоров’я дитини й виховання свідомого, відповідального ставлення до збереження та зміцнення здоров’я є не сім’я, не медичні установи, а система освіти. Тому метою сучасної освіти є забезпечення не тільки педагогічного, а й здоров’язбережувального ефекту: збереження оптимального функціонального стану організму, стійкого рівня працездатності школярів. Збереження і зміцнення здоров’я дітей, прищеплення навичок здорового способу життя, реалізація всіх можливостей школи у створенні здоров’язбережувального середовища для формування психічно здорової, соціально адаптованої, фізично розвиненої людини має стати найважливішим і пріоритетним завданням будь-якої школи, а особливо шкіл мистецтв.

**Мета статті** – розкрити семантику феномена здоров’язбережувального середовища в школах мистецтв.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що спробу дати визначення поняттю “здоров’язбережувальне середовище” робили як російські, так і українські дослідники (Р. В. Безрукавий, Ю. Д. Бойчук, О. Л. Богініч, А. Р. Вирабова, Т. В. Володазська, В. П. Горашук, П. Б. Джуринський, А. А. Морозова, С. О. Омельченко, Г. О. Остапенко, Д. В. Ротфорт, Ю. І. Старосельська та ін.).

Семантика поняття “здоров’язбережувального середовища” закладена в категорії “середовище” і дефініцій поняття “здоров’я”.

Звернемося до сутності поняття “середовище”. Його розуміють у первинному природничо-науковому значенні як оточення, систему, умови або в психолого-педагогічному тлумаченні – як суспільні матеріальні та духовні прояви, які оточують людину.

Укладачі “Тлумачного словника української мови” поняття “середовище” розглядають як соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; як оточення; як природні умови, в яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму; як довкілля [8, с. 745].

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що під середовищем мають на увазі сукупність умов і впливів, сукупність психологічних, соціальних і фізичних можливостей і бар’єрів щодо мети діяльності суб’єкта, системи об’єктів і явищ, що набувають особистісного значення для нього (Маарис Раудсепп); сукупність умов (у складі, родині), яка максимально сприяє особистісному розвитку дітей у значущій для них діяльності (С. І. Подмазін); систему впливів і умов формування особистості, а та-

кож можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні (В. О. Ясвін) [1, с. 67, 69].

На думку Ю. С. Мануйлова, середовище осереднює особистість тим значніше, чим більше тривалість перебування в ній. Багате середовище збагачує, бідне – збіднює, вільне – звільняє, здорове – оздоровлює. Науковець зазначає, що це частина простору, з яким суб'єкт стикається, в якому живе, щось середнє між людиною та простором. Навіть коли індивід пориває з середовищем, він відчуває на собі його вплив [5, с. 89].

Отже, середовище – все те, що оточує людину, безпосередньо впливає на неї та створює умови для розвитку, соціалізації й формування як особистості.

На сучасному етапі поняття й проблема здоров'я вже розглядають на міждисциплінарному рівні. Феномен здоров'я вивчають медики, психологи, філософи, педагоги, соціологи. Аналіз наукових джерел свідчить, що існує велика кількість визначень поняття “здоров'я”.

У монографії Л. І. Іванової [3, с. 27] подано ретельний аналіз дефініцій поняття “здоров'я” й показано, що воно має велику кількість відтінків. Так, науковець наголошує, що поняття “здоров'я” розглядається “з позицій: а) стану (фізичного, функціонального, динамічного, психосоматичного; стану організму людини, стану людської особи, стану пристосованості, стану життя людини, стану життєдіяльності, стану існування, стану рівноваги; стану тіла й розуму, стану благополуччя, стану підготовленості; б) ступеня пристосування, можливості адаптуватися, здатності до адаптації; в) гармонійності фізичного розвитку, рівноваги, гармонійної рівноваги, динамічної рівноваги; г) процесу; динамічного процесу; динамічного феномена; д) цілеспрямованого життя; е) здатності організму; ж) біопотенціалу людини; з) як чинник самоактуалізації” [3, с. 27].

Науковець розглядає поняття “здоров'я” як “природний стан організму, що характеризується його рівновагою з навколишнім середовищем і відсутністю будь-яких хворобливих змін, оскільки рівновага з навколишнім середовищем передбачає адекватність усіх сфер людської особи (фізичної, духовної, соціальної)” [3, с. 30].

На думку Н. І. Коцур, поняття “здоров'я” також є складним і багатограним, адже відображає особливості анатомічної будови тіла, рівень фізичного розвитку органів і організму, тобто здатність зберігати та використовувати своє тіло. Науковець виокремлює духовне, соціальне й психічне здоров'я. “Духовне здоров'я включає в себе рівень свідомості, особливості світогляду, життєвої самоідентифікації, ставлення до сенсу життя, оцінку власних здібностей і можливостей” [4, с. 64]. “Соціальне здоров'я будується на взаємовідносинах із соціумом залежно від цінностей та мотивів поведінки індивіда і зумовлене характером та рівнем економічної, політичної, соціальної та духовної сфер суспільного життя. Психічне здоров'я – суб'єктивна здатність людини адекватно реагувати на внутрішні та зовнішні подразники, уміння врівноважувати свої стосунки з навколишнім світом” [4, с. 64]. У ньому відбиваються аспекти біологічного, соціального і духовного буття людини у світі. Кожна людина самою природою від народження наділена власним потенціалом здоров'я, який часто виявляється до кінця незатребуваним і нереалізованим.

Проаналізувавши цілу низку літературних та наукових джерел, присвячених різним аспектам здоров'я, С. Ю. Путров у монографії вказує, що визначення поняття “здоров'я” базується на різних методологічних підходах та критеріях і сучасні вчені розглядають здоров'я як “здатність людини до оптимального фізіологічного, психічного й соціально-емоційного функціонування” [7, с. 50]. Дефініції поняття “здоров'я”, на думку науковця, – “це стан організму людини, її анатомічних, фізіологічних, біохімічних і психологічних характеристик; гармонійна єдність біологічних, психічних і трудових



функцій, ...; відношення біосоціальної системи з приводу необхідності поновлення її сутнісних сил; динамічний стан організму людини, який характеризується високим енергетичним потенціалом, оптимальними адаптаційними реакціями на зміни довкілля, що забезпечує гармонійний фізичний, психоемоційний і соціальний розвиток особистості, її активне довголіття, повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням; ступінь здатності індивіда чи групи, з одного боку, реалізувати свої прагнення і задовольняти потреби, а з другого – змінювати середовище чи кооперуватися з ним; здатність до самозбереження, збільшення життєвої сили людини: пристосовуватися до середовища та своїх власних можливостей, протистояти зовнішнім і внутрішнім факторам, хворобам, старінню та іншим формам деградації, зберігати себе, збільшувати тривалість повноцінної життєдіяльності, поліпшувати можливості, властивості та здібності свого організму, якість життя та середовища проживання, виробляти культурні, духовні та матеріальні цінності” [7, с. 50]. Науковець також відзначає існування трьох рівнів для опису “цінності здоров’я: 1) біологічний – початкове здоров’я передбачає досконалість саморегуляції організму, гармонію фізіологічних процесів; 2) соціальний – здоров’я є мірою соціальної активності, діяльного ставлення людини до світу; 3) особистісний, психологічний – здоров’я – це не відсутність хвороби, а заперечення її в сенсі подолання”. Здоров’я в цьому випадку, за словами С. Ю. Путрова, “є не тільки станом організму, а й стратегією життя людини” [7, с. 41].

Ми підтримуємо Ю. О. Тимошенка, який зазначає, що в контексті цінностей людського життя, “здоров’я” – це інтегральний показник гармонійного розвитку та співіснування активності фізичного тіла й вкладених у нього духовних принципів, що узгоджуються між собою [9, с. 38]. Нам імпонує також думка Л. В. Шуби, яка зауважує, що “здоров’я дитини – це прояв стійкості зростаючого організму до екстремальних і хворобливих впливів, причому стійкість у цьому випадку визначається досягненням оптимальної відповідності основних фізіологічних функцій на певному етапі онтогенезу” [10, с. 191].

Б. Т. Долинський визначає поняття “здоров’язбережувальне середовище” як взаємозв’язок факторів, що “сприяють становленню особистості, ... формуванню потреби в здоровому способі життя шляхом організації простору навчального і вільного часу, приєднання до морально-екологічних цінностей, психологічного захисту фізичного, психічного, соціального та духовного здоров’я, профілактики асоціальних умов, які в сукупності виробляють внутрішню потребу в оволодінні засобами і методами використання можливостей свого організму для підтримки, збереження та зміцнення власного здоров’я” [2, с. 24].

На думку Г. О. Остапенко, здоров’язбережувальне середовище – це сукупність управлінських організаційних і навчальних умов, що забезпечують діяльність учасників освітнього процесу, спрямовану на зміцнення здоров’я та на формування ціннісного ставлення учня до власного здоров’я, його гармонійний інтелектуальний фізичний і духовний розвиток, виховання, освіту та соціалізацію як особистості [6, с. 7].

Як зауважує В. Н. Яковлєв, метою створення здоров’язбережувального середовища є забезпечення високого рівня реального здоров’я, озброєння необхідним багажем знань, умінь і навичок для ведення здорового способу життя, виховання культури здоров’я [11, с. 21]. Саме поняття науковець розуміє як комплексну програму, що базується на відповідній соціальній інфраструктурі конкретного типу і включає в себе освітні, виховні, медичні, адміністративно-управлінські та інші форми роботи щодо забезпечення здоров’я молодого покоління в процесі навчання [11, с. 20].

**Висновки.** Отже, опрацьовані джерела та власний педагогічний досвід дають змогу зробити висновок: дослідження розкривають лише окремі аспекти окресленої пробле-

ми й теоретично не обґрунтовують сутності феномена здоров'язбережувального середовища в школах мистецтв. Вирішення проблеми ми вбачаємо в тому, як розуміється поняття середовище, здоров'я, як особистість ставиться до власного здоров'я, наскільки дитина, котра навчається у школі мистецтв, усвідомлює фактори ризику власного здоров'я, який вплив на формування здорового способу життя справляють сім'я, школа, соціальне середовище, засоби масової інформації, неформальні спільноти.

Культура й мистецтво – це найважливіші компоненти всебічної освіти, яка забезпечує повний розвиток особистості.

Отже, на наш погляд, здоров'язбережувальне середовище у школах мистецтв формується протягом тривалого часу, відповідно до вікових особливостей дітей та їх майбутньої професії у мережі початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (музичні, хореографічні, художні, хорові тощо). Воно повинно виробляти таку модель поведінки, щоб забезпечити формування носія культури здоров'я, який усвідомлює необхідність збереження здоров'я у процесі здобуття мистецької освіти. Поняття “здоров'язбережувальне середовище у школах мистецтв” ми розуміємо як інтегративний комплекс соціально-гігієнічних, психолого-педагогічних, культурно-етичних факторів; фізкультурно-оздоровчих освітніх системних засобів у системі навчальних закладів допрофесійної підготовки та загальної середньої освіти через включення основ збереження й зміцнення здоров'я до змісту різних освітніх напрямів, спеціальних тематичних циклів, спілкування в сім'ї та в неформальних спільнотах, використання засобів мистецтва, літератури й засобів масової інформації, що забезпечують психічне, фізичне благополуччя, комфортне моральне та побутове середовище для гармонійного інтелектуального фізичного й духовного розвитку школярів у процесі здобуття ними освіти та розвитку відповідної підготовки молодого митця.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні стану здоров'я учнівської молоді шкіл мистецтв, освітнього середовища спеціалізованих мистецьких навчальних закладів та педагогічних умов системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до створення здоров'язбережувального середовища в школах мистецтв.

#### **Список використаної літератури**

1. Бережна Т. І. Формуємо здоров'язбережувальне середовище у загальноосвітньому навчальному закладі / Т. І. Бережна // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. / за ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Беха, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника. – Івано-Франківськ : НАІР, 2013. – Вип. 3. – 467 с.
2. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Борис Тимофійович Долинський. – Одеса, 2011 – 44 с.
3. Іванова Л. І. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я: теорія та методика: монографія / Любов Іванівна Іванова. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 600 с.
4. Коцур Н. І. Формування здоров'язбережувального простору в загальноосвітніх навчальних закладах / Н. І. Коцур // Рідна школа : щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2012. – № 11. – С. 60–65.
5. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Электронный ресурс] / Ю. С. Мануйлов // Сайт Открытый класс. Сет. образ. сообщества. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/stories/87717>.
6. Остапенко Г. О. Модель формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи / Г. О. Остапенко // Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 95. – С. 184–191.

7. Путров С. Ю. Біосоціальні технології у контексті здоров'я людини : монографія / Сергій Юрійович Путров. – Київ : Козари, 2014. – 556 с.
8. Тлумачний словник української мови: понад 12 500 статей (близько 40 000 слів) / [за ред. В. С. Калашника]. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : Прапор, 2004. – 992 с.
9. Тымошенко Ю. А. Парадигмальная направленность физической культуры и спорта: методологический аспект / Ю. А. Тымошенко // Культура и физическое здоровье. – 2010. – № 5. – С. 37–40.
10. Шуба Л. В. Інноваційний підхід до зміцнення здоров'я дітей засобами фізичної культури / Л. В. Шуба // Проблеми сучасної валеології, фізичної культури та реабілітації. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. – С. 191–196.
11. Яковлев В. Н. Формирование здоровьесберегающей среды для студентов высших учебных заведений : учеб. пособ. / В. Н. Яковлев. – Тамбов : Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2010. – 50 с.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2014.

### **Омельчук Е. В. Структурно-семантический аспект понятия “здоровьесберегающая среда в школах искусств”**

*В статье представлены результаты анализа специальной литературы по содержанию и структуре понятия “здоровьесберегающая среда”, установлена сущность основных дефиниций понятия; выявлен его структурно-семантический аспект. Раскрыт современный взгляд на триединую сущность здоровья. Предоставлено собственное толкование понятия “здоровьесберегающая среда в школах искусств”.*

**Ключевые слова:** здоровье, среда, здоровьесберегающая среда, школа искусств, здоровьесберегающая среда в школах искусств.

### **Omelchuk E. Structural and Semantic Aspect of the Concept of Health Saving Environment in the Art Schools**

*Health of children and youth – it is the policy of the State. Place of formation of the child's health is the educational system, the aim of which is to ensure not only teaching, but also the health savings effect.*

*Preservation and strengthening of health of children, instilling healthy living habits, the implementation of all the possibilities in the creation of school health savings environment for the formation of mental health, social adaptability, physical development, and should be an important priority tasks of any school, especially schools for the arts.*

*The semantics of the concept of health savings environment lies in the category of “environment” and definitions of the concept of “health”.*

*Analysis of the literature and their own teaching experience allow the author to conclude that studies reveal only certain aspects of the problem and theoretically justify the essence of the phenomenon of health protection of savers in art schools.*

*The solution to this phenomenon is the author sees as the concept is understood environmental, health, personality refers to their own health as a child attending the school is aware of the risk factors arts own health.*

*The concept of “health savings environment in the schools of art” the author understands as an integrative set of socio-hygienic, psychological, pedagogical, cultural and ethical dimensions; health and fitness educational system tools in the education of pre-professional training and general education to include the foundations of health protection and promotion to the content of different educational areas, special thematic cycles, communication within the family and informal communities, the use of art, literature, providing mental physical well-being, comfort and everyday moral environment for harmonious intellectual physical and spiritual development of pupils in the process of their education and the development of appropriate training of the young artist.*

**Key words:** health, the environment, health saving environment, the schools of art, health saving environment in the schools of art.

## КАТЕГОРІЯ “СЕРЕДОВИЩЕ” З ПОЗИЦІЙ ПЕДАГОГІКИ

У статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури наведено типології поняття “середовище; розкрито зміст поняття “учнівське середовище”; охарактеризовано структурні компоненти цього поняття та його особливості.

**Ключові слова:** середовище, учнівське середовище, освітнє середовище, шкільне середовище, розвивальне середовище.

З метою виявлення особливостей учнівського середовища, яке є невід’ємною складовою шкільного середовища, необхідно визначити його суттєві ознаки, виявити специфічні характеристики, виокремити специфіку його функціонування.

Різні аспекти впливу освітнього середовища на розвиток дитини знайшли відображення в сучасних наукових дослідженнях І. Баєвої, Б. Бім-Бада, І. Булах, А. Валицької, В. Вербицького, Б. Вульфою, І. Єрмакова, А. Каташова, Є. Климова, О. Коберника, Н. Кудикіної, Ю. Мануйлова, Л. Новікової, А. Петровського, Г. Пустовіта, А. Сбруєвої, В. Слободчикова, Л. Сохань та ін.

**Мета статті** полягає в розкритті змісту понять “середовище” та “учнівське середовище” з погляду педагогіки.

Сучасній науці властива диференціація поняття середовища. На підставі аналізу наукової літератури можемо виділити такі типології середовищ, які властиві філософії, соціології, педагогіці та психології (див. табл.).

Таблиця

Класифікація поняття “середовище”

Ознака класифікації	Коротка характеристика
1	2
1. Субстанційність	Фізичне і духовне (А. Міодов.), культурне (Л. Коган), естетичне (Л. Шепетіс)
2. Форми руху матерії	Предметне, соціально-економічне, біологічне (І. Сердюк, В. Курт-Умеров)
3. Специфіка наукових дисциплін, в яких розглядається поняття “середовище”	Географічне, економічне, архітектурне, педагогічне тощо
4. Визначеність обслуговування процесів	Дозвілєво-рекреаційне, навчально-виховне, освітнє
5. Канал сприйняття	Візуальне, аудіальне, тактильне (А. Мардер)
6. Характер зв’язку	Середовище сприйняття, діяльності (Г. Лебедева)
7. Тривалість взаємодії суб’єкта із середовищем	Постійне, тимчасове, ситуативне (Л. Новикова)
8. Характер соціального простору	Середовище підприємства, школи, клубу, села, міста тощо
9. Форма життєдіяльності людини, її способу життя	Урбанізоване, міське середовище, середовище міського району, середовище виробничого приміщення, житлового будинку (А. Ахзер)
10. Специфіка суб’єкта	Середовище особистості, групи, колективу (М. Хейдметс)

## Продовження таблиці

1	2
11. Рівень функціонування	Макросередовище: суспільно-економічна система в цілому (виробничі сили, сукупність виробничих відносин і соціальних інститутів, свідомість, культура і релігія цього суспільства). Мезосередовище як сукупність інститутів і відносин, що становлять основу соціально-антропологічної структури суспільства (відносин людини із суспільством, як жителя міста, сільського жителя, члена певної соціальної групи, партії або організації); мікросередовище як безпосереднє соціальне оточення людини (сім'я, колектив і групи різних рівнів) (Л. Зуєва, Т. Райтвір, Ю. Сичов)
12. Джерело досягнення	Мовне та освітнє (В. Мухіна)

Наведені типології відображають якісне розмаїття середовища, його суб'єктів, способів, існуючих між ними взаємозв'язків.

З погляду педагогіки визначено термінологічний ряд, який використовують у контексті поняття “середовище”: “середовище людини”, “освітнє середовище”, “розвивальне середовище” тощо.

На основі результатів аналізу наукової педагогічної літератури можемо стверджувати, що освітнє середовище – це суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність. Розвиток особистості школяра ґрунтується на багатоканальній взаємодії всіх суб'єктів освітнього середовища.

На основі парадигми розвивального навчання (Ш. Амонашвілі, О. Асмолов, В. Біблер, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, В. Рубцов, І. Якиманська) були розроблені концептуальні засади розвивального освітнього середовища (В. Петровський, Л. Кларіна, В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов, Л. Смивіна, Л. Стрелкова, І. Фрумін).

Освітнє середовище як спосіб організації навчання, виховання й розвитку підростаючого покоління, на нашу думку, стосується суб'єктів здобуття загальної середньої освіти широкого вікового діапазону. Оскільки воно відображає взаємозв'язок умов, що забезпечують освіту людини. При цьому необхідна безпосередня присутність індивіда, що навчається, в освітньому середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення із суб'єктом [1].

Різні підходи до використання виховних можливостей соціального середовища осмислювали педагоги, психологи, соціологи. Зокрема, підвищення виховного потенціалу середовища, інтеграція його виховних сил, оптимізація соціальних впливів на дитину є пріоритетними завданнями соціальної педагогіки, зміст яких висвітлено в працях Т. Алексеєнко, О. Безпалько, В. Бочарової, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, Ж. Петрочко, Н. Чернухи та ін. Теоретичні засади розвитку педагогіки середовища відображені у працях М. Іорданського, С. Каменєва, П. Наторпа, В. Шульгіна, С. Шацького. Можливі наслідки взаємодії людини і соціального середовища розкрили у своїх працях К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Кон, С. Моложавий та ін. На можливостях використання виховного потенціалу соціального середовища, а також його основних детермінантах зосереджували свої наукові інтенції Б. Вульф, В.

М. Галагузова, Л. Коган, Є. Костяшкін, О. Куракін, Ю. Мануйлов, Л. Мардахасєв, А. Мудрик, Л. Новікова, М. Плоткін, В. Семенов, Н. Селіванова, В. Ясвін та ін.

Поняття “середовище” посіло центральне місце в педагогічній концепції А. Макаренка, адже вчений вважав, що “виховує не сам педагог, а середовище”. Керуючись цим, він побудував “школу життя”, яка об’єднала освітню, культурну, трудову й громадську діяльність з метою виховання соціально повноцінної та гармонійно розвиненої особистості. Вихідним принципом роботи педагогічних колективів виховних закладів, якими керував А. Макаренко, було надання людині в період дитинства максимальних можливостей жити повноцінним життям, реалізуючи свої особистісні перспективи. Це виступало запорукою нормального входження молоді на шлях дорослого життя. Саме така педагогічна позиція сприяла утворенню мікросередовища за законами краси та доцільності, використовуючи виховний потенціал усіх суб’єктів “педагогічного простору” [4].

Вплив навчального процесу на особистість, взаємодія особистості з освітнім середовищем є необхідною умовою для створення учнівського середовища як частини освітнього простору [5]. При цьому дефініцію “середовище” ми тлумачимо як сукупність умов, що впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості особистості учня. Особливістю, що виділяє учнівське середовище, є наявність взаємодії частини освітнього середовища з учнем. Така взаємодія може відбуватися як безпосередньо, так і опосередковано.

Вищезазначене дає змогу стверджувати, що “середовище” за своєю природою є соціальним явищем. Воно дуже широке й багатогранне, охоплює всю сукупність зовнішніх обставин, умов, з якими пов’язані життя та розвиток особистості. Навколишнє середовище безпосередньо впливає на формування особистості. Усі компоненти, з яких воно складається, мають певний позитивний чи негативний вплив [2].

Учнівське середовище не є матеріальною категорією діяльності, як звичайне середовище. У контексті навчально-виховного процесу формування особистості учня учнівське середовище виступає як: а) суб’єктивний досвід сприйняття дійсності; б) трансформація досвіду та власної ідентичності на практиці; в) існуюча освітня взаємодія соціального оточення.

Закономірністю впливу учнівського середовища на особистість учня є опосередкованість зовнішніх впливів [6]. Тобто учнівське середовище – це не просто оточення особистості учня, а те оточення, яке вона сприймає, на яке реагує, з яким вступає в контакт, взаємодіє. Таким оточенням є учнівський колектив, у якому перебуває учень під час навчання в школі, колектив педагогів, які беруть активну участь у навчально-виховному процесі, а також позашкільне оточення, зокрема батьки, друзі тощо.

Підкреслюючи активність середовища, як переважну особливість, ми дотримуємося думки про те, що учнівське середовище виступає сукупністю оточення особистості учня, яка забезпечує йому можливість для формування й розвитку на основі вивчення та засвоєння соціальних цінностей, норм, зразків поведінки, а також здійснення соціальної активності в різних видах діяльності. Воно не рівнозначне ні середовищу окремого учня, ні середовищу школи. Саме поняття “учнівське середовище” є певною мірою умовним, тому що в його діяльності завжди бере участь учитель. Діяльність учителя полягає в адекватному розкритті виховного потенціалу того шкільного середовища, в ході якого спостерігається трирівневий зв’язок: активність учня, активність учителя, активність середовища між ними [3].

Тобто учнівське середовище виступає компонентом життєвого шкільного середовища, що має свою відповідну структуру.

Таким чином, необхідно далі розглянути учнівське середовище як феномен, що має складну структуру. Підхід науковців до вичленовування цієї структури залежить від предмета і завдань дослідження.

Аналіз поняття “учнівське середовище” дав змогу виділити такі концептуальні компоненти: міжособистісні відносини, простір поведінки учня, сфера, похідна від соціальних процесів.

На нашу думку, учнівське середовище має внутрішню та зовнішню складову.

Внутрішні фактори діють усередині учнівського середовища в ході контактування учнів з однолітками, які виступають суб'єктами впливу в межах учнівського колективу та паралелі учнів. Саме міжособистісне спілкування з однолітками є формувальною силою, оскільки мають бути інші “Я” для повноцінного існування власного “Я”. Саме взаємодія “Я” та “інших” утворює соціальну реальність, яка є визначальною для розвитку особистості учня порівняно з фізичними об'єктами з властивою їм пасивністю. Сенса самої взаємодії розпізнається в процесі здійснення спільної діяльності через постановку цілей шляхом виконання певних дій та операцій. Тобто категорія взаємодії здатна узагальнити багатство психічних явищ, що виражають позицію учня, його внутрішню установку стосовно інших особистостей і контексту спілкування з ними.

**Висновки.** Науково-творчий та дослідницько-практичний доробок педагогів дає змогу виокремити ознаки учнівського середовища:

- наявність фіксованих меж у часі й просторі: спільна діяльність суб'єктів учнівського середовища є засобом досягнення мети розвитку; а його нормативно закріплена структура у вигляді учнівського колективу виступає певною культурною моделлю освітнього інституту; все це відбувається в період навчання особистості учня у навчальному закладі;
- учнівське середовище слугує засобом передачі інформації: переважна роль стосовно інформації належить навчальному змісту, оскільки учнівське середовище виступає частиною шкільного середовища, а другорядна – сукупність суспільних відносин, котрі перенесені всередину учнівського середовища, які стають динамічними властивостями особистості учня, що взаємодіють і сприяють трансформації його особистості;
- наявність матеріальних особливостей, психологічних і символічних значень: матеріально-просторове поле учнівського середовища є необхідною умовою трансформації особистості учня в усі періоди шкільного життя. Предметно-просторовий фактор визначає залежність освітніх ситуацій від чинників матеріального характеру;
- вплив середовища як єдиного цілого: учень одночасно існує в кількох середовищах: освітньому, шкільному, розвивальному, учнівському, позашкільному тощо.

#### Список використаної літератури

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение / Н. А. Алексеев. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 332 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
3. Лавриченко Н. М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: педагогічні роздуми і нотатки / Н. М. Лавриченко. – Київ : Інсайт-плюс, 2006. – 279 с.
4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 3 – 512 с.
5. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – Москва : Знание, 1985. – С. 3–4.
6. Халаджан М. Н. Социальные и экономические приоритеты авторизованной школы / М. Н. Халаджан // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С. 145–168.

*Стаття надійшла до редакції 16.09.2014.*

**Порохня Л. А. Категория “среда” с позиций педагогики**

*В статье на основе теоретического анализа научной литературы приведены типологии понятия “среда”, раскрыто содержание понятия “ученическая среда”, охарактеризованы структурные компоненты данного понятия и его особенности.*

**Ключевые слова:** *среда, ученическая среда, образовательная среда, школьная среда, развивающая среда.*

**Porokhnya L. The Category of “Environment” from the Standpoint Of pedagogy**

*Based on the theoretical analysis of the scientific literature presented a typology of the concept of “environment”, the content of the concept of “school students”, describes the structural components of the concept and its features.*

*In order to identify the characteristics of student environment that serves an integral part of the school environment, it is necessary to determine its essential features, to identify specific characteristics that distinguish the specifics of its operation.*

*In terms of pedagogy identified a number of terms used in the context of the concept of “environment”, “human environment”, “educational environment”, “developmental environment” and so on.*

*On the basis of analysis of scientific literature teacher can say that the educational environment – is an essential element of society, specifically organized, managed, feature rich, open educational system within which secondary school student is aware of itself as a socially developed integrity. The development of the individual student based on multichannel interaction of all of the educational environment.*

*Educational environment as a way of training, education and development of the younger generation, we believe that concerns of obtaining secondary education of a wide age range. Because it reflects the interrelation of conditions for education rights. This requires the immediate presence of the individual learner, the learning environment, mutual interaction with the subject of environment.*

*Among students – not just the environment of the individual student, and that environment that it takes, on which react with which comes into contact interfaces. This environment acts student group, within which the student is learning at school, the staff of teachers who are actively involved in the educational process as well as after-school environment, in particular – parents, friends.*

**Key words:** *environment, a student’s educational environment, environment school, environment educational, environment developing.*



## СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

*Статтю присвячено опису специфіки використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Зокрема, аналізу підлягає використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій з метою підвищення якості й ефективності освітньої та управлінської діяльності в освітній установі. Увагу зосереджено на використанні телекомунікаційних проектів, а також системи портфоліо. Виокремлено основні напрями, за якими відбувається впровадження телекомунікаційних проектів в освіту, а також визначено критерії оцінювання якості проведення телекомунікаційних проектів. Водночас виокремлено основні функції електронного портфоліо й визначено критерії його оцінювання.*

**Ключові слова:** інформаційна культура, майбутні соціальні педагоги, інформатизація освіти, навчальний процес, освітній процес.

Визначальною ознакою сучасного етапу розвитку суспільства є формування нового інформаційного середовища, укладу життя, що впливає на ефективний розвиток творчого потенціалу особистості й вимагає від системи вищої професійної освіти розв'язання завдань розвитку нового типу інтелекту, нового інформаційного світогляду, котрий ґрунтується на розумінні визначальної ролі інформації та інформаційних процесів у природних і соціальних явищах, інформаційної культури (ІК) майбутніх громадян країни, створення іншого образу та способу мислення майбутніх фахівців, пристосованих до швидко змінюваних економічних, технологічних, соціальних й інформаційних реалій навколишнього світу. Враховуючи те, що системний розвиток ІК майбутніх фахівців відбувається в усіх галузях суспільної практики, основний акцент зроблено на створення й розвиток інформаційно-розвивального освітнього середовища вищого навчального закладу (ВНЗ), активізацію соціумних чинників, які впливають на сформованість ІК викладачів і майбутніх фахівців.

Таке формулювання питання актуалізує проблему ІК майбутніх фахівців і включає розмаїття аспектів, пов'язаних із людиною та її соціумом, системою вищої професійної освіти, а також необхідну сукупність особистісних якостей майбутнього фахівця, його соціально-педагогічний та інформаційно-комунікаційний потенціал, які дають змогу вільно використовувати у своїй професійній діяльності інформаційні засоби й об'єкти щодо конкретної особистості, соціальної групи, колективу, соціуму (Р. Гуревич, М. Жалдак, О. Карабін, А. Коломієць, М. Левшин, Н. Морзе).

Особливий внесок у вирішення методологічних проблем системного розвитку ІК зробили А. Гречихін, Н. Зинов'єва, А. Ракитов, Е. Семенюк, В. Фокеєв, Ю. Шрейдер.

Змістовні аспекти формування ІК особистості висвітлено в працях А. Виноградова, Д. Зарецького, А. Кушніренка, О. Медведєвої, Ю. Первиніна, А. Ракитова, В. Самохвалової.

Проблема виявлення передумов системного розвитку ІК майбутніх фахівців була в полі зору цілої групи вітчизняних (Т. Алексеєнко, О. Гомонюк, Т. Єжова, І. Зверєва, Н. Куб'як, Ю. Овод, О. Пенішкевич та ін.) і зарубіжних (М. Ващенко,

В. Гаграй, З. Кошкунова, В. Краєвський, А. Маркова, О. Миролюбов, Г. Сухобська та ін.) дослідників.

**Мета статті** – розкрити специфіку використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів.

Реалізація основних задумів викладачів щодо структури та способу презентування матеріалу уможливорюється лише за їх діяльнісної участі у створенні електронного навчального курсу (ЕНК). Така спільна робота викладачів і групи розробників є найефективнішою, оскільки вона дає змогу включати окремі готові фрагменти в навчальний процес, апробуючи їх і своєчасно вносити необхідні корективи [1, с. 63].

Використання засобів ІКТ з метою підвищення якості й ефективності освітньої та управлінської діяльності в освітній установі (ОУ) передбачає створення моделей інноваційних і вдосконалення наявних педагогічних технологій, які функціонують на ґрунті засобів ІКТ, які реалізують якість підготовки майбутніх соціальних педагогів на базі автоматизованих та експертних систем, розроблення автоматизованої системи обліку поточної успішності й підсумкового тестування на ґрунті ІКТ, удосконалення механізмів управління системою освіти на ґрунті використання комунікаційних мереж, автоматизованих баз і банків даних науково-педагогічної інформації та інформаційно-методичних матеріалів, забезпечення розв'язання питань автоматизації внутрішньоуніверситетського управління на ґрунті методології системного та кваліметричного підходів [3, с. 27].

Комп'ютерні моделі мають низку серйозних переваг перед моделями інших видів завдяки своїй гнучкості й універсальності. Використання моделей на комп'ютері дає змогу вповільнювати та прискорювати плин часу, стискати або розтягувати простір, імітувати виконання дій дороговартісних, небезпечних або просто неможливих у реальному світі.

Технологія телекомунікації – це сукупність прийомів, методів, способів і засобів опрацювання, інформаційного обміну, транспортування, транслявання інформації, представленої в будь-якому вигляді (символьна, текстова, графічна, аудіо-, відеоінформація) із використанням сучасних засобів зв'язку, котрі забезпечують інформаційну взаємодію користувачів як на локальному рівні (наприклад, у межах однієї організації або декількох організацій), так і глобальному, у тому числі в межах всесвітньої інформаційної мережі Інтернет [5, с. 241].

Упровадження телекомунікацій в освіту здійснюється в основному за чотирма напрямками: 1) інформаційне забезпечення систем освіти (створення в мережах баз даних, баз знань, віртуальних бібліотек, віртуальних мультимедійних клубів, музеїв тощо); 2) спільна проектна діяльність у різних галузях знань майбутніх соціальних педагогів, викладачів, наукових співробітників; 3) дистанційне навчання різних цільових напрямів, різних форм і видів; 4) вільні контакти користувачів мереж із найрізноманітніших приводів і питань освітньої сфери.

Мультимедіа не лише забезпечує множинні канали презентування інформації, а й створює умови, коли різні середовища доповнюють один одного. Перед майбутніми соціальними педагогами відкриваються великі можливості у творчому використанні кожного індивідуального середовища, котре має свою мову. Використання мультимедіа дає змогу майбутнім соціальним педагогам навчитися переносити дослідницькі навички на реалізацію творчих проектів. Проекти дають змогу глибше зрозуміти, як застосувати отримані знання на практиці, виробити такі необхідні в житті якості, як ініціативність, самостійність, зібраність. Мультимедійність створює психологічні мо-

менти, котрі сприяють сприйняттю й запам'ятовуванню матеріалу з включенням підсвідомих реакцій майбутніх соціальних педагогів, наприклад, перед підбиттям підсумків або формулюванням завдання може йти будь-який звук або мелодія, котра налаштовує майбутніх соціальних педагогів на певний вид роботи. Це забезпечується заздалегідь у процесі підготовки курсу й не вимагає зосередження уваги викладача. Разом із тим, важливо мати на увазі й деякі обмеження для мультимедійних комп'ютерних телекомунікацій, які впливають із технічної природи інформаційних засобів, використовуваних для передавання інформації. Останнім часом в Інтернеті набувають поширення засоби "віртуальних світів" (ВС), тривимірних об'єктів, які є вдосконаленою електронною моделлю, не книжкової сторінки (як веб-сторінка), а кімнати, музейного залу, міського майданчика тощо. Модель ВС для дидактичних цілей можна розглядати як подальше поліпшення моделі комп'ютерного слайд-фільму. Ця модель вже набула в педагогіці широкого застосування. Зафіксовано розширення її віртуальних можливостей та впровадження в неї низки принципів, властивих гіпертексту, наприклад: свобода пересування по ВС; необов'язковість суцільного перегляду ВС. Крім того, ВС має ефект присутності: можна обирати кут огляду об'єктів ВС, переміщуватися від одного об'єкта до іншого [4, с. 5].

Особливе місце в освітній діяльності посідають телекомунікаційні проекти. Телекомунікаційний освітній проект – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність майбутніх соціальних педагогів, має загальну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямованої на досягнення загального результату цієї діяльності, організованої на ґрунті комп'ютерної телекомунікації.

Під навчальним телекомунікаційним проектом розуміємо спільну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу або ігрову діяльність майбутніх соціальних педагогів-партнерів, організовану на ґрунті комп'ютерної телекомунікації, що має загальну проблему, мету, узгоджені методи та способи розв'язання проблеми, спрямовану на досягнення спільного результату.

Телекомунікаційний освітній проект, який проводиться, має відповідати загальним вимогам: у ньому майбутні соціальні педагоги обговорюють розв'язання проблем у реальних умовах; робота майбутніх соціальних педагогів проводиться в мережах, вона є осмисленою й активною – вони змушені систематично та чітко викладати свої думки письмово, їм доводиться надсилати й отримувати велику кількість текстової, цифрової, а іноді графічної інформації, також аналізувати інформацію, котра надходить до них, і намагатися синтезувати нові ідеї; у проекті організація взаємодії майбутніх соціальних педагогів повністю відповідає вимогам ефективної групової роботи. Після завершення роботи у проекті необхідно організувати зовнішнє оцінювання проекту, адже таким чином можна відстежити його ефективність.

Критеріями оцінювання якості проведення проекту можуть виступити: а) регулярність виходу на зв'язок; б) копії всіх відправлених й отриманих повідомлень; в) робочі матеріали; г) плани, електронні таблиці; г) результати анкетування чи інтерв'ю.

Ефективність активності й самостійності майбутніх соціальних педагогів можна відстежити за результатами їх звітів про хід їх роботи в проекті.

Основною специфічною особливістю телекомунікаційного проекту є його міжпредметність. Розв'язання проблеми, закладеної в будь-якому проекті, завжди вимагає залучення інтегрованого знання. Проте в телекомунікаційному проекті, особливо міжнародному, необхідна, як правило, глибша інтеграція знання, котра передбачає не лише вивчення власне предмета досліджуваної проблеми, а й знайомство з особливо-

стями національної культури партнера, його світовідчуття. Це завжди є діалогом культур. Організація телекомунікаційних проектів вимагає спеціальної й досить ретельної підготовки як викладачів, так і майбутніх соціальних педагогів. Такий проект має бути особливо детально структурованим, організованим поетапно з урахуванням проміжних і підсумкових результатів.

Однією з найперспективніших технологій є система портфоліо, котра, крім підвищення мотивації самостійної навчальної діяльності, дає змогу розв'язувати низку інших освітніх завдань. Існують різні варіанти студентських портфоліо відповідно до цілеспрямованості. Найефективнішою з усіх можливих форм портфоліо є комплексне електронне портфоліо.

Можливість розв'язання цих завдань дає змогу підійти до портфоліо з іншого боку, зробити його не лише й не стільки інструментом для оцінювання результатів навчальної діяльності, скільки системою всього навчального процесу. Портфоліо – це робоча файлова папка, котра містить різноманітну інформацію, яка документує набутий досвід і досягнення майбутніх соціальних педагогів. Доповнюючи традиційні контрольні-оцінні засоби, електронне портфоліо дає змогу враховувати результати, досягнуті майбутніми соціальними педагогами в різноманітних видах діяльності (навчальній, творчій, соціальній, комунікативній тощо), і є найважливішим елементом практико-орієнтованого підходу до освіти.

Крім того, портфоліо – це індивідуальна папка майбутніх соціальних педагогів, в якій фіксуються, накопичуються й оцінюються їх індивідуальні досягнення в різноманітних видах діяльності: навчальній, творчій, соціальній, комунікативній за певний період часу [2, с. 97].

М. Лебедева, О. Шилова виокремлюють такі функції електронного портфоліо [2, с. 98], як: а) накопичувальна (збирання робіт майбутніх соціальних педагогів); б) модельна (є засобом формування індивідуальної освітньої траєкторії, оскільки дає змогу кожному майбутньому соціальному педагогові виробити власну стратегію навчання, дібрати необхідні матеріали й цікаві для себе види робіт); в) рефлексивно-креативна (дає змогу усвідомити, побачити та спроектувати стратегії і прийоми використання ІКТ у власній освітній і майбутній професійній діяльності).

Існують різні портфоліо: “Демонстраційне портфоліо”, “Портфоліо зростання”, “Інструментарне портфоліо”. Модель електронного портфоліо та прийоми роботи з ним є одним із багатьох можливих варіантів використання цієї технології. Вона надає викладачеві великі можливості для розвитку та творчої реалізації цього напряму педагогічної думки, що має великий потенціал для підвищення мотивації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів і досягнення необхідного рівня знання.

Важливим моментом є оцінювання портфоліо. Критеріями оцінювання портфоліо [2, с. 99] є: а) обов'язкова наявність творчих робіт з усіх обраних модулів; б) включення додаткових робіт; в) використання дослідницьких методів у процесі створення електронного портфоліо; г) самостійність при створенні портфоліо; ґ) оформлення матеріалів; д) корисність портфоліо для самих майбутніх соціальних педагогів, наявність висновків; е) наявність відгуків товаришів по групі; є) наявність матеріалів із рефлексією; ж) уявлення портфоліо; з) структура та зміст портфоліо.

Як приклад наведемо “Портфоліо досягнень майбутніх соціальних педагогів”, котрий складається з трьох основних розділів: “Портфоліо документів”, “Портфоліо робіт”, “Портфоліо відгуків”. “Портфоліо документів” – сертифіковані (документовані) індивідуальні освітні досягнення майбутніх соціальних педагогів. “Портфоліо робіт” – це зібрання творчих, дослідницьких і проектних робіт майбутніх соціальних

педагогів, інформація про елективні курси, опис основних форм і напрямів їх навчальної та творчої активності. “Портфоліо робіт” – щоденник досягнень із додатком (тексти, паперові або електронні документи, відеозаписи, фотографії тощо). Ця частина портфоліо майбутніх соціальних педагогів дає якісну оцінку за заданими параметрами: повнота, різноманітність, переконливість матеріалів, орієнтованість на обраний профіль навчання, динаміка навчальної та творчої активності, спрямованість інтересів тощо. “Портфоліо відгуків” – це характеристики ставлення майбутніх соціальних педагогів до різних видів діяльності, представлені викладачами, батьками тощо, а також письмовий аналіз ставлення самих майбутніх соціальних педагогів до своєї діяльності та її результатів (тексти висновків, рецензії, відгуки, резюме, рекомендаційні листи тощо). Ця частина портфоліо має включати автобіографію майбутніх соціальних педагогів і їх життєві плани, механізм самооцінки майбутніх соціальних педагогів, що підвищує ступінь усвідомленості процесів, пов’язаних із навчанням і вибором профільного напрямку.

Очевидним стає те, що використання всіх цих ІКТ уможлиблюється лише при достатньому технічному й методичному оснащенні.

Таким чином, інтеграція ІКТ в освітній процес забезпечує розвиток: а) конструктивного, алгоритмічного мислення завдяки особливостям спілкування з комп’ютером і роботі зі спеціалізованими навчальними програмами; б) творчого мислення за рахунок зміни змісту репродуктивної діяльності, виконання завдань евристичного, дослідницького характеру в середовищі інтелектуальних навчальних систем і моделювальних програм; в) комунікативних здібностей на ґрунті виконання спільних проєктів, у ході проведення комп’ютерних ділових ігор; г) умінь у прийнятті оптимальних рішень й адаптації у складній ситуації (у ході комп’ютерних експериментів на ґрунті моделювальних програм, при роботі з програмами-тренажерами); г) рівня компетентності у царині ІКТ, необхідного для успішної соціальної і професійної адаптації майбутніх соціальних педагогів.

Застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій саме по собі не приводить до суттєвого підвищення ефективності освітнього процесу. Доцільним є створення такого інформаційно-освітнього середовища (далі – ІОС), котре забезпечувало б процеси гуманізації освіти, підвищення її креативності, створювало б умови, максимально сприятливі для саморозвитку особистостей майбутніх соціальних педагогів [2, с. 100].

Принципова відмінність нової інформаційно-освітньої системи від традиційної полягає в специфіці її технологічної підсистеми. Інтеграція інформаційних технологій в освітній процес ОУ супроводжується радикальними змінами в усіх інших підсистемах (дидактичній, організаційній, економічній, теоретико-методологічній) освітньої системи.

Це середовище забезпечує максимальний ступінь індивідуалізації завдяки широкому використанню інформаційних і телекомунікаційних технологій, надає кожному майбутньому соціальному педагогові можливість (самостійного або у взаємодії з викладачем, який виступає в ролі консультанта, партнера) формування індивідуалізованої освітньої траєкторії. Зміст освіти, способи спілкування майбутніх соціальних педагогів зі знанням в ІОС мають бути максимально підлаштовані під особливості конкретного майбутнього соціального педагога, в напрямі врахування реальних психологічних механізмів інтелектуального розвитку його особистості, когнітивного стилю й ментального досвіду.

Нове ІОС не лише надає можливість майбутнім соціальним педагогам на кожному освітньому рівні розвинути вихідний потенціал, а й пробудити потребу в творчому саморозвитку, сформувати в них об’єктивну самооцінку. Основними вимогами

до нового ІОС є високий ступінь невизначеності та проблемності, неперервність і спадкоємність, прийняття майбутніх соціальних педагогів і включення їх в активну освітню діяльність.

ІОС допомагає змінити практику поширення інформації в ОУ, що, у свою чергу, приводить до перерозподілу відповідальності за результати навчальної роботи, дає викладачеві новий рівень свободи у прийнятті рішень про зміну організації та методів навчання та принципово змінює його роботу.

Розмаїття критеріїв оцінювання ефективності ІОС може викликати складнощі з реалізацією оцінної функції на практиці. Тому, незважаючи на всю глибину, багатокomпонентність і невичерпність особистостей майбутніх соціальних педагогів, розумним є виведення одного інтегрального критерію ефективності, котрий може бути виражений як рівень особистої орієнтованості ІОС, ступінь забезпечення умов для саморозвитку й самореалізації особистостей майбутніх соціальних педагогів [5, с. 245].

Цілі, зміст, методи та організаційні форми навчання відкритої навчальної архітектури є рухливими й доступними для зміни в межах конкретної ОУ. Однак передати викладачам відповідальність за результати роботи та право приймати рішення про організацію навчального процесу недостатньо. Вони мають отримати засоби розв'язання відповідних педагогічних завдань. В умовах інформаційного суспільства, у світі “надлишку інформації” під рукою у викладача й майбутніх соціальних педагогів мають бути всі необхідні інформаційні та методичні ресурси: відповідні текстові; графічні; аудіо- та відеоматеріали; навчальні програми й віртуальні лабораторії; методичні розробки; плани занять тощо.

**Висновки.** Таким чином, це новий спектр інструментів і засобів для роботи викладача й майбутніх соціальних педагогів. Засоби комп'ютерної комунікації мають доставити всі ці складники на робоче місце всіх учасників навчального процесу. Відкрита навчальна архітектура передбачає створення простору розв'язання як тих завдань, з якими працюють у самих ОУ, так і тих, які розв'язуються за їх стінами. Комп'ютерна комунікація здатна забезпечити єдиний інформаційний простір для роботи всередині академічної групи на навчальному занятті, поза заняттями й за межами ОУ. Підвищуються можливості для індивідуалізації роботи майбутніх соціальних педагогів, а також спільної роботи викладачів. Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність розкрити особливості організації процесу системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів в аспекті інформатизації освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – Москва : Академия, 2005. – 192 с.
2. Лебедева М. Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95–101.
3. Роберт И. В. Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования / И. В. Роберт, В. А. Поляков. – Москва : Образование и Информатика, 2004. – 68 с.
4. Рыкова Е. А. Ключевые компетенции: понятия, определения, подходы к формированию у обучающихся в УНПО / Е. А. Рыкова, А. З. Волкова // Профессиональное образование. Приложение “Педагогическая наука – практике. Новые исследования”. – 2004. – № 4. – С. 3–9.
5. Управление качеством образования. Серия: Образование XXI века / под ред. М. М. Поташника. – Москва : Педагогическое сообщество России, 2006. – 448 с.

*Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.*

**Рацул А. А. Специфика использования информационно-коммуникационных технологий в процессе системного развития информационной культуры будущих социальных педагогов**

*Статья посвящена описанию специфики использования информационно-коммуникационных технологий в процессе системного развития информационной культуры будущих социальных педагогов. В частности, анализу подлежит использование средств информационно-коммуникационных технологий с целью повышения качества и эффективности образовательной и управленческой деятельности в образовательном учреждении. Внимание сосредоточено на использовании телекоммуникационных проектов, а также системы портфолио. Выделены основные направления, по которым происходит внедрение телекоммуникационных проектов в образовании, а также определены критерии оценки качества проведения телекоммуникационных проектов. В то же время выделены основные функции электронного портфолио и определены критерии его оценивания.*

**Ключевые слова:** информационная культура, будущие социальные педагоги, информатизация образования, учебный процесс, образовательный процесс.

**Ratsul A. Specificity of Usage of Informational-and-Communicative Technologies in the Process of Systemic Development of Future Social Pedagogists' Informational Culture**

*The specific usage of informational-and-communicative technologies in the process of systemic development of future social pedagogists' informational culture is described in the paper. In particular, the usage of informational-and-communicative technologies to improve the quality and efficiency of education and management in educational institutions is subjected to the analysis. Much attention is focused on the usage of telecommunication projects and system of portfolio. Basic directions of implementation of telecommunication projects in education (informational providing of education; common project activities in different fields of future social pedagogists', teachers' and researchers' knowledge; distance learning of different target areas, different shapes and forms; free contacts of network users in a variety of reasons and questions of the educational sphere) are singled out as well as criteria for assessing the quality of telecommunication projects (frequency of access to communication; copies of all sent and received messages; working materials; plans, electronic tables; results of questionnaires or interviews) are defined. At the same time main functions of the electronic portfolio (cumulative; model; reflexive-and-creative) are singled out as well as criteria of its evaluation (obligatory presence of creative works in all selected modules; including additional works; usage of research methods in the process of creation of an electronic portfolio; independence while creating a portfolio; formation of materials; usefulness of a portfolio for future social pedagogists, existence of conclusions; e) existence of comments from group mates; existence of materials with reflection; representation of a portfolio; structure and content of a portfolio) are defined.*

**Key words:** informational culture, future social pedagogists, informatization of education, learning process, teaching process.

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ПОНЯТИЯ “ДУХ” В СИСТЕМЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Статья посвящена проблеме понимания понятия “дух” студентами. Приводятся данные исследования по данному вопросу, рассматриваются возможные причины его непонимания студенческой молодёжью, а также варианты трактования понятия: в философском, религиозном, мифологическом и бытовом смысле, определяются ценность и способы его развития, показываются возможные последствия неверно сформированных ценностно-смысловых структур и направления по формированию верного понимания понятия “дух”.*

**Ключевые слова:** дух, духовность, студент, формирование духовности, педагог.

Проблему духовности во многом можно объяснить другой проблемой – пониманием понятия “дух”. Очевидно, что одним разъяснением этого понятия все проблемы сами собой не решаются, но именно это должно стать одним из шагов.

**Цель статьи** – рассмотреть высказывания, содержащие термин “дух”, объяснить, как в каждом из случаев мы себе представляем его, и часто ли мы вообще отдаём себе отчет в том, что произносим.

Авторы сразу оговаривают, что всякие объяснения немыслимы без не просто упоминания религиозной точки зрения на вопрос, а более того, оно должно стать основным стержнем пояснения. Опора будет осуществляться на христианскую религию (поскольку именно представители этого вероисповедания являются абсолютным большинством на территории Украины), в частности, опора будет осуществляться на Православие, как на веру, которая “славит правое” или, как на вероучение, где “правь” является мерой между явлениями “нави” и “яви” [1; 2].

Еще по одной причине никуда не уйти от религиозного в объяснении духовного. Так Протоиерей Андрей Ткачев отмечает: “Искусство всегда религиозно. Оно всегда либо со знаком плюс, либо со знаком минус”. И он же утверждает, что “духовное” отличается от “душевного”, а мы часто путаем эти два понятия, принимая одно за другое. Например, искусство и культура принадлежат к сфере “душевного”, а сфера “духовного” простирается на значительно большей высоте [3].

О понятии “дух” глубоко задумывались в дохристианские времена. Сократ, Платон и Аристотель развивали идею духа, но каждый по-своему. У первого, например, дух представляется как противопоставление чувственному и отождествляется с сознанием. И то, и другое не подлежит законам возникновения или уничтожения, значит – оно вечно. У Платона дух – это Логос (Бог), который способен оживать внутри человека, если он сливается с божественным: “Когда дух, охваченный любовью и божественно окрылённый, радостным взмахом поднимается к самому святому, то забывает всё остальное и себя самого...”. У него также есть определение для духа “человеческого” или собственного и для “Духа-Логоса”, то есть вселенского Духа или Бога. У Аристотеля дух – мироправящая сила, обозначаемая термином “нус”, то есть высший уровень бытия, бог, который сам себя мыслит и тем мир творит [4]. О том, что человек связан своими действиями, мыслями и поступками с миром духовно, можно узнать и из работ религиозных мыслителей и философов Г. Нисского, Н. Лосского и др. Из современных философов-педагогов к ним можно отнести В. Сухомлинского, И. А. Зязюна., В. Кудина. В РФ этим занимаются: Н. Шеховская



(Белгород, 2007), Е. Веселова (Саратов, 2004), И. Михалец (Мурманск, 2011) и др. О духовности в образовании писали и К. Ушинский, М. Пирогов. К. Ушинский даже говорил, что атеистическое воспитание – это инструмент воспитания “безголового уроды”.

Проблема состоит в следующем. Из 170 человек (исследование проводилось на базе НТУ “ХПИ” среди студентов инженерных специальностей в 2012 г.) более 90% анкетированных или ответили, что не знают ответа, или пропустили вопрос (что разрешалось сделать студентам на случай, если вопрос не нравится или раздражает), или написали, что вопрос не нравится, или (что было чаще) ёрничали, подшучивали и даже издевались над словом, дописывая странные определения, или расшифровывая понятие как аббревиатуру (были и неприличные варианты). Кто-то высказывал вслух сомнения, не преследуют ли авторы подобного анкетирования цели посвятить молодых людей в секту или какую другую религиозную организацию. В любом из случаев подобная реакция показывает отчуждённость от духовного (хотя бы словесно), от религиозного как воспитательного. Отказываться сознательно от того, что когда-то составляло и сейчас способно составлять духовный стержень становления личности, неосмотрительно.

Мы иногда произносим: “Не хватает духу сказать или сделать”. Это – высказывание, которым человек сорит, – что под ним? Существует утверждение, что страх высказывать своё мнение вслух (по многим замечаниям разных специалистов именно студенты – “выходцы из СНГ”, а значит рождённые в СССР или немногим позже его развала, отличаются от их сверстников, но иностранцев, которые в большинстве своём ведут себя очень раскованно – одним словом “демократично”) является уже явлением генетическим, а связан он с теми “притеснениями” в виде репрессий и других наказаний за инакомыслие. Книги Антонова-Овсиенко, “Архипелаг ГУЛАГ” Солженицына открывают правду: то, что скрывалось “под асфальтом”: подвалы и канализацию советской власти, куда утекали миллионами люди. Вторая мировая война унесла жизни каждого шестого жителя Украины, а довоенные и послевоенные “советские программы” раскулачивания, репрессии и случайные аресты “для статистики и количества” (смотри Солженицына) унесли практически в каждой семье кого-то. Значит ли это, что на дух оказали влияние? – Да. Чей дух не смогли сломить, и кому из них “хватало духа говорить” и делать наперекор, те страдали, и тех нет уже. Единицы из тех, что спаслись, те, кому “духу не хватало сказать” и молчали и те, кто “поверил” в светлое будущее – мы и есть их наследники. В наследие нам – страх с опаской и вследствие – сильное недоверие к вере. Так и есть: сильное “недо” “верие”, то есть веры мало сегодня. Дух (здесь: воля) был заперт страхом. Были те, кого страх не сломил. Воля (или дух) от того слаба у нас, но её тренировать следует – это дело воспитания и самовоспитания.

Воспитание духа или воли – труд. Трудясь, мы воспитываемся, ведь “труд – это овеществлённая молитва” [3]. Кто-то вспомнит, что в столь ругаемое советское время об этом и шла речь, и слово “труд” было, наверное, главным после имени Ленина, но идеей в основе была ненависть, а следует главной быть любви. Труд и дела во имя добра. Как этому учить? Примером и православной литературой. Не интересуясь ею, человек существует как бы в зашторенном пространстве, глядя на мир в щель между пальцами, которыми закрывает лицо. Стереотипная атеистическая мысль, как маслянистая субстанция, ещё долго будет смываться с мышления многих. Хотя многие ученые отмечают, что популярность православия растёт. В таком случае можно говорить о том, что одновременно происходят два противоположных по знаку процесса. В

откровениях (предсказаниях) православных святых отцов и старцев есть и об этом слова. Эти два процесса называют эпохами или церквями (Филадельфийская или “братолюбная” и Лаодикийская или “народоправческая”), которые будут одновременно существовать и будут являть собой антагонистичные явления. А читать стоит уже и по той причине, что “Беспокойство исчезает в свете знания”, а всё, что касается нашей истории, следует знать, потому что человеком неосведомлённым и невежественным легче управлять. И как это глупо особенно для сегодняшнего свободолюбивого человека быть марионеткой в чьих-то руках (даже СМИ).

Итак, самообразование и самовоспитание. К самообразованию относят самосознание, самообладание, самоинструкцию. Самообладание обозначает способность себя контролировать и руководить своими поступками, принимать решения и отвечать за них. Все это возможно благодаря самоинструкции. А как себя инструктировать? На основе чего мы при этом действуем? Чем руководствуемся? Опорой должно быть нечто, в чем не приходится сомневаться. Любая философская теория оставляет место для существования другой (это почти условие любой теории, закон). Очевидно, что основанием должна стать вера (в идеале), а поскольку верят люди в разное и иногда в нечто, что того не заслуживает, то отсюда и погрешности в самоинструкции или в саморуководстве. Как известно, чтобы пойти ошибочным и неверным путём, достаточно даже малейшего отклонения.

Развитие духа дает свободу, по словам Л. В. Шапошниковой [5].

“Дух мира, наконец, есть *дух гонения и преследования всего святого*, небесного и божественного. Враждующий на Бога мир не может терпеть ничего, что носит печать Божественного происхождения и напоминает о Боге: потому теснит и гонит из своей области дела веры и благочестия... Гонения на дела веры – в православном царстве! Удивительно – однакож это так есть... Есть лица, которые стыдятся в храм Божий ходить... держать себя, как прилично христианину. Гонитель невидим, но гонение видимо, и всеми испытывается... И вот все, по магическому слову: “что скажут”, не зная, кто и что скажет, – бояться открыто обнаружить в делах святую веру свою. А слова и дела по духу мира открыто являются на стогах града. Их творить не стыдятся и не боятся, они, как у себя дома”. Толкуя 2-е послание к Солунянам, Святитель Феофан Затворник писал: “Тогда, хотя имя христианское будет слышаться повсюду, и повсюду будут видны храмы и чины церковные, но все это – одна видимость, внутри же отступление истинное” [6]. Значит, один только “дух мира” может истолковываться и как положительное явление, и как отрицательное: “дух мира” в смысле мира и покоя между людьми – положительное явление, а дух мира как противоположное явление духу божественному или как дух преследования всего святого – это явление отрицательное.

У Гёте в “Фаусте” тоже хорошо видно, что дух есть божий и дьявольский, и последний ведёт к растлению.

“Мораль падает на все более комфортное ложе”, – это говорили еще в древние времена. И неудивительно, ведь пороки остаются одни и те же. Что новым является, так это то, что человек впадает или его ввергают, а он не сопротивляется (опять же: духом слаб?) в забвение своей истории. Появляются новые “удобные” учения, по которым ловко и аргументировано поведают, что грех – вовсе не грех, и нарушать можно старое, ведь по новому учению – это уже не так страшно или даже полезно для здоровья. Об этом в православных откровениях тоже предупреждали [7]. Мы отсчет истории нашей ведём от Рождества Христова, но всерьёз сегодня ни один школьник не воспринимает библейские истории, существование апостолов (хорошо, если знают

значение слова этого). Древняя Греция, Египет и Римская Империя – сомнений не вызывают, а вот, Вавилон с башней, Иудея, Самария и Галилея и даже Израиль времён пришествия Иисуса Христа – всё это как будто дышит легендой. Ни в одном учебнике по истории об этом тоже не пишут. Апостолы не могли иметь научных степеней. Может, поэтому на их писания не ориентируются, как на документы. А может отгородиться от дополнительных ограничений над духом (свободным) удобно. Насколько он (дух), то есть это “я” свободно в своих деяниях, если нам дано Евангелие и заповеди, по которым следует жить? Ограничение или укрепление духа? – в ответе кроется ответ на другой вопрос: “есть ли вера у отвечающего?”.

У Кьеркегора дух – это “Я”. Он вообще пишет о тяготении ума к уму, как о духовном явлении. Отсюда роль преподавателя в формировании духовности будущих специалистов уже predetermined: общаясь, они уже друг на друга влияют духовно. Задача преподавателя “организовать” это тяготение. Для этого ему своё “Я” или свой “дух” развивать следует неустанно. Кьеркегор говорит ещё, что дух – это ментальность. Также неудивительно: разум (именно разум, а не ум) и дух связаны. Он утверждает, что у каждого есть свои *духовные очи*, с помощью которых мы можем заглядывать внутрь себя.

Философ и педагог Г. Сковорода считал, что духовная натура человека первична. Она является невидимой глазу, и это и есть Бог.

Если духовность неотделима от веры, возможно ли формировать веру? Является ли этот процесс односторонним? И может ли вообще кто-то в него вмешиваться? Да, может. Именно потому, что с пути верного (правильного или праведного, он же – “добрый путь”, а тот, как известно, уже неправедного!) легко сойти, именно потому, что “нет большего без меньшего”. Тому, кто в начале пути, и, тем более, тому, кто у перепутья, нужен наставник. На правах наставника может выступать священник или другое духовное лицо, но это многих пугает, поскольку туда привыкли обращаться только в тех случаях, когда ситуация совсем сложная. Пугает это еще и просто от непривычки смотреть “вдаль”, а еще больше от непривычки смотреть “ввысь”, как будто церковь – это удел фанатиков и пенсионеров. Но возникает иногда проблема другого характера: человек согласен иметь наставника, но его найти сложно. И на всех их не хватает. Наставниками являются и педагоги. Это они (если сами подкованы, информированы, а главное – образованны, поскольку, образование чисто профессиональное, не подкрепленное никакими другими знаниями, есть неполное, и на него ориентироваться – значит, заранее себя ограничивать) могут послужить мостом к духовному развитию студентов (учащихся, воспитанников). Педагог (преподаватель), желает он того или не желает, но он в обязательном порядке ориентирует студента. Иными словами, служит примером. Сообщит ли он присутствующим в аудитории импульс развития веры и духовности (сначала желание узнавать, а потом развиваться) или же он сообщит импульс равнодушия – это дело педагога. Назначение педагога схоже с назначением священника. Только помня о своей профессии как о миссии, можно выполнять педагогическую деятельность с целью, которую она изначально преследует, – воспитательную (затем – образовательную).

Кроме преподавателя (как личность и пример) воспитывают еще и традиции и ценности (семейные, государственные), воспитывают или поучают вера (заповеди) и мораль (например, в притчах), а ещё спорт и искусство. Некоторые высказываются против насильственного окультуривания, да и возможно ли оно? А почему нет? СМИ и западные навязанные ценности не мелочатся в распространении вредного, причем часто в “сахарной глазури” [8]. Или следует скромно ожидать, пока не дойдем до грани. Так вот: мы уже близко.

Стремится ли к культурному, моральному и духовному развитию современный человек? Или же он пребывает в забвении? Это проследить можно по сознательному выбору литературы. Когда книги запрещались, их стремились найти и прочесть, сегодня в литературном выборе нет никаких ограничений. И, что любопытно, человек при такой свободе часто совершает выбор в пользу низкокачественного чтива, так называемого “лёгкого чтива”, причем делает это абсолютно осознанно. Чем чревато подобное “незадумывание” и пребывание в некотором “расслабляющем эфире”, наверное, еще будет видно. Это одновременно и показатель того, как сильно влияние потребительства как явления. Ненатуральный полуфабрикат для ума может оказаться большим вредом, чем то же для желудка. Протоиерей А. Ткачев утверждает, что книги, содержащие в себе заведомо неверные мысли и идеалы, являются “зондированием почвы, индикатором массовой безблагодатности... Как ни была страшна безграмотность, нынешняя грамотность при отсутствии веры и вкуса – ещё страшней... Думающим трудней манипулировать, знающего труднее обмануть... А значит, надо воспитывать читательский и зрительский вкус” [3]. Этот самый “плохой вкус” может быть продиктован ещё и возросшей любовью к удовольствиям, что тоже является показателем потребительства. Кроме того, следует не забывать, что “ветер в голове попутным не бывает”, поэтому засорять голову бесполезной литературой, не несущей в себе ни интеллектуальной, ни духовной нагрузки тоже не стоит. Убедить в этом современную занятую и очень мобильную молодёжь с трудом, но можно (не сразу и не всех). Одним из аргументов может стать тот факт, что книг, которые стоит прочесть хотя бы раз, не перечесть, а тратить временной ресурс на книги-однодневки просто жаль.

К вопросу запрета или разрешения (попустительства в воспитании). Стоит ли, руководствуясь современными психологическими советами, вроде: нельзя говорить “нет” ребенку (студенту, говорят, уже можно, но... поздно), да и вообще реплик, содержащих частицу “не” им же, а также не повышать голоса на них, продолжать бояться быть строгими учителями, преподавателями и воспитателями. Давайте вспомним, как работает любое устройство, например, мясорубка. Перед началом работы ее нужно прикрепить к столу, если этого не сделать, та будет просто “разболтана”, а всякая работа с ней будет невозможна, назначения своего она не выполнит. Разве подобного слова не применяют иногда к неуправляемым и непослушным учащимся? Возьмём пример из инженерной деятельности. Если плохо прикрутить, или вообще не прикручивать гайки на болтах, например, при соединении двух трубопроводов, тогда прорыв и выход вещества (теплоносителя) неизбежен, а далее следуют аварийные последствия. Исходя из этих примеров, как все-таки стоит относиться к строгости в воспитательном процессе? Если не думать о теориях Фрэйда и других ученых-психологов, которые напоминают об опасностях любого воздействия на личность и о причинах стрессов, неврозов и пerversий (термин Фрэйда), то строгость определённо содержит в себе положительную идею и цель, как минимум, для общества (безопасность сооружений и пр.), и, как максимум (поскольку личность, как правило, лучше мотивируется пользой для себя, то есть эгоистичной идеей), для себя, а именно: человек “расхлябанный”, “не завинченный на все гайки” рискует, поскольку и положение его, и состояние ненадежны. Такой человек легко впадает в уныние (что, между прочим, является одним из тяжких грехов, от того, что ведет к ошибочным поступкам и способно иметь катастрофические последствия), тоску и депрессию. Такое состояние ведет к необдуманным действиям, стрессам. Личность не только не способна реализоваться, пребывая в подобном *состоянии духа*, но и не способна качественно выполнять любые функции, не имеет стержня, без которого нет полноценной личности. Духовный тонус воспитывается в строгости

(умеренной). Регулируется строгость заповедями. Тогда и перегибов нет ни в сторону “недожима гаек”, ни в сторону тирании и агрессии.

Смотря глубже и говоря о воспитании в семье, можно вспомнить позабытый всеми Домострой. В настоящее время на того, кто посоветует им пользоваться, рискует обрушиться шквал критики. Но так ли устарели принципы и идеи этого документа? Следует заметить, что известно о том, что в те времена названному документу строго не следовали. Это был как бы идеал, к которому следовало стремиться, на который следовало ориентироваться. Но он был, и, возможно, сдерживал человека того времени в некоторых рамках. Теперь же, не имея вовсе строгих предписаний, тенденция наблюдается в обществе большей частью разрушительного характера. Статистику времен существования Домостроя обнаружить трудно, но то, что семейные разрывы (разводы) не были массовым явлением, это вполне естественно. Соблюдение христианских предписаний было обязательнее, сильнее, а несоблюдение их вызывало стыд. Сегодня подсажки стыда все тише, их легче заглушить, подыскав подходящую теорию, которая легко, очень человеколюбиво опровергает все, что противоречит “земной” (читай: животной) натуре человека. Нарушения общепринятых моральных устоев осуждались обществом. И это тоже сдерживало. Следует уточнить, что это замечание приводится вовсе не с целью побудить к началу осуждения (одна из заповедей: “не суди!”), но к тому, что отношение общественности меняется. Еще это “неосуждение” связано не только с соблюдением названной заповеди (может быть, в самой малой степени), а и с тем, что происходит индивидуализация, сепарация или разделение и отгораживание себя от проблем других и пр. Мы стремимся к интеграции в науку (интегрированные технологии во всех сферах науки), к попытке объединения или интеграции частных теорий в общую – универсальную, к международной интеграции, только *целокупности* в обществе не наблюдается, и даже тенденции. Идея нужна общая. Направленность.

И. Ильин много говорил и писал о категории целокупности. Дух – нечто цельное, целокупное. “Целокупность” – это не рядоположенная совокупность как сумма, а нечто, соединенное в целое. “Так, целокупность (тотальность) есть не что иное, как множество, рассматриваемое как единство” [9]. Целокупный дух нужен человеку и идея, Новая Идея, как он ее называл. И связывал он ее неразрывно с христианской идеей, видя только в ней решение проблем и выход из кризиса. И. Ильин создал теорию. Одно из свойств теории – это возможность предсказания дальнейшего развития событий, что автору ее удалось, ведь он предугадал “цветные революции”, которые уже потрясли общество.

Задача в настоящее время – вторгнуться в область идей, то есть духа. Необходимо формирование идеальных представлений человека о том или ином жизненном явлении, так как повседневная жизнь управляется именно идеальными представлениями. “Человек никогда полностью не дотягивает до идеала, на пути к нему часто падает и ошибается, но именно наличием идеала и его содержанием мотивируются поступки. О человеке и судить можно не только по делам, но и по стремлениям... грязь окружающей жизни напрямую связана с мысленной грязью людских представлений о жизни” [3].

Высказывалось мнение, что сегодня могут стать первым шагом к известным заповедям так называемые новые заповеди: не ломать деревья, не сорить, развиваться и др. Если сразу доверяться религиозному может оказаться пугающим для современного человека, то подобные “адаптированные” заповеди тоже могут пригодиться во имя достижения общей цели – воспитания целокупного духа.

Направление воспитания должно осуществляться вперед и вверх, поскольку “верх всегда лучше, чем низ, поскольку, когда стоишь на голове, в мозг приливает чересчур

много крови... , потому что лучше взобраться на дерево и собирать плоды, чем закончить под землей и откармливать червяков, потому что, устремляясь вверх... , ты редко причиняешь себе боль, а последствия падения на землю обычно бывают весьма болезненными, а значит, верх –местилище ангельских сил, а низ – дьявольских” [10]. Рост – вверх осуществляется. А значит, без высших ценностей идея воспитания личностей, которые становятся надежными (а потом уже компетентно способными, поскольку основная цель не успех, а творение во благо человечества) специалистами просто нереализуема.

Дух воспитывается, естественно, и в спорте. “Естественно”, но не “безусловно”. Достаточно только для сравнения представить двоих, один из которых спортсмен (например, МСМК), а другой – человек со средними физическими данными. Окажется, что первый дух к победе имеет сильнее, целеустремлённое он. Первый дух свой упражнял в развитии и преуспел. Для духа специалиста, компетентно способного, важным является развитие духа победного. А теперь, почему это не безусловно? Условием является критерий, по которому мы дух рассматриваем: дух как стремление к победе, успеху, цели или дух как составляющую человеческой духовности, которая несет в себе весь комплекс качеств настоящего человека? А при таком рассмотрении ни один из перечисленных не может претендовать на звание человека духовно развитого, пока не предоставит в рассмотрение и оценку свои деяния и поступки. Выходит, одно лишь умение пробежать или проплыть с рекордным результатом для духа человека по-настоящему ценно имеет условную. А проплыть и спасти тонущего – вот это не просто рекордный, а победный результат! Аргументом в защиту “спортивного” духа может стать еще и утверждение (в целом, очень справедливое), что спорт, кроме духа победы, воспитывает дисциплинированность, чувство справедливости, честность, трудолюбие, чувство единства или целостности, или целокупности, о которой шла речь выше (командный дух) и др. Кроме того, занятия спортом стимулируют мозговую деятельность индивидуума. Поэтому как одна их составляющих в формировании духовности будущего специалиста спорт является важным моментом.

**Выводы.** Нынешние студенты, будущие специалисты, не имеют глубокого понимания понятия “дух”, а значит, и “духовность”. Но даже не имея очерченного его понимания, всё равно признаются, что людьми высокого духа назвать себя не могут. Интуитивно понимают сложность и многомерность этого понятия, а может, и явления. Проблема непонимания скрыта, в первую очередь, в исторических процессах.

Понятие “дух” определяют по-разному. В философском понимании это понятие, “отождествляемое в невещественном начале”. В религиозном мировоззрении дух – это “изначальная движущая сила, присущая всему живому, а в некоторых культурах и неживому”. В мифологическом мировоззрении дух – “сверхъестественное существо, наделённое волей, способностью воспринимать предметы и различными сверхъестественными способностями и возможностями, при этом само остающееся почти всегда недоступным для восприятия”. Последнее во многом совпадает с бытовым пониманием “духа”, поскольку зачастую “дух” – это воля, свобода, стержень (как характер), настрой (как идея) и их проявления в действии. Его следует воспитывать и развивать, в том числе и самостоятельно, но основная роль назначается педагогу, как священнику, выполняющему свой долг или миссию. Это его задача – сообщать или не сообщать “импульс духовности” (или веры) аудитории. Воспитывается дух будущего специалиста комплексно или *целокупно*, отсюда и вывод, что при его развитии не следует упускать ни единой составляющей: искусство, спорт, мораль, ценности, литература. Выбор в пользу развития духа – выбор не каждому *по духу*, но, возможно, если учебный процесс вести *в духе* развития духа, то не всё потеряно для *духовности* будущего специалиста.

**Список использованной литературы**

1. Кобзарь С. Ленин – антихрист из апокалипсиса, который был, и нет его, и явится. Очерк православной антихристологии и эсхатологии / Сергей Кобзарь. – 120 с.
2. Явь, Правь и Навь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.
3. Ткачев А. Мы вечны! Даже если этого не хотим / Андрей Ткачев. – Симферополь : Родное слово : Н. Орианда, 2012. – 304 с.
4. Штейнер Р. Мистерии древности и христианство / Рудольф Штайнер. – Москва ; Санкт-Петербург : Духовное Знание : Интербук, 1990. – 126 с.
5. Признаки скорого появления антихриста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.belmagi.ru/russia/29priznaki.htm>.
6. Шапошникова Л. В. Философия космической реальности / Л. В. Шапошникова // Культура и время. – 2003. – № 2. – С. 5–21.
7. Дурасов Г. Россия перед вторым пришествием / Г. Дурасов // Московский журнал. – 1993. – № 10. – С. 15–16.
8. Медведева И. Я. Бомбы в сахарной глазури / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова. – Рязань : Зерна, 2012. – 256 с.
9. Ihread: целокупности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://masterrussian.net/fl5/целокупности-6905>.
10. Эко У. Маятник Фуко / У. Эко. – Санкт-Петербург : Симпозиум, 2009. – 736 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2014.

---

**Романовський О. Г., Генькіна М. А. Проблема розуміння поняття “дух” у системі формування духовності студентів**

*У статті висвітлено проблему розуміння поняття “дух” студентами. Наведено дані дослідження щодо цього питання, розглянуто можливі причини його нерозуміння студентською молоддю, а також варіанти трактування поняття, визначено цінність та способи його розвитку, показано можливі наслідки неправильно сформованих ціннісно-сенсових структур та напрями щодо формування правильного розуміння поняття “дух”.*

**Ключові слова:** дух, духовність, студент, формування духовності, педагог.

**Romanovsky O, Gen'kina M. The Problem of the Understanding of the Concept “Spirit” in the Students Spirituality Formation**

*The article is dedicated to the problem of the understanding of the concept “Spirit” in the students’ spirituality formation. The possible causes of that phenomenon, variants of interpretation of the concept and its value are viewed. In a philosophical sense the spirit – a concept, which is identified in the non-real beginning. In the religious world, spirit is the original driving force inherent in all living things, and in some cultures and lifeless. In the mythological sense the spirit is a supernatural being, endowed with the will, the ability to perceive objects and various supernatural powers and capabilities, while remaining itself almost always inaccessible to perception”.*

*The primary role of the teacher is appointed as a priest, to do their duty or mission. It is his task to report or not to report “impulse spirituality” (or faith) audience. Brought up the spirit of the future specialist or complex totality, hence the conclusion that its development should not lose a single component: arts, sports, morals, values, literature. The main and the primary role belongs to the pedagogue as to a priest, which is on duty or makes special. It is his task to transfer or not to transfer “the spirituality impulse” (or faith) to the audience. Projecting a competent specialist it is needed to calculate complexly, hence the conclusion that its development should not lose a single component: arts, sports, morals, values, literature, etc.*

*The concept “spirit” in the everyday sense is also viewed with the help of folk wisdom and phrases pronounced automatically without thinking. The direction of forming of a true value-notional structures and understanding of the concept of spirit are shown.*

**Key words:** the spirit, spirituality, student, spirituality forming, pedagogue.

## ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ “ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ” В ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

*У статті висвітлено психологічні особливості синдрому “професійного вигорання” як одного з наслідків хронічного професійного стресу в представників педагогічних професій. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито особливості, зміст та етапи розвитку типів і механізмів психологічного захисту в умовах синдрому “професійного вигорання”. Зазначено розбіжності між феноменами “механізми психологічного захисту” та “копінг-механізми”. З’ясовано особливості захисно-долаючої поведінки сучасного педагога в умовах синдрому “професійного вигорання”.*

**Ключові слова:** синдром “професійного вигорання”, механізми психологічного захисту, копінг-механізми, копінг-стратегія, копінг-ресурси.

Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до педагогів нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на їхній психологічний стан, зумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів виявляється в педагогічній діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо.

Аналіз літератури свідчить, що проблему синдрому “професійного вигорання” висвітлено у працях зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених змісту та структурі цього синдрому (М. Буриш, Г. Діон, Л. Карамушка, Н. Левицька, Г. Ложкін, М. Лейтер, С. Максименко, Л. Малець, Е. Махер, В. Орел, М. Смульсон, Т. Форманюк, Х. Фрейденбергер, У. Шуфелі та ін.), а також методам його діагностики (В. Бойко, Н. Водоп’янова, С. Джексон, К. Маслач, Т. Ронгинська, О. Старченкова та ін.).

Суттєву роль у розробці технології підготовки педагогічних працівників до профілактики та подолання синдрому “професійного вигорання” відіграли праці, що розкривають зміст і форми активного соціально-психологічного навчання (В. Семиченко, В. Татенко, Н. Чепелева, Ю. Швалб, Т. Яценко). Одним із дуже важливих аспектів цієї проблеми є питання про якісні зміни особистості майбутнього фахівця в процесі професіоналізації.

**Мета статті** – визначити й проаналізувати зміст та особливості запобігання й профілактики синдрому “професійного вигорання” в працівників освітніх організацій.

Синдром “професійного вигорання” є найбільш характерним для представників соціальних або комунікативних професій – системи “людина – людина” (медичні працівники, консультуючі психологи, психотерапевти, психіатри, представники різноманітних сервісних професій, педагоги, викладачі). Дані щодо рівня “професійного вигорання” у представників різних професій свідчать, що одними з найбільш схильних до вигорання є представники педагогічної сфери.

В українській педагогічній літературі останніх років до проблеми особистості сучасного викладача звертались такі вчені, як С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, І. Надольний, О. Савченко.



Із синдромом “професійного вигорання” пов’язують проблему особистісної захищеності педагога. Особистісна проблематика завжди супроводжується дією захисної системи психіки, що дестабілізує людину, спричиняє ригідність психіки та закритість до нового досвіду. Що більшою мірою актуалізуються особистісні проблеми, то інтенсивнішими є вияви захисних тенденцій суб’єкта, супроводжуваних відступами від реальності на користь ідеалізованого “Я”. За твердженням Т. Яценко, психологічні захисти, “знижуючи рівень емоційного переживання, дають можливість людині підтримувати переконання в тому, що вона є тим, ким хоче вважати себе, незважаючи на те, що існує багато даних, які заперечують ці переконання”, а тому “при психологічному захисті суб’єкт не завжди усвідомлює справжню доцільність власних дій” [22, с. 24].

Уперше поняття психологічного захисту було використане З. Фрейдом [7, с. 18]. Психологічні захисти він тлумачить як засіб витіснення неприйнятних для свідомості уявлень у несвідоме, що сприяє вирішенню внутрішнього конфлікту невротичної особи та досягненню нею стану емоційної рівноваги [17, с. 54].

Визначаючи захист як діяльність “Я”, яка актуалізується, коли афективність і конфліктність стають небезпечними для “Я”, Анна Фрейд вказує, що не лише внутрішні конфлікти становлять небезпеку для “Я”, а й фактори зовнішнього середовища [15, с. 20].

У ряді теорій, які спираються на вчення З. Фрейда, питання про формування психологічного захисту тісно пов’язане з проблемою особистісних типологій. У неофрейдизмі, наприклад, інакше розуміють джерела активності особистості, а також джерела захисної поведінки. Так, для А. Адлера детермінантою розвитку особистості є потреба в перевищенні. Поняття компенсації в концепції А. Адлера прийнято розглядати як аналог поняття психологічного захисту. Психологічний захист, згідно з концепцією Г. Саллівена, являє собою вибірковість уваги, функція якої – нейтралізація тривоги [9, с. 22]. К. Хорні стверджує, що людина створює навколо власного “Я” захисну структуру, яка покликана приховати від неї самої та її оточення внутрішній конфлікт. Відповідно до такої позиції, захисти формуються, насамперед, під тиском соціальних умов [11, с. 11]. На думку Е. Фромма, захисти продукуються почуттям ізоляції, що породжує неусвідомлюване бажання позбутися неприємного відчуття самотності [21, с. 77].

Таким чином, дослідження неофрейдистів засвідчують, що система психологічних захистів деструктивно впливає на життєдіяльність особи, адже такі тенденції зазвичай є наслідком травмуючих переживань, негативних емоцій [16, с. 312].

Представники гуманістичної психології (С. Джуард, К. Роджерс, А. Маслоу) вважають, що розвиток людиною власних альтруїстичних, конструктивних прагнень може нівелювати дезадаптивну функцію захисної системи, поставивши її на службу конструктивному потенціалу. Таке розуміння реалізується й у вітчизняній психології особистості (В. Бассін, М. Бурлакова, В. Волков), і в клінічній психології (Б. Зейгарнік) [1, с. 21]. Ф. Бассін вказує на те, що психологічний захист є нормальним, механізмом людської свідомості, який працює щодня. Він має значення в знятті різних напружень, здатен до профілактики дезорганізації людини. Гарантом захищеності є адекватна самооцінка, рівень домагань, схильність до надситуативної активності, відсутність підвищеного рівня тривожності, неврозів [6, с. 35]. Ф. Бассін вважає, що “психологічний захист” є спрямованим на запобігання розладам поведінки і біологічних процесів, причому не тільки при наявності конфліктів “свідомого” та “несвідомого”, але й при зіткненні цілком усвідомлюваних афективно насичених установок [2, с. 82]. Ф. Василюк розглядає процеси психологічного захисту розглядаються як прототипи

“теоретичного типу переживання, яке підпорядковане закономірностям легкого та простого світу” [4, с. 104].

Згідно з дослідженнями Т. Яценко, захист – це диспозиційне утворення, яке є впорядкованим і самодостатнім. Психологічний захист реалізується через задоволення потреб суб’єкта, тому можна спостерігати його злиття з професійною діяльністю, тобто використання ним її засобів з власною метою [19, с. 21]. Індивідуально-неповторні різновиди захистів, що знижують рівень професіоналізму в будь-якій сфері, пов’язаній зі спілкуванням, утворюють індивідуально-неповторні викривлення. За таких умов професійна діяльність педагога, що “вигорає”, може перетворитися на невидиму для нього реалізацію захисних тенденцій, що призводить до зниження мотивації, відчуття незадоволення та фахової нереалізованості. При цьому під впливом захистів викривлюється когніція щодо своєї особистості й професійної діяльності. У такому процесі прагнення до ідеалу “Я” підмінюється реалізацією тенденцій ідеалізованого “Я”. Внаслідок захисної дії може відбутися зміщення нормального психологічного функціонування на задоволення від страждань та залучення до цього процесу інших людей для створення середовища енергетичного живлення. Тоді ситуація професійного спілкування може набути умовності, що унеможливить адекватне відображення особливостей іншої людини. Це породжує відчуження від навколишніх, небезпеку занурення в агресивний, депресивний та апатичний стани, що, у свою чергу, гальмує професійний інтерес. Захисна тенденція може при цьому спонукати педагога нівелювати інтереси професійного становлення, тоді суб’єкт змушений маскувати деструктивно-конкурентні тенденції професійними цінностями. Зокрема, спостерігаються такі вияви: удавана відданість професійній справі, показне приєднання до цінностей значущих людей, генералізація фрагментарного успіху на всю професійну діяльність, що сприяє підтвердженню прагнення захисної системи “до сили”.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури виокремимо найбільш поширені типи психологічного захисту, що актуалізуються під час розвитку синдрому “професійного вигорання” в педагогів:

– **проекція** – це захисний механізм, який використовується несвідомою сферою “Я”, шляхом якого внутрішні імпульси та почуття, несприятливі в цілому для особистості, приписуються зовнішньому об’єктові й тоді проникають у свідомість як змінене сприйняття зовнішнього світу. Проекція виявляється також у перенесенні емоцій із внутрішнього джерела конфлікту на якийсь зовнішній об’єкт. Розмежовують: атрибутивну проекцію (несвідоме приписування власних негативних якостей іншим); раціоналістичну (усвідомлення в себе негативних рис і проектування їх за схемою “усі так роблять”); компліментарну (інтерпретація власних негативних рис як позитивних); симулятивну (приписування недоліків за схемою “батьки – дитина”) [3, с. 2]. Проектування в педагога, що підпав під дію професійного вигорання, відбувається за формулою “усі так роблять” та виявляється в намаганнях суворо покарати студента (учня), мотивуючи це тим, що зайва суворість не завадить; у застосуванні покарання без урахування позиції студента (учня); у намаганні викладача будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу студента (учня), інших колег [5, с. 258]. Проекція в педагогічній сфері може виявлятися у двох напрямках: зниження емоційного напруження, яке виникло під час взаємодії з адміністрацією або під час взаємодії зі студентами та колегами. У першому випадку проекція набуває вигляду нездатності педагога до самоконтролю, підвищення свого статусу за рахунок зниження статусу студента. Викладач вживає вирази низького стилю (“розвісив вуха”, “роззявив рота”, “Що ти верзеш?”), починає оцінювати не окремий вчинок

студента, а його особистість (“роззява”, “дурень”, “нахаба”). У другому випадку проєкція може бути перенесеною на відносини з родиною, близькими людьми;

– **раціоналізація** – пошук розумної основи поведінки, виправдань імпульсним вчинкам, форма фальшивого “розумування”, мета якого – приховати дійсні мотиви вчинків, наслідки своїх дій, щоб зробити позитивним образ власної особи. Це помилкове “розуміння” пояснення власних ірраціональних та несвідомих дій. Велику кількість прикладів можна навести, спостерігаючи за висловлюваннями студентів після іспиту: “я відповів на усі запитання, але викладач прискіпувався до мене, хотів мене “посадити”... Раціоналізація підрозділяється на актуальну, передбачувану, постгіпнотичну, проєктивну та має наступні засоби: дискредитація мети, дискредитація жертви, перебільшення ролі обставин, затвердження негативного для блага, самодискредитація [18];

– **заперечення** – це найбільш онтогенетично ранній і найбільш примітивний механізм захисту, що трактується як несвідоме ігнорування подій чи бажань, за яких суб’єкт відчуває себе винним. Заперечення розвивається з метою стримання емоцій прийняття оточення, якщо вони демонструють емоційну індіферентність, що може призвести до самонеприйняття. Це сенсорна чи перцептивна глухота. Наприклад, директор довго читає мораль, а педагог “відключився” і не чує його. Під час заперечення інформація, яка непокоїть і може привести людину до конфлікту, не сприймається нею. Зокрема, інформація, яка загрожує престижу, самооцінці, самозбереженню тощо, заперечується [5, с. 258]. Викладачі, яким притаманне заперечення, можуть безболісно виявляти власні почуття прийняття навколишнього світу й себе самого лише завдяки блокуванню негативних аспектів на стадії сприйняття, постійному приверненню до себе уваги оточення всіма підсильними йому засобами;

– **реактивне утворення** (формування реакції, показова реакція) – захисний механізм, розвиток якого пов’язують із завершенням засвоєння “вищих соціальних цінностей”, настає в поєднанні з витісненням і часто є його протилежністю. Ілюстрацією є надмірна нав’язлива охайність, яка єзахисним механізмом заміщення у свідомості імпульсу, що продукує тривогу, чи почуття його протилежності [14, с. 118].

– **регресія** – повернення особистості під впливом стресу до ранніх ступенів психічного розвитку, що спостерігається у формах ригідності, “дитячої” поведінки. Доросла людина може тупотіти ногами, як дитина, вередувати, словом, поводитися так, що “спрацьовувало” раніше, у певний період життя, аби захистити себе від психотравм, отримати бажане. Завдяки регресії формуються емоційні, психологічні бар’єри, які людина часто долає з великими труднощами. Люди схильні регресувати до тієї стадії, на якій до цього були фіксовані. Якщо в дитинстві вони були дуже залежні, то скоріше за все стануть такими в ситуації дуже високої тривоги [18, с. 68; 10, с. 70]. Для викладачів з високим рівнем актуалізації регресії характерні невміння доводити справу до кінця, загострене почуття ностальгії, здатність лише до поверхневих контактів;

– **компенсація** – онтогенетично найбільш пізній і когнітивно складний захисний механізм. Основна функція – стримання почуття горя, втрати, меншовартості. Особливості поведінки в нормі: подолання труднощів, схильність пригадувати, ностальгія, заняття спортом, колекціонування, літературна творчість [12, с. 123].

– **витіснення (репресія)** – виключення зі свідомості людини неприємного мотиву поведінки чи неприємної інформації. Справжні мотиви витісняються для того, щоб їх людина замінила іншими з погляду норм соціального середовища і які не викликають сорому й докорів сумління. Після витіснення спонукання постійно прагнуть

повернутися у свідомість, але вона їх блокує. Витіснений мотив дає себе знати у вигляді тривоги, дискомфорту, обмовок, описок, причини яких не усвідомлюються [8, с. 64].

– **заміщення** – це стійка форма організації та втілення у практику психічної енергії, пов’язаної з нереалізованими потребами дитинства. Заміщення впливає на структурування інших способів психологічного захисту. Неусвідомлювана “енергетичність” безконтрольно стимулює дії суб’єкта, націлені на завершення справ дитинства, які були пов’язані із сильними емоційними лібідозними об’єктами. Динаміка цієї енергії може бути спрямована в напрямі творчості, самореалізації, а також руйнації, яка із часом стає особистісною проблемою. Індивід знімає напруження, звертаючи гнів на слабший об’єкт або на самого себе, тому заміщення має як активні, так і пасивні форми [13, с. 114].

Велика кількість педагогів, “стикаючись” з вигоранням, використовують одночасно декілька психологічних захистів, серед яких спостерігаються як конструктивні, так і неконструктивні.

Огляд праць з проблеми захисно-долаючої поведінки викладача як суб’єкта педагогічної діяльності дає змогу констатувати інший напрям досліджень професійного вигорання. Так, ряд дослідників вважають, що усунення ознак професійного вигорання залежить не лише від удосконалення психологічного захисту у процесі професійного та особистісного зростання, а й виявлення зв’язку між вигоранням та індивідуальними стратегіями опору стресу. Більшість дослідників цього напрямку дотримуються думки, що високий рівень “вигорання” тісно пов’язаний із пасивними тактиками подолання стресу.

Отже, пасивною тактикою подолання стресу є “долаюча поведінка”, або “coping”. Долаючу поведінку розуміють як індивідуальний спосіб взаємодії особистості зі складною, кризовою, стресовою ситуацією [25]. Цілеспрямовану поведінку, спрямовану на подолання або зменшення впливу стресора на особистість, вважають активною копінг-поведінкою, яка реалізується шляхом вибору копінг-стратегій на основі особистісних копінг-ресурсів. Психологічне призначення coping полягає в тому, щоб якомога найкраще адаптувати людину до потреб ситуації; головне завдання coping – забезпечення та підтримка благополуччя людини.

Перші праці, присвячені вивченню феномена копінг-поведінки, з’явилися в зарубіжній психології в другій половині ХХ ст. На думку деяких російських дослідників (Л. Анциферова, С. Нартова-Бочавер), у психології особистості та інших сферах психологічної науки питання подолання не набуло належного рівня розробки [23, с. 21].

Введення в науковий ужиток терміна “копінг” незмінно призвело до питання про співвідношення понять “механізми психологічного захисту” та “копінг-механізми”. Єдність думок щодо цього питання відсутня, а точки зору коливаються від визнання лише психологічного захисту, визнання паралельного співіснування психологічного захисту й копінг-механізмів, до розгляду психологічного захисту як пасивного виду копінг-поведінки. Ф. Крамер вперше, узагальнюючи досвід багатьох психологів, надає чіткі параметри розбіжностей психологічного захисту та психологічного подолання: процеси подолання – свідомі лінії поведінки, належать до навмисних когнітивних або поведінкових спроб індивідуума подолати стрес та характеризуються відсутністю чіткої ієрархії [24].

Копінг передбачає велику варіативність реакцій і велику мінливість поведінки. Але, незважаючи на значне індивідуальне різноманіття поведінки людини у стресі та відсутність єдиної загальноприйнятої класифікації, існує декілька глобальних копінг-

стратегій, навколо яких інші дослідники конструюють власні типи психологічного подолання:

1) копінг, орієнтований на вирішення проблеми (проблемно-орієнтований) – спосіб взаємодії особистості зі складною, кризовою, стресовою ситуацією, який спрямований на раціональне вирішення проблеми та виявляється в таких формах поведінки, як самостійний аналіз того, що трапилось; планування власної діяльності з урахуванням стресової ситуації; пошук додаткової інформації;

2) копінг, орієнтований на емоції (суб'єктно-орієнтований) – наслідок емоційного реагування на ситуацію, що не супроводжується конкретними діями та виявляється у вигляді занепокоєння власним емоційним станом та думкою оточення, залученні у власні переживання;

3) копінг, орієнтований на уникання, – спосіб психологічного подолання, за якого людина поводить себе так, начебто нічого не трапилось;

4) соціальне відволікання – пошук соціальної підтримки, залучення ресурсу середовища з метою забезпечення та підтримки власного благополуччя [20].

Тобто копінг-стратегії розглядають як спосіб керування стресом і як актуальні відповіді особистості на загрозу, що сприймається. Копінг-ресурсами ж є відносно стабільні характеристики особистості (Я-концепція, локус контролю, емпатія, сприйняття соціальної підтримки) та середовища (підтримка соціальних зв'язків, які сприяють розвитку копінг-стратегій вирішення проблем, пошуку соціальної підтримки та уникання).

**Висновки.** На основі вивчення історико-педагогічної літератури, психолого-педагогічних досліджень учених варто підкреслили той факт, що розвиток професійного вигорання багато в чому визначається умовами професійної педагогічної діяльності, професійним середовищем, у якому працює педагог. Це, перш за все, робочий простір, режим роботи, обсяг праці.

Для підвищення ефективності педагогічної діяльності викладачеві повинні бути притаманні такі особистісні властивості, як ввічливість, самовладання, гнучкість поведінки, доброта, сумлінність, доброзичливість, емпатія тощо. Вагому роль в особистісній характеристиці педагога відіграє професійна педагогічна самосвідомість, позитивна Я-концепція. Уточнено, що саме особистісні властивості є важливою детермінантою характеру поведінки викладача в стресогенних ситуаціях професійної діяльності. Найбільш суттєвими властивостями при вивченні “професійного вигорання” визначено такі: екстраверсія/інтроверсія, сумлінність, доброзичливість, емоційна стійкість при подоланні складних ситуацій життєдіяльності та відкритість новому досвіду. Нами з'ясовано особливості захисно-долаючої поведінки сучасного викладача вищезазначеного феномена.

Отже, наголошуємо на необхідності вивчення особистісних властивостей сучасного викладача та особливостей професійної педагогічної діяльності з метою подальшої розробки превентивних заходів, спрямованих на розвиток та зміцнення ресурсів, необхідних для запобігання розвитку професійного вигорання в педагогічній діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, Т. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1. – С. 58–69.
2. Бассин В. Ф. Проблема психологической защиты / В. Ф. Бассин, М. К. Бурлакова, В. Н. Волкова // Психологический журнал. – 1988. – № 3. – С. 30–41.
3. Блінова О. Є. Відкритість як мотиваційна готовність майбутнього педагога до педагогічного спілкування / О. Є. Блінова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 97–104.
4. Бурлачук Л. Ф. Адаптация опросника для диагностики пяти факторов личности / Л. Ф. Бурлачук, Д. К. Королёв // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 126–134.

5. Выдай А. Психическое “выгорание” лидера / А. Выдай, Г. Ложкин // Персонал. – 1999. – № 6. – С. 36–43.
6. Домнич Т. М. Опитувальник на визначення механізмів захисту / Т. М. Домнич // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 6. – С. 18–21.
7. Емоційне вигорання / [упор. В. Дудяк]. – Київ : Главник, 2007. – 128 с.
8. Зайчикова Т. В. Профілактика та подолання синдрому “професійного вигорання” у вчителів: соціально-психологічні та гендерні аспекти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – Київ : Міленіум, 2004. – 24 с.
9. Захарова Ю. Б. О моделях психологической защиты на уровне межгруппового взаимодействия / Ю. Б. Захарова // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 1991. – № 3. – С. 11–20.
10. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н. Л. Коломінський. – Київ : МАУП, 1996. – 236 с.
11. Митина Л. М. Эмоциональная устойчивость учителя / Л. М. Митина // Биология в школе. – 1997. – № 1. – С. 56–59.
12. Мунипов В. М. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды / В. М. Мунипов, В. П. Зинченко. – Москва : Логос, – 2001. – 956 с.
13. Орел В. Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 90–101.
14. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; [за ред. І. А. Зязюна]. – 2-е вид., допов. і переробл. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.
15. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 85–95.
16. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва : Прогресс, 1987. – 123 с.
17. Семёнова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учеб. пособ. / Е. М. Семёнова. – 2-е изд., доп. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 256 с.
18. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособ. / И. С. Сергеев. – Питер, 2004. – 316 с.
19. Словарь-справочник психологической диагностики / сост.: Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев : Наук. думка, 1989. – 198 с.
20. Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–63.
21. Юр’єва Л. М. Професійне вигорання у медичних працівників: Формування, профілактика і корекція / Л. М. Юр’єва. – Київ : Сфера, 2004. – 272 с.
22. Юрьева Л. Н. Синдром “эмоционального выгорания” у врачей-психиатров / Л. Н. Юрьева, А. Е. Юрьев // Актуальные проблемы медицины. – Днепропетровск, 2001. – Т. 2. – С. 105–106.
23. Якубовські М. А. Проблема професійного удосконалення і професійного вигорання у діяльності вчителя / М. А. Якубовські // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2002. – Вип. 16. – Ч. 1. – С. 51–58.
24. Яценко Т. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання. Частина 1 / Т. Яценко, Б. Іваненко, І. Євтушенко. – Київ : Главник, 2008. – 176 с.
25. Cramer P. Coping and defense mechanisms: what’s the difference? / P. Cramer // Journal of Personality. – 1998. – Vol. 66. – P. 895–918.

*Стаття надійшла до редакції 10.09.2014.*

# **Сиваш С. В. Предупреждение и профилактика синдрома “профессионального выгорания” у работников образовательных организаций**

*В статье освещены психологические особенности синдрома “профессионального выгорания” как одного из последствий хронического профессионального стресса у представителей педагогических профессий. На основе анализа психолого-педагогической литературы*

раскрыты особенности, содержание и этапы развития типов и механизмов психологической защиты в условиях синдрома “профессионального выгорания”. Определено расхождение между феноменами- “механизм психологической защиты” и “копинг-механизм”. Выяснено особенности защитно-преодолевающего поведения современного педагога в условиях синдрома “профессионального выгорания”.

**Ключевые слова:** синдром “профессионального выгорания”, механизмы психологической защиты, копинг-механизмы, копинг-стратегия, копинг-ресурсы.

### **Sivash S. Prevention of and Prophylaxis of the Syndrome of “Burnout Syndrome” Among Employees of Educational Organizations**

*The article deals with the psychological characteristics of the syndrome of “professional burnout” as a consequence of chronic occupational stress among representatives of educational professions. On the basis of psychological - pedagogical literature series features a variety of types and stages of development, psychological defense mechanisms in terms syndrome “professional burnout.” For the first time the concept of psychological defense was used Z. Freydom. Psychological defense treated him as a means of repression unacceptable ideas in the minds of the unconscious that helps resolve internal conflict neurotic person and achievement of the state of emotional balance.*

*On the basis of psychological and educational literature, determined the most common types of psychological defense that are updated during the syndrome “burnout” of teachers, projection, rationalization, denial, jet formation (formation reactions indicative of reaction), regression, compensation, displacement (repression) substitution.*

*Review papers on the issue of protective behavior as a subject teacher pedagogical activity reveals that another line of research burnout. Thus, some researchers believe that the elimination of signs of burnout depends not only on improving the psychological defense in the professional and personal growth, but also identify the link between burnout and stress resistance of individual strategies. Most researchers believe that the direction that the high level of “burnout” is closely associated with passive coping tactics.*

*Thus, passive coping tactics are “overcoming behavior” or “coping”. overcoming behavior is understood as an individual way of interacting with a complex personality, crisis, stressful situation. Purposeful behavior aimed at overcoming or reducing the impact on the individual stressor is considered active coping-behavior, which is realized by choosing coping-strategies based on personal coping-resources. Psychological coping purpose is to adapt as best man to the needs of the situation; the main task of coping – providing support and well-being.*

*The article described the differences between phenomena – “psychological defense mechanisms” and “coping mechanisms”. The features Protective – overcoming modern teacher behavior in the above-mentioned phenomenon. The necessity of studying personality characteristics of the modern teacher to further develop preventive measures aimed at developing and strengthening the resources necessary for the prevention of burnout in teaching activities.*

**Key words:** syndrome of “burnout”, psychological defense mechanisms, coping-mechanisms, coping- strategy, coping-resources.

## ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

*У статті подано визначення поняття професійного самовиявлення. Розглянуто напрями професійного самовиявлення майбутніх учителів початкової школи, особливості факторів впливу на цей процес, шляхи планування та педагогічного супроводу майбутніх учителів початкової школи в професійному самовиявленні.*

**Ключові слова:** самовиявлення, професійне самовиявлення, підготовка вчителя початкової школи, педагогічний коледж, навчально-виховний процес.

Професія вчителя початкової школи унікальна й багатогранна. За значенням її важко порівняти з будь-якою іншою справою, оскільки вчителю довірено найцінніше, що є у світі, – дитину.

Для того, щоб підготувати студента до реалізації поставлених перед учителем високих завдань, необхідно вирішити цілу низку комплексних проблем. Однією з ключових була і є філософська проблема професійного самопізнання та самовиявлення. Суперечність між існуючим і необхідним станом педагогічної науки з питання професійного самовиявлення студентів педагогічних коледжів ще потребує додаткових досліджень.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів розглядали такі вчені, як: О. Абдуліна, Ш. Амонашвілі, Л. Ахмедзянова, І. Богданова, М. Євтух, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, І. Крохіна, А. Крупенін, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Савченко, С. Сисоєва, С. Соловейчик, В. Сухомлинський, Р. Хмелюк, О. Цокур та ін.

Проблеми підготовки вчителя початкових класів досліджували Т. Байбара, А. Бистрюкова, Н. Бібік, О. Біда, М. Вашуленко, С. Єрмакова, М. Захарійчук, О. Івлієва, Н. Казакова, Н. Кічук, О. Комар, О. Мельник, В. Паскар, С. Ратовська, І. Титаренко, Л. Хоружа та ін.

Проблема підготовки вчителя початкових класів є актуальною і на сьогодні: формується інформаційне суспільство зі своїми підходами, запитам, пріоритетами; змінюються вимоги державних стандартів та програм; комп'ютерні технології стали невід'ємною складовою навчально-виховного процесу; кількість інформації невпинно зростає – все це накладає значний відбиток на підготовку майбутнього вчителя, який повинен бути не просто носієм певних знань з предметів, а мати розвинене критичне мислення, чітку систему цінностей, бути готовим і умотивованим до постійного самовдосконалення.

У зв'язку з набуттям чинності новим Законом “Про вищу освіту” відбувається реформування вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, до яких належать також педагогічні училища та коледжі з максимальним наближенням останніх до ВНЗ III–IV рівнів акредитації [5]. А це, звичайно, вплине на особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи.

**Мета статті** – розкрити теоретичні питання, пов'язані з формуванням професійного самовиявлення майбутніх учителів початкової школи в системі роботи педагогічного коледжу; визначити напрями професійного самовиявлення та особливості педагогічного супроводу студента під час навчально-виховного процесу.



На нашу думку, важливою проблемою, яка висуває додаткові вимоги до формування професійного самовиявлення, залишається той факт, що багато студентів, будучи абітурієнтами, не зовсім свідомо робили свій вибір на користь тієї чи іншої професії. Це підтверджує комплексний аналіз результатів вступної кампанії, який свідчить про низький рівень мотивації щодо вступу на педагогічні спеціальності.

Вчительську професію приходять опановувати надзвичайно різні за своїм інтелектуальним і педагогічним потенціалом студенти. Поряд з тими, хто прагне якомога скоріше розпочати роботу з дітьми, нерідко трапляються й такі, що недостатньо мотивовані на подальшу педагогічну діяльність. Зумовлена така не зовсім втішна ситуація падінням престижу вчительської професії. Нині висока планка знань вже не є гарантованим показником авторитетності педагога. Інформаційні засоби здатні в короткий термін задовольнити будь-які пізнавальні запити. Для цього лише потрібне чітке змістове спрямування, самі засоби й уміння ними користуватись. Тому в наш час засоби масової інформації, кіно, реклама переважно формують образ учителя "недалекого", застандартизованого, з обмеженим колом інтересів. Поведінка вчителів, їх вчинки широко обговорюються на телебаченні, в Інтернеті, у пресі. Часто обговорення має непривабливі й навіть негативні відтінки.

Недостатність престижності учительської професії зумовлена і її низьким суспільним статусом, що виявляється в розмірі заробітної плати, трудомісткості навантаження, емоційному та психологічному напруженні. Цю прозору ситуацію соціального престижу професії учителя доводиться спостерігати кожному учневі у процесі тривалого навчання в школі. І це в той час, коли Національна доктрина розвитку освіти передбачає, що держава повинна забезпечити створення умов для ефективної професійної діяльності педагогічних, науково-педагогічних працівників відповідно до їх ролі в суспільстві [3].

Вибір учительської професії випускниками школи здійснюється або за покликом серця, або просто за можливістю вступу до вищого навчального закладу, щоб отримати диплом. Усі ж, хто прагнуть престижного фаху чи блискавичної кар'єри, як правило, оминають педагогічні спеціальності. Це і є однією з причин, чому серед учителів чоловіки – рідкість. Безумовно, підвищення престижу вчительської професії позитивно б позначилось як на процесі прийому у вищі навчальні заклади, так і на якості підготовлених фахівців. Пошук моделей державної та громадської підтримки педагогічних працівників здійснюється в багатьох країнах світу. Це і статус держслужбовця, і заробітна плата, що відповідає рівню середнього класу, і позитивна громадська думка. За такої ситуації вчительські спеціальності стають конкурсними, а це дає можливість робити відбір найбільш мотивованих, здібних до педагогічної діяльності абітурієнтів.

А наразі ми маємо констатувати, що недостатня престижність учительської професії зумовлює особливий контингент студентів. Це майбутні вчителі які надзвичайно віддані ідеалам педагога знає й любить дітей педагога, який здатен і прагне ділитись з учнями своїми здобутками, так і різні категорії байдужих до дитячих та педагогічних проблем.

Але за будь-яких обставин, здійснивши набір студентів на учительські спеціальності, вищий навчальний заклад покликаний докласти максимум зусиль, щоб перетворити кожного з них на професійного педагога. І на цьому шляху навчальний заклад очікує низка проблем і перешкод [1].

Важливим чинником, на нашу думку, у створенні умов ефективної підготовки вчителя є система заходів, яка дасть змогу вже у студентські роки усвідомити остан-

нім внутрішні мотиви та прояви майбутньої професії, тобто сприятиме професійному самовиявленню.

Аналіз цього поняття свідчить про таке.

**Самовиявлення, я, сер.** Розкриття свого “я”, виявлення (*перев.* у художній творчості, в художньому образі) своїх думок, настроїв, переконань. Принцип комуністичної партійності охоплює такі важливі проблеми, як роль передового світогляду в творчості митця, свобода творчого самовиявлення (Радянське літературознавство, 9, 1969, 5) [5, с. 30].

**Професія, ї, жін.** Рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок і є для кого-небудь джерелом існування [4, с. 332].

**Творче самовиявлення** – це рівень таких психологічних особливостей індивіда, які забезпечують йому повноцінний гармонійний розвиток і саморозвиток, сприяють утвердженню і задоволенню базових творчих потреб і гідного соціального статусу на основі природженого потягу до всього нового [2, с. 7].

**Професійне самовиявлення** – це рівень таких психологічних особливостей індивіда, які забезпечують йому повноцінний гармонійний розвиток і саморозвиток, сприяють утвердженню й задоволенню базових професійних потреб і гідного соціального статусу.

Багатогранність професійної підготовки вчителя початкової школи в межах навчально-виховного процесу педагогічного коледжу передбачає широкий спектр можливостей для професійного самовиявлення й може реалізовуватися в низці напрямів, а саме:

- у навчальній діяльності – шляхом підбору й використання під час навчального процесу системи професійно орієнтованих вправ та завдань, виконання яких моделює елементи педагогічного процесу у школі, а години, відведені на самостійну роботу (від 1/3 до 2/3 від загальної кількості годин на дисципліну), спрямувати на організацію та участь у професійних міні-проектах, студентських круглих столах тощо;
- у гуртковій роботі – завдяки створенню мережі професійно орієнтованих гуртків, таких як “Вчитель-новатор”, “Послідовники гуманної педагогіки”, “Нащадки Сухомлинського” тощо, в яких кожен зі студентів зможе виявити свої особисті нахили, самореалізуватися, самовизначитися. До участі в таких гуртках можна було б залучати учнів базових шкіл та запрошувати кращих учителів району, міста, області;
- у спортивно-масовій роботі – через вміння формувати команду й працювати в ній, виявлення та реалізація своїх потреб у русі й спорті. Така діяльність може включати організацію різноманітних заходів для учнів базових шкіл, таких як “Веселі старти”, “Тато, мама, я – спортивна сім’я” тощо, що дасть змогу бути ближчим до майбутнього учня, познайомитися з його особливостями, створити певну атмосферу довіри до майбутнього студента-практиканта;
- у науковому студентському товаристві – виявлення задатків до наукової роботи, до пошуку, до аналізу, вміння працювати в команді з метою вичленення та вирішення педагогічних проблем. Така робота повинна мати конкретні результати для кожного з учасників, тому перспективними напрямками ми вважаємо моделювання сучасного педагогічного процесу з апробацією досягнень науковців у практиці навчання та виховання учнів молодших класів;
- у шефській і волонтерській роботах – завдяки організації шефської роботи в межах навчального закладу, відділення чи академічної групи, а також організація роботи з дитячими будинками чи інтернатами, активна діяльність у проектах у межах району, міста, області. Така робота передбачає організацію і проведення свят, ранків, екскурсій у підшефських закладах, участь у спільній діяльності, спрямованій направ-

лений на покращення побуту учнів, задоволення їх потреб у спілкуванні, для студентів – важлива практика;

- у студентському парламенті – виявлення й розвиток своїх організаторських здібностей, виховання почуття відповідальності за себе і свою команду, формування активної громадської позиції. Відповідно до Закону України “Про вищу освіту”, студентському самоврядуванню відводиться важливе місце в організації системи функціонування вищої освіти, де роль студентських лідерів зміщується від професійно зорієнтованої гри до участі в керівництві навчальним закладом;

- під час участі в різноманітних проектах поза межами навчального закладу – участь у студентських міжвузівських конференціях, семінарах, веб-квестах, екологічних проектах тощо.

Вищеперелічені напрями студентської діяльності наведені як приклад і не є вичерпаними. Вони наявні фактично в кожному педагогічному коледжі чи училищі. Але можна констатувати той факт, що результати такої діяльності в усіх різні. Це нас наводить на думку про необхідність вирішення проблеми аналізу умов формування професійного самовиявлення, що дасть змогу гарантувати позитивний результат формування професійного самовиявлення при дотриманні досліджуваних факторів.

Слід враховувати, що ефективність системи заходів, які сприятимуть професійному самовиявленню, будуть залежати як від зовнішніх, так і від внутрішніх факторів впливу та взаємодії.

Під зовнішніми факторами варто розуміти систему впливу, яка організовується і здійснюється студентським колективом (одногрупники, студентські об’єднання, актив групи, студентський парламент тощо), викладачами (куратор, викладачі-предметники, вчителі базових шкіл, методисти практики), адміністрацією (директор, заступники, педагогічна рада, завідувачі відділеннями), суспільством (сім’я, родина, друзі, близькі люди, оточуючі) та ін.

Із внутрішніх факторів варто звернути увагу на психічні особливості особистості майбутнього вчителя початкової школи, його філософські світоглядні позиції, задатки та таланти тощо, які потребують активної позиції студента у виборі тих видів діяльності, які для нього є оптимальними в конкретній педагогічній ситуації.

Хоча внутрішні чинники формально перебувають поза площиною діяльності ВНЗ і належать до особистих факторів, але в умовах формування демократичного суспільства, входження в Болонський процес, вектор навчально-виховного процесу зміщується в бік підвищення особистої відповідальності студента за результати своєї діяльності в навчальному закладі.

Проблема професійного самовиявлення у студентів педагогічних коледжів часто має більш глибокий зміст, який пов’язаний з помилками в професійному самовизначенні, коли вибір учительської професії пояснювався бажанням здобути вищу освіту, а не бути вчителем. Значна частина таких студентів розчаровується в здійсненому виборі та замислюється про зміну навчального закладу чи спеціальності, але є й такі, хто, вступаючи за порадою батьків, приймає цей вибір і, як показує практика, стає гарним учителем початкової школи.

Такі зміни в ставленні до професії пов’язані з тим, що її зміст та процес оволодіння відкривається студентам з інших сторін, до сприймання яких вони були не готові, але які дозволили усвідомити їм власні ціннісні орієнтації у професійній діяльності.

Ця суперечність підтверджує необхідність створення в педагогічному вищому навчальному закладі системи заходів для реалізації педагогічного самовиявлення студентів з різними запитами й потребами.

Якість впливу вищеперелічених чинників професійного самовиявлення майбутнього вчителя початкової школи в умовах педагогічного коледжу потребує постійної комплексної діагностики на різних рівнях:

- на рівні самодіагностики студентів;
- на рівні взаємодіагностики в межах спільноти, в якій відбувається професійне самовиявлення;
- з боку викладачів та адміністрації;
- з боку суспільства (батьків, вчителів шкіл, учнів тощо).

Для здійснення такої діагностики необхідний конкретний продукт педагогічного самовиявлення, який може бути об'єктом аналізу під час дослідження рівня професійного самовиявлення майбутнього вчителя початкової школи.

Таким продуктом ми вважаємо професійне портфоліо, яке в кінцевому результаті буде тією скарбницею, з якою майбутній молодий спеціаліст прийде до учнів у школу.

До портфоліо можуть входити найрізноманітніші матеріали професійної спрямованості: наочні посібники, інструкції, рекомендації, конспекти занять, зразки контрольних робіт, тестів, цікавих завдань, ребусів, кросвордів, цікавих вправ і завдань тощо.

Таке портфоліо повинно бути чітко структурованим, що дасть змогу якісно вести пошук потрібних матеріалів, уточнювати та вдосконалювати їх.

Ефективним, на нашу думку, було б електронне портфоліо, яке розміщене на Веб 2.0 ресурсах, – це відразу ж вирішить проблему доступу до матеріалів, дасть змогу створювати спільні документи в межах спільноти, надасть інструментарій для оцінювання, коментування, голосування за ті чи інші роботи тощо. Важливий критерій для розміщення робіт у професійне портфоліо, – *авторська робота*, а не запозичений чужий матеріал.

Уже при вступі до педагогічного коледжу студент повинен бути ознайомлений з особливостями професійного портфоліо, кращими зразками з попередніх років, рекомендаціями до ефективного наповнення та бути максимально змотивованим до такого виду діяльності.

Порушена нами проблема є комплексною і, відповідно, потребує комплексного вирішення. Вона включає розроблення якісних навчальних планів і програм, де буде чітко продумана та реалізована структурно-логічна схема підготовки вчителя початкової школи; планування й реалізацію дієвого річного плану навчального закладу з якісним узгодженням діяльності різних підрозділів; ефективну роботу з кадрами для цілісної реалізації поставлених завдань тощо. Ця діяльність повинна базуватися на індивідуальному підході щодо вибору шляху професійного самовиявлення, мати чітке наукове підґрунтя в плануванні такої діяльності та педагогічному супроводі студентів, мати конкретні результати як у матеріальному вияві, так і у вихованні та розвитку майбутнього вчителя початкової школи.

**Висновки.** Проблема професійного самовиявлення майбутніх учителів початкової школи під час підготовки в педагогічних коледжах є актуальною і потребує більш глибокого дослідження. Вирішення деяких аспектів цієї проблеми ми вбачаємо в комплексному, але індивідуальному підході до планування та супроводу професійного самовиявлення при ретельному вивченні й обґрунтуванні конкретних умов, за яких кожен студент – майбутній учитель зможе самореалізуватися у вибраній професії й підвищити рівень умотивованості в процесі підготовки.

#### Список використаної літератури

1. Коцан І. Професійна підготовка сучасного учителя: проблеми і орієнтири: [Електронний ресурс] / І. Коцан. – Режим доступу: <http://eenu.edu.ua/uk/articles/profesiyna-pidgotovka-suchasnogo-uchitelya-problemi-i-orientiri>.

2. Костюк В. В. Творче самовиявлення особистості школяра у навчально-виховному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Костюк ; Луганський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 1999. – 13 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти. – 2002. – № 26.
4. Словник української мови : в 11 т. – 1978. – Т. 8.
5. Словник української мови : в 11 т. – 1978. – Т. 9.
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.

*Стаття надійшла до редакції 01.09.2014.*

**Смоляк В. М. Проблема професійного самовиявлення майбутніх учителів початкової школи в час навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі**

*В статті подано визначення поняття “професійне самовираження”. Розглянуті напрями професійного самовираження майбутніх учителів початкової школи, особливості факторів впливу на даний процес, шляхи планування і педагогічного супроводження майбутніх учителів початкової школи в професійному самовираженні.*

**Ключевые слова:** самовиявлення, професійне самовиявлення, підготовка учителя початкової школи, педагогічний коледж, навчально-виховний процес.

**Smolyak V. The Problem of the Professional Self-Expression of the Future Primary Schools Teachers in the Educational Process during a Teacher College**

*The purpose of the article is to open the theoretical questions, which are connected with forming professional self-expression of the future primary school's teachers in the system work in the Teachers College, to define the directions of the professional self-expression and features of the pedagogical support in an educational process.*

*There is the definition of the professional self-expression, opened the actual learning of this problem as the necessary factor of quality preparing the future primary school's teachers. Such directions of the professional self-expression of the future primary school's teachers are educational activities, hobby group's work, sports and mass work, participating in the scientific student's society, mentoring and volunteering work in the student's parliament and participating in other projects. Showed the peculiarities of impacts on the process, the way of planning and pedagogical support of the future primary school's teachers in the professional self-expression. Analyzed external and internal factors of the professional self-expression of the future primary school's teachers. Portfolio is presented as the product for the diagnosis of the level of the professional self-expression.*

**Key words:** self-expression, self-professional, preparing the future primary school's teachers, Teacher's College, educational process.

## КЛАСИФІКАЦІЯ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ТА ЇХ СПІВВІДНОШЕННЯ З НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯМ ШКІЛЬНОГО ПРЕДМЕТА

*Статтю присвячено класифікації засобів навчання географії, що існують у предметній дидактиці. Розглянуто підходи до групування засобів, запропоновано їх диференціацію за різними ознаками. З'ясовано співвідношення між засобами навчання географії та компонентами навчально-методичного забезпечення шкільного предмету.*

**Ключові слова:** засоби навчання географії, навчально-методичне забезпечення шкільного предмету, класифікація, школа, географія.

Шкільна географія вимагає опори на велику кількість різноманітних засобів навчання, які розглядаються як один з компонентів педагогічної системи. Це зумовлено особливостями самого навчального предмету, специфікою географічних знань і умінь [1]. Відповідно до ролі засобів навчання географії і різних підходів до їх класифікації, а також необхідності з'ясувати співвідношення засобів навчання із навчально-методичним забезпеченням (НМЗ) шкільного предмету, постає необхідність більш ретельного розгляду цих питань.

Проблеми, що стосуються засобів навчання географії та їх класифікації розглянуто в працях Ю. Баришевої, Л. Вішнікіної, В. Голова, О. Григор'єва, Л. Зеленської, С. Коберника, В. Коринської, О. Летягіна, О. Надтоки, О. Топузова.

**Мета статті** – виявити стан проблеми класифікації засобів навчання географії в методичній літературі; розглянути їх диференціацію за різними ознаками; з'ясувати співвідношення між засобами навчання географії та НМЗ шкільного предмету.

Вперше спробу класифікації засобів навчання географії із урахуванням їх внутрішніх властивостей зробив О. Григор'єв. Він виділив дві групи засобів навчання: 1) ті, що розповідають про географічні явища й 2) ті, що показують їх. До першої групи віднесено підручники, навчальні книги, глобуси, карти, таблиці, схеми, креслення, картограми, до другої – натуральні й образні засоби навчання [2, с. 40]. Класифікація О. Григор'єва не суперечить методологічним основам класифікації об'єктів, однак, вона є занадто узагальненою, у результаті чого її методичне значення не суттєве.

Значний внесок у розробку класифікації засобів навчання географії зробила В. Коринська. Проаналізувавши їх дидактичні функції, вона виділила чотири групи засобів навчання географії. До першої було віднесено підручники та навчальні книги; до другої – наочні засоби навчання; до третьої – прилади; до четвертої – допоміжне обладнання [6, с. 25].

У 1980-х рр. була розроблена класифікація, яка враховувала специфіку географічного матеріалу та психологічні особливості сприйняття учнями знань з різних джерел. В її основу було покладено систематику, розроблену С. Шаповаленком. Він класифікував засоби навчання за характером відображення в них навколишньої дійсності [12]. З цього приводу Ю. Баришева написала, що, “оскільки предметом шкільної географії є вивчення реальних об'єктів і явищ, просторово-територіальних і класифікаційних систем, в основу класифікації засобів навчання... може бути покладено принцип поділу їх за способом зображення і відображення географічних об'єктів і явищ” [5, с. 7].

Частина фахівців, розглядаючи засоби навчання географії, використовувала саме цю класифікацію з незначними відмінностями у формулюваннях та складі засобів навчання в окремих групах [7; 8; 9]. С. Коберник розрізняє *натуральні об'єкти; моделі натуральних об'єктів і явищ; описи й зображення географічних об'єктів і явищ за допомогою символів; прилади для відтворення й аналізу процесів і явищ природи та суспільства*. На думку фахівця, *моделі натуральних об'єктів і явищ* – це спеціально змодельовані засоби навчання, що дають уявлення про географічні об'єкти, явища та природні процеси, близькі до дійсності. До них відносяться: а) об'ємні моделі (глобус, форми поверхні, розташування і принцип дії артезіанського басейну тощо); б) площинні ілюстративні посібники (картини, малюнки, слайди, діафільми, кінофільми тощо) [7]. Ю. Баришева зауважує, що треба виділяти натуральні об'єкти, зображення натуральних географічних об'єктів і явищ (а не моделі натуральних об'єктів і явищ, як визначено С. Коберником), описи й зображення предметів і явищ умовними засобами, предмети (а не прилади) для відтворення та аналізу явищ природи [9, с. 102–103]. О. Летягін також розрізняє натуральні об'єкти (колекції корисних копалин, колекції гірських порід і мінералів, гербарії); зображення географічних об'єктів (моделі, картини, рисунки, портрети, фотографії, діафільми і діапозитиви, кінофільми і кінофрагменти); описи географічних об'єктів (вербальні засоби, картографічні посібники, графічні посібники); інструменти, прилади, моделі для спостереження, вимірювання й аналізу географічних об'єктів і явищ [8, с. 148].

Згодом В. Голов запропонував класифікацію, яка, з одного боку, була побудована з урахуванням психологічних особливостей сприйняття учнями знань з різних джерел і їх операційної діяльності, а з іншого – відповідно до змісту і дидактичних функцій засобів навчання географії, де вищою систематизаційною одиницею є тип, який об'єднує всі засоби навчання географії. Відповідно до призначення вони поділяються на два класи: засоби, що застосовуються як джерело знань (засоби наочності) й засоби, що забезпечують операційну діяльність учнів, тобто застосування практичних умінь і навичок [1]. На рівні підкласів групи засобів навчання майже повністю (крім засобів, що забезпечують операційну діяльність учнів, які розділено на два підкласи) відповідають виділеним у 1980-х рр. Це натуральні об'єкти; засоби, що відтворюють натуральні об'єкти і явища; засоби, що описують географічні об'єкти, явища знаками, символами; засоби для аналізу й відтворення географічних явищ; засоби для вимірювальних робіт.

Оскільки нас цікавлять засоби першого класу, які застосовуються як джерела знань, розглянемо їх подальшу диференціацію більш докладно. Підставою для їх угруповання на рівні підкласу використано спосіб зображення або відображення реальних об'єктів і явищ. Так, у підкласах групуються засоби, що з одного боку, подібні між собою за способом зображення або відображення реальних об'єктів і явищ, а з іншого – мають значні відмінності. Наприклад, в одній групі об'єднані вербальні, картографічні та графічні засоби навчання, відмінності між якими (у способі зображення) очевидні. Подальше угруповання на третьому, родовому рівні, дала змогу автору виділити роди засобів, близьких за сукупністю ознак. Перший рід: а) натуральні об'єкти, що вивчаються в природних умовах; б) натуральні об'єкти, що вивчаються в класі; другий рід: а) об'ємні засоби навчання; б) площинні образні засоби навчання; третій рід: а) вербальні засоби навчання; б) картографічні засоби навчання; в) графічні схематичні засоби навчання; г) графічні статистичні засоби навчання. Автор зазначає, що родовий рівень класифікації – це рівень загальних методів навчання [1].

Слід зазначити, що в цій класифікації відсутні технічні засоби навчання, а в клас засобів, що забезпечують операційну діяльність учнів, включено тільки ті прила-

ди, інструменти та пристосування, які використовуються саме в географії, або мають бінарні якості.

Основний недолік розглянутих класифікацій – відсутність електронних засобів навчання. Розглянемо можливі шляхи вирішення цього питання. Російські фахівці І. Душина і В. Панурова “узагальнивши всі описані в методиці географії класифікації”, зупинились на одній з них, у якій всі засоби поділені на три групи: вербально-інформаційні, наочні та аудіовізуальні [3, с. 109]. До першої групи автори віднесли навчально-методичні посібники для вчителів, підручники, навчальні посібники для учнів. До другої – карти, картосхеми, аерофотознімки, картини, роздатковий матеріал, таблиці, діаграми, креслення, графіки, схеми, профілі. До третьої – діапозитиви, діафільми, кінофільми, транспаранти, телепередачі, комп’ютерні програми, відеофільми. Як ми бачимо в цій класифікації відсутні натуральні об’єкти, прилади та технічні засоби. В той же час у ній знайшлося місце для комп’ютерних програм.

За тим же принципом дає класифікацію білоруський науковець Ю. Іванов, який також розрізняє вербально-інформаційні, наочні та аудіовізуальні засоби навчання географії [4]. Але набір засобів, віднесених до кожної групи, більш розгорнутий. До вербально-інформаційних або вербальних (словесних) засобів навчання автор відносить: підручники з кожного курсу шкільної географії, навчальні посібники для учнів (зошити для практичних і самостійних робіт, хрестоматії з фізичної географії, посібники для вступників до вищих навчальних закладів тощо); навчально-методичні посібники для вчителя (методики викладання географії, методики викладання шкільних курсів географії, методичні посібники з окремих питань методики викладання географії тощо). “Вербальні засоби навчання відносно учнів виконують функцію джерел географічних знань і сприяють формуванню як загальнодидактичних, так і специфічних, географічних умінь і навичок. Відносно вчителя вони допомагають організовувати пізнавальну діяльність учнів, сприяють засвоєнню змісту географічної освіти” [4]. До наочних засобів навчання науковець відніс: шкільні географічні карти, топографічні карти, картосхеми, картодіаграми, аерофотознімки; картини, ілюстративні таблиці, фотоілюстрації; макети, демонстраційні прилади, натуральні об’єкти (колекції мінералів і гірських порід, гербарії тощо); графіки, схеми, профілі, діаграми, таблиці. Аудіовізуальні засоби навчання автор поділяє на три підгрупи: традиційні (навчальні кінофільми, відеофільми, навчальні телепередачі); сучасні (комп’ютерні програми, мультимедійні презентації, розробки електронних уроків); перспективні (електронні підручники, компакт-диски, веб-сайти) [4].

Можливий шлях вирішення питання включення електронних засобів навчання – використання для створення класифікації комплексного підходу. У цьому випадку первинні комплекси засобів навчання з окремих тем та розділів об’єднані в комплекси засобів навчання за одним шкільним курсом географії з поділом на засоби викладання і засоби навчання (або засоби – джерела інформації і засоби-інструменти). Суттєвий недолік цієї класифікації – зі зміною (корекцією) змісту вона повинна переглядатись.

Найбільш вдало традиційні й сучасні засоби навчання географії поєднано авторами підручника “Загальна методика навчання географії”. На їх думку, диференціація засобів навчання географії за їх змістом і спрямуванням дотримується спадаючого ланцюжка “група – тип – вид – підвид” засобів і ґрунтується на вирізненні таких семи груп [11, с. 146–152]:

- група об’єктно-натуральних засобів навчання географії, це реальні географічні об’єкти вивчення (географічні об’єкти, процеси та явища) або розміщені у школі їх фрагменти;



- група об’єктно-замінювальних засобів навчання географії, це ті засоби, що, зазвичай, модельно замінюють у той чи інший спосіб об’єктно-натуральні засоби за рахунок подання певної вибіркової інформації щодо них;
- група приладо-природничих засобів навчання географії, яка тотожна систематизованій сукупності “традиційних” вимірювальних приладів і пристроїв та певних знарядь із різних курсів шкільної освіти, які застосовують для отримання окремих характеристик і параметрів географічних об’єктів вивчення або їх замінників;
- група програмно-забезпечувальних засобів навчання географії, яка є тотожною за систематикою диференціації програмного забезпечення (сукупності програм) комп’ютеризованих систем, яке застосовується в процесі навчання, а також документів, потрібних для експлуатації такого забезпечення;
- група апаратно-забезпечувальних засобів навчання географії, яка адекватна, по-перше, складникам апаратного забезпечення комп’ютеризованих систем, яке застосовується в процесі навчання, тобто **технічному обладнанню**, що містить власне комп’ютери та інші механічні, магнітні, електричні, електронні й оптичні периферійні пристрої або аналогічні прилади, що працюють під управлінням зазначених систем чи автономно, а також будь-які пристрої, необхідні для функціонування цих систем;
- група організаційно-технологічних засобів навчання географії;
- група інтегрованих інформаційних засобів навчання географії.

**Висновки.** Таким чином, підходи до вирішення проблеми класифікації засобів навчання географії поступово змінювались, відображаючи досягнення педагогічної і психологічної науки, а також вплив на освітній простір технічного й технологічного прогресу. При цьому відбулося не тільки їх кількісне збільшення, а й, що особливо важливо, якісне оновлення.

Беручи до уваги результати попередніх досліджень [10], можна зробити висновок, що у найбільш загальному вигляді засоби навчання географії можна класифікувати за провідними функціями (джерела інформації та засоби-інструменти); користувачами (вчительські та учнівські); призначенням (засоби викладання та засоби навчання), походженням (природні та штучні); частотою використання (основні та допоміжні), походженням (природні та штучні). Зауважимо, що між науковцями немає єдиної точки зору щодо включення до засобів навчання географії технічного обладнання [10, с. 74].

Зважаючи на те, що НМЗ шкільного предмету розглядається нами як система спеціально створених (штучних), взаємопов’язаних матеріальних засобів навчання, комплексне використання яких забезпечує найповнішу реалізацію навчально-виховних завдань і розвиток особистості учня, а також сприяє професійному зростанню вчителя; до його складу (за характером інформації) включаємо програмно-нормативні, навчальні, навчально-наочні, методичні, довідково-інформаційні, науково-популярні, науково-художні та комбіновані засоби. Таким чином, до складу НМЗ входять (за термінологією В. Голова) засоби, що застосовуються як джерело знань.

У географії широко використовуються наочні засоби, серед яких велике значення мають таблиці, схеми, діаграми, картограми, профілі, блок-діаграми. Все перелічене ми відносимо до змістовної частини засобів навчання, оскільки саме в них (наприклад, у підручниках і методичних посібниках) вони, зазвичай, і подані.

У більшості класифікацій окрему групу (за В. Головим – підклас) засобів навчання географії становлять натуральні об’єкти, які не відносяться до спеціально створених і тому не включаються до НМЗ. До того ж “вивчення натуральних об’єктів і явищ не завжди можливе, а нерідко дидактично не доцільне” [1].

До НМЗ також не включаються прилади та технічні засоби навчання (засоби-інструменти). На відміну від інших засобів вони не містять інформації у вигляді тексту або наочних образів географічних об'єктів і явищ. Зокрема, технічні засоби виконують "функцію відтворення інформації закладеної в наочних та аудіовізуальних дидактичних засобах навчання" [4]. Ці засоби включаємо до складу матеріально-технічного забезпечення навчального предмету.

У подальших дослідженнях необхідно розглянути функції НМЗ шкільної географії.

#### Список використаної літератури

1. Голов В. П. Средства обучения географии и условия их эффективного использования : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов. / В. П. Голов. – Москва : Просвещение, 1987. – 222 с.
2. Григорьев А. Л. Географический кабинет / А. Л. Григорьев. – Москва, 1950. – 155 с.
3. Душина И. В. Методика преподавания географии : пособ. для нач. учителей и студ. пед. ин-тов по географ. спец. / И. В. Душина, В. Н. Панурова. – Москва : Московский лицей, 1996. – 192 с.
4. Иванов Ю. А. Методика преподавания географии : учеб.-метод. пособ. по метод. препод. географии / Ю. А. Иванов. – Брест : БрГУ, 2012. – 420 с.
5. Кабинет географии : пособ. для учителя / Ю. Г. Барышева [и др.] ; под ред. Ю. Г. Барышевой. – Москва, 1983. – 176 с.
6. Коринская В. А. Учебное оборудование по географии / В. А. Коринская. – Москва, 1964. – 124 с.
7. Методика викладання географії в школі : навч.-метод. посіб. / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко, П. О. Масляк, О. Я. Скуратович ; за ред. С. Г. Коберніка. – Київ : Стаферд-2, 2000. – 320 с.
8. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособ. для студ. вузов / И. В. Душина, В. Б. Пятунин, А. А. Летягин и др. ; под ред. И. В. Душиной. – Москва : Дрофа, 2007. – 509 с.
9. Методика обучения географии в средней школе / под ред. Л. М. Панчешниковой. – Москва, 1983. – 320 с.
10. Стадник О. Засоби навчання, як один з компонентів педагогічної системи / О. Стадник // Новий колегіум. – 2014. – № 1. – С. 72–75.
11. Топузов О. М. Загальна методика навчання географії : підручник / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. – Київ : Картографія, 2012. – 511 с.
12. Шаповаленко С. Г. Школьное оборудование и кабинетная система / С. Г. Шаповаленко // Вопросы школоведения. – Москва : Просвещение, 1982. – С. 183–222.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2014.

#### Стадник А. Г. Классификация средств обучения географии и их соотношение с учебно-методическим обеспечением школьного предмета

*Статья посвящена классификациям средств обучения географии, существующим в предметной дидактике. Рассмотрены подходы к группировке средств, предложена их дифференциация по различным признакам. Выявлено соотношение между средствами обучения географии и компонентами учебно-методического обеспечения школьного предмета.*

**Ключевые слова:** *средства обучения географии, учебно-методическое обеспечение школьного предмета, классификация, школа, география.*

#### Stadnik A. Classification of Learning Tools of Geography and their Relationship with Training and Methodological Support School Subject

*The article is devoted the classification learning tools geography existing in the subject didactics. Examined the approaches to the group of funds offered their differentiation on different grounds. Revealed the relationship between the means of learning tools and components of training and methodological support school subject.*

*It is established that in 1980 was developed classification that takes into account the specificity of the geographical material and psychological characteristics of students' perception of knowledge from various sources. It was based on the taxonomy developed by S. Shapovalenko. But merged traditional and modern learning tools geography the most successful authors of the textbook "General methods of teaching geography". In their opinion the differentiation learning tools geography in their content and direction of the descending chain adheres to a "group – type – species – subspecies" means and is based on the allocation of the seven groups.*

*In the most common form of learning tools geography can be classified by the leading functions, users, purpose, nature of use, frequency of use, origin. Noteworthy is the fact that there is no consensus among scientists point of view, the inclusion of a means of learning tools geography technical equipment. Given that the training and methodological support school subject is considered by us as a system specially created (artificial), interconnected learning tools, the integrated use of which provides a complete implementation of educational objectives and the development of the pupil's personality, as well as contributes to the professional development of teachers, in its composition includes means used as sources of knowledge.*

**Key words:** *learning tools geography, training and methodological support school subject, classification, school, geography.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*У статті проаналізовано теоретичні та історичні основи розвитку професійної майстерності педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації у Великій Британії. Професійна майстерність британського педагога є базовою категорією функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що характеризує як сьогодення, так і майбутнє педагогічної освіти в цілому й особистості педагога-професіонала зокрема. Визначено, що найефективнішими видами діяльності щодо розвитку професійної майстерності педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації за допомогою самовдосконалення є: спроба себе у ролі керівника групи (фасілітатора); активна робота зі спеціальною літературою.*

**Ключові слова:** Велика Британія, педагогічна освіта, професійна майстерність, підвищення кваліфікації, педагогічні кадри, педагогічна діяльність, самовдосконалення, основи розвитку.

Звернення до досвіду реформ системи підвищення кваліфікації учителів Великої Британії пов'язане насамперед із тим, що активні й послідовні зміни цієї системи призвели до суттєвого покращення якості її діяльності. У вирішенні зазначених суперечностей істотною роль відіграє дослідження системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Великій Британії з її багатовіковими традиціями у галузі навчання та якісним впливом інноваційних технологій на зміст, організаційні форми й методи підготовки й підвищення кваліфікації вчителів, формування й розвитку їхньої професійної майстерності.

Важливість вивчення досвіду цієї країни підтверджується тим, що Велика Британія займає провідні позиції з розробки та впровадження освітніх інновацій і вирізняється зваженим підходом до проблеми оптимального поєднання національних традицій із актуальними тенденціями розвитку світових систем педагогічної освіти.

Аналіз літератури, присвяченої питанням освіти у Великій Британії, показав, що аж до середини XIX ст. підвищення кваліфікації учителів не мало структурного оформлення й спеціальних форм перепідготовки. Підвищення кваліфікації припускало наявність базової кваліфікації, хронологічно й логічно передувало вступу людини у сферу професійної діяльності. В Англії у той час кількість педагогічних вузів та університетів було порівняно невелике. Масове учительство не мало спеціальної підготовки, й загальний рівень педагогічної освіти залишався низьким. Відвідування недільних шкіл і самоосвіта були основними шляхами поповнення необхідних знань для більшості британських педагогів [3, с. 98]. Бурхливий розвиток промисловості, поява складного обладнання висунули в середині XIX ст. завдання створення загальнонаціональної системи початкової освіти.

Останні два десятиліття XIX ст. ознаменувалися розширенням мережі початкової освіти – все більше й більше учнів відвідували школу, збільшувався вік випускників, повсюдно створювалися старші класи. Ціле покоління людей отримало доступ до освіти. Паралельно з'явився новий корпус учителів. В обхід позиції офіційної влади – школа повинна забезпечити необхідний мінімум знань для обмеженої кількості дітей – місцеві шкільні ради, наділені всіма повноваженнями по створенню загальнонаціональної системи початкової освіти, дотримувалися більш оптимістичного погляду: вчити всіх і кожного на максимально високому рівні.

*Мета статті* – конкретизувати теоретичні та історичні основи розвитку професійної майстерності педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації у Великій Британії.

Духом оптимізму пронизані майже всі підручники й методичні посібники з педагогіки, що виходили тоді з друку. Червоною ниткою проходить думка: середня дитина цілком здатна до інтелектуального розвитку при забезпеченні правильного й повноцінного навчання у школі. З метою підвищення відповідальності вчителів за результати своєї праці на місцевому рівні було встановлено порядок, при якому заробітна плата вчителя залежала від кількості учнів, які склали іспити з основних предметів відповідно до строго встановлених вимог [5, с. 89]. І хоча принцип оплати “за результатами” опинився під тиском професійних асоціацій та пізніше був скасований, цей факт свідчить про розуміння владою тієї ролі, яку відіграють вчителі у становленні та розвитку ефективної системи освіти.

Характер ініціатив, які вживалися у той час, був такий, що вони могли бути успішно реалізовані лише за умови значного поліпшення підготовки вчителів, кваліфікація яких не на багато в чому перевершувала рівень явного ремісництва. На околицях міст і в сільських районах багато вчителів недалеко відійшли від учнів. Британський дослідник С. Белл, наприклад, зазначав: “Немає нічого більш звичайного, ніж учитель, який не вміє читати” [6, с. 35].

Розуміння важливості підготовки педагогів на рівні нових вимог отримало відображення у розширенні та зміцненні системи педагогічної освіти. За ініціативою місцевих органів управління освітою відкривалися численні педагогічні коледжі, в яких майбутні вчителі початкової школи протягом двох років отримували знання з основних предметів (читання, письмо, рахунок, ручна праця, краєзнавство) і опановували методикою викладання. У 1890 р. уряд, визначивши межі традиційної спеціалізації університетів, санкціонувало відкриття денних педагогічних факультетів. Цей акт надав педагогічній освіті високого академічного статусу. Відразу ж факультети розпочали активну дослідницьку роботу в галузі дитячої психології, педагогіки та методики предметів [1]. І хоча наміри уряду не поширювалися далі підготовки вчителів для початкової школи, деякі університети після консультацій з професійними асоціаціями пішли далі: на базі отриманої початкової освіти були відкриті річні програми для підготовки вчителів для середньої школи. Але педагогічні університети й коледжі могли забезпечити новими кадрами лише незначну частину шкіл. Крім того, швидке зростання шкільної мережі змушував місцеві відділи освіти приймати на роботу осіб, які не мали спеціальної підготовки. Таким чином, на зламі двох століть виникла гостра суперечність між вимогами суспільства до педагогічної професії та реальним рівнем кваліфікації більшості вчителів.

Як вимушену відповідь з метою компенсувати дефіцит педагогічної освіти у Великобританії на кінець XIX ст. було створено велику мережу курсів підвищення кваліфікації для працюючих вчителів. За підтримки відділів освіти, професійних асоціацій педагогічні коледжі й університети відкрили паралельно з базовими освітніми програмами курси підвищення кваліфікації для вчителів початкових шкіл. Робота курсів оплачувалася з місцевих джерел, що не могло не привертати уваги великої кількості вчителів. Діяльність курсів не була обмежена офіційними навчальними програмами й носила просвітницький характер [3]. Зазвичай, педагоги мали можливість познайомитися з азами педагогічної майстерності. Особливою популярністю серед слухачів користувалися видані великим тиражем книги О. Бена “Виховання як предмет науки” [2].

Викладачі курсів, спираючись на ідеї авторів того часу, закликали слухачів повірити в пізнавальні можливості кожної дитини, її високу здатність до навчання. Знайомлячись з такими поглядами, вчителі дізнавалися, що будь-яка дитина, будь вона неува-

жною, ледачою або розбавленою, зможе нормально вчитися за умови, що вчитель знайде до неї певний підхід. Учитель не має права допускати неточності при поясненні нового матеріалу або нечітко формулювати питання. Учитель не повинен залякувати дітей, грубо поводитися з ними, придушувати в зародку їх прагнення до знань.

У 30–40-х рр. XX ст. у період панування “моди на педологію” в СРСР більшість учителів були переконані, що “не слід працю вчителя ставити в умови сізифової роботи переварювання дуже різноманітного матеріалу”. Психологічний механізм розповсюдженості “моди” на відбір дітей за допомогою тестів, як і низки інших педагогічних методів, Е. Стоунс пояснював схильністю людей, у тому числі й педагогів, досягати зручних для себе цілей і результатів як можна менш енерговитратним способом. “Лише небагато людей здатні свідомо обирати важкий шлях” [7]. Тому етичні й соціальні наслідки скрізь здійснюваного “сортювання” дітей досить легко передбачували й прогнатовані.

Аж до 50-х рр. XX ст. британський уряд не включав у коло своїх обов’язків турботу про рівень професійної майстерності вчителя. Підвищення кваліфікації розглядалося не стільки як проблема держави, скільки як індивідуальна проблема вчителя. Спираючись на власну підприємливість та ініціативу, учитель повинен був самостійно організовувати своє професійне й соціальне зростання. З цієї причини курси були платні й носили переважно практикоорієнтований характер. В основі такої політики були ідеї класичного лібералізму, згідно з якими держава має обмежувати себе питаннями забезпечення громадської безпеки, охороною правосуддя і не втручатися в господарське або культурне життя громадян. Будь-яке втручання державної влади в освіту розглядалося як загроза професійної автономії вчителя [3].

Утім, на практиці така професійна автономія оберталася для вчителя залежністю від економічних і політичних обставин навколишнього життя, наслідком чого ставало все більше збільшення “розривів” у рівнях кваліфікації учителів, які працюють у різних в економічному плані освітніх округах і школах. У результаті такої політики держава безпосередньо обмежувала інтереси більшості учнів, роблячи їх, не зі своєї вини, заручниками обмеженого в знаннях вчителя.

Хвороби економіки й відставання в темпах розвитку Великобританії в 60–70-ті рр. XX ст. порівняно з іншими капіталістичними країнами значною мірою були наслідком недостатньої уваги до школи, вчителя, і відповідно до рівня підготовки фахівців у галузі професійної освіти педагогічних кадрів загалом [4]. Роль освітніх функцій фахівців підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, яка все більш ускладнювалася, визначала якісні й кількісні потреби та характеристики підготовки викладацького корпусу.

У 70–80-х рр. XX ст. зазначені проблеми завзято обговорювалися радянськими вченими. Активними прихильниками такого обговорення були Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, В. П. Зінченко, Н. Ф. Талізін та ін.

Аналіз історичних і педагогічних джерел засвідчив, що в останній чверті XX ст. система педагогічної освіти Великої Британії значно реорганізовувалася. Зміни в системі педагогічної освіти були пов’язані зі змінами, які вносилися до навчальних планів, із впровадженням системи внутрішніх і зовнішніх екзаменаторів (перевірка письмових робіт студентів колегами з інших університетів), доскональна й регулярна інспекція шкіл і університетів, проведення чіткої антирасистської політики [4, с. 15].

Структурні реформи, які відбувалися в освіті Великої Британії з другої половини XX – на початку XXI ст., мали неперервний характер, продовжувалися протягом кількох політичних циклів, що дало змогу забезпечити їх послідовність та ефективність. Так, період з другої половини XX ст. в історії педагогічної думки країн Західної Європи, зокрема Великої Британії, відображений широким спектром різноманітних педагогічних течій та концепцій.

Вивчення, аналіз і осмислення процесу розвитку професійної майстерності педагогічних кадрів в умовах педагогічної освіти у Великобританії особливо у період з кінця ХХ до початку ХХІ ст. має велику науково-практичну значущість для вітчизняної системи педагогічної освіти, оскільки розгляд досліджуваної проблеми дає змогу глибше зрозуміти головні напрями й особливості розвитку як світового педагогічного процесу, так і основні тенденції його функціонування в теорії і практиці педагогічної освіти в окремо взятому регіоні, зокрема Великій Британії. Досвід Великої Британії з питань педагогічних досліджень у галузі навчання й виховання, практична спрямованість її системи підвищення кваліфікації учителів набувають актуальності на сучасному етапі розвитку української педагогіки. Але для того, щоб розробити систему підвищення кваліфікації учителів нового змісту навчання і виховання потрібен значний час на інтенсивні дослідження.

**Висновки.** Теоретико-історичний аналіз дав змогу стверджувати, що найефективнішими видами діяльності щодо розвитку професійної майстерності педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації за допомогою самовдосконалення є: спроба себе у ролі керівника групи (фасілітатора); активна робота зі спеціальною літературою. Специфіка розвитку професійної майстерності педагогічних кадрів виявляється на різних етапах професійно-педагогічного становлення й розвитку його особистості та знаходить відображення в різноманітних видах педагогічної діяльності, професійних ролях, педагогічних стилях, типах рефлексії та ін.

Сутність вияву професійної майстерності має суттєвий вплив на результати освітніх процесів взагалі. Значно вищий рівень професійної майстерності у тих педагогів, хто займається самовдосконаленням і підвищенням кваліфікації. У викладачів, які не займаються підвищенням кваліфікації, професійна майстерність зростає значно нижчими темпами, аніж у тих, хто цією діяльністю займається професійно.

Професійна майстерність британського педагога є базовою категорією функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що характеризує як сьогодення, так майбутнє педагогічної освіти в цілому й особистості педагога-професіонала зокрема.

У Великій Британії на початку ХХІ ст. чітко виражена орієнтація педагогічної освіти на професійну майстерність як ціннісний орієнтир, структура якої складна й багатоаспектна: її складові (педагогічна рефлексія; досвід; креативність; знання з предмета спеціалізації, педагогіки, психології, філософії, методики, професійні вміння та навички, здатність досліджувати власну діяльність та ін.) діють у нерозривній єдності і сприяють підготовці “рефлексуючого практика” – оптимальної моделі особистості педагога-професіонала, загальноновизнаною широкою педагогічною громадськістю.

#### **Список використаної літератури**

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Миколаївна Авшенюк. – Київ, 2005. – 235 с.
2. Бэн А. Воспитание как предмет науки (Education as a Science, 1878) [Электронный ресурс] / А. Бэн // Электронная библиотека “MINERVIVUM”. – Режим доступа: <http://minervivum.com/psychology/Bjen-Vospitanie-kak-predmet-nauki.html>.
3. Гаргай В. Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.): дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Виктор Богданович Гаргай. – Новосибирск, 2006. – 446 с.
4. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Соколова; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 22 с.
5. Фролова Г. М. О профессиональной подготовке учителей в Великобритании / Г. М. Фролова // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 84–97.

6. Ball S. Global trends in educational reform and the struggle for the soul of teacher! / S. Ball // Papers of the British Educational Research Association Annual Conference, september 2–5, 1999. – Brighton : University of Sussex at Brighton, 1999. – 129 p.

7. Stones E. The use of programming technique in teacher education / E. Stones. – Education for Teaching, 1966. – February. – P. 31–37. Использование программной техники в образовании учителя в журнале Образование для педагогов.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2014.

**Старостина О. В. Теоретические и исторические основы развития профессионального мастерства педагогических кадров в системе повышения квалификации в Великобритании**

*В статье проанализированы теоретические и исторические основы развития профессионального мастерства педагогических кадров в системе повышения квалификации в Великобритании. Профессиональное мастерство британского педагога является базовой категорией функционирования системы повышения квалификации педагогических кадров, которая характеризует как нынешнее, так и будущее педагогического образования в целом и личности педагога-профессионала в частности. Определено, что наиболее эффективными видами деятельности относительно развития профессионального мастерства педагогических кадров в системе повышения квалификации посредством самосовершенствования являются апробация себя в роли руководителя группы; активная работа со специальной литературой.*

**Ключевые слова:** Великобритания, педагогическое образование, профессиональное мастерство, повышение квалификации, педагогические кадры, педагогическая деятельность, самосовершенствование, основы развития.

**Starostina O. Theoretical and Historical Fundamentals of the Development of Professional Skills of Teachers in the Professional Training System in the UK**

*The article analyzes the theoretical and historical bases for the development of professional skills of teachers in the professional training system in the UK. Professional skills British teacher is the base category functioning of the system of teacher training, which characterizes both the present and the future of teacher education in General and teacher-professional in particular. Academic-historical analysis has allowed to assert that the most effective activities regarding the development of professional skills of teachers in the system of professional development through self-improvement are testing themselves in the role of team leader; active work with special literature. Specificity of the development of professional skill of pedagogical staff is manifested at different stages of professional and pedagogical formation and development of personality of the teacher and reflected in various types of educational activities, professional roles, teaching styles, types of reflection. Study, analysis and interpretation of the development of professional skill of pedagogical staff is great scientific and practical value for the national system of education. Consideration of the research problem provides insight into key trends and features of the development of the world of the pedagogical process and the main trends of its functioning. Experience in educational research in the UK in the field of training and education become relevant at the present stage of development of Ukrainian education. Specificity of the development of professional skill of pedagogical staff is in the early stages of professional and pedagogical formation. The value of the manifestations of pedagogical skills has a significant impact on the results of educational processes. Teachers who engage in self-improvement and professional development have significantly high level of professional skill. Professional skill of British teacher is the base category functioning of the system of teacher training. Orientation of teacher education on professional skills is pronounced in the UK. Components of pedagogical skills are pedagogical reflection, experience, creativity, knowledge of the subject specialization, pedagogy, psychology, philosophy, methods, professional skills, the ability to examine your own work and others.*

**Key words:** UK, teacher education, professional skills, professional development, teaching staff, teaching activities, self-improvement, the basis for the development.



## КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

*У статті розглянуто сутність і зміст культурологічної складової професійної підготовки інженерів залізничного транспорту. Проаналізовано погляди сучасних дослідників на шляхи забезпечення цілісності культурологічного підходу до фахової підготовки інженерних кадрів в умовах нового соціуму.*

**Ключові слова:** культурологічна складова, інженер залізничного транспорту, професіоналізм.

Світовий досвід удосконалення життєдіяльності людей показав: покращення будь-якої сфери життя можливе тільки тоді, коли в ньому закладено все багатство людської культури, всі можливості мислення, наукового знання та досвіду.

Сама категорія “культурологія” набуває суспільного значення, підтверджуючи висновок про те, що людина повинна мислити та діяти в новому аспекті, не тільки в аспекті окремої особи, сім’ї чи роду держави, чи їх союзів, але й у планетарному (В. Вернадський).

Глобалізація світу супроводжується стійким зростанням уваги до якості культури та конкурентоспроможності інженерів залізничного транспорту, діяльність яких нерозривно пов’язана з міжнародною спільнотою. Аналіз наукової літератури засвідчив, що в сучасному суспільстві вважаються конкурентоспроможними ті спеціалісти залізничної галузі, які можуть виконувати професійні завдання відповідно до вимог міжнародного рівня, демонструючи при цьому високий рівень культури праці, інформаційної та загальнолюдської культури, вміння користуватися інформаційними джерелами відповідно до особистісних якостей, що базуються на високій інтернаціональній свідомості та культурі.

На думку дослідника з проблем професійної підготовки інженерних кадрів О. Пономарьова, для України надзвичайно важливе значення розв’язання цієї проблеми зумовлено ще й такими обставинами. Історично склалося так, що більшість керівних посад, причому не тільки в різних галузях національної економіки, а й у політиці, науці, культурі та державному управлінні, обіймають люди з інженерною освітою, і, за прогнозами О. Романовського, ця система ще зберігатиметься протягом досить тривалого часу [7, с. 261].

Час вимагає вдосконалювати вітчизняну систему професійної підготовки особливо сучасних інженерів залізничного транспорту, розвиваючи, а не обмежуючи пізнання ними світових досягнень, іншомовної міжнаціональної толерантності й багатокультурності, інтеркультурологічної компетентно через розвиток академічної мобільності.

Значний внесок у дослідження окремих аспектів освіти, орієнтованих на культуру, зробили такі філософи й психологи: М. Бахтін (ідея діалогу культур), В. Біблер (культура як діалог), Дж. Брунер (культура освіти), Л. Виготський (культурно-історичний підхід до розвитку особистості).

Основи культурологічного підходу до освіти в новітній час розроблені Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревською, І. Зязюном, С. Кульневичем, В. Сластьоніним, І. Якиман-

ською та ін. Їхніми дослідженнями створено теоретичні передумови для постановки й розробки проблеми культурологічного підходу в освіті.

Проблеми професійної й соціальної компетентності та особистих якостей інженерних кадрів вивчають Є. Александров, М. Згуровський, О. Ігнатюк, В. Клепиков, О. Коваленко, В. Кремень, Б. Ломов, С. Пазинич, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, Т. Шаргун та ін. У їх працях висвітлено вітчизняний та зарубіжний досвід створення ефективних систем культурологічної професійної підготовки інженерних кадрів.

Тому до базових напрямів, які впливають на формування культури як складової професіоналізму інженера залізничного транспорту, варто віднести цілепокладання – досягнення науково-педагогічного складу, мотивація студентської аудиторії ВНЗ, академічна мобільність з обов’язковим набуттям професійного досвіду самовираження культури інженерної діяльності в процесі професійної підготовки.

Сам процес такої підготовки майбутніх інженерів має передбачати набір навчальних предметів, які органічно пов’язані між собою логікою культури, щоб наслідком професійної підготовки мала стати культурологічна її складова, яка ще залишається поза належною увагою.

**Мета статті** – розкрити суттєві фактори впливу на культурологічну складову професійної підготовки інженерів залізничного транспорту.

“Професійна підготовка”, як поняття, означає процес і результат здобуття певного фаху, спеціальності, результатом чого має бути усвідомлення студентами сутності обраної професії, її вимог до виконавця, мети, змісту й функції професійної діяльності, можливих індивідуальних стратегій виконання професійних обов’язків, специфіки професійної майстерності та шляхів оволодіння нею, прийомів творчої адаптації до змісту й структури професійної діяльності”.

Але цього недостатньо. На нашу думку, необхідно закласти в цей термін підвалини їх професійної культури як важливої складової професійної діяльності.

На основі вивчення джерел і власного досвіду ми можемо стверджувати, що сучасні інженери залізничного транспорту не повністю готові до реалізації культурологічної стратегічної мети професійної діяльності. Про це свідчить аналіз не тільки теоретичних джерел, результатів проведених досліджень.

Зміст поняття “культура інженерної праці” сприймається ними не як ключ до досконалості, не як професійна цінність, не як джерело і фактор особистісного й духовного збагачення, не як основна умова взаємодії з колегами, а зовсім по-іншому.

Студенти у своїх відповідях на ці поставлені нами запитання (166 майбутніх спеціалістів) виділили такі компоненти професійної культури:

- знання своєї спеціальності – 49,3%;
- відповідальність за виконання своєї роботи – 9,6%;
- творчий підхід до професії – 10,1%;
- прагнення постійно підвищувати свій інтелектуальний рівень – 16,2%;
- уміння спілкуватися з іншими – 68,2%;
- морально-етичні норми поведінки – 17,2%.

Найбільше було відзначено ними єдність понять “професійна культура” та “професіоналізм”, останній вони вважають важливою частиною професійної культури (16,7% опитаних студентів).

На це питання майже однаково, тобто так само, як і студенти, відповіли 27 викладачів технічних закладів.

Майже однаково і так само відповіли на поставлені запитання викладачі вищих технічних закладів, які теж чітко не уявляють, що являє собою з погляду компетент-

ності професійна культура, професіоналізм, професійна діяльність. Так, на запитання “Що таке професійна культура сучасного спеціаліста?”, ми отримали такі відповіді:

– “професійна культура – це переплетення культури та професіоналізму, тобто, якщо людина володіє професіоналізмом, то вона повинна обов’язково бути й культурною”;

– “якщо людина не буде ставитися з повагою до культури, то вона не зможе бути гарним спеціалістом. Адже вона не зможе на належному рівні спілкуватися з іншими людьми тощо.”;

– “це, перш за все, глибоке знання своєї спеціальності, вміння користуватися знаннями, підтримувати постійно себе в “робочому” стані” тощо.

Як бачимо, сучасна професійна підготовка інженерних кадрів, уявлення і викладачів, і студентів мають яскраво виражений прагматичний характер. Вона виступає засобом здобуття фаху, що є умовою не стільки національного (культурного), скільки професійного життя. Тобто освіта й культура мають тенденцію віддалятися одна від одної. Водночас не можна відхилити як причину, яка не останню роль у цьому “розходженні” культури та освіти відіграє, виникнення масового суспільства й масової культури, які позбавлені національного підґрунтя та національної форми. Масова культура знижує рівень національної чутливості, впливаючи на сучасну людину не менше, якщо не більше, ніж національна культура. Відповідно, й освіта втрачає функцію формування національної (у цьому випадку це синонім культурної) самосвідомості, обмежуючи своє завдання лише підготовкою до професійної діяльності в певній сфері суспільного життя.

Усвідомлення зазначеного розриву та органічної єдності освіти і культури не випадково поставило питання про її гуманітаризацію, яка має ввести професійну освіту в культурний контекст епохи. Оживити цей культурний контекст може лише культурний суб’єкт, людина-творець, посередник і споживач національно-культурних цінностей.

Виникає необхідність у зверненні до наукових досліджень вказаної проблеми. Так, Б. Клементьєв стверджує, що професійна культура спеціаліста – “не мозаїка часткових культур”, а процес розвитку цілісної особистісної культури, критеріями сформованості якої є взаємопов’язані між собою світогляд і методологічне мислення, в основі яких лежить “культурне” знання, яке розвиває особистість, унаслідок чого саме знання слугує основою професійної культури [5, с. 26].

Дійсно, високий рівень професійної культури характеризується розвиненою здатністю до розв’язання професійних завдань, тобто розвиненим професійним мисленням і свідомістю.

Але такий підхід до визначення сутності культури вимагає розгляду питань про ті цінності, які засвоює та створює особистість у процесі діяльності.

Виділяючи особистісно-творчу природу культури, Н. Злобін зазначає, що “культура – це творча діяльність людини, яка зафіксована, “опредмечена” як у культурних цінностях, так і, перш за все, справжня, заснована на розпредмечуванні цих цінностей, тобто та, котра перетворює багатство людської історії у внутрішнє багатство живих особистостей, яка втілюється в універсальному освоєнні, переробці дійсності та самої людини” [4].

Людина постійно перебуває в ситуаціях, коли їй необхідно давати світоглядну, етичну, естетичну оцінку подіям і процесам, які відбуваються, постійно вирішувати розмаїття завдань і ситуацій, що виникають повсякчас. Зміст оцінно-цільового та дієвого аспектів життєдіяльності особистості визначається спрямованістю її активності на осмислення, визнання й актуалізацію загальнолюдських цінностей.

На думку багатьох філософів і культурологів (С. Анісімов, А. Арнольдов, І. Громов, С. Дробицький, А. Здравомислов, А. Івін, А. Коршунов, В. Малахов, В. Тугарінов, Н. Чавчавадзе та ін.), сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством, і становить сутність культури. Звідси можна зробити висновок, що людина завжди діє в межах загальнолюдських цінностей, тобто в межах культури, при цьому вона є одночасно і об'єктом культурних впливів, і суб'єктом, творцем цінностей.

Тому, на нашу думку, головне в понятті “культура” – це її регулятивна й імперативна здатність, що безперервно впливає на ставлення до суспільних норм, на реальну поведінку особистості студента й усієї академічної студентської групи, на свідомість і волю, на виявлення студентами своєї унікальності й самобутності, своєї індивідуальної та колективної відповідальності, особистісної досконалості, зменшуючи при цьому сприйнятливості майбутніх інженерів до псевдокультури.

Важливий висновок робить із цього приводу філософ-культуролог В. Біблер, виявляючи своє ставлення в таких трьох важливих для нашого дослідження логічних судженнях:

1. Культура є формою одночасного буття та спілкування різноманітних – минулих, сучасних і майбутніх – культур, формою діалогу й взаємонародження цих культур.
2. Культура – це форма детермінації індивіда в горизонті особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення; тобто культура – це форма вільного вирішення й перевирішення своєї долі у свідомості її історичної і загальної відповідальності.
3. Культура – це знаходження “світу вперше” [1, с. 289–290].

Особливо важливим з є практичний висновок Г. Васяновича: професійна культура розвивається на основі загальної культури, “виходячи з того, що головним у змісті поняття “культура” є міра самовдосконалення, розвиток кращих людських рис і якостей, створення тих матеріальних і духовних цінностей, які допомагають людям бути кращими, гуманнішими, утверджувати й розвивати в кожній людині творчі сили, здібності, спонукати до творчості, розумного перетворення життя, саме тому формування і вдосконалення культури становлять основу розвитку сучасного спеціаліста” [2, с. 312]. Зазначену мету можна конкретизувати за допомогою постановки педагогічних завдань.

Отже, важливим концептуальним компонентом визначення культурологічної складової в професійній підготовці інженерів залізничного транспорту є попередньо розглянуті нами методологічні засади, мета, завдання та педагогічні умови реалізації цих складових у вищому навчальному закладі.

Базуючись на ідеях акмеологічного, системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного підходів, вищі навчальні заклади, які готують майбутніх інженерів залізничного транспорту, для забезпечення зазначеної мети (культурологічна складова професійної підготовки інженера) мають конкретизувати, враховуючи те, що процес забезпечення впливу культурологічної складової на професійну підготовку інженерів залізничного транспорту є не тільки освітнім, але й внутрішньоособистісним процесом, у результаті якого мають відбутися справжні зміни в свідомості, ставленні до професійних знань, у цінностях, мотивах майбутніх інженерів залізничного транспорту тощо. Тому ми повністю поділяємо концептуальний підхід дослідниці Н. Волкової, яка враховує в цьому процесі наявність у студентів різних мотивів, а саме:

- *зовнішнього схвалення* (“знання потрібні, щоб мене вважали освіченою людиною й поважали”);
- *вимушеності* (“вивчаю тому, що передбачено вимогами”, необхідно скласти залік);

– *професійної спрямованості* (“це необхідно для професійного розвитку”);  
 – *процесуальними* (“подобається апробувати на практиці набуті знання”);  
 – *саморозвитку, перевірки своїх здібностей і можливостей* (“хочу оволодіти професійними знаннями, сформувані професійні вміння, щоб бути впевненим під час здійснення різноманітних професійних дій”) [3].

Г. Клімова у зв’язку із цим пропонує програму педагогічних дій, за якою перехід ВНЗ України в режим інноваційного розвитку як стратегічної мети передбачає реалізацію та наявність таких першочергових цілей:

- 1) формування єдиного культурно-освітнього й наукового простору ВНЗ;
- 2) створення ефективної компетентнісно-контекстної педагогічної моделі професійної підготовки бакалавра й магістра;
- 3) залучення всього колективу ВНЗ до розвитку професійної культури;
- 4) системна модернізація освітньої діяльності;
- 5) установлення ділових зв’язків з працедавцями, суспільними організаціями;
- 6) розширення програм міжнародної співпраці;
- 7) розроблення механізму контролю якості професійної підготовки тощо [6, с. 94].

**Висновки.** Таким чином, з усієї множини складових випереджальної професійної підготовки затребуваних інженерних кадрів її основою має стати постійна адаптація програм вищих навчальних закладів до сучасних досягнень науки і технологій, інноваційного підприємництва, вимог залізничної галузі, що дасть їм можливість успішно виявляти цілеспрямованість, профтехзнання, креативність, громадянську зрілість, організованість, високу культуру співробітництва з людьми, знаходження доцільних інженерних управлінських рішень у нестандартних ситуаціях.

#### **Список використаної літератури**

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1990. – 413 с.
2. Васянович Г. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Г. Васянович. – Львів : Нор-ма, 2005. – 343 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2006. – 256 с.
4. Злобин Н. С. Культура и общественный процесс / Н. С. Злобин. – Москва, 1980. – 349 с.
5. Клементьев Е. Социально-философские аспекты образования / Е. Клементьев // Вопросы философии. – 1984. – № 11. – С. 19–30.
6. Клімова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу / Г. П. Клімова // Актуальні питання інноваційного розвитку : Всеукраїнська науково-практична конференція. – 2012. – № 3. – С. 94.
7. Соціально-педагогічні вимоги до професійної культури сучасного інженера-керівника // Кримські педагогічні читання : матер. Міжнар. наук. конф. 12–17 вересня 2001 р. / за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2001. – 385 с.

*Стаття надійшла до редакції 23.08.2014.*

#### **Сущенко Р. В. Культурологическая составляющая профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта (теоретический аспект)**

*В статье рассмотрены сущность и содержание культурологической составляющей профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта. Проанализированы взгляды современных исследователей на пути обеспечения целостности культурологического подхода к профессиональной подготовке в условиях нового социума.*

**Ключевые слова:** *культурологическая составляющая, инженер железнодорожного транспорта, профессионализм.*

**Sushchenko R. Culturological Component of Training of Railway Engineers (Theoretical Aspect)**

*The essence and content of the cultural component of the training of Transportation. The analysis looks modern scholars on ways to ensure the integrity of the cultural approach to professional training engineers in the new society.*

*International experience has shown improvement of livelihoods, improve any areas of life may be only when it laid the richness of human culture, all possibilities of thinking, scientific knowledge and experience.*

*Therefore the basic trends that affect the formation of culture as a component of professionalism of Transportation, should include goal-setting – scientific and teaching staff, student motivation audiences universities, academic mobility of compulsory acquisition of professional experience cultural expression in the engineering training.*

*The process of such training of future engineers should include a set of subjects that are organically linked cultural logic to the result of training was to be its Cultural component which remains out of due care.*

*Thus, on the whole set of components sought anticipatory training engineering staff has become constant adaptation programs of higher education institutions to modern science and technology innovation business requirements rail industry.*

*Thus, on the whole set of components sought anticipatory training engineering staff has become constant adaptation programs of higher education institutions to modern science and technology innovation business requirements rail industry that will enable them to successfully detect commitment, creativity, civic maturity, organization, high culture of cooperation with people of reasonable engineering management decisions in unusual situations.*

**Key words:** *culturological component, of Railway Engineers, professionalism.*

Т. І. СУЩЕНКО

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГА  
ЯК СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ*Ніхто нічого не може навчитися в того,  
хто не подобається.*

Ксенофонт

*У статті висвітлено концептуальні підходи до визнання та підвищення особистісного й професійного іміджу творчого педагога в сучасному соціальному, науковому та загальнокультурному ракурсах. Розкрито особливості іміджу творчого педагога в умовах організації особистісно орієнтованого педагогічного процесу.*

**Ключові слова:** імідж, творчий педагог, особистісно орієнтований педагогічний процес.

З усіх проблем, з якими стикається сучасна освіта, найбільш складною є відсутність чіткої концепції, єдиної думки й відповіді на питання про те, яким має бути творчий педагог у новому соціумі, якою має бути технологія його діяльності, організації педагогічного процесу, за якими критеріями оцінювати його статус та результати його професійної діяльності.

У сучасному соціумі традиційні орієнтири та уявлення про значення для суспільства освіченої людини взагалі й професії вчителя зокрема втратили колишні висоти, але необхідність їх реабілітації не викликає сумніву. Для цього потрібна серйозна державна підтримка освіти й системи професійної підготовки педагога.

Ставлення до іміджу в самих педагогів теж різне. Негативно ставляться до нього представники старшого покоління, які його розуміють як своєрідну "маску". Вони більше переконані в пріоритеті внутрішнього змісту над зовнішнім і вважають, що головне – "бути, а не здаватися". Всі розмови про імідж педагога сприймаються ними дещо обережно, як заклик бути нещирим.

Залишаються без відповіді й такі найважливіші запитання: в чому ж полягає особливість, новизна, складність і неоднозначність постійно змінюваного соціуму й освітнього середовища, які з'явилися нові особливості професійної придатності педагога та їх значення в професійній підготовці майбутніх учителів? За якими критеріями слід визначати імідж творчого педагога?

Відповіді на ці запитання залежать від багатьох факторів, адже професійне життя творчого педагога утворюють система основних життєвих потреб, моральних принципів і духовних цінностей, стратегії їх життєздійснення, спрямування на досягнення повноти життя, його цілісність, успішна самореалізація сутнісних професійних творчих задумів та життєвих позицій.

Отже, проблема творчої діяльності педагога була й буде актуальною на всіх етапах розвитку суспільства, тому вона зараз є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Важливу роль у розробленні теорії педагогічної творчості відіграли фундаментальні наукові праці психологів В. Біблера, Д. Бого-явленської, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, В. Моляко, В. Рибалка, В. Роменця, С. Рубінштейна, О. Тихомирова та ін.

Підготовка педагогів до творчої діяльності висвітлена в наукових працях О. Абдуліної, А. Алексюка, Ш. Амонашвілі, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, В. Караковського, О. Кондратюка, В. Семиченко та ін.

Вагомим внеском у вивчення процесів становлення творчої особистості є праці й творча діяльність В. Сухомлинського, який писав, що педагог – дійова особа творчої взаємодії, співробітництва з вихованцем.

Виходячи з аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури, під *педагогічною творчістю* розуміємо таку пошукову діяльність педагога, коли на основі усвідомленого ним розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку власної особистості він забезпечує оптимальний варіант організації педагогічного процесу з метою формування творчої особистості.

Традиційна парадигма професійної вищої освіти, що склалася останнім часом, ігнорує накопичені наукові уявлення філософії, теології, літератури, соціальних наук, психології, педагогіки про особливості соціальної місії сучасного педагога, викладача, вихователя, організаторів педагогічного процесу як унікальних, складних, неоднозначних і неповторних людських особистостей, інтереси й мотиви яких не завжди збігаються з тим, що пропонує їм традиційне навчальне середовище університетів, інститутів, кафедр, керівників шкіл. Чи виникне в такому середовищі гостра потреба викладачів, учителів і студентів духовно взаємодіяти, творити, щиро й відкрито виявляти свою унікальність, ініціативу, підвищувати науково-дослідницьку активність, особливу духовну місію, інтелектуальні та вольові зусилля тощо?

**Мета статті** – висвітлити концептуальні підходи до визнання та підвищення особистісного й професійного іміджу творчого педагога в сучасному соціальному, науковому та загальнокультурному ракурсах.

Останнім часом дослідники проблем, які стосуються модернізації професійної підготовки освітянських кадрів, наголошують на тому, що сьогодні необхідна не реформа, а радикальна система перебудови освіти, якісно нові її результати, валідність рейтингу педагога, що корелюють з високими його особистими рисами.

Відомий дослідник, теоретик і практик організації перебудови освіти П. Саух, на наш погляд, виділяє найактуальніші й найважливіші для такої перебудови напрями:

- одночасний взаєморозвиток людини та навколишнього середовища. Йдеться не про людину, яка впливає на зовнішні об'єкти та системи і на навколишнє її середовище, а про єдність того й іншого, тобто про “людиноосвітню цілісність”;
- формування людини як планетарного суб'єкта, що зумовлює не обмеження самого принципу пріоритетності особистості, а розкриття трансперсональності в надрах індивідуальності;
- кардинальні зміни у формуванні цілісної людини на основі синергетичних методологічних підходів, що передбачають модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, самокерування, самоврядування тощо;
- забезпечення нестандартного підходу до навчання, повноти й високої якості предметних знань, актуалізації міжпредметних зв'язків, професійного становлення та професійної адаптації, що гарантує інтеграцію знань, синтез гуманітарного й природничого знання;
- подолання професійної замкненості й культурної обмеженості, що означає не транслювати інформацію, а навчати узагальнених, універсальних засобів діяльності та масштабного культурологічного мислення;
- формування творчого мислення як здатності відкриття самого себе, вислуховування власної природи, відтворення нових сил, відчуттів, переживань тощо [2, с. 27–30].

Згідно з авторськими концептуальними підходами П. Сауха до модернізації освіти, її оновлення в умовах інформаційної епохи безпосередньо залежить від компетен-



тності в усіх названих питаннях викладачів вищої школи, від рівня їхньої високопрофесійної підготовки задовго до того, як вони зроблять перші кроки до сучасної студентської аудиторії.

Підвищення інтересу до проблем підготовки викладачів вищої школи спостерігається останнім часом у багатьох країнах світу, у тому числі в Україні. Майже в усіх підручниках з педагогіки вищої школи визначено основні вимоги до науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, роль і місце науково-педагогічного працівника в розвитку суспільства, його функції, особливості педагогічної діяльності у ВНЗ, складові професійної готовності науково-педагогічних працівників до педагогічної діяльності. Але нікому не зупинити динамізму суспільного розвитку й постійних змін у реалізації найважливішої функції викладача вищої школи – функції “подвійного випередження”, що передбачає випереджальний характер готовності викладача ВНЗ щодо підготовки майбутніх спеціалістів, яких він готує, і яка, у свою чергу, за умов ліміту часу вимагає випередження щодо розвитку суспільства.

Сталося так, констатує П. Саух, що вже на пам’яті одного покоління декілька разів змінюються уявлення про світ і доводиться багаторазово необхідність перенавчатись, бо сьогодні 5% теоретичних та 20% професійних знань оновлюються щорічно. У деяких країнах (у США) визначена навіть одиниця виміру старіння знань фахівця, так званий “період напіврозпаду компетенції” (зниження компетентності на 50%). За багатьма професіями цей поріг настає менше ніж через 5 років, тобто раніше, ніж закінчується період навчання у ВНЗ [2, с. 22].

Отже, система освіти увійшла в таку динамічну зону свого розвитку, яка моделює нову місію школи, вищого навчального закладу, що вимагає від кожного педагога необхідності усвідомлення нового сенсу свого професійного життя, визначення свого образу буття, оволодіння універсальними константами та орієнтирами, які, насамкінець, сприятимуть побудові й реалізації Каптеревської вільної освіти, яка “відповідає особливостям душевного складу, підтримує індивідуальність і чужа примусу. Така освіта передбачає наукове вивчення людської природи, ґрунтовну оцінку й групування різноманітних культурно-освітніх засобів” [1, с. 78].

Щоб сприяти входженню освіти в контекст сучасної життєдіяльності та культури, коли людина живе у все більше невизначеній ситуації, коли готових рішень немає і бути не може, коли потрібно знаходити ці рішення, приймати їх і нести за них відповідальність, оптимальна їх реалізація можлива лише на основі творчого ставлення самих педагогів, організаторів освіти до життя й становлення молоді особистості в ньому з метою оптимального формування її життєвих позицій, її потреб, ціннісних орієнтацій, уявлень про людей і про себе, особливого професіоналізму. Саме тому необхідні нові глобальні концептуальні підходи, критерії та вимоги до оцінювання й визнання іміджу, професійного статусу та успішної педагогічної діяльності творчих педагогів усіх ланок освіти. Зупинимось на найвагоміших з них.

По-перше, характерна для творчого педагога здатність *гармонізувати* мету та зміст сучасного педагогічного процесу, який розглядається нами як *особистісно орієнтований процес духовного взаємозбагачення педагогів і учнів, викладачів та студентів в умовах комфортного психологічного клімату навчальних відносин, високої діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості*.

Особливості такого педагогічного процесу:

– педагог в особистісно орієнтованому педагогічному процесі діє не за навчальними програмами й стандартами, а за грамотно поставленою метою та готовністю учнів до глибокого сприйняття навчального матеріалу і розумом, і почуттями, й інтелектуальними потребами;

- створює педагогічні умови для повного самовиявлення внутрішніх сил і здібностей шляхом розкріпачення думки;
- органічне поєднання діяльності педагога та учнів у єдиному й активному пізнавальному процесі;
- забезпечення учням свободи визначення темпів навчання і творчої діяльності, надання їм можливості скласти екстерном окремі розділи програм і навіть предметів з метою виграшу життєвого часу;
- в організації особистісно орієнтованого процесу ні на хвилину не закінчується неперервний процес особистісного, духовного й професійного самовдосконалення педагога, методичного оновлення професійної діяльності [3, с. 22–23].

По-друге, процес успішної професіоналізації педагога не може ефективно функціонувати поза рефлексивними механізмами, які допомагають самоформувати внутрішні для цього мотиви. Як тільки педагог починає ставити перед собою якусь важливу педагогічну мету, він, не помічаючи цього, займається створенням власного іміджу, і не тільки краще виглядає, а й краще себе почуває, більш упевнено, а в підсумку – дійсно успішніше працює.

Поняття “image” останніми роками міцно входить у словник сучасної людини. Більшість довідкових видань розкриває зміст поняття “імідж”, трактуючи його так: “цілеспрямовано формований образ”; “сформований у масовій свідомості і має характер стереотипу емоційно забарвленого образу”; “набір певних якостей, які люди асоціюють з певною індивідуальністю”; “уявне представлення чогось раніше видимого... конкретного або абстрактного, сильно нагадує... у поданні про інше”.

Найчастіше поняття “імідж” розшифровують як образ, що склався в масовій свідомості і має характер стереотипу емоційно привабливого образу кого-небудь або чого-небудь.

Імідж – поняття, уживане: до людини (персональний імідж), організації (корпоративний імідж), соціальної позиції (імідж політичного діяча), професії (імідж педагога), освіти (імідж випускника університету).

У повсякденному розумінні слово “імідж” вживають щодо людини: зовнішній вигляд людини і її репутація. Насправді ці дві грані образу злиті. Ми спостерігаємо зовнішній вигляд, а оцінюємо репутацію. Можна сказати, що імідж – це образ, що включає внутрішні та зовнішні характеристики.

Імідж педагога виявляється в деякій узагальненій формі, яка може містити такі структурні компоненти: індивідуальні характеристики, особистісні, комунікативні, діяльнісні та поведінкові, в яких поєднуються індивідуальний, професійний і віковий іміджі.

Отже, професіоналізм розкривається через процесуальну складову іміджу, яка конкретизується такими формами спілкування, як пластичність, виразність прийомів вербального й невербального прояву почуттів і цілеспрямованого їх застосування в педагогічному процесі.

Імідж, як правило, відтворює найбільш загальні характеристики, властиві різним педагогам, і закріплює їх у вигляді образу-стереотипу. Але суспільство весь час породжує нові вимоги до професійного іміджу педагога, хоча з покоління в покоління залишаються незмінними такі якості “ідеального вчителя”, як любов до дітей, доброчинність, щирість, вміння спілкуватися.

Більшість сучасних дослідників доводять, що закоханий у дітей та захоплений своєю роботою педагог інтуїтивно і свідомо вибирає ті моделі поведінки, які найбільш адекватні гідності дітей та їх актуальним потребам. Імідж такого педагога, на думку В. Шепель, бездоганний [4, с. 154].

Отже, особливістю визнання іміджу педагога є те, що імідж не розходиться з його внутрішніми намірами й установками, відповідаючи його характеру та поглядам. Створюючи свій образ, педагог тим самим професійно самовдосконалюється. Особистісний його імідж як щось внутрішнє виявляється в конкретних продуктах творчості, у конкретному педагогічному процесі. Це найчастіше – в оригінальності, експресії, вмінні транслювати свою неповторну особистість у кожному компоненті педагогічного процесу – від досягнення основної мети та завдань до відбору змісту, засобів, способів і прийомів їх презентації, у стилі спілкування з усіма учасниками цілісного педагогічного процесу, у кожній емоційній реакції на поведінку учнів, у свободі творчої імпровізації.

Внутрішній образ – це, насамперед, культура вчителя, безпосередність і свобода, привабливість, емоційність, гра уяви, добірність, зворотний шлях постановки й вирішення проблем, асоціативне бачення, несподіване виявлення яскравих сходинок радощів духовної взаємодії, дійсний внутрішній настрій на творчість, на співробітництво, на співтворчість, здатність швидко актуалізувати найбільш адекватні педагогічні рішення, будувати альтернативні гіпотези.

Ознакою іміджу творчого педагога є техніка гри, ігрова подача, особливі форми вираження свого ставлення до матеріалу, передача свого щирого позитивного емоційного ставлення до кожного учня, а також володіння вмінням успішно все це самопрезентувати в педагогічному процесі.

**Висновки.** Отже, ми запропонували для практичного використання кожним педагогом найпопулярніші, найточніші і найдоступніші, на наш погляд, характеристики для пізнання себе та цілеспрямованого саморозвитку іміджу в так званому Портреті “Ви творчий педагог, якщо”:

- володієте високою професійною компетентністю, самостійністю суджень, варіативністю й сміливістю в прийнятті рішень;
- здатні випереджати себе “вчорашніх”, зазирнути в своє майбутнє, “передбачити” нові творчі повороти і педагогічні знахідки;
- безкомпромісні у боротьбі з негативними явищами, пристрасні в захисті інтересів учнів;
- легкі на асоціювання і на безбоязну “гру ідеями”, умієте приводити учнів у стан захопливого інтелектуального напруження;
- відрізняєтесь вимогливістю і наполегливістю, незадоволеністю приблизними й поверховими знаннями, прагнете у всьому дійти до самої суті, максимально наблизитися до ідеально-кінцевого результату;
- володієте сміливістю розуму й свіжістю погляду, щоб узяти під сумнів загально визнані знання в педагогіці, щоб зруйнувати їх заради створення кращої якості життя та прискорення темпів розвитку учнів. Довіряєте своїй інтуїції, коли ще немає точних логічних доказів. Вмієте протиставити свою ідею думці більшості, і, якщо необхідно, вступити в конфлікт з нею;
- цінуєте гарні запитання й не проти нововведень, не шкодуєте зусиль і додаткових витрат часу на переучування, пристосування до нової ситуації;
- не прагнете до переваги над іншими, здатні побачити в собі щось істотно важливе, на чому варто фіксувати увагу з метою професійного самовдосконалення й стимулювання вільномудства в педагогіці тощо.

Таким чином, встановлено пряму концептуальну залежність між нетрадиційним підходом до організації сучасних педагогічних процесів і превалюванням іміджу творчого педагога, визнанням його статусу, що гарантує забезпечення не тільки ког-

нітивних цілей освіти, а й ціннісно-поведінкових позицій в усвідомленому виявленні педагогом особистісно-творчих ініціатив, співробітництва та співтворчості.

#### **Список використаної літератури**

1. Каптерев П. Новая русская педагогия, ее главные цели, направления и деятели / П. Каптерев. – Санкт-Петербург, 1914. – С. 180
2. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.
3. Сущенко Т. И. Методическое обеспечение внутришкольного управления (Пакет методических материалов и разработок по управлению школой) / Т. И. Сущенко. – Запорожье, 1992. – 48 с.
4. Шепель В. М. Имиджология: Секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – Москва : ЮНИТИ, 1994. – 230 с.

*Стаття надійшла до редакції 30.08.2014.*

---

#### **Сущенко Т. И. Концептуальные особенности профессионального имиджа педагога как субъекта педагогического творчества**

*В статье освещены концептуальные подходы к определению и повышению личного и профессионального имиджа творческого педагога в современном, научном и общекультурном ракурсах. Раскрыты особенности имиджа творческого педагога в условиях организации личностно ориентированного педагогического процесса.*

**Ключевые слова:** имидж, творческий педагог, личностно ориентированный педагогический процесс.

#### **Sushchenko T. Conceptual Features of a Professional Image of the Teacher as a Subject of Pedagogical Creativity**

*The article highlights the conceptual approaches to defining and improving personal and professional image of the creative teacher in modern, scientific and general cultural perspective. The features of the image of the teacher in terms of the creative personality-oriented organization of the pedagogical process.*

*The traditional paradigm of professional higher education that has developed in recent years, ignores the accumulated scientific understanding of philosophy, theology, literature, social sciences, psychology, education about the features of the social mission of the modern teacher, teacher, educator, organizer of educational process as a unique, complex, ambiguous and unique human personalities, interests and motives are not always consistent with the fact that it offers a traditional learning environment of universities, institutes, departments, heads of schools.*

*Professionalism is revealed through the procedural part of the image, which are specified forms of communication such as flexibility, expressive techniques of verbal and nonverbal displays of affection and specifically their use in the educational process.*

*The image usually reproduces most common characteristics peculiar to different teachers, and establishes them as image-patterns. But society is constantly creating new requirements for teacher professional image, although down from generation to generation unchanged such as "ideal teacher", a love of children, kindness, sincerity, ability to communicate.*

**Key words:** image, creative teacher, student-oriented educational process.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МАШИНОБУДІВНИКІВ

*У статті висвітлено психолого-педагогічні засади формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників.*

**Ключові слова:** психологічна структура особистості, інсайт, інженерне мислення, інженери-машинобудівники.

Системно-діяльнісний підхід до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає розгляд особистості “як відносно стійку сукупність психічних властивостей, як результат включення індивіда у простір міжіндивідуальних зв’язків, де взаємовідносини в групі можуть тлумачитися як носії особистості її учасників” [6, с. 523]. В умовах інформатизації та технологізації суспільства майбутній інженер машинобудівної галузі, крім засвоєння необхідного “ядра” професійних знань, повинен вміти керувати, навчитися системно мислити, долати інерцію мислення, виявляти й вирішувати технічні суперечності, генерувати нестандартні технічні ідеї, оволодівати навичками багатоваріантного вирішення завдань і їх об’єктивного оцінювання, тобто бути непересічною особистістю. Тому дослідження напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-машинобудівників вимагає вирішення проблеми наукової розробки психолого-педагогічних засад формування у них інженерного мислення.

Різним аспектам формування інженерного мислення майбутніх інженерів присвячені праці С. Алілуйко (концептуальні засади формування системного мислення у процесі навчання основ теорії технічних систем), М. Дубиніна (проблеми розвитку інженерного мислення студентів ВТНЗ), Д. Мустафіної, Д. Печерськова (особливості формування інженерного мислення у ВТНЗ), К. Кирилащук (педагогічні умови формування інженерного мислення студентів ВТНЗ у процесі навчання вищої математики), В. Нікітаєва (логіко-методологічний аналіз інженерного мислення та інженерного знання), Д. Чернишова (педагогічні умови формування інженерного мислення учнів технічного ліцею засобами інформатики).

Привертає увагу низка наукових праць, у яких предмет дослідження безпосередньо пов’язаний із формуванням інженерно-технічної творчості, зокрема, роботи О. Горбач (формування системності знань у майбутніх інженерів на основі застосування теорії розв’язання винахідницьких завдань), О. Попової (розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера у процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі) та ін.

Проте необхідно зазначити, що в існуючих дослідженнях не знайшли належного висвітлення питання розробки психолого-педагогічних засад формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників.

**Метою статті** є обґрунтування психолого-педагогічних засад формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників.

Традиційна підготовка інженерів спирається на “кваліфікаційні характеристики фахівця”, які враховують лише два аспекти діяльності майбутнього спеціаліста: функціональний і предметний. Функціональний аспект діяльності майбутнього інженерного працівника пов’язаний з відповідним ступенем сформованості та розвитку специфічних навичок і “монополії навчання і накопичення функціонального досвіду в

якісних параметрах його суспільно-орієнтованої діяльності” [1]. Предметний (змістовний) аспект діяльності інженерних працівників характеризується “ступенем узагальнення, абстрагування понять (перехід від конкретних знань до більш абстрактних) ступенем переходу від кількісного характеру знань до якісного. Якщо кількісний показник визначає широту знань, то якісний показник – це глибина проникнення у сутність пізнаваного явища або об’єкта” [5].

Суб’єктивно для конкретного майбутнього інженера-машинобудівника його особистість постає як система уявлень про себе, яка конструюється ним у процесах діяльності і спілкування, забезпечуючи єдність і тотожність його особистості. Таким чином, розгляд лише функціонального й предметного аспектів діяльності майбутнього фахівця не задовольняє необхідності врахування широкого спектру психологічних механізмів формування особистості, особливе значення серед яких мають психологічні поняття “Я”-образу і “Я”-концепції, як інтегральних характеристик особистості. “Я”-образ становить собою відносно стійку, більшою чи меншою мірою усвідомлену систему уявлень індивіда про себе самого, що переживається як неповторна, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими [4, с. 216]. Співставлення студентом “Я”-образу з реальними обставинами його життя допомагає йому як особистості змінювати свою поведінку і здійснювати цілі самовиховання. Звернення до самооцінки й самоповаги студента як особистості є важливим чинником дієвого впливу на студента-майбутнього інженера в процесі професійної підготовки. У процесі формування інженерного мислення майбутнього інженера-машинобудівника викладач повинен враховувати такі психологічні особливості особистості студента [6]:

- особистість студента характеризується відносно стійкою сукупністю його властивостей: індивідуальність; мотиви, спрямованість; структура характеру особистості, особливості темпераменту. Важливо усвідомлювати, що мотиви та спрямованість характеризують змістовий бік особистості, тому їх необхідно враховувати в процесі формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників. Крім того, необхідно забезпечити стійкий позитивний вплив на цей змістовий бік особистості, інакше результат формування інженерного мислення особистості перестане бути контрольованим;

- особистість студента характеризується його залученням у простір міжіндивідних зв’язків, у якому взаємовідносини і взаємодії, що виникають у студентській групі, можуть тлумачитися як носії особистості їх учасників;

- особистість студента може розглядатися як результат активно здійснюваних людиною смислових перетворень інтелектуальної і афективно-спонукальної сфер особистості інших людей.

Врахування особливостей особистості студента на рівні *особливостей психічних процесів* ґрунтується на розумінні положення психології, що пошук і випробування майбутніх дій студент здійснює відносно ідеальних образів, які конструюються на основі мовного спілкування за допомогою таких психічних процесів, як відчуття, сприйняття, пам’ять, почуття, мислення [4; 6]. Особливе місце у нашому дослідженні належить останньому психічному феномену. Це пов’язано з тим, що мислення – процес пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненням і опосередкованим відображенням дійсності [6, с. 223]. Виділяють такі види мислення: словесно-логічне, наочно-образне та наочно-дієве. Проте таке визначення мислення є занадто загальним і не відображає тих конкретних процесів, які відбуваються у його ході.

Мислення як психічний процес студента протікає і формується в його навчальній діяльності й детермінується також нею. Вплив методів і технологій професійної

підготовки майбутніх інженерів на зміст мислення визначається змістом цієї підготовки та його поданням у вигляді способів взаємодії викладача і студентів [6, с. 223].

Зміна форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх інженерів повинна вносити зміни й до змісту мислення студента. У зв'язку з цим розглянемо особливості та структуру інженерного мислення, знання про особливості протікання якого має важливе значення під час конструювання навчального процесу, спрямованого на формування цього феномену у майбутніх інженерів-машинобудівників.

Інженерне мислення – це особливий вид мислення, що формується і виявляється під час вирішення інженерних задач, який дає змогу швидко, точно й оригінально вирішувати поставлені завдання, спрямовані на задоволення технічних потреб у знаннях, способах, прийомах з метою створення технічних засобів і організації технологій у галузі машинобудування та має структуру, подану на рисунку.

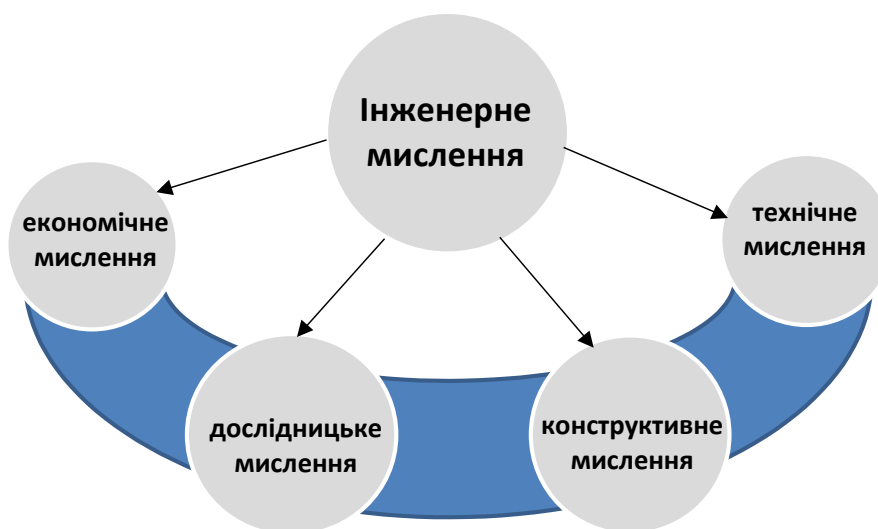


Рис. Структура інженерного мислення

Отже, до структури інженерного мислення входять технічне, конструктивне, дослідницьке та економічне мислення. Коротку характеризуємо кожен з елементів інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників.

Технічне мислення – вміння аналізувати склад, структуру, будову та принцип роботи технічних об'єктів у змінених умовах.

Конструктивне мислення – побудова певної моделі вирішення поставленої проблеми або завдання, під якою розуміється вміння поєднувати теорію з практикою.

Дослідницьке мислення – визначення новизни в задачі, вміння зіставити з відомими класами задач, вміння аргументувати свої дії, отримані результати й робити висновки.

Економічне мислення – рефлексія якості процесу й результату діяльності з позицій вимог ринку (від інженерів потрібні не лише знання у галузі машинобудування, а й вміння презентувати свої можливості й реалізовувати результат діяльності).

Важливим чинником будь-якого пізнавального, а, отже, й навчального процесу є сприйняття. Воно визначається "... як цілісне відображення (відбиття) предметів, ситуацій і подій, що виникають при безпосередній дії фізичних подразників на рецепторні поверхні органів почуттів" [6, с. 66]. Сприйняття – не пасивне копіювання миттєвої дії, а живий, творчий процес пізнання. Разом з процесами відчуття воно забезпечує безпосередньо чуттєве орієнтування у навколишньому світі. Як необхідний етап

пізнання, а, отже, і необхідний етап навчальної діяльності студентів, сприйняття завжди пов'язане з мисленням, пам'яттю, увагою, спрямовується мотивацією і має певне афективно-емоційне забарвлення [6, с. 66]. Для розробки шляхів формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників важливим є той факт, що в процесі сприйняття до 90% отримуваної людиною інформації є зоровою, тому особливу увагу необхідно надавати візуальній подачі навчальної інформації [8]. Як зазначає М. Фіцула, для посилення ефективності навчального сприйняття необхідно здійснити певну підготовчу роботу: підготувати студентів до участі в процесі навчання, сформуванню активне позитивне ставлення до майбутньої пізнавальної діяльності, створити мотиваційне тло з опорою на попередні знання й досвід, зосередити увагу студентів на об'єкті пізнання [8, с. 89].

Розвивати інженерне мислення – значить формувати й удосконалювати розумові операції: аналіз, синтез, порівняння і узагальнення, класифікацію, планування, абстрагування, і володіти такими характеристиками мислення, як критичність, глибина, гнучкість, широта, швидкість, варіативність, а також розвивати уяву й володіти знаннями різного змісту.

Для студентів технічних спеціальностей, майбутніх інженерів-машинобудівників, найбільшу актуальність набуває розвиток таких якостей мислення, як гнучкість і швидкість. Саме наявність цих якостей дає змогу студентам легко освоювати основи дисциплін, а також є необхідною складовою їх майбутньої професійної діяльності. Розвиток інженерного мислення дає можливість виробляти у студентів такі якості, як компетентність, емпатію, вміння встановлювати контакти й без втрат вирішувати можливі конфліктні ситуації у професійній діяльності, вміння швидко реагувати на мінливі умови й знаходити адекватні шляхи виходу з тих чи інших професійних або життєвих ситуацій.

Зміст тієї чи іншої дисципліни, зазначеної в освітньому стандарті, дає змогу не просто формувати мінімум знань, а сприяє розвитку відповідних характеристик професійного й особистісного характеру всіх суб'єктів, що беруть участь у процесі підготовки інженерних кадрів різних рівнів, зокрема, спрямованості особистості майбутнього інженера-машинобудівника. Цей психологічний феномен становить сукупність стійких мотивів, які орієнтують його діяльність і відносно незалежні від наявних ситуацій [4; 6]. Основна роль спрямованості особистості належить усвідомленим мотивам. У зв'язку з цим професійна спрямованість студента характеризується його інженерними інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами, в яких відбивається його бачення виробничого процесу та уявлення про власне місце майбутнього інженера в ньому.

*Я-концепція* – відносно стійка, значною мірою усвідомлена система уявлень індивіда про себе самого, що усвідомлюється ним як неповторна, й на основі якої він формує свої взаємовідносини з іншими людьми та ставиться до себе [6, с. 475]. Вона містить когнітивний, емоційний та оцінювально-вольовий компоненти. Групи якостей особистості, зокрема, потреби, характер, здібності та Я-концепція мають важливе значення у процесі професійної підготовки майбутнього інженера-машинобудівника на контекстній основі, а їх інтегративний розвиток найбільш інтенсивно відбувається при саморегуляції учіння. *Саморегуляція учіння* – це самостійна організація індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності студента щодо оволодіння професійними знаннями та відповідними способами діяльності, що мотивується рівнем професійного розвитку студента, усвідомленням ним своїх життєвих цілей і ролі професійної освіти в їх досягненні [9, с. 78].

Саморегуляція навчання у процесі професійної підготовки майбутнього інженера-машинобудівника може здійснюватися за наявності у студента усвідомленої го-



товності до її практичної реалізації. Готовність же виробляється в такому процесі професійної підготовки майбутнього інженера-машинобудівника, в основі якого лежить формування психологічної моделі способу передбачених для виконання дій. У нашому дослідженні в основі формування таких психологічних моделей є діяльнісний, компетентнісний та акмеологічний підходи до професійної підготовки майбутніх інженерів-машинобудівників.

Стосовно контекстного підходу важливим є положення, згідно з яким процес сприйняття визначається структурою ситуації, що сприймається у цілому. Зміст мислення – у несподіваній перебудові сприйняття проблемної ситуації (“інсайт”) [3; 6]. У зв’язку з цим важливою особливістю методів, які можна застосувати у процесі формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників, є певна послідовність їх застосування під час проблемного навчання.

У межах діяльнісного підходу до процесу формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників важливе значення має теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін). Основною складовою будь-якої діяльності є дія. За П. Гальперіном, будь-яка дія містить орієнтовну, виконавську й контролюючу складові. Найважливішою частиною психологічного механізму дії є орієнтовна основа. Розрізняють три типи орієнтовної основи дії і відповідно до них три типи орієнтування у завданні [7].

Орієнтовну основу першого типу становлять тільки зразки дії і її продукт. Ніяких вказівок на те, як треба виконувати дію, не дається. Студенти (учні) шукають шляхи виконання завдання наосліп, методом спроб і помилок. У результаті таких пошуків завдання може бути виконано, але дія, за допомогою якої воно виконане, залишається нестійкою щодо зміни умов, вона майже не дає ефекту при її перенесенні на нові завдання.

Орієнтовна основа другого типу містить не тільки зразки дії, а й усі вказівки на те, як правильно виконувати їх з новим матеріалом. У цьому випадку навчання йде швидко й без помилок. Студент (учень) набуває певного вміння аналізувати матеріал з точки зору наступної дії, останнє виявляє помітну стійкість до зміни умов і переноситься на нові завдання. Проте це перенесення обмежене наявністю у складі нових завдань елементів, ідентичних елементам вже засвоєних завдань.

Орієнтовна основа третього типу характерна тим, що на першому місці під час проведення навчального процесу стоїть планомірне навчання такому аналізу нових завдань, який дає змогу виділити опорні точки й умови їх вірного виконання. За цими вказівками відбувається формування дії, яка відповідає цьому завданню [7].

Під час навчання відповідно до третього типу орієнтування викладач повинен створити такі умови, за яких студент самостійно складає орієнтовну основу дії і потім діє згідно з нею. Для цього необхідно навчити студентів виділяти у навчальному матеріалі такі суттєві властивості й відносини, які могли б слугувати орієнтирами, опорними точками для виконання будь-якого окремого завдання цієї області. Треба озброїти студента розумінням загального принципу побудови навчального матеріалу (або структурою засвоєваної дії) і такими прийомами аналізу, які дали б змогу виявити ці принципи. Отже, студент повинен скласти орієнтовну основу дії самостійно.

Одним з механізмів, що ґрунтуються на формуванні третього типу орієнтування в завданні та стимулюють інженерне мислення студентів, є інтелектуальні завдання. Вони розкривають і приводять у рух пізнавальні ресурси, формують дослідницьке мислення як важливий атрибут інженерної діяльності. Виникаючи на базі складних ситуацій, при розв’язанні значущих для людини проблем, інтелектуальне завдання

своєрідно моделює процес дослідницького мислення, слугує дієвим засобом його формування і розвитку у студентів. Особливо перспективними в цьому аспекті є завдання, при виконанні яких відбувається глибоке перетворення вихідного складу їх вимог, а також завдання з прихованим складом вихідних даних, оскільки вони не мають певної відповіді, тому студент може в міру своїх схильностей і здібностей заглиблюватися у вивчення поставленого питання. Творча реконструкція основних структурних компонентів завдання, введення їх у нові системи зв'язків активно сприяють формуванню інженерного мислення.

**Висновки.** У процесі формування інженерного мислення майбутнього інженера-машинобудівника викладач повинен враховувати психологічні особливості особистості студента. Розвивати інженерне мислення – значить формувати й удосконалювати розумові операції: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, класифікацію, планування, абстрагування; володіти такими характеристиками мислення, як критичність, глибина, гнучкість, широта, швидкість, варіативність, а також розвивати уяву й володіти знаннями різного змісту. Аналіз психологічних особливостей студента, діяльнісного підходу та теорії поетапного формування розумових дій і понять, компетентнісного та контекстного підходів до процесу формування інженерного мислення засвідчує, що підготовка майбутнього інженера-машинобудівника передбачає встановлення таких пріоритетів: а) формування професійної системи діяльності майбутнього інженера-машинобудівника шляхом створення належних дидактичних умов для розвитку особистісного потенціалу кожного студента; б) особистість майбутнього інженера-машинобудівника постає базовою цінністю технологій професійного навчання студентів-інженерів, у яких інженерне мислення не тільки формується у процесі фахової підготовки, а й наповнюється особистісними характеристиками, стає невід'ємною складовою його динамічних Я-образів, фіксується у його Я-концепції.

Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо у визначенні організаційно-педагогічних умов формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників.

#### **Список використаної літератури**

1. Байденко В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода : лекция в слайдах (авторская версия) / В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Вербицкий А. А. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва : МГОПУ, 2006. – 165 с.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Макс Вертгеймер ; пер. с англ. ; [общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко]. – Москва : Прогресс, 1987. – 336 с.
4. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – Москва : Горбунок, 1992. – 224 с.
5. Петрунева Р. М. Модель специалиста-инженера: от деятельности к компетентности : монография / Р. М. Петрунева. – Волгоград : Политехник, 2007. – 145 с.
6. Психология / под ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1986. – 479 с.
7. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н. Ф. Талызина. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2007. – 560 с.
9. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – Москва, 2005. – 800 с.

*Стаття надійшла до редакції 18.08.2014.*

**Терехина А. Л. Психолого-педагогические основы формирования инженерного мышления будущих инженеров-машиностроителей**

*В статье освещены психолого-педагогические основы формирования инженерного мышления будущих инженеров-машиностроителей.*

**Ключевые слова:** психологическая структура личности, инсайт, инженерное мышление, инженеры-машиностроители.

**Teryokhina O. Psychological-Pedagogical Principles of the Engineering Thinking Formation of Future Machine Engineers**

*The article emphasizes that in the process of engineering thinking formation of a future machine engineer the professor must take into account individual characteristics of a student. To develop an engineering thinking is to form and improve mental actions: analysis, synthesis, comparison and generalization, classification, planning and abstraction, to have such characteristics of thinking as criticality, depth, flexibility, breadth, speed, divergency, and to develop imagination. The analysis of psychological peculiarities of a student, the activity approach and the theory of step-by-step formation of mental actions and concepts, the competence-based and contextual approaches to the process of engineering thinking formation indicates that the preparation of a future machine engineer provides that the following priorities are established: a) formation of a professional system of activity of a future machine engineer through the establishment of relevant didactic conditions for the development of an individual potential of every student; b) personality of a future machine engineer is a basic value of technologies of professional learning of engineering students, whose engineering thinking is not only formed in the process of professional education, but also becomes an integral part of his/her dynamic self-images and is fixed in his/her self-concept.*

**Key words:** psychological structure of a personality, insight, engineering thinking, machine engineers.

## ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено педагогічні, філософські, культурологічні, психологічні, соціологічні підходи до визначення понять: “культура” “професійна культура”, “професійно-педагогічна культура”; обґрунтовано функції професійної культури в контексті формування педагогічних цінностей майбутніх викладачів.

**Ключові слова:** культура, педагогічна культура, мораль, майбутній викладач, професійна підготовка, педагогічні цінності, комунікативна культура, функції професійної культури.

Аналіз теоретико-практичних завдань сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах дає підстави стверджувати, що значна їх частина пов’язана з формуванням регулятивних аспектів професійної діяльності майбутніх фахівців, зокрема з їх професійною культурою. Тому завдання вдосконалення підготовки майбутніх викладачів, формування в них професійних, ділових та комунікативних характеристик повинно посідати найвагоміше місце в навчальному процесі. Актуальність проблеми посилюється не лише соціальним замовленням на сучасного високодуховного, культурного, компетентного, конкурентоспроможного викладача вищої школи, а й необхідністю пошуку нових форм і методів, обґрунтування педагогічних умов процесу формування педагогічної культури викладача ВНЗ.

**Мета статті** – висвітлити педагогічні, філософські, культурологічні, психологічні, соціологічні підходи до визначення понять: “культура” “професійна культура”, “професійно-педагогічна культура”; визначити функції професійної культури в контексті формування педагогічних цінностей майбутніх викладачів.

Вивченню засад розвитку професійної культури присвячені наукові розвідки Н. Крилової, Н. Ничкало, Т. Саломатової, Г. Соколової та ін. Питання професійної культури педагога висвітлювали українські (Т. Бутенко, В. Грехнев, В. Кан-Калик, Я. Коломинський, А. Мудрик, І. Синиця, Г. Тарасенко та ін.) і зарубіжні (Л. Бейер, К. Борич, Р. Брунер, Дж. А. Пагано, Л. Тробрідж, В. Файнберг, В. Цифройнд та ін.) вчені.

Проблему формування особистості педагога як суб’єкта діяльності, цілісності його професійно-педагогічної підготовки досліджували В. Бондар, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, Н. Кичук, В. Кравець, М. Кузьміна, С. Максименко, О. Пехота, О. Пометун, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Сметанський, Р. Хмелюк, В. Чайка та ін.

Поняття “культура” вивчають різні науки, а саме педагогіка, філософія, культурологія, історія, соціологія тощо. Як складний феномен це поняття не має однозначного тлумачення, різні автори розуміють його як:

- результат та спосіб людської діяльності (С. Возняк, Ю. Жданов, В. Межуєв);
- сукупність матеріальних та духовних цінностей (С. Гончаренко, П. Гуревич, В. Кемеров, Є. Кожемякін, М. Корінний);
- системний показник суспільства (Л. Коган, Ю. Пахомов);
- рівень розвитку особистості (Е. Гусинський, Ю. Турчанінова, І. Зимня);
- універсальну форму спілкування між людьми (В. Біблер, О. Мудрик, С. Неретіна та ін.).

Розгляд наявних дефініцій і підходів до визначення культури дає змогу вважати слушною думку В. Гриньової, яка стверджує, що “вичерпати всі аспекти культури практично неможливо, жоден із існуючих підходів не може претендувати на формулювання її вичерпної дефініції. Але слід зазначити, що багато з визначень не виключають, а доповнюють одне одного” [3, с. 9].

Культура як суспільно-історичне явище виконує цілу низку функцій, життєво важливих як для суспільства, так і для самої культури, а саме:

1) *гносеологічну, або пізнавальну*, – культура є своєрідним засобом пізнання навколишнього світу;

2) *інформаційну* – виявляється в нагромадженні соціального досвіду, обміні цим досвідом між людьми, народами, державами;

3) *комунікативну* – є важливим засобом спілкування та забезпечує інформаційні процеси в сучасному суспільстві, зокрема в науковій, політичній, освітній та інших сферах життя людства;

4) *естетичну* – є першоджерелом створення моральних, матеріальних і духовних цінностей людини, моралі, звичаїв, мистецтва та синтезує ці цінності в систему чинників духовного світу особистості;

5) *регулятивну* – регулює взаємодію людей у суспільстві і їх діяльність, визначає морально-правові норми та правила поведінки;

6) *виховну* – сприяє соціалізації людей, виступає універсальним засобом саморозвитку особистості та суспільства в цілому.

Таким чином, на підставі аналізу літературних джерел ми розглядаємо культуру як сукупність матеріальних (як фізичні об’єкти, створені в результаті діяльності людини, так і природні об’єкти, що використовуються людьми), духовних цінностей (існують у свідомості людини та підтримуються спілкуванням – знання, навички, мова, традиції тощо) і способів діяльності в контексті особистісного становлення людини, які відображають історично досягнутий рівень розвитку людини й суспільства в цілому та втілюються в результатах продуктивної діяльності.

Відтак, основою культури особистості є загальнолюдські цілі та цінності, а також способи їх сприйняття та досягнення. Виступаючи як загальне явище, культура сприймається, засвоюється та відтворюється кожною людиною індивідуально, зумовлюючи її становлення як особистості. Отже, сама культура створює те поле і спосіб спілкування, в якому формується кожне окреме суспільство зі своєю внутрішньою культурою та завдяки якому воно відрізняється від усіх інших.

Вчені Л. Губернський, В. Андрущенко, М. Михальченко, беручи за основу усталений поділ суспільства на чотири сфери (матеріального виробництва, суспільно-політичних відносин, духовного життя і побуту), умовно виділяють основні види культури:

- виробнича культура суспільства;
- політична культура;
- духовна культура;
- культура спілкування та побуту [4, с. 21].

Істотний інтерес для проведеного дослідження становить виробнича, тобто професійна, культура. Такі науковці, як В. Белоліпецький, В. Павлова, В. Гриньова, О. Гура, С. Дружилов, І. Ісаєв, О. Леонтьєв, Н. Масюкова, М. Ньюшенкова, Ю. Слассьонін, О. Тульська та інші, у структурі культури особистості особливу увагу приділяють професійній культурі, адже професійне зростання особистості посідає вагомe місце в системі освіти.

Професійну культуру вчені розглядають як:

1) сукупність історично сформованих принципів, норм, правил та методів, які регулюють професійну діяльність людини [6];

2) спосіб творчої самореалізації особистості в різноманітних видах діяльності та спілкування, який спрямовано на засвоєння, передачу й створення цінностей та технологій [9, с. 23–24];

3) систему ставлень до професії, власної професійної діяльності в цілому та до її результатів зокрема [6, с. 8];

4) особистісне утворення, діалектичну, інтегровану єдність цінностей, між якими існують певні зв'язки, які формуються, реалізуються й удосконалюються в різноманітних видах професійної діяльності та спілкування, визначаючи характер і рівень останніх [3, с. 8];

5) систему професійних цінностей, професійних норм і традицій (діяльнісна характеристика) та результат професійної соціалізації й ідентифікації особистості (психологічна характеристика) [7, с. 5];

6) результат інтеріоризації (засвоєння життєвого досвіду та розвиток у цілому) особистістю норм, цінностей та моделей поведінки, які функціонують у відповідному професійному співтоваристві [14, с. 2];

7) культуру відносин у колективі, відповідальність за свою справу, ставлення до своїх трудових обов'язків, до оточення, до самого себе [1, с. 147–148].

В. Сластьонін підкреслює, що творчість професійної культури полягає у створенні культурного світу особистості й завжди розрахована на адресата та на діалогічне спілкування [9, с. 329–330].

Відтак, учені у структурі професійної культури виділяють три компонента:

1) аксіологічний – представлений сукупністю цінностей, які входять у цілісний процес освітньої та фахової діяльності;

2) технологічний – об'єднує способи та прийоми фахової діяльності – способи задоволення потреб у спілкуванні й у передачі досвіду;

3) особистісно-творчий – розкриває механізми оволодіння культурою та її втілення в творчому акті фахової діяльності [9, с. 22–23].

До функцій професійної культури, які зумовлені її специфікою, вчені зараховують: формування почуття моральної відповідальності; дотримання усталеного позитивного стереотипу поведінки; вироблення моральної стійкості службових відносин; готовність виконувати службові зобов'язання тощо [1].

Наявність змісту професійної культури особистості фахівця відкриває такі можливості:

- оцінювання ступеня відповідності фаховим вимогам;
- цілеспрямоване вдосконалення себе;
- усвідомлення рівня особистої відповідальності за обрану діяльність;
- відчуття своєї значущості в професії та в культурі тощо.

Таким чином, професійна культура становить цілісну систему знань, умінь і навичок, які необхідні для успішної професійної діяльності та соціально-моральних цінностей і моделей поведінки, які функціонують при дотриманні загального та службового етикету, норм і правил мовно-культурного спілкування. Професійна культура завжди вирізняється спрямованістю на кінцевий результат – на самовдосконалення особистості.

На підставі аналізу наукових джерел можна зауважити, що нерідко поняття професійної культури та педагогічної культури ототожнюють, що є помилковим. Так,

дослідниця Т. Іванова стверджує, що термін “педагогічна культура” є ширшим, ніж культура професійна: “Педагогічна культура – це синтез духовного і професійного в людині, а головне, саме сформованість педагогічної культури дасть змогу передати, привити, сформувані ці якості у представників будь-якої професії” [8, с. 40].

Педагогічна культура є важливою сутнісною характеристикою викладача вищої школи, показником рівня готовності до педагогічної діяльності. Саме педагогічна культура генетично пов’язана з духовною й професійною культурою особистості. Сформованість педагогічної культури характеризує творчу особистість, яка постійно мислить, аналізує, шукає, творить [16].

Дослідником І. Ісаєвим розроблено чотирикомпонентну модель професійно-педагогічної культури, структурними складниками якої є аксіологічний, технологічний, творчий, особистісний [9].

Одним з основних показників професійної культури є культура спілкування як засіб забезпечення ефективності трудової діяльності, людських відносин, які виявляються у взаєморозумінні, дотриманні загального та службового етикету норм і правил мовно-культурної поведінки [1, с. 148].

У процесі спілкування формуються не лише пізнавальні здібності людини, а й інтегральні психологічні складові, а саме: усвідомлення власного “Я”, самооцінка, вироблення критеріїв ставлення до інших людей тощо.

Комунікативні завдання спілкування полягають у його меті, на досягнення якої за цих умов спрямовані певні дії в процесі спілкування. Завдання спілкування визначають як внутрішні, так і зовнішні умови (рівень розвитку потреби в спілкуванні, минулий досвід взаємодії з людьми, ситуація взаємодії, характер найближчої за часом дії партнера).

На підставі аналізу літературних джерел ми розглядаємо “спілкування” як складний процес встановлення й розвитку контактів між людьми в результаті постійної потреби людей у сумісній діяльності, що є засобом передачі форм культурно-суспільного досвіду та охоплює:

- формування й розвиток особистості;
- соціально-психологічну адаптацію;
- обмін інформацією між учасниками;
- навчання та передачу вмінь і навичок;
- формування ставлення до себе, до інших та до суспільства загалом;
- вироблення єдиної програми взаємодії; сприймання та розуміння партнерів.

Відтак, спілкування сприймають як одну з обов’язкових умов створення культурних цінностей суспільства та як спосіб існування культури суспільства й культури особистості.

У цілому культуру спілкування вчені розглядають як:

- систему знань, умінь та навичок адекватної поведінки в різних ситуаціях спілкування [9];
- складову культури поведінки, адже спілкування – це складна взаємодія людей, у якій задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо [2, с. 317];
- ступінь розвитку духовних багатств суспільства у сфері людських відносин: гуманістичних принципів і цінностей, етичних та етикетних норм, системи знань у сфері спілкування, певний рівень оволодіння ними та ступінь їх використання [13, с. 11].

Таким чином, культура спілкування характеризується не тільки освіченістю – шириною та глибиною знань людини, а й її вихованістю, інтелігентністю, вмінням чіт-

ко висловлювати свою думку, уважно вислухати, зробити правильний зустрічний рух, з гідністю та відповідно до обставин поводити себе.

Тому потребує розгляду одна зі складових культури спілкування – феномен “цінність”. Терміни “цінність” та “ціннісні орієнтації” були введені в науковий обіг у XIX ст. німецькими вченими В. Віндельбардом та Г. Ріккером як найважливіші елементи структури особистості.

Багато науковців (Н. Асташова, І. Бех, В. Вербець, І. Драч, В. Касьян, І. Надольний, В. Северенюк та ін.) категорію “цінність” розглядають як основний компонент культури, який включає загальні норми та принципи, що спрямовані на мотивацію певної діяльності й прагнення людини до самореалізації.

Зазвичай для особистісних цінностей характерною є висока усвідомленість, вони відображаються у свідомості у формі ціннісних орієнтацій і є особливо важливим фактором соціальної регуляції відносин людей та поведінки особистості [11].

В “Енциклопедії освіти” ціннісні орієнтації визначено як стійку систему, основними складовими якої є “матеріальні умови життєдіяльності, рівень загальної культури, переконання, нахили, здатності, здібності людини, особистісні смисли, моральні принципи, система цінностей особистості, суспільства чи якоїсь окремої референтної групи. Вони формуються у процесі соціалізації ролей, засвоєння системи суспільних вартостей цінностей” [6, с. 991].

Таким чином, цінності є невід’ємною складовою відносин людини зі світом, які сприяють вираженню особистістю моральних почуттів, спонукають до самореалізації та саморефлексії, викликають відповідну ввічливість, доброзичливість, повагу й толерантність і забезпечують психологічний комфорт у спілкуванні. Тобто пошук правильних форм звертання до співрозмовника вимагає певного рівня володіння всіма формами культури спілкування та нормами етикету. Відповідно до цього вибір форм звертання залежить від обставин спілкування, характеру відносин, культури та вихованості співрозмовників, їх соціально-психологічної й комунікативної компетентності та підготовленості до різних форм взаємодії при спілкуванні [10, с. 268].

Отже, особистість, обираючи певні моральні цінності, підтверджує свідоме ставлення до норм та принципів моралі, дієвість своїх мотивів і цілісність моральної свідомості.

Мораль є формою суспільної свідомості, яка спрямована на ствердження самоцінності людини, її прав та гідне щасливе життя. Це те, що в реальному житті керує поведінкою людини. Відтак, поведінкою людей керують моральні норми відносин між людьми (вимоги, правила, заповіді) та сукупність особистісних характеристик (чесність, порядність, доброчинність).

Відповідно, моральна культура спілкування – це співвіднесення говоріння, слухання, поведінки під час спілкування з моральними цінностями, принципами та нормами.

**Висновки.** Таким чином, педагогічна культура викладача вищої школи, на нашу думку, включає в себе педагогічну культуру діяльності та педагогічну культуру особистості. Педагогічна культура діяльності характеризує не лише роботу викладача, а і його громадянську позицію, соціальну активність, систему цінностей, рівень сформованості його світоглядної культури. Педагогічна культура викладача вищої школи – це сукупність його особистісних і професійних характеристик: педагогічна компетентність, комунікативність, гуманістична спрямованість, креативність, творче мислення, толерантність, гнучкість, здатність до інноваційної діяльності, педагогічної співпраці, духовної взаємодії тощо.



### Список використаної літератури

1. Белоплицкий В. К. Этика и культура управления : учеб.-практ. пособ. / В. К. Белоплицкий, Л. Г. Павлова. – Москва : МарТ ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2004. – 384 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. М. Гриньова. – Київ, 2001. – 31 с.
4. Губернський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губернський, В. Андрущенко, М. Михальченко – 2-ге вид. – Київ : Знання України, 2005. – 580 с.
5. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Дружилов С. А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста / С. А. Дружилов. – Новокузнецк : ИПК, 2000. – 280 с.
8. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Т. В. Иванова. – Київ : ЦВП, 2005. – 282 с.
9. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / И. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
10. Куницына В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погорьша. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.
11. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
12. Сластенин В. А. Общая педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 2 ч. / под ред. В. А. Сластенина. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 288 с.
13. Смирнова Н. М. Педагогические условия повышения уровня культуры общения в студенческой среде : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н. М. Смирнова. – Нижний Новгород, 2007. – 26 с.
14. Тульська О. Л. Критерії, показники та рівні сформованості професійної культури майбутніх екологів [Електронний ресурс] / О. Л. Тульська. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010\\_3/10tolkme.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010_3/10tolkme.pdf).
15. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посіб. / І. М. Цимбалюк. – Київ : Професіонал, 2004. – 304 с.
16. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / В. М. Чайка ; за ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.

Стаття надійшла до редакції 19.08.2014.

### Трофимук К. В. Профессиональная культура в контексте формирования педагогических ценностей будущих преподавателей: теоретический аспект

*В статье освещены философские, педагогические, культурологические, психологические, социологические подходы к определению понятий “культура”, “профессиональная культура” “профессионально-педагогическая культура”; определены функции профессиональной культуры в контексте формирования педагогических ценностей.*

**Ключевые слова:** культура, педагогическая культура, мораль, будущий преподаватель, профессиональная подготовка, педагогические ценности, коммуникативная культура, функции профессиональной культуры.

**Trofimuk K. Professional Culture in the Context Formation Pedagogical Values  
Future Lecturer: Theoretically Aspect**

*The article deals with pedagogical, philosophical, cultural, psychological, sociological approaches to the definitions of “culture”, “professional culture”, “professional and pedagogical culture”; function reasonably professional culture in the context of pedagogical values of future teachers.*

*The functions of the professional culture that caused its specific scholars include: a sense of moral responsibility; compliance with the established positive stereotype behavior; making moral firmness service relationship; readiness to fulfill service obligations and others.*

*Thus, the pedagogical culture of a high school, in our opinion, includes teaching culture activities and teaching culture. Teaching culture activity characterizes not only the work of a teacher, but his citizenship, social activity, value system, level of development of its ideological culture. Pedagogical culture of a high school – a collection of his personal and professional characteristics, pedagogical competence, communicative, humanistic orientation, creativity, creative thinking, tolerance, flexibility; capacity for innovation, teacher collaboration, spiritual interaction and so on.*

**Key words:** *culture, educational culture, morality, future teacher training, pedagogical values, communicative culture, features professional culture.*

## ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*У статті обґрунтовано умови підвищення кваліфікації психологів у системі професійної освіти. Уточнено, що реалізація в освіті дорослих модульного дидактичного процесу з використанням інформаційно-комунікативних технологій є важливою організаційно-педагогічною умовою підвищення кваліфікації психологів.*

**Ключові слова:** підвищення кваліфікації, психолог, науково-методичне забезпечення, професійне навчання, професійні знання, якість освіти.

Сучасні процеси трансформації українського суспільства потребують підготовки фахівців, здатних на високому рівні впроваджувати інноваційні форми й методи роботи в професійну діяльність. Проблема якості професійної освіти стає пріоритетною в умовах оновлення вимог до фахівців у результаті впровадження нових технологій підвищення кваліфікації.

У психолого-педагогічній літературі, присвяченій питанням професійної підготовки фахівців-психологів, визначено ряд суперечностей, а саме: між потребою в кваліфікованому психологові й системою фахової підготовки майбутнього фахівця, яка надає ґрунтовну теоретичну підготовку, але не формує вміння діяти на практиці; між академізмом освітніх програм вищої школи з акцентом на важливості теоретичної підготовки й щоденною практичною діяльністю, що вимагає прикладних соціальних знань, тобто реалізації теорії на практиці. Зважаючи на ці суперечності, очевидно стає необхідність оновлення сучасної фахової підготовки психологів у напрямі підвищення їх здатності на практиці реалізовувати свій професійний потенціал.

Значний теоретичний інтерес для аналізу психолого-педагогічних основ післядипломної підготовки практичних психологів як фахівців в освітніх закладах становлять праці з методологічних основ сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, А. Сиротенко); з тенденцій розвитку вищої освіти України (О. Дубасенюк, О. Глузман, М. Євтух, А. Сущенко та ін.).

У дослідженнях О. Пехоти, Є. Полат, І. Прокопенка, Г. Селевка з'ясовано, що використання педагогічних технологій вносить суттєві зміни в організацію навчального процесу в процесі професійної підготовки фахівців. Значною мірою це зумовлено технологією, що використовується для навчання, типом навчальної системи й шляхами її застосування, а також функціями викладачів у певній навчальній ситуації.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні й визначенні організаційно-педагогічних умов підвищення кваліфікації психологів у системі професійної освіти.

Оновлення форм організації підвищення кваліфікації психологів – це важливий шлях реформування післядипломної педагогічної освіти. Наприклад, оновлення змісту підвищення кваліфікації психологів шкіл усіх типів (гімназій, ліцеїв, НВК, колегіумів, інтернатів) визначається змістом професійної компетентності, кваліфікаційними характеристиками та змістом професійної діяльності психологів навчальних закладів.

Зауважимо, що метою підвищення професійної підготовки психологів є формування їх готовності до оновлення змісту професійної діяльності в умовах модернізації освітньої галузі, забезпечення відповідної науково-теоретичної підготовки компетентних спеціалістів у системі неперервної освіти України. Зазначена мета реалізується

через формування в післядипломній педагогічній освіті загальних суттєвих компонентів професійної компетентності сучасного психолога, що містять: 1) нормативно-законодавчі знання; 2) теоретико-методологічні знання і вміння; 3) науково-методичні знання і вміння та практичні навички з основ наук, методик та технологій; 4) діяльнісно-особистісні особливості, моральні якості особистості психолога, вміння та практичні навички.

Слід зауважити, що змістовна насиченість підвищення кваліфікації психологів формується на підставі: висвітлення провідних напрямів розвитку сучасної освіти, основних концепцій психологічної науки, результатів наукових досліджень у галузі гуманітарних, природничо-наукових знань, сучасних психолого-педагогічних технологій, форм і методів засвоєння інформаційних технологій в освіті; відкритості змісту освіти, можливості його коригування на підставі діагностики та самооцінки рівня інформаційних потреб керівників освітніх установ; орієнтації змісту курсів на виявлення потреб для подальшої самоосвіти; модульної побудови навчально-тематичних планів і програм, наявності інваріантних (незалежно від орієнтації на різні категорії спеціалістів) і варіативних модулів; урахування вимог до кожної конкретної категорії психологів, особливостей їх професійних запитів.

Ефективність професійної освіти зумовлена великою кількістю чинників, кожен з яких є надзвичайно важливим як для організації, так і для здійснення навчально-виховного процесу. Одним з основних факторів, що забезпечує результативність процесу післядипломної професійної підготовки, є безпосередньо сам фахівець системи психологічної служби. Саме до особистості психолога висувається ряд надзвичайно серйозних вимог.

Вітчизняні педагоги З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова стверджували, що в процесі професійного навчання, формування та розвитку фахівця можна виділити такі аспекти.

По-перше, психологічне обґрунтування системи професійного навчання та формування спеціаліста. Цей особливо важливий аспект реалізується у взаємозв'язку з економічними, технологічними, інформаційними та соціокультурними напрямками. По-друге, підвищення уваги до організації контролю за системою якості професійної освіти в цілому та розвитку особистості окремо [5].

Врахування цих аспектів, на думку науковців, стає можливим, якщо буде здійснено проектування та моделювання управлінської стратегії щодо визначення якості освіти, планування управлінського шляху, а саме: врахування навчально-освітньою системою потенційних можливостей особистості, наявність в організації перспективних планів резерву професіоналів, безперервність освіти, забезпечення зворотного зв'язку, навчання в професійній діяльності, наближення його до реальної практики (ділові ситуації практичного спрямування, ділові ігри тощо).

Вітчизняний педагог П. Лузан зазначав, що при контролі якості освіти та при підготовці персоналу необхідно враховувати систему елементів професійної деформації, регресивного особистісного розвитку фахівця, цілісність формування особистості тощо [4].

Як наголошувала О. С. Волярська, реалізація цих аспектів спрямована на формування в особистості інтегральних здібностей і якостей. Успішність цього процесу забезпечує перехід зовнішніх впливів у внутрішні регулятори поведінки, які впливають на рівень задоволеності обраної спеціальності та власну професійну діяльність. Важливим свідченням готовності особистості до професійної діяльності є не самі собою знання та вміння, а сформовані на їх основі переконання, професійно значущі властивості й

здібності. Не менш вагомим індикатором є також ставлення до дестабілізуючих чинників професійного становлення та розвитку. При цьому слід зважати й на моральні, інтелектуальні, емоційно-вольові особливості кожної особистості [3].

Важливим засобом індивідуалізації сучасного навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти є його комп'ютеризація. Відомо, що входження в професійну діяльність психологів закладів освіти інформаційно-комунікаційних технологій не може не позначитися на процесах, які беруть участь у створенні нових форм та методів навчальної діяльності в системі післядипломної освіти.

У Законі України "Про Концепцію Національної програми інформатизації" вказано на необхідність підготовки фахівців до сприйняття дедалі більшого потоку інформації. На місце її пасивного сприймання ставиться самостійний пошук нової інформації, вміння аналізувати й використовувати інформаційний потенціал для орієнтації в провідних концепціях і теоріях, щоб на їхній основі формувати власне професійне мислення.

Різноманітні аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес привертали увагу багатьох дослідників. Дидактико-педагогічні та методичні проблеми інформатизації навчального процесу вивчали такі відомі вітчизняні педагоги, як В. Биков, Н. Морзе, Н. Тверезовська.

Для успішного оновлення професійної освіти психологів необхідна реалізація відповідної моделі, яку слід будувати за принципами професійної спрямованості, особистісної спрямованості, інтегративності, інноваційності, безперервності освіти.

Реалізація сучасного процесу підвищення кваліфікації психологів у системі післядипломної освіти, на нашу думку, можлива за таких організаційно-педагогічних умов: упровадження технології модульного навчання в післядипломну професійну підготовку психологів; інтеграція педагогічних, психологічних і соціально-гуманітарних дисциплін у єдиний навчальний курс на основі модульної структуралізації з метою формування нового світобачення сучасних психологів освітніх закладів; реалізація в післядипломній освіті модульного дидактичного процесу з використанням інформаційно-комунікативних технологій.

Отже, використання технології оновлення підвищення кваліфікації психологів надасть можливість забезпечення в післядипломному освітньому процесі трьох рівнів інтеграції: технологічної (для побудови інформаційно-модульної технології), внутрішньопредметної (для побудови певного навчального курсу) та психолого-педагогічної (для побудови психолого-педагогічного навчального курсу).

**Висновки.** Таким чином, процес підвищення кваліфікації психологів в умовах підвищення кваліфікації зумовлений певними організаційно-педагогічними умовами. Доведено, що реалізація модульного дидактичного процесу в професійній підготовці фахівців-психологів з використанням інформаційно-комунікативних технологій є важливою організаційно-педагогічною умовою підвищення їхньої кваліфікації.

#### **Список використаної літератури**

1. Андрущенко В. П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення / В. П. Андрущенко // Вища освіта. – 2003. – № 2. – С. 5–6.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Волярська О. С. Психолого-педагогічні умови формування професійної спрямованості психологів освітніх закладів / О. С. Волярська, О. І. Лук'янова // Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти : матеріали Всеукраїнського проблемного семінару (17–18 листопада 2011 р. м. Запоріжжя) / [ред. кол. В. В. Пашков та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – С. 63–70.

4. Лузан П. Г. Систематичність активізації навчання студентів / П. Г. Лузан // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. пр. – Київ : Вид. центр КДЛУ, 2000. – № 10. – С. 25–27.

5. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.

6. Педагогічна психологія / за ред. Л. М. Проклієнко, Д. Ф. Ніколенко. – Київ : Вища школа, 2003. – 248 с.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.

---

**Халеменик Ю. Е. Повышение квалификации психологов в системе профессионального образования**

*В статье обосновываются условия повышения квалификации психологов в системе профессионального образования. Уточняется, что реализация в образовании взрослых модульного дидактического процесса с использованием информационно-коммуникативных технологий является важным организационно-педагогическим условием повышения квалификации психологов.*

**Ключевые слова:** *качество образования, научно-методическое обеспечение, повышение квалификации, психолог, профессиональное обучение, профессиональные знания.*

**Hkalemendyk J. Training of Psychologists in the System of Vocational**

*The article analyses the conditions of training of psychologists in the system of postgraduate education. It was determined that the update forms of organization of training of psychologists is an important way of reforming teacher postgraduate education.*

*It has been found that in order to increase training of psychologists they need to form their readiness to update the content of professional activities in the modernization of education; to provide appropriate scientific and theoretical training of competent professionals in non-stop education in Ukraine. The goal is realized through the formation of general essential components of professional competence of modern psychologists. They contain: 1) legislative and regulatory knowledge; 2) theoretical and methodological knowledge and skills in the fundamentals of science, technologies and techniques; 4) activity-personal features.*

*New impetus to the development of theoretical and practical issues related to the implementation of educational technologies is the active introduction in the educational process of postgraduate education ideas of compute training, the use of information technologies.*

*Thus, it is provided that the implementation of modular didactic process in the training of psychologists using information and communication training is an important organizational and pedagogical training of psychologists.*

*In the future, we see the study of the effectiveness if the introduction of modern educational professionals in terms of higher education.*

**Key words:** *quality of education, scientific and methodological support, training, psychologist, professional education, vocational.*

## ІНОЗЕМНІ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У статті на основі вивчення наукової літератури з проблеми дослідження розглянуто іноземні мови як засіб формування полікультурної особистості студента, з'ясовано стан зазначеної проблеми в сучасній педагогіці, схарактеризовано загальнопедагогічне питання сутності полікультурної вихованості, визначено специфіку використання різних підходів до навчання іноземних мов, теоретично обґрунтовано нові тенденції подальшого розвитку полікультурної вихованості студентів юридичних спеціальностей.*

**Ключові слова:** іноземні мови, формування полікультурної особистості, полікультурна вихованість, навчання іноземних мов, студенти юридичних спеціальностей.

Україна є багатонаціональною державою, розташованою на межі європейської й азійської цивілізацій, із глибокими власними етнокультурними традиціями та сучасними міжнародними зв'язками. Це визначає важливість реалізації полікультурного виховання, необхідність якого на сучасному етапі актуалізується зіткненням цивілізаційних, культурних, етнічних інтересів, що створюють конфліктну ситуацію в межах загального національно-державного простору.

З огляду на значущість права у соціальних перетвореннях, міжнародних відносинах, особливої актуальності набуває проблема полікультурної вихованості майбутніх юристів, котрі повинні не лише знати законодавство й акти правозастосування різних держав, норми моралі, релігії, культури, мови (рідної та іноземної), а й керуватися у власній професійній поведінці фаховою етикою, що передбачає наявність моральних якостей, певних принципів, поглядів, життєвої позиції, системи ціннісних орієнтацій. Це виражається у полікультурності майбутнього правника як важливого особистісного утворення.

Проблему інтеграції компонентів культури у процес навчання іноземних мов досліджували М. Берліц, М. Вальтер, Ф. Гуен, О. Есперсен, а методи за допомогою яких це можливо: Р. Ладі, Ч. Фриз (аудіолінгвальний метод); П. Губеріна, Р. Мошеа, П. Ріван (структурно-глобальний або аудіовізуальний метод); Е. Верещагін, В. Костомаров; С. Тер-Мінасова (лінгво-соціокультурний метод); Г. Лозанов (сугестивний метод); Є. Пасов (комунікативний метод); В. Щерба (свідомо-порівняльний метод) та ін.

Аналіз наукових досліджень і сучасної виховної практики переконує у тому, що в навчально-виховному процесі студентів-юристів простежуються певна суперечність між об'єктивною необхідністю використання іноземних мов як засобу формування полікультурної вихованості студентів юридичних спеціальностей і недостатньою спрямованістю виховного процесу ВНЗ на формування відповідних характеристик особистості студентів.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування можливостей іноземних мов як засобу формування полікультурної особистості студентів юридичних спеціальностей.

Проблема інтеграції компонентів культури у процес навчання іноземних мов не нова, оскільки вона виникла майже відразу після появи методики як науки навчання іноземних мов. Із посиленням уваги до іноземної мови та її місця й ролі в сучасному суспільстві змінилися деякі пріоритети й у процесі її навчання. Відбулося усвідом-

лення того фундаментального факту, що іноземна мова – це не просто засвоєння ще одного психологічного інструменту, це долучення до іншої культури, оволодіння новим соціокультурним змістом.

З точки зору філософії історія розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі розглядалася багатьма науковцями минулого та сьогодення. Найбільш відомим теоретиком науки про мови свого часу став великий німецький вчений Вільгельм фон Гумбольдт (1767–1835), який стверджував, що мова допомагає людині пізнавати світ, а саме пізнання залежить від мови [12, с. 28].

Ідеї В. Гумбольдта про тотожність мови та народного духу мають продовження у вченні Х. Штейнталя, у якому “мова найяскравіше ілюструє всі принципи психології народів” [12, с. 34].

Вітчизняні педагоги й лінгвісти минулого століття також наголошували на необхідності формування чуття мови. У 1868 р. у “Журналі Міністерства народної освіти” у статті Р. Орбинського “Про викладання іноземних мов” подається висновок, що одним із аспектів вивчення іноземних мов є розвиток мислення, досягти якого можна шляхом зіставлення “духу мови, що вивчається, та рідної мови” [10, с. 24].

Французькі лінгвісти (Ж. Вандрієс, А. Доза, А. Мейє) намагалися довести, що саме в мові відображено еволюцію суспільства, його ідеологію та матеріальну культуру, тому при вивченні мови як іноземної необхідно звертати увагу на культурно-історичні та соціальні аспекти [19, с. 22].

Американські вчені (Б. Пальмер, Ч. Фріз, Р. Ладі) розглядали мову як відображення історії, культури та побуту народу-носія мови, й зазначали, що вивчення іноземної мови нерозривно пов’язане з проникненням у культуру її народу, оскільки їх неможливо зрозуміти поодиноко. Важливим є не просто знайомство з реаліями, а розуміння системи понять [18].

В основу свідомо-порівняльного методу академіка Л. Щерби покладено осмислення дії, а не механічне вироблення навичок, усвідомлюване, однак не інтуїтивне оволодіння мовою [16].

На процес засвоєння особистістю елементів чужої культури (“акультурація”) посилену увагу звертали Є. Верещагін та В. Костомаров [3, с. 34].

Автор лінгво-соціокультурної методики С. Тер-Мінасова розглядає мову “не лише як словниковий запас, а й як засіб людини виражати себе” [15, с. 8]. Названа методика слугує для “мети комунікації і здатна висловити всю сукупність знань і уявлень людини про світ” [15, с. 10]. На думку дослідниці, “мова – це могутня суспільна зброя, що організовує людський потік в етнос, утворює націю через збереження та передачу культури, традицій, суспільної свідомості, мовного комплексу” [15, с. 11].

Дихотомія “мова-культура” створює необмежені можливості для вивчення культури через мову та мови через культуру. Опановуючи іноземні мови, студенти мають змогу отримати знання не тільки мови як такої, але й культури інших країн. Враховуючи процес інтеграції України в європейський простір, знання іншомовної культури, норм комунікативної поведінки, правил етикету особливо необхідні майбутнім юристам, оскільки цілком ймовірно, що у своїй практичній діяльності їм доведеться спілкуватися з представниками різних країн.

Майбутні випускники юридичних спеціальностей впливатимуть на юридичну сферу суспільства, відіграватимуть важливу роль у державотворчих процесах, саме тому формування полікультурної вихованості надає можливість студентам юридичних спеціальностей усвідомити реалії та цінності як своєї власної, так і іншої культури, бути учасником подій у полікультурному просторі, зрозуміти соціальну значущість власної професії.



Міжнародні експерти радять змінити підхід до навчання іноземної мови. Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [6], рівень володіння іноземною мовою випускника вищої школи має відповідати рівню В 2 (незалежний просунутий користувач). Сучасна методика навчання іноземних мов спирається на комунікативний підхід до вивчення мови та базується на використанні фактологічного матеріалу.

Вищі навчальні заклади готують фахівців різних галузей юриспруденції, але, зазвичай, не приділяють належної уваги розвитку іншомовних комунікативних здібностей майбутніх юристів. Сучасні умови розвитку суспільства висувують нові вимоги до молодого фахівця-правника. Важливою сферою його майбутньої діяльності (прямо чи опосередковано) стає міжнародне право, коло суб'єктів якого значно збільшилося (від конкретних держав, міждержавних організацій, народів і націй до фізичних і юридичних осіб, органів державної влади й місцевого самоврядування, політичних партій, громадських організацій, інших соціальних об'єднань). Тому не можна не погодитись із висновком Н. Артикуці, яка стверджує, що “навіть чи в якомусь іншому виді писемного й усного мовлення зовнішня форма висловлення має таке велике, а часом і доленосне значення (у житті окремої людини і держави в цілому), як у юриспруденції” [1, с. 134].

Нові методи навчання, які з'явилися як наслідок науково-технічного прогресу, не могли не увібрати й не відобразити в собі сучасного рівня знань педагогіки та психології. Названі методи використовували досвід і знання інших суміжних наук.

Сугестопедичний напрям у педагогіці з'явився у зв'язку зі спробою болгарського психотерапевта Г. Лозанова використовувати сугестію як засіб активізації резервних психічних можливостей особистості в навчальному процесі, зокрема при навчанні іноземних мов. Сугестія, на думку Г. Лозанова, – це засіб переважно непрямого, комунікативного впливу на людину в бадьорому стані, що створює умови для активізації резервних можливостей особистості [9, с. 15].

Основні положення сугестопедії зводяться до таких положень, що освіта повинна бути радісною і ненапруженою, здійснюватися на свідомому й підсвідомому рівнях, варто використовувати незадіяні резерви свідомості з метою підвищення результативності процесу освіти.

Послідовниками Г. Лозанова стали Л. Гегечкорі [5], Г. Китайгородська [7], О. Леонтьєв [8] та інші, а сам метод отримав первісну назву “лозанівський”, пізніше – “експрес-метод”, “інтенсивний метод”. Ідеї Г. Лозанова були адаптовані й розвинуті Г. Китайгородською [7] і психологом О. Леонтьєвим [8], що стали провідними спеціалістами з інтенсивних методик іноземної освіти у колишньому Радянському Союзі й ефективні для використання сьогодні.

Навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі відбувається згідно з програмою з англійської мови для професійного спілкування та базується на таких її принципах: полікультурність й плюрилінгвізм, демократія та рівні права [13, с. 4]. Програма підтримує концепцію європейського громадянства та створює студентам надійний фундамент для навчання з перспективою міжнародних професійних можливостей. Полікультурний і плюрилінгвальний підходи до іноземної освіти забезпечує розширення мовного досвіду від рідної мови до мов інших народів. Програма з англійської мови для професійного спілкування орієнтується на розвиток інтересу до культур наших європейських сусідів, демократичного суспільства, формування відкритості, толерантності й поваги до відмінностей.

Відповідно до загальної методики, викладання іноземної мови включає в себе формування навичок з фонетики, лексики, граматики.

Сформованість полікультурності в іншомовному мовленні виявляється через розуміння краси вимови окремих звуків і слів загалом, досягнення правильного, мелодійного інтонування, темпу мовлення тощо.

Під час формування граматичних навичок у студентів полікультурність виявляється через правильну побудову речення, інтуїтивне відчуття граматичної конструкції, доцільність словосполучень, речень, відчуття граматичного часу, розвиток мовлення.

Здобуваючи освіту, студенти отримують нові засоби вираження змісту їх думок, у них розвивається здатність розуміти полікультурні іншомовні тексти при аудіюванні й читанні.

У ході опрацювання лексики полікультурність особистості виявляється через розвиток здібностей розуміння, відображення думок у словах, добір найбільш доцільного слова або конструкції, розвиток мовної інтуїції і чуттєвого сприйняття мови (контекстуальна здогадка), яка вивчається, набуття навичок міжкультурного спілкування в усній та писемній формі засобами іноземних мов.

У практичному втіленні формування іншомовних навичок реалізується в навчанні аудіювання, говоріння, читання, письма. Втім, практичне володіння іноземною мовою важливе не тільки для його використання в майбутній професійній діяльності: воно є невід'ємним складником полікультурності особистості, тому необхідно збільшувати полікультурну цінність занять іноземною мовою, розширювати знання студентів про країну, мова якої вивчається, її геополітичну та економічну ситуацію, діяльність правоохоронних структур, видатних особистостей у галузі юриспруденції, міжнародну співпрацю тощо. Цими завданнями визначається ставлення до читання як до самостійного виду мовленнєвої діяльності, спрямованого на отримання полікультурної інформації.

Стислий огляд основних складових викладання іноземної мови та практика роботи у вищому навчальному закладі юридичного профілю дає змогу говорити про те, що сучасний фахівець з права повинен уміти продуктивно й конструктивно спілкуватися іноземною мовою з представниками інших культур, користуватися іншомовними комунікативними каналами для того, щоб досягати високих результатів полікультурної діяльності.

Навчальні дисципліни, що утворюють цикл гуманітарної підготовки (філософія, логіка, психологія, соціологія, політологія, культурологія, іноземні мови), мають сприяти формуванню професійних якостей юриста за допомогою полікультурних знань. Цикл гуманітарних дисциплін, особливо іноземні мови, повинні гармонійно доповнювати полікультурну освіту студентів юридичних спеціальностей, а не існувати паралельно, відірвано від професійної підготовки.

Іноземна мова є однією з гуманітарних дисциплін, яка має великий полікультурний потенціал, тому в центрі уваги полікультурної освіти засобами іноземної мови знаходиться зміст навчальних програм і посібників з іноземної мови, а також методи й засоби поадння культурознавчо-орієнтованого та полікультурно-спрямованого матеріалу в ньому.

Культурна варіативність є одним із основних дидактичних інструментів досягнення головної загальної мети мовної полікультурної освіти – підготовка особистості до активної й повноцінної співпраці в сучасному полікультурному світі засобами іноземної мови.

На думку дослідників (В. Баркасі [2], В. Біблер [4], Ю. Сенько [14]), полікультурна особистість – це особистість, яка орієнтована на діалог, на співпрацю, на духо-

вний саморозвиток та моральну саморегуляцію, не зможе скоїти деструктивних дій і не дасть себе втягнути у них.

Полікультурна особистість повинна мати уявлення про різноманітність і самоцінність різних культур, вміти орієнтуватися в культурному середовищі сучасного суспільства, бути здатною до участі в діалозі культур засобами іноземних мов.

Вивчення іноземної мови, на нашу думку, має бути пов'язане з вивченням культури цієї країни та розглядатися як процес соціальної інтеграції особистості в іншу культуру, процес полікультурного виховання мешканця об'єднаної Європи, процес формування полікультурної особистості.

Здобуваючи освіту у ВНЗ, студенти повинні бути готові до ролі учасників або суб'єктів діалогу культур, тобто полікультурних особистостей, які визнають рівність різних культур і народів, свідомо оволодівають етикою міжкультурного спілкування й готові до співпраці.

Головним завданням полікультурної освіти засобами іноземних мов є формування та поглиблення уявлення не тільки про специфіку культур, а й про їх спільні риси в загальнопланетарному розумінні. Полікультурна освіта студентів юридичних спеціальностей повинна бути одночасно спрямована на розвиток їх самопізнання як культурно-історичних суб'єктів (носіїв рідної культури) та суб'єктів діалогу культур.

Сьогодні перед вищим навчальним закладом постає складне завдання полікультурного виховання студентів, зокрема студентів юридичних спеціальностей, засобами іноземних мов, яке має забезпечити: на когнітивному рівні – засвоєння взірців і цінностей національної та світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів; на ціннісно-мотиваційному рівні – формування соціально-установчих і ціннісно-орієнтаційних схильностей студентів до міжкультурної комунікації й обміну, а також розвиток толерантності й емпатії стосовно іноземних країн, народів, культур і соціальних груп; на діяльнісно-поведінковому рівні – активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності.

Маючи надзвичайно велике значення для полікультурного виховання студентів юридичних спеціальностей і стабільного розвитку суспільства загалом, полікультурність є найважливішим чинником, від якого безпосередньо залежить рівень полікультурної свідомості, самосвідомості та позитивно спрямованої полікультурної діяльності.

Іноземна мова є невід'ємним складником культури її акумулятором, носієм та виразником. Отже, основний шлях засвоєння іноземної мови полікультурною особистістю на сучасному етапі може бути виражений у формулі, яку пропонує Є. Пасов: “культура через мову та мова через культуру, тобто засвоєння фактів культури у процесі використання мови як засобу спілкування та оволодіння мовою як засобу спілкування на основі засвоєння фактів культури. Взаємодія з фактами культури і є спілкування з ними у діалозі культур – іноземної і рідної” [11].

Формування полікультурної особистості здійснюється у навчально-виховному процесі на основі її базової культури через “полікультурну освіту”, яка має за мету сформуванню у студентів нову культурну свідомість – здатність при контакті з іншою культурою зрозуміти інший спосіб життя, інші цінності, по-іншому підійти до своїх цінностей та відмовитись від існуючих стереотипів та упереджень [17].

Принципово важливим є те, що культура розглядається не тільки як певні об'єктивно існуючі продукти інтелектуальної діяльності (твори мистецтва, книги, історичні пам'ятники тощо), а й як реальна діяльність людей у системі стосунків, які їх об'єднують, тобто пріоритетне завдання в навчанні іноземної мови з культурологічним спрямуванням – це залучення студентів до “мікросередовища” культури, до фонових знань їхніх зарубіжних ровесників, до особливостей їхньої життєдіяльнос-

ті, до національних традицій у їх зіставленні зі своїм національним і мовленнєвим досвідом.

Поліпшення якості та практичного спрямування іноземної мови є інструментом, що забезпечує всебічний розвиток кожної людини, сприяє формуванню полікультурної особистості, яка бере активну участь у професійному, соціальному, культурному житті суспільства, здійснює ефективне спілкування з представниками інших культур на основі поваги, усвідомлення полікультурних цінностей та неповторності розмаїття народів, підтримує передумови для інтегрування в світове співтовариство.

**Висновки.** Отже, сучасні зарубіжні й вітчизняні наукові дослідження доводять ефективність іноземних мов як засобу формування полікультурної особистості. Якісні зміни в характері міжнародних зв'язків нашої держави та їх розширення, інтерналізація усіх сфер суспільного життя роблять володіння іноземною мовою нагальною потребою практичної та інтелектуальної діяльності полікультурної особистості. Іноземна мова виступає дієвим чинником соціально-економічного, науково-технічного й загальнокультурного прогресу суспільства, сприяє гуманізації освіти загалом, її повороту до проблем культури, індивідуального й особистого самовдосконалення людини на освітньому маршруті, стає вагомим засобом формування полікультурної особистості.

Принципова відмінність юриста із знанням іноземних мов від інших полягає в тому, що для нього характерна низка додаткових соціально-психологічних, особистих і етичних якостей, спрямованих на міжкультурне спілкування. Такий фахівець володітиме здатністю гнучко й мобільно орієнтуватися в різних професійних ситуаціях міжкультурного спілкування, виступатиме свідомим партнером в іншомовній комунікації, знавцем культурних традицій, норм і правил поведінки, прийнятих в іншомовній культурі.

#### Список використаної літератури

1. Артикуца Н. В. Мова права і юридична термінологія : навч. посіб. / Н. В. Артикуца. – 2-ге вид., змін. і доп. – Київ : Стило, 2004. – 277 с.
2. Баркасі В. В. Полікультурна компетенція як компонент професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов / В. В. Баркасі // Науковий вісник Південноукр. державного педаг. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2002. – Вип. 11–12. – С. 89–95.
3. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Педагогика, 1973. – 270 с.
4. Библер В. Мышление как творчество / В. Библер. – Москва : Политиздат, 1975. – 499 с.
5. Гегечкори Л. Ш. Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи на иностранном языке (на материале французского языка) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 02.26.00 / Л. Ш. Гегечкори. – Г., 1977. – 20 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Київ : Ленвіт, 2003. – 261 с.
7. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. – Москва : Рус. яз., 1992. – 254 с.
8. Леонтьев А. А. Социальная психология и обучение иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 2. – С. 70–74.
9. Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. Лозанов. – София, 1970. – 20 с.
10. Орбинский Р. О преподавании иностранных языков / Р. Орбинский // Журнал Министрства Народного Просвещения. – 1968. – Ч. 137. – № 3. – отд. II. – С. 14–28.
11. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : Логос, 1999. – 450 с.
12. Педагогическая энциклопедия. – Москва : Советская энциклопедия, 1965. – Т. II. – 525 с.
13. Про вищу освіту // Освіта України. – 2002. – № 35. – С. 6–10.

14. Сенько Ю. Педагогика понимания / Ю. Сенько. – Москва : Прогресс, 2000. – 510 с.
15. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс] / С. Г. Тер-Минасова. – Режим доступа: <http://www/abroad.ru/English/termin/1.htm>.
16. Щерба Л. Языковая система и речевая деятельность / Л. Щерба. – Ленинград : Наука, 1974. – 454 с.
17. D. Intercultural Education / D. Hoopes. – New York : Phi Delta Kappa, 1980. – 315 p.
18. Lado R. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers / R. Lado. – Michigan : Education, 1990. – 141 p.
19. Mayer R. Cognitive Principles of Multicultural Learning: The Role of Modality and Contiguity / R. Mayer // Journal of Educational Psychology. – Washington D.C. : APA, 1999. – Vol. 91. – 430 p.

*Стаття надійшла до редакції 15.09.2014.*

---

**Хребтова В. В. Иностранные языки как средство формирования поликультурности студентов юридических специальностей**

*В статье на основе изучения научной литературы по проблеме исследования рассмотрены иностранные языки как средство формирования поликультурной личности студента, определено положение данной проблемы в современной педагогике, охарактеризован общепедагогический вопрос сущности поликультурной воспитанности, выделена специфика использования разных подходов к обучению иностранным языкам, теоретически обоснованы новые тенденции дальнейшего развития поликультурной воспитанности студентов юридических специальностей.*

**Ключевые слова:** иностранные языки, формирование поликультурной личности, поликультурная воспитанность, обучение иностранным языкам, студенты юридических специальностей.

**Khrebtova V. Foreign Languages as Means of Formation of the Multicultural Education of Law Students**

*Foreign languages as means of formation of the multicultural education of law students have been considered, the status of this problem in modern pedagogy has been revealed, the general and pedagogical question of the essence of the multicultural education has been characterized, the specific use of different approaches to teaching foreign languages has been determined, new tendencies for further development of the multicultural education of law students have been theoretically grounded in the article.*

*Higher educational institutions train specialists in various branches of law, but they usually don't pay enough attention to the development of foreign language communication skills of future lawyers. However, modern conditions of our society put forward new requirements for young professional lawyers. The international law has become an important area of his prospective professional activity; the circle of subjects is being significantly increased.*

*The consideration of the multiculturalism has become an important task of preparing of future lawyers. International relations, their state and tendencies profoundly affect the international law. Among the objects of legal regulation of modern international law universal or global problems become increasingly important. The knowledge of international languages and the ability to communicate are significant factors in this process.*

*Accent on the important role of foreign languages as means of formation of the multicultural education of law students is made in the article.*

**Key words:** foreign languages, the formation of a multicultural identity, multicultural education, language training, law students.

## ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*У статті окреслено педагогічні підходи до професійного самовдосконалення як фактора розвитку професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури; висвітлено наукові погляди на саморозвиток особистості та її професійне самовдосконалення впродовж усього життя; визначено педагогічний супровід формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до творчої самореалізації та професійного самовдосконалення під час майбутньої педагогічної діяльності.*

**Ключові слова:** *готовність до професійної діяльності, особистість, професійна освіта, професійне самовдосконалення, професіоналізм, творчий саморозвиток, учитель фізичної культури.*

Сучасний темп життя та трансформації соціально-економічних умов загострюють проблему зміцнення дитячого здоров'я, підвищуючи роль учителя фізичної культури у житті кожного школяра. Це зумовлює важливість формування засад професіоналізму при підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, які вміють пристосовуватися до нових швидкозмінних умов педагогічної праці, а також постійно готові до творчих пошуків та професійного саморозвитку.

Питання професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували Н. Абашкіна, О. Абдулліна, В. Биков, В. Бондар, Г. Васянович, П. Воловик, Ф. Гоноболін, Р. Гуревич, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Я. Камінецький, О. Коваленко, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, Т. Нейлор, Л. Пуховська, Л. Романишина, В. Семиченко, В. Сидоренко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Сметанський, А. Сущенко, Л. Сущенко, Т. Сущенко, І. Хейстер, П. Яковичин, Т. Яценко та ін.

Умови формування готовності майбутнього фахівця до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку та професійного самовдосконалення розглядали такі вчені, як С. Єлканов, Ю. Калугін, М. Костенко, О. Кучерявий, О. Малихін, І. Наумченко, Л. Рувінський, Т. Степанова, Т. Тихонова, П. Харченко та ін.

Проблемі формування професіоналізму присвячені наукові розвідки В. Абрамова, В. Атаманчука, С. Батищева, С. Дубенко, В. Ігнатова, Є. Климова, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Мельниченка, В. Нижник, М. Пряжникова, Р. Рачинського, В. Сластьоніна та ін. Наукові уявлення про особистість професіонала й закономірності його становлення викладено в працях В. Бодрова, К. Гуревича, Є. Єрмолаєвої, Б. Ломова та ін.

Незважаючи на таку велику кількість наукових розробок питання професійного самовдосконалення, слід підкреслити, що існують невирішені проблеми, які стосуються підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Відсутні наукові дослідження, в яких висвітлено особливості формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до професійного самовдосконалення в процесі навчання їх у ВНЗ, що підкреслює актуальність обраної теми.

**Мета статті** – розкрити наукові підходи до професійного самовдосконалення як фактора розвитку професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури; окреслити теоретичні аспекти формування готовності студентів до творчого саморозвитку та професійного самовдосконалення впродовж усього життя.

Сьогодні у вищих навчальних закладах ще недостатньо уваги приділяють дослідженню самого процесу формування й розвитку творчої особистості студента як творця

власного професіоналізму, ініціатора професійного самовдосконалення. Тому потребує розгляду використання професійного самовдосконалення в розумінні свідомої професійної діяльності вчителя в системі його неперервної педагогічної освіти, яка спрямована на підвищення фахового рівня, професійну самореалізацію, подальший розвиток професійно значущих якостей, підвищення ефективності навчально-виховної роботи в школі відповідно як до інтересів, потреб та можливостей учнів, так і до вимог суспільства щодо соціалізації, особистісного та професійного розвитку людини [9].

У процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення вважаємо за доцільно виокремити необхідні аспекти: підвищена мотивація до професійної діяльності (що спонукає до створення необхідних психологічних умов для професійного зростання) та осмислення стійких переваг обраного фаху.

Заслуговує на увагу думка І. Коцана про те, що “поряд із тими, хто прагне якомога швидше розпочати роботу з дітьми, часом трапляються і такі, що недостатньо мотивовані на подальшу педагогічну діяльність. Зумовлена така не зовсім втішна ситуація падінням престижу вчительської професії. Що далі прогресує суспільство, то більш оманливим виглядає ореол “світочу знань”, який колись яснів над постаттю вчителя” [5, с. 14].

На посилення мотивації та покращення престижу вчительської діяльності впливають громадські настрої, підтримка з боку держави. Сьогодні майже всі верстви населення починають розуміти важливість професії вчителя фізичної культури, адже немає нічого ціннішого, ніж здоров’я дитини та суспільства.

У зв’язку з важливістю підготовки майбутніх учителів фізичної культури в теперішніх соціально-економічних умовах необхідною є підготовка не тільки кваліфікованих фахівців, а спеціалістів, здатних до професійного самовдосконалення впродовж усього життя, спроможних пристосовуватися до швидкозмінних суспільних умов.

Важливими чинниками розвитку професіоналізму в студентів є такі, як удосконалення творчих здібностей; перспективи професійного й особистісного розвитку; престиж професії; суспільна зацікавленість; матеріальні заохочення; відповідність особливостям характеру [8, с. 108].

Особливу цінність мають погляди С. Дружилова, який розцінює професіоналізм як особливу властивість людей систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах, як інтегральну характеристику людини-професіонала (як індивіда, особистості, суб’єкта діяльності та індивідуальності), що виявляється в діяльності й спілкуванні. Професіоналізм людини, на думку вченого, це не тільки досягнення нею високих виробничих показників, але й особливості її професійної мотивації, система прагнень, ціннісних орієнтацій, сенсу праці для самої людини, це – такий ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим у суспільстві стандартам і об’єктивним вимогам [3].

Тому в професіоналізації особистості велика роль відводиться професійному самовдосконаленню та роботі над собою. Досвід роботи над собою становить передумову професійного самовиховання, яке передбачає свідому роботу з розвитку своєї особистості як професіонала: адаптування своїх індивідуально психологічних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та безперервний розвиток соціально-моральних та інших властивостей особистості.

Цінною, на наш погляд, є думка В. Льошина, який підкреслює, що наявність і усвідомлення значущої мети, ідеї, сенсу, тобто змістового компонента професійної спрямованості, – важлива умова професійного й особистісного розвитку студента [6].

Формування студента як суб'єкта навчальної діяльності передбачає навчання його планувати, організовувати свою діяльність, визначати конкретні навчальні дії, необхідні для успішного навчання, програму їх виконання на конкретному навчальному матеріалі та чітку організацію вправ.

Педагогічна практика свідчить, що існують питання: якими якостями та компетенціями повинен володіти майбутній вчитель фізичної культури – професіонал. Вимоги до нього формують не лише державні документи, а й суспільство, батьки, навіть школярі. Держава, яка зацікавлена в здоров'ї дітей, висуває високі вимоги до вчителя фізичної культури, що впливає на стандарти та зміст педагогічної підготовки майбутніх фахівців [5, с. 15].

За нашим переконанням, готуючи майбутнього вчителя фізичної культури як професіонала своєї справи, здатного до безперервної самоосвіти впродовж життя, необхідно робити акцент на самовдосконалення таких аспектів, як:

- удосконалення та безперервне поповнення знань майбутнього фахівця, особливо предметних, виховних і психологічних тощо;
- постійний саморозвиток світогляду;
- перегляд професійно-ціннісних орієнтацій та переконань, що відповідають завданням сьогодення;
- пошук мотивів творчої діяльності (любов і повага до дітей, потреба в самореалізації, переконання та власний приклад здорового способу життя тощо);
- розвиток стійких моральних якостей особистості (переконаність, гуманізм, педагогічний оптимізм, принциповість, доброта, емпатія тощо);
- розвиток професійних навичок та педагогічної майстерності.

Торкаючись питання професіоналізму, С. Дружилов характеризує його не тільки як високий рівень знань, умінь і результатів роботи людини в цій галузі діяльності, а і як певну системну організацію його психіки. Це і особливості його професійної мотивації, і система його устремлінь, ціннісних орієнтацій. Для професіонала важливі й результативність діяльності, і співвіднесення її з витратами (психологічними, фізіологічними тощо). Отже, як зауважує науковець, “при оцінюванні професіоналізму слід говорити про ефективність праці професіонала” [3, с. 70].

Необхідною наразі є підготовка фахівця, спроможного не лише відтворювати знання та вміння, а й бути особистістю, здатною до постійних перетворень, творчого підходу до професійної діяльності. Особливе значення в цьому контексті має позиція С. Дружилова, який зазначає, що “критерії професіоналізму, тобто показники, на основі яких судять про рівень професіоналізму, можуть бути двох видів: зовнішні щодо людини (об'єктивні) і внутрішні (суб'єктивні). До першої групи входять показники результативності діяльності. До другої включають: а) професійно важливі якості; професійні знання, вміння та навички; б) професійну мотивацію; в) професійну самооцінку й рівень домагань; г) здатності до саморегуляції та стресостійкості; д) особливості професійної взаємодії” [3, с. 70].

Особливу цінність мають погляди психологів, які виокремлюють професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності. На думку дослідників, професіоналізм діяльності – це “якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію й компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і умінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами та способами вирішення професійних завдань, що дає змогу здійснювати діяльність з високою й стабільною продуктивністю” [7, с. 75].

Шлях до професіоналізму молодого вчителя, на думку вчених, “лежить через труднощі, пошуки, помилки й коливання до обґрунтованих самостійних рішень, що спирається



на здатність до самоаналізу. У цьому процесі “пошуку себе” вчитель постійно “відкриває” дитину як учасника спільної діяльності й починає бачити в ньому найважливіші власні перетворення та розвиток” [7, с. 76]. Професійна компетентність – інтегральна характеристика, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми та типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності, з використанням знань, життєвого досвіду, цінностей і нахилів. Досягнення професіоналізму молодим учителем є неможливим без освоєння нових ефективних алгоритмів і способів виконання діяльності, нетривіального вирішення завдань, що виникають за допомогою “прирошення” професійної компетентності [7, с. 76].

При підготовці майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності необхідно враховувати важливі етапи саморозвитку професіоналізму:

- входження в нову діяльність характеризується високим емоційним напруженням, тому в процесі підготовки необхідно моделювати різноманітні ситуації, де майбутній учитель може аналізувати свою поведінку, шукати й відбирати вдалі рішення, накопичувати спостереження та робити висновки. Він вчиться бачити свою діяльність і себе в ній з позиції учня;

- адаптація до майбутньої професійної діяльності характеризується пошуком найбільш оптимальних способів професійної самореалізації. Долаючи труднощі при навчанні, накопичуючи досвід на практичних заняттях, майбутній фахівець учить себе володіти собою, раціонально організовувати свою діяльність;

- створення власного стилю майбутньої професійної діяльності, що характеризується подальшою активною “професіоналізацією” психологічних процесів і властивостей, професійно – значущих якостей особистості. У змодельованих практичних ситуаціях майбутній фахівець діє значно активніше й цілеспрямованіше, створюючи майбутній професіоналізм [7, с. 77].

Недооцінка важливих етапів саморозвитку професіоналізму при підготовці майбутніх фахівців призводить до помилок у підготовці, які позначаються на подальшій роботі.

Тривалий проміжок часу переважала думка про те, що майбутньому вчителю фізичної культури достатньо знати свій предмет і вміти якісно його викладати. Але настав час змін, в якому професіоналізм превалує на конкурентоспроможному ринку праці. Важливим чинником розвитку фахівця-професіонала є здатність до безперервної освіти.

Аналіз матеріалів свідчить, що “тенденція безперервності освіти як основний, провідний принцип розвитку, як ціннісний чинник кожного індивіда передбачає формування людини нового типу, яка в соціально-економічних умовах, що динамічно змінюються, зможе активно жити і діяти, робити максимальний внесок як у власний саморозвиток, самореалізацію, так і в розвиток суспільства, його прогресивне оновлення. Розвиток особистості розглядається при цьому як безперервний процес, що орієнтує навчально-пізнавальну діяльність не лише на знання, а й на активне перетворення навколишнього світу” [4, с. 79].

**Висновки.** Отже, професійна освіта майбутніх учителів фізичної культури повинна стати передумовою розвитку їхнього професіоналізму й готовності до самореалізації особистості, формування гуманістичних ціннісних установок, спрямованості на професійне самовдосконалення впродовж усього життя. Покращення професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури на сучасному етапі потребує ефективніших шляхів організації навчально-педагогічного процесу.

#### Список використаної літератури

1. Гребенев И. Фундаментальная научная подготовка учителя как основа его профессиональной компетентности / И. Гребенев, Е. Чупрунов // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 62–65

2. Драгнев Ю. Професійне спрямування майбутнього вчителя фізичної культури як важлива умова професійного та особистісного розвитку / Ю. Драгнев // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 5. – С. 107–112.
3. Дружилов С. Професионализм педагога: психологический ракурс / С. Дружилов // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 69–79.
4. Іванова О. Методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів як один із чинників підвищення мотивації навчання / О. Іванова // Вища школа – 2012. – № 11. – С. 77–79.
5. Коцан І. Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири / І. Коцан // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 13–19.
6. Лешин В. В. Профессиональная направленность и проблема развития личности студентов [Електронний ресурс] / В. В. Лешин. – Режим доступу: <http://www.firstjob.ru/?ScienceView&ID=195>.
7. Лучкина Т. Пути становлення професіоналізму молодого учителя / Т. Лучкина // Педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 74–79.
8. Паршук С. Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів / С. Паршук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч. 1). – С. 191–195.
9. Прокопова О. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. С. Прокопова. – Київ, 2003. – 21 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2014.

---

**Шапалова И. В. Профессиональное самосовершенствование как фактор развития профессионализма будущих учителей физической культуры**

*В статье обозначены педагогические подходы к профессиональному самосовершенствованию как фактору развития профессионализма будущих учителей физической культуры; освещены научные взгляды на саморазвитие личности и ее профессиональное самосовершенствование на протяжении всей жизни; определено педагогическое сопровождение формирования у будущих учителей физической культуры готовности к творческой самореализации и профессионального самосовершенствования во время будущей педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** *готовность к профессиональной деятельности, личность, профессиональное образование, профессиональное самосовершенствование, профессионализм, творческое саморазвитие, учитель физической культуры.*

**Shapovalova I. Professional Self-Improvement as a Factor of Professional Development of Future Physical Training Teachers**

*The article outlines the pedagogical approaches to professional self-improvement as a factor of professional development of future teachers of physical cultures; lit scientific views on self-development and professional self-development throughout life; defined pedagogical support in the process of formation of future teachers of physical culture of preparedness for creative self and professional self in the future pedagogical activity.*

*Important factors in the development of professionalism students such as improving the creative abilities; prospects for professional and personal development; the prestige of the profession; the public interest; material incentives; according to the characteristics.*

*It is time for change, in which professionalism prevails in a competitive labour market. An important factor in the development of skilled professional is the ability to continuing education.*

*Professional education of future teachers of physical culture should be a prerequisite for the development of their professionalism and willingness to self-identity, the formation of humanistic values, focus on professional self-improvement throughout life. Improvement of professional preparation of future teacher of physical culture at the present stage requires more efficient ways of organizing the educational process*

*Due to the importance of training of future teachers of physical culture in the current socio-economic conditions necessary to prepare not only qualified specialists and professionals capable*

*of professional self-improvement throughout life, able to adapt to rapidly changing social conditions.*

**Key words:** *readiness for professional activity, personality, vocational education, professional self-improvement, professionalism, creative development, physical education teacher.*

## ТЕНДЕНЦІЇ АВТОМАТИЗАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКОГО ОБЛІКУ НА МАЛИХ ПІДПРИЄМСТВАХ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БУХГАЛТЕРІВ

*Проаналізовано останні публікації з проблематики ведення бухгалтерського обліку на малих підприємствах. Виявлено тенденції автоматизації бухгалтерського обліку. Сформульовано суперечності між трендами автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах та змістом професійної освіти майбутніх бухгалтерів. Виявлено перспективні напрями вдосконалення навчального процесу студентів напряму підготовки 6.030509 “Облік і аудит”.*

**Ключові слова:** бухгалтерський облік, мале підприємство, автоматизація.

Світовий досвід та практика господарювання свідчать, що однією з рушійних сил економічного розвитку розвинутої країни є підприємства малого бізнесу. Сьогодні в Україні налічується близько 300 тис. малих та середніх підприємств, у яких зайнято близько 3 млн осіб. Ці підприємства забезпечують 10–11% ВВП країни [9].

Згідно зі ст. 8 Закону України “Про бухгалтерський облік і фінансову звітність в Україні”, підприємство самостійно “...обирає форму бухгалтерського обліку ... з урахуванням особливостей своєї діяльності й технології обробки облікових даних” [10]. На вибір форми обліку при цьому впливає обсяг і складність виконання облікових робіт, кадровий склад бухгалтерії і його професійність, наявність чи відсутність систем автоматизації, а також оснащеність підприємства засобами комп’ютерної техніки [5].

Найбільшій ефективності бухгалтерський облік на малому підприємстві набуває у разі введення автоматизованої (комп’ютеризованої, діалогової) форми обліку [1].

Аналіз наукових джерел, присвячених проблематиці організації бухгалтерського обліку в умовах застосування комп’ютерних технологій, свідчить про те, що на сьогодні розроблено велику кількість відповідного програмного забезпечення (ПЗ) [1; 4; 5; 6; 8; 11].

Разом із тим, у наукових публікаціях недостатньо уваги приділено проблемам еволюції професійної підготовки майбутніх бухгалтерів у світлі тенденцій автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах.

**Мета статті** – аналіз тенденцій автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах у контексті професійної підготовки майбутніх бухгалтерів.

В основі автоматизації обліку коштів організації лежить впровадження й використання інформаційної системи – програмно-апаратного комплексу, призначеного для автоматизації цілеспрямованої діяльності кінцевих користувачів, що забезпечує, відповідно до закладеної логіки обробки, можливість отримання, модифікації та зберігання бухгалтерської інформації [3].

Сучасна інформаційна система передбачає обов’язкове використання суб’єктом системи комп’ютера як основного апаратно-програмного засобу переробки й використання інформації.

На сьогодні можна виділити дві концепції побудови інформаційної системи, метою якої є автоматизація бухгалтерського обліку малого підприємства:

– перша концепція – це створення інформаційної системи на основі комерційного ПЗ, особливістю якого є те, що воно розповсюджується на платній основі. До того ж у

межах цієї концепції часто передбачені додаткові платні послуги розробника ПЗ (налаштування, проведення спеціальних курсів та ін.);

– друга концепція – це створення інформаційної системи на основі вільного програмного забезпечення, основною відмінністю якої є те, що програми, необхідні для роботи інформаційної системи, розповсюджуються безкоштовно, а навчання їх використання лежить у межах компетенції бухгалтера.

Характеризуючи першу концепцію (на основі комерційного ПЗ), зазначимо, що в її межах можна виділити два підходи: використання неспеціалізованого ПЗ (такого, що не створено спеціально для ведення бухгалтерського обліку), а також використання спеціалізованого ПЗ, створеного на основі алгоритмізації касових операцій, обчислення податків, а також урахування особливостей широкого спектра особливостей бухгалтерського обліку в тій чи іншій сфері.

Кожний із зазначених підходів інтегрує локальні та “хмарні” рішення.

Так, прикладами локальних рішень організації інформаційної системи на основі неспеціалізованого ПЗ можна назвати використання електронних таблиць MS Excel, а також баз даних Access, що входять до пакета комерційних програм Microsoft Office.

Крім розрахунків, деякі із цих та подібних їм систем дають змогу формувати бухгалтерські документи. Однак недоліком цих систем є те, що вони, зазвичай, не формують провідок ПЗ господарських операцій, у них утруднене оформлення друкованого варіанта форм звітності тощо.

“Хмарні” неспеціалізовані рішення, що можуть бути використані при побудові інформаційної системи на основі платних сервісів та ПЗ, характеризуються тим, що “...програмне забезпечення надається користувачу як Інтернет-сервіс. Користувач має доступ до власних даних... і не повинен піклуватися про інфраструктуру, операційну систему, і програмне забезпечення...” [4].

Прикладами “хмарних” рішень в організації бухгалтерської інформаційної системи з використанням платного неспеціалізованого ПЗ можна назвати “хмарні” продукти Volia Cloud, Incunc, Dropbox та інших розробників. За допомогою цих та інших Інтернет-сервісів можна отримати в користування набір інструментів, за допомогою яких можна впорядкувати електронні документи, організувати взаємодію між працівниками та службами малого підприємства, провести підрахунки тощо.

Іншим варіантом організації інформаційної системи бухгалтерського обліку малих і середніх підприємств є впровадження платного спеціалізованого ПЗ, яке теж передбачає використання локальних і “хмарних” рішень.

На ринку програмних продуктів надано широкий спектр такого ПЗ, наприклад: “1С: Підприємство” – 7 і 8 версії; “Акцент-бухгалтерія”; “Парус – Підприємство”; “Бест Звіт Плюс” тощо [11; 6].

Ці програмні продукти забезпечують автоматизацію підготовки обов’язкової звітності для державних органів, регулярний вихід оновлень у зв’язку зі змінами нормативних документів; сумісну роботу декількох користувачів; автоматизацію розрахунку зарплати, податків, обліку матеріальних коштів; наявність модулів для автоматизації обліку на підприємствах специфічних галузей тощо.

У цій групі продуктів виділяється три варіанти взаємодії з розробником.

Перший варіант можна позначити імперативом “Стандартно, швидко й недорого”. Цей підхід до автоматизації передбачає побудову бухгалтерської інформаційної системи на основі використання ПЗ, що впроваджується “Як є”. Іншими словами, у стандартній конфігурації плану рахунків, моделі обліку та інших параметрів, закладених у неї розробниками. Такий підхід є достатньо ефективним на невеликих підприємствах.

У другому варіанті придбана стандартна конфігурація поступово допрацьовується відповідно до особливостей підприємства. Цей варіант характеризується імперативом “Допрацюй й облікувай”. Тобто, заплативши за базову конфігурацію, користувач за бажанням може її допрацювати. Вартість цієї послуги, як правило, сплачується окремо. Такий підхід до проблеми автоматизації найбільше підходить для невеликих підприємств, які не мають сталої облікової політики.

У третьому варіанті автоматизації обліку підприємства впровадженню програмного забезпечення передують процес обстеження підприємства й підготовка технічного завдання. Цей варіант характеризується імперативом “Ніхто не знає потреби замовника краще, ніж він сам”. У цьому варіанті автоматизації розробник створює програмну платформу під потреби конкретного замовника. Останній варіант є водночас найбільш витратним, але найбільш ефективним.

Основними недоліками використання локальної платної системи в будь-якому з описаних варіантів є необхідність придбання відповідного програмного забезпечення, навчання персоналу працювати з ним, а також залежність підприємства від можливих збоїв у роботі зазначених систем. Перелічені недоліки нівелюються при використанні “хмарних” сервісів із ведення онлайн-бухгалтерії.

Ці сервіси надають у тимчасове користування платний набір інструментів, за допомогою яких можна сформувати первинну документацію, оформити в електронному вигляді звітність і направити її ПЗ Інтернетом у податковий орган і позабюджетні фонди.

Прикладами “хмарних” рішень в організації інформаційної системи з використанням платного спеціалізованого ПЗ можна назвати продукти: “Бухгалтерія. Контур” від компанії “СКБ Контур”, “1С: Підприємство 8 через Інтернет”, “jПарус”, “iFin”, “FLP.ua”, “Где деньги”, “Web3віт” тощо.

У всіх цих продуктах ідеться про віддалене підключення користувача до серверу, з якого “роздається” програма та на якому розміщуються бази даних користувача. Ці програмні продукти мають також функції колективної роботи над документами, а також віддаленого доступу до них.

Друга концепція побудови бухгалтерських інформаційних систем для малих і середніх підприємств засновується на використанні вільного програмного забезпечення (у цьому контексті йдеться, перш за все, про продукти з ліцензією GPL – вільне програмне забезпечення).

При використанні такого програмного забезпечення бухгалтером малого підприємства важливим є те, що вільні програми можуть бути використані на безоплатній основі протягом необмеженого періоду часу. До того ж розробник дає змогу: користуватися програмою для будь-яких цілей на необмеженій кількості комп’ютерів; безперешкодно отримувати доступ до вихідних кодів; виготовляти необмежену кількість додаткових примірників як для власного користування, так і для розповсюдження за плату або безоплатно; модифікувати її як для власного користування, так і для поширення [7].

Як і в разі концепції створення бухгалтерської інформаційної системи на основі комерційного ПЗ, у разі побудови такої системи на основі вільного ПЗ можна виділити: використання неспеціалізованого ПЗ, а також використання спеціалізованого ПЗ.

Прикладами неспеціалізованого вільного ПЗ, що може бути використане для автоматизації бухгалтерського обліку, слугують вільні електронні таблиці (Calc, Open Office та ін.), за допомогою яких можна виконувати прості бухгалтерські розрахунки.

Прикладами “хмарних” рішень в організації інформаційної системи з використанням вільного неспеціалізованого ПЗ можна назвати “хмарні” технології та продукти на зразок Google Drive.

Прикладами використання локальних рішень на основі вільного ПЗ у практиці малих підприємств можна вважати такі програмно-апаратні системи для ведення особистої та корпоративної бухгалтерії: iDomEconom, Quicken, GnuCash iKMyMoney, Money Manager EX та ін. Це просте у використанні ПЗ, робота з яким не вимагає від користувача спеціальної підготовки. Зазвичай зазначені програмні продукти передбачають версії для операційної системи LINUX.

Серед “хмарних” рішень на основі вільного ПЗ, які дають змогу безкоштовно проводити часткове або ж повне “перенесення” автоматизації обліку із власних розрахункових потужностей підприємства на “хмарні”, можна назвати продукти: “Небо”, “Велика птиця”, “Діловод”, Бухгалтерія-онлайн від Приватбанку та ін.

Суттєвим недоліком концепції автоматизації бухгалтерського обліку на основі використання вільного ПЗ є те, що вона не передбачає спеціальної підготовки бухгалтерів до використання програмних продуктів. Іншими словами, бухгалтер має бути готовим до самостійного опанування відповідним програмним забезпеченням.

Підбиваючи підсумок сказаному вище, зазначимо, що стрімкий розвиток програмно-апаратних засобів автоматизації бухгалтерського обліку зумовлює низку тенденцій в еволюції професійної діяльності бухгалтерів малих підприємств.

Так, наприклад, становлення нового формату професійної діяльності бухгалтерів сьогодні пов’язане з розповсюдженням “аутсорсингу”, сутність якого полягає в бухгалтерському обслуговуванні підприємства нештатним фахівцем (або групою фахівців). Характерними ознаками такого формату роботи бухгалтера є віддаленість робочого місця від офісу та одночасне обслуговування ним декількох підприємств, що робить автоматизацію професійної діяльності обов’язковою.

Велику роль у зміні пріоритетів професійної діяльності бухгалтерів малих підприємств відіграє те, що в сучасних умовах, у зв’язку з обмеженим штатом малого підприємства, бухгалтеру доводиться самостійно добирати програмні й апаратні засоби для автоматизації роботи системи бухгалтерського обліку, налаштовувати бухгалтерське програмне забезпечення, самостійно шукати шляхи опанування новими програмними продуктами, що потребує наявності відповідних компетенцій.

Формування компетенцій, відповідних вимогам сучасного ринку праці, належить до сфери відповідальності системи професійної освіти майбутніх бухгалтерів.

Утім, на сьогодні еволюційний розвиток системи їхньої професійної підготовки утруднює низка суперечностей, зокрема, між:

- постійною потребою малих підприємств у висококваліфікованих бухгалтерях, здатних до автоматизації своєї праці, і недостатнім відображенням у змісті навчального процесу цього аспекту професійної діяльності бухгалтера малого підприємства;
- необхідністю формування у студентів напряму підготовки 6.030509 “Облік та аудит” спеціальних компетенцій у галузі роботи із професійним контентом Інтернету й мережевої взаємодії з колегами та відсутністю орієнтації освітніх програм на набуття студентами таких компетенцій;
- потребою в набутті професійно-інформаційних знань, умінь і навичок із використання новітніх безкоштовно розповсюджуваних систем автоматизації бухгалтерського обліку малого підприємства та традиціями формування компетенцій із використання застарілих, ресурсоемних бухгалтерських систем, що розповсюджуються на платній основі;

– вимогами ринку праці до високого рівня практичних умінь фахівця з автоматизації бухгалтерського обліку та недостатністю відповідного досвіду квазіпрофесійної діяльності майбутніх бухгалтерів у фаховій підготовці.

На нашу думку, подолання зазначених суперечностей буде сприяти знайомству студентів напряму підготовки 6.030509 “Облік та аудит” з інформаційними системами на базі вільного програмного забезпечення як альтернативою інформаційних систем на базі платного програмного забезпечення.

**Висновки.** У сучасних умовах існують дві концепції створення інформаційної системи автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах, а саме: на основі комерційного ПЗ, особливістю якого є те, що воно розповсюджується на платній основі; на основі вільного програмного забезпечення, основною відмінністю якої є те, що програми, необхідні для роботи інформаційної системи, розповсюджується безкоштовно, а навчання їх використання належить до компетенції бухгалтера.

У зв'язку з особливостями професійної діяльності бухгалтера малого підприємства пріоритетне значення для нього має концепція вільного спеціалізованого ПЗ.

Актуальність формування в майбутніх бухгалтерів умінь використання в професійній діяльності інформаційних систем, створених на основі вільного програмного забезпечення, має відповідним чином відобразитися у змісті професійної освіти. Зокрема, перспективним напрямом удосконалення навчального процесу студентів напряму підготовки 6.030509 “Облік та аудит” виступає їхнє знайомство з інформаційними системами на базі вільного програмного забезпечення як альтернативою інформаційних систем на базі платного програмного забезпечення.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні параметрів готовності майбутніх економістів до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах.

#### Список використаної літератури

1. Кривець Ю. М. Моделювання інформаційного середовища бухгалтерського обліку на основі системних уявлень [Електронний ресурс] / Ю. М. Кривець // Ефективна економіка. – 2012. – № 9. – Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1522>.
2. Куценко В. І. Імператив модернізації економічної освіти – відповідь на виклик інноваційної економіки [Електронний ресурс] / В. І. Куценко // Економіка. Управління. Інновації. – 2010. – № 2. – Режим доступу: [http://esteticamente.ru/e-journals/eui/2010\\_2/zmist.html](http://esteticamente.ru/e-journals/eui/2010_2/zmist.html).
3. Маглинець Ю. А. Анализ требований к автоматизированным информационным системам [Электронный ресурс] / Ю. А. Маглинец. – Режим доступа: <http://www.intuit.ru/departament/itmngt/analysis/>.
4. Мачуга Р. І. Віртуалізація і хмарні технології в обліку: далеке майбутнє чи реальне сьогодення? [Електронний ресурс] / Р. І. Мачуга // Ефективна економіка. – 2013. – № 5. – Режим доступу: [http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2008#\\_ftn5](http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2008#_ftn5).
5. Методичні рекомендації із застосування реєстрів бухгалтерського обліку малими підприємствами : Наказ Міністерства фінансів України від 15.06.2011 р. № 720 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.minfin.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=311243&cat\\_id=293536](http://www.minfin.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=311243&cat_id=293536).
6. Навигатор малого бізнесу: Блог о предпринимательстве и маломбизнесе в Украине [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://navigatorbiz.in.ua/>.
7. Отставнов М. Прикладные свободные программы в школе / М. Отставнов. – Москва : Медиа Технолоджи сервис, 2000. – 96 с.
8. Павелчак-Данилюк О. Обґрунтування програмного забезпечення для автоматизації бухгалтерського обліку на підприємствах / О. Павелчак-Данилюк // Вісник ТНТУ. Приладобудування та інформаційно-вимірювальні технології. – 2014. – Т. 73. – № 1. – С. 209–218.
9. Пивоваров М. Г. Аналіз діяльності малих підприємств в Україні та шляхи поліпшення їхньої роботи / М. Г. Пивоваров // Вісник Запорізького національного університету. Економічні науки. – 2009. – № 1 (4). – С. 46–54.



10. Про бухгалтерський облік і фінансову звітність в Україні : Закон України [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 40. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/996-14>.

11. Стригуль Л. С. Сучасний стан та проблеми автоматизації бухгалтерського обліку на підприємствах України [Електронний ресурс] / Л. С. Стригуль, А. Г. Ковальов // Вестник НТУ “ХПИ”. – 2010. – № 61. – Режим доступу: <http://archive.kpi.kharkov.ua/View/19801/>.

*Стаття надійшла до редакції 11.08.2014.*

### **Шевченко С. В. Тенденции автоматизации бухгалтерского учета на малых предприятиях в контексте профессиональной подготовки будущих бухгалтеров**

*Проанализированы последние публикации по проблематике ведения бухгалтерского учета на малых предприятиях. Выявлены тенденции автоматизации бухгалтерского учёта. Сформулированы противоречия между тенденциями автоматизации бухгалтерского учета на малых предприятиях и содержанием профессионального образования будущих бухгалтеров. Выявлены перспективные направления совершенствования учебного процесса студентов направления подготовки 6.030509 “Учет и аудит”.*

**Ключевые слова:** бухгалтерский учет, малое предприятие, автоматизация.

### **Shevchenko S. Tendencies in Accounting Automation at Small Enterprises in the Context of Professional Training of Future Accountants**

*The article contains the analysis of the latest publications dedicated to the problem of the maintenance of accounting records at small enterprises. The article reveals the tendencies in accounting automation at small enterprises. The article emphasizes that in connection with the peculiarities of professional activity of an accountant at a small enterprise and in the context of accounting automation the concept of free custom-made software is of the highest priority to him/her. The article describes the contradictions between the tendencies in accounting automation at small enterprises and the content of professional education of future accountants. The article indicates that the need of a future accountant to be able to use information systems designed for accounting automation must be reflected in the content of his/her professional education. In particular, a promising way of improvement of educational process for the students of training direction 6.030509 “Accounting and audit” is their introduction to the information systems on the basis of free software as an alternative to the information systems on the basis of the paid software. We can see the perspectives for further research in the determination of criteria for readiness of future accountants for the accounting automation at small enterprises.*

**Key words:** accounting, small enterprise, automation.

## ІННОВАЦІЙНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ЗМІНИ ПАРАДИГМИ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ

*У статті визначено сутність понять: “нове”, “творче”, “креативне”, “нестандартне”, “інноваційне” мислення; встановлено діалектичний зв’язок між ними; обґрунтовано важливість формування інноваційного мислення в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів в умовах зміни парадигми інженерної освіти.*

**Ключові слова:** *нове, творче, креативне, нестандартне, інноваційне мислення, професійна підготовка, майбутній інженер, парадигма інженерної освіти.*

Початок ХХІ ст. ознаменований стрімким соціально-економічним розвитком, нові технології докорінно й швидко змінюють структуру світової економіки, людство вступило в інноваційну добу, яка потребує зовсім іншого, більш прогресивного, інноваційного мислення. Формування інноваційного мислення є важливою передумовою розвитку процесів модернізації при переході до моделі інноваційної економіки, яка потребує фахівців з нестандартним, творчим, креативним мисленням.

У “Білій книзі національної освіти України” зазначено: “Входження світу в науково-інформаційний тип прогресу зумовлює необхідність формування людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційної діяльності” [3, с. 9]. Бо саме це забезпечить найшвидше застосування новітніх можливостей сучасної науки. Отже, очевидним є те, що в умовах сучасного соціуму набуває надзвичайно важливого значення саме проблема розвитку інноваційного мислення інженерних кадрів, адже саме їм належить функція поєднання виробництва з науковими розробками, втілення останніх у технічні засоби й технологічні процеси, тому стає очевидною необхідність формування в студентів технічних університетів потреби в активному пошуку знань, вміння знаходити вирішення існуючих проблем нестандартними методами.

Прагматична технократична модель інженерної освіти, заснована на знаннєвому підході, теоретичні установки якого (за Є. Бондаревською) детерміновані функціональністю, схематизмом, стереотипізацією, перевантаженістю, інформаційним і фактологічним матеріалом, вступила в конфлікт із сучасними вимогами до інженерної освіти й викликала суперечності між: змінами в змісті, характері та спрямованості професійної інженерної діяльності; цілісністю культури й технологією її фрагментарного відтворення через предметно-психологічний тип освіти; соціокультурною та індивідуально-особистісною зумовленістю формування людини й знеособлено-імперативними методами навчання та виховання у вищих навчальних закладах; безперервною зміною змісту, наростанням обсягу знань і професійно значущої інформації [5, с. 3–4]. У теорії і практиці освіти актуалізуються положення й принципи педагогіки, що зумовлюють парадигмальний підхід до дослідження проблем професійної освіти, перехід від навчально-дисциплінарної моделі освіти до особистісно орієнтованої моделі як умови самовираження особистості (Є. Бондаревська, В. Серіков, В. Руденко).

Проблема ефективного формування творчого мислення в процесі навчальної діяльності завжди перебувала в центрі уваги науковців. Для її вирішення мають значення праці У. Йоманса, К. Осборна, Г. Ліндсея, К. Халла, Р. Томпсона та ін. Розроб-

лено концепції та системи: неперервного формування творчого інженерного мислення (М. Зіновкіна), розвитку технічної творчості в закладах професійної освіти (С. Новосьолов), аспектів розвитку інженерного та технічного мислення (І. Калошина, М. Комарова, Т. Кудрявцев, В. Моляко). Питання креативності розглядали З. Фрейд, К. Роджерс, Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Р. Стернберг, Т. Амабайл, Я. Пономарьов, Д. Богоявленська, С. Рубінштейн, А. Маслоу, Б. Теплов, В. Вишнякова, Р. Мей, Ф. Баррон, Д. Харрінгтон та ін. Дослідження в галузі креативності (творчості) мислення проводили вітчизняні (С. Медник, Д. Богоявленська, М. Гнатко, В. Дружинін, Я. Пономарьов, В. Моляко, Ю. Трофимов, В. Козменко) та зарубіжні (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Ф. Бардон, Д. Харрінгтон, К. Тейлор) вчені. Проте поняття інноваційного, творчого, креативного мислення в даний час не можна назвати чітко визначеним, сталим як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях.

**Мета статті** – розкрити поняття “інноваційне мислення” та обґрунтувати важливість його формування в майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки.

Сьогодні не існує загальновизнаного визначення “інноваційне мислення”, що суперечить формуванню конструктивної установки для його практичної реалізації. Термін “інноваційне мислення” об’єднує в собі такі поняття, як “нове”, “нестандартне”, “творче”, “креативне” мислення. Розглянемо різноманітні визначення складових понять мислення, наявні в літературі.

Загальне поняття “мислення” у філософській літературі визначено як психічний процес самостійного пошуку й відкриття суттєво нового, тобто процес опосередкування та узагальнення відображення дійсності під час її аналізу й синтезу, що виникає на основі практичної діяльності та досвіду [10]. “Нове” – поняття, котре використовується у філософії для усвідомлення процесу розвитку і творчості. “Нове” означає таке, якого раніше не існувало. Але як момент розвитку може відрізнитися від колишньої реальності (старого) за змістом, якістю, структурою, властивостями, законами тощо? Онтологічну основу виникнення “нового” в процесі розвитку утворюють закони емерджентності цілого, переходу кількісних змін у якісні, заперечення – заперечення [11, с. 162–163]. Поняття “нове” пов’язано з однією з вічних філософських проблем – проблемою змін – та спробою вирішити так званий парадокс розвитку. Тому за допомогою терміна “нове” в застосуванні до розвитку взагалі ми можемо визначати все те, що не зводиться до того, що було “до”. Відповідно до контексту обговорюваних проблем, “нове” постає з найбільш різноманітних сторін: “нове” як емерджентне, яке не виводиться із наявного; “нове” як прояв потенційно закладеного; “нове” як згадка старого, уже баченого, того, що було, але в інших формах; “нове” як збіг результату з прихованою установкою [10, с. 186–191]. Загалом в історії філософської думки простежується тенденція розмежовувати оновлення як трансформацію властивостей, функцій, відносин і власне інноваційного явища, які утворюють особливий клас змін [7, с. 45–63].

Сучасні дослідники вживають поняття “новація” в контексті трансформацій, які відбуваються в усіх сферах буття й визначаються як “реальний спосіб заперечення консервативних або віджилих елементів соціокультурного досвіду людства, оновлення або якісні зміни застарілих тенденцій, структур, положень і продуктів людської соціокультурної діяльності, які вичерпали резерви позитивного розвитку” [9, с. 210–214].

На думку О. Чумак, терміни “новина”, “нове”, “новація”, “інновація”, “нововведення” широко використовують у повсякденній практиці й нерідко ототожнюють, хоча вони дещо різняться за своєю сутністю. “Інновація” – нововведення, комплекс заходів, спрямованих на впровадження в економіку нової техніки, технологій, винаходів [11, с. 158].

Термін “інновація” має латинське походження. Римляни розуміли під інновацією “оновлення”, “зміну” в широкому значенні цього слова. Створення нового продукту може мати різні наслідки: від нейтральних до таких, що певною мірою впливають на людину чи світ. Інноваційне мислення відрізняється характерними ознаками. Перш за все, інноваційне мислення необхідне для успішної професійної діяльності, передбачає наявність в особистості творчого, креативного мислення. У Великому тлумачному словнику української мови “творчість” визначено як діяльність людини, яка спрямована на створення духовних, матеріальних цінностей; діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення розвитку [6]. “Творчістю є будь-який акт, ідея або продукт, який змінює існуючу галузь чи перетворює вже існуючу галузь на нову. Творчою особою є той, хто мислить чи діє, змінюючи чи створюючи нову галузь” [13, с. 44].

Роксоляна Швай розглядає “творчість” як діяльність, результатом якої є продукти творчості (винаходи, способи та методи діяльності), що характеризуються новизною й цінністю (естетичною, практичною, пізнавальною тощо), хоча би для особи, що творить. Творчою може бути людина, яка створює щось нове, новий продукт чи нову діяльність, тобто кожна людина, діяльність якої виходить за межі звичних уявлень, певних стандартів тощо [12, с. 76]. Людина є творчою, якщо не повторює чи не наслідує когось або щось. Однак, не завжди “нове” означає “творче”. Кожна творчість охоплює “нове”, але не кожне “нове” містить творчість. Поняття “нове” є більш загальним [14, с. 37]. Відомо, що знання швидко стають застарілими, а методи залишаються актуальними протягом тривалого часу. Тому під час вибору пріоритетів необхідно зосередитися, перш за все, на спрямованому формуванні в студентів навичок мислення творчого, креативного.

К. Леві-Стросс, порівнюючи мислення сучасної та архаїчної культур, вказує, що творче мислення є найбільш концентрованим вираженням максимально ефективного й гармонійного функціонування всіх компонентів розумових здібностей людини. І. Зязюн наголошує на необхідності формувати дослідницьку позицію особистості, а її взаємодія з пізнавальною діяльністю повинна бути активною та ініціативною. Головним при цьому є формування способів і процедур творчого пізнавального пошуку [2, с. 853]. Дуже важливим для викладачів є вміння розпізнати творчий потенціал особистості та зробити прогноз її творчої діяльності чи розвитку, а в результаті – передбачити цінність творчого продукту [12, с. 77].

Процесуальне розуміння творчості концентрується на специфічних властивостях психічних процесів, які приводять до появи творчих ідей чи є складниками творчої поведінки. Як з’являється творчий задум, які психічні, інтелектуальні, емоційні, мотиваційні процеси стають поштовхом до утворення нового й цінного продукту? Ці запитання належать до базових проблем педагогіки творчості.

Незважаючи на численність теорій творчості, педагоги та психологи не можуть у загальному вигляді описати творчий процес, пояснити, які інтелектуальні операції беруть у ньому участь, яку роль у цьому процесі відіграють почуття та мотивації. Невідомий механізм виникнення нового задуму. Сучасні погляди зводяться до того, що немає одного оптимального виду творчого процесу, який дає можливість досягнути високих результатів у науці чи мистецтві [15]. Здатність до творчого мислення, на думку багатьох дослідників, – це здатність бачити ситуації, явища, предмети під новим кутом і знаходити нетрадиційне вирішення проблем.

Інноваційне мислення передбачає наявність відповідної мотивації в особи, в основі якої лежить задоволення відповідної потреби – в самоактуалізації (А. Маслоу), прагненні людини до якомога повнішого виявлення й розвитку своїх особистісних

можливостей. Головну роль у детермінації творчої поведінки відіграють мотивація, цінності, особистісні риси. Творчий процес пов'язаний із самоактуалізацією, повною й вільною реалізацією своїх здібностей та життєвих можливостей [8].

Специфіка інноваційної діяльності й відповідно інноваційного мислення передбачає також високий рівень пізнавальних здібностей особистості, який спонукає до постійного оновлення теоретичних знань, уміння їх застосовувати в практичній професійній діяльності, вироблення навичок використання конкретних знань і досвіду в тій чи іншій сфері професійної діяльності.

Спробу розмежувати поняття “інновація” й “творчість” зробив англійський дослідник креативності М. Вест [15]. “Креативність” він розглядає як розвиток нових ідей у науково-професійному процесі, інновація ж полягає у “перекладі” таких ідей на мову практики. Отже, “інновація” – це здатність людини до впровадження творчих задумів ужиття, а вона неможлива без уміння мислити творчо, креативно.

Все більше використовується в літературі слово “креативність” як синонім слова “творчість”. “Креативність” (лат. creatio – створення) – творча новаторська діяльність, новітній термін, яким позначають “творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до просування принципово нових ідей, що входять до структури обдарованості як незалежний фактор” [6].

Існує декілька напрямів вивчення “креативності”. Перший з них становлять дослідження, що базуються на концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності. Представники “пізнавального” напрямку розглядають взаємозв'язок між креативністю, інтелектом, когнітивними здібностями й реальними досягненнями. Найбільш яскравими представниками цього напрямку є: Дж. Гілфорд, С. Тейлор, Е. Торренс, А. Пономарьов, С. Меднік. У їх працях висвітлено в основному вплив інтелектуально-пізнавальних характеристик на здатність продукувати нові ідеї [4].

Інший напрям вивчає “креативність” з позиції своєрідності особистісних особливостей креативів. Багато експериментальних досліджень присвячено створенню “портрета творчої особистості”, виявленню властивих їй характеристик, визначенню особистісних, мотиваційних і соціокультурних корелятивів креативності. Найбільш яскравими представниками цього (другого) напрямку є Ф. Баррон, А. Маслоу, Д. Бого-явленська. Було висловлено припущення, що тут вирішальну роль відіграють якісь інші якості розуму, які не охоплені традиційним тестуванням. Оскільки зіставлення успішності вирішення проблемних ситуацій з традиційними тестами інтелекту в більшості випадків показало відсутність зв'язку між ними, деякі вчені дійшли висновку, що ефективність вирішення проблем залежить не від знань і навичок, вимірюваних інтелектуальними тестами, а від особливої здатності “використовувати подану в завданнях інформацію різними способами й у швидкому темпі”. Таку здатність назвали креативністю. Дж. Гілфорд об'єднав ці фактори в загальному понятті “дивергентне мислення”, яке відображає пізнавальний аспект креативності: “Під креативністю слід розуміти здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення. Основою креативності є дивергентне мислення (дивергентне мислення – це тип мислення, що здійснюється в різних напрямках). Так само, як і Дж. Гілфорд, розглядає креативність С. Тейлор – не як єдиний чинник, а як сукупність здібностей, кожна з яких може бути представлена тією чи іншою мірою [4]. Е. Торренс визначає “креативність” як здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, усвідомлення проблем, пошук рішень, формування гіпотез. Модель креативності Е. Торренса включає три чинники: швидкість, гнучкість, оригінальність. У цьому підході критерієм є характеристики і процеси, що активізують творчу продуктивність, а не якість результату.

Аналіз життєвого шляху видатних творців дедалі більше переконує в тому, що праця, здатність до навчання й захопленість своєю справою відіграють більш важливу роль, ніж власне обдарованість. “Креативність” – це лише чинник особистості, зовсім не гарантує їй успіх, але за певних умов вона може призвести до грандіозних досягнень. І в цілому важко не погодитися з Д. Богоявленською, яка зазначала: “Коли ми говоримо про великих творців, ми говоримо і про великих особистостей” [4]. Тому не варто розділяти ці три поняття (особистість, креативність, творчість). Діяльність людини можна вважати креативною, якщо вона включає в себе нові або унікальні підходи та методи вирішення різних проблем і може виражатися як у генеруванні нових і цінних витворів, так і в умінні вирішувати повсякденні питання. Ключовим елементом, необхідним для креативності, є мотивація. Цей факт узгоджується з визначенням креативного мислення, у якому особистість сама визначає для себе спонукання, необхідне для здійснення великих справ.

Креативне мислення, на відміну від шаблонного, передбачає відмову від звичного погляду на явища й предмети та призводить до нестандартного, оригінального вирішення поставлених завдань. Нестандартне мислення змінює світ. Якісний прорив в освіті можливий тільки тоді, коли глибоке знання поєднується з інноваційним, творчим, нестандартним мисленням. Знання й саме по собі цінне, як і нестандартне мислення, але коли одне підкріплено іншим, шанси на успіх збільшуються в рази. Втім, найчастіше про нестандартне мислення говорять щодо творчої людини, а інноваційне мислення властиве тільки творчій свідомості. Відомо, що інженерне мислення ХХІ ст. являє собою складне системне утворення, яке включає в себе синтез образного, нестандартного, творчого, інноваційного та практичного мислення.

У період зміни парадигми інженерної освіти технічні університети повинні мати за мету максимальну активізацію резервів, необхідних для розвитку індивідуальності студентського мислення, формування самостійності думок з усього спектра професійної діяльності, що сприятиме становленню творчого складу ума, без чого неможливо розраховувати на позитивні зрушення у формуванні інноваційного типу мислення майбутніх інженерів. На сьогодні на передній план в професійній освіті виходить виховання мислення, почуттів і ділової культури, що зумовлює посилення ролі педагогічної науки, особливо тієї її складової, котра відповідає за вдосконалення формування особистості фахівця. Вимога формування інженера-інтелектуала, носія високого рівня інтелектуальної культури та інноваційного мислення, орієнтованого на нововведення й прогресивний розвиток виробництва, у сучасній інженерній підготовці не реалізується достатньою мірою.

Що може бути орієнтиром у підготовці якісних інженерних кадрів? Здатність студентів до самостійного інноваційного мислення на рівні отриманих теоретичних знань або набуття практичних навичок в інженерній діяльності? На думку багатьох дослідників, якість інженера визначають отримані знання, сформовані навички професійної діяльності, розвиток його особистості.

Діяльність інженера є суто гуманістичною, адже своєю творчістю він покращує умови праці, побуту, підвищує якість продукту. По суті, інженер вирішує гуманітарні проблеми за допомогою науково-технічної діяльності. “Технічну якість” інженера розкрито в документах ЮНЕСКО: “інженер – такий фахівець, який може творчо використовувати наукові знання, проектувати, будувати промислові об’єкти, техніку, обладнання, розробляти виробничі методи, використовуючи різні інструменти, конструювати ці інструменти”. Гуманітарну складову інженерної діяльності характеризують професійні компетенції і творче, креативне, інноваційне мислення.

**Висновки.** Таким чином, “інноваційне мислення” – поняття синтетичне, яке увібрало в себе різні сторони активного мислення особистості, а саме: новизну, творчість, креативність, нестандартність. Ядром його змісту є націленість мислення на отримання нових знань, формування психологічної потреби в них і інтелектуальну готовність їх сприймати. Сила – не в знаннях зовсім. Інноваційність мислення – це невеликий вибір для творчої особистості: або навчитися створювати нове самому, або своєчасно реагувати на створюване нове, обґрунтовуючи необхідність і доцільність упровадження новацій у життя. Формування інженера-інтелектуала, носія високого рівня інтелектуальної культури та інноваційного мислення, орієнтованого на нововведення й прогресивний розвиток виробництва, є особливо актуальним в умовах зміни парадигми інженерної освіти – важливої інновації сучасної освіти, яка знаменує собою безповоротний перехід від інформаційно-трансляційної парадигми до особистісно-творчої. Серед процесів, пов’язаних з реалізацією у вищій технічній школі нової парадигми інженерної освіти, особливе місце посідає розвиток відповідних умінь і особистісних якостей, значущих для формування інноваційного мислення майбутнього інженера, компетентність якого детермінується не тільки професійними знаннями, а й умінням вирішувати нестандартно і творчо завдання, які постають у професійній діяльності. Нова індивідуально орієнтована парадигма вищої технічної освіти значною мірою повинна реалізовуватися за рахунок націленості мислення на отримання нових знань, формування психологічної потреби в них, інтелектуальної готовності їх сприймати й на основі творчого, нестандартного підходу продукувати та втілювати в життя інновації. Для підтримки конкурентоспроможності фахівців на ринку праці сьогодні і в недалекому майбутньому випускники технічних університетів повинні володіти високим рівнем кваліфікації, інноваційного мислення, професійної мобільності та відповідною комерційною мотивацією.

Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо у визначенні особливостей і умов формування інноваційного мислення майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки в технічних університетах.

#### **Список використаної літератури**

1. Альтшуллер Г. С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994.
2. Андрущенко В. П. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Наукова думка, 2003. – 853 с.
3. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ, 2009. – 156 с.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002.
5. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3–6.
6. Великий тлумачний словник української мови. – Київ ; Ірпінь, 2007.
7. Клейнер Б. И. Социальная причинность, ее природа и специфика / Б. И. Клейнер. – Москва : Высш. шк., 1991. – 126 с.
8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – Москва, 1999.
9. Новейший философский словарь / авт. кол. под общ. ред. А. П. Ярошенко – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005 – 672 с.
10. Философский энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1983.
11. Чумак О. В. Соціально-філософський аналіз поняття “інновація” та “інноваційна діяльність” / О. В. Чумак // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2009. – Вип 36. – С. 152–166.

12. Швай Р. Творчість, креативність та інновація як важливі поняття сучасної педагогіки / Роксоляна Швай // Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 74–81.
13. Csikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention. – N. Y., 1996.
14. Szmidt R. Pedagogika twórczości. – Gdańsk, 2007
15. West M. A. Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji. – Warszawa, 2000.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2014.

---

**Шумельчик Л. Б. Инновационное мышление как важная составляющая профессиональной подготовки в условиях изменения парадигмы инженерного образования**

*В статье определена суть понятий: “новое”, “творческое”, “креативное”, “нестандартное”, “инновационное” мышление; раскрыта диалектическая связь между ними; обоснована важность формирования инновационного мышления в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров в условиях изменения парадигмы инженерного образования.*

**Ключевые слова:** новое, творческое, креативное, нестандартное, инновационное мышление, профессиональная подготовка, будущий инженер, парадигма инженерного образования.

**Shumelchik L. Innovative Thinking as an Important Component of Professional Training under Conditions of Changing Paradigm of Engineering Education**

*The article defines the essence of concepts: new, creative, nonstandard, innovative thinking as well as determines dialectical connection between them and explains importance of forming the innovative thinking in professional training process of future engineers under the change of engineering education paradigm.*

*Steep social and economical development takes place at the beginning of XXI century and as result new technologies fundamentally and rapidly are changing the world economy. Humanity has entered the innovation period which requires completely other, more progressive and innovative thinking. Forming of innovative thinking is an important prerequisite for development of modernization processes during the transition to innovation economy model that needs professionals with a unique, creative and nonstandart thinking.*

*Norms and principles of pedagogy are updated in the theory and practice of education and they determine paradigmatic approach to research problems of professional education, the transition from teaching and disciplinary model of education to personality oriented model as a condition of individual self-expression.*

**Key words:** new, creative, nonstandard, innovative thinking, professional training, future engineer, engineering education paradigm.



## ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ УКРАИНЫ: ТРАДИЦИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

*В статье рассматривается динамика становления гендерного подхода в педагогике Украины. Особое внимание уделяется украинской традиции транслирования гендерных идей в педагогической науке. Анализируется представленность гендерного знания в советской украинской педагогике и внедрение гендерного подхода как инновационного направления в педагогику Украины 90-х гг. XX в. – первой половины XXI в.*

**Ключевые слова:** гендерная проблематика, гендерный подход, украинская педагогика, гендерный компонент.

Возникновение категории “гендер” в 60-х гг. XX в. способствовало тому, что гендерная проблематика и методология стали неотъемлемой частью различных областей социальных и гуманитарных наук. Их специализация и тематика в области социокультурных исследований пола, или гендерных исследований, широка и многогранна. Наибольшее распространение гендерные исследования получили в социологии и философии [5]. Именно философы и социологи первыми задумались над тем, не может ли пол служить таким же инструментом социальной детерминации, как класс и этнос. В других общественных науках гендерные исследования все еще остаются “маргинальным сегментом” научной сферы. На наш взгляд, гендерные исследования – состоявшаяся отрасль знания не только в социологии и философии, но и в педагогике.

В контексте гендерного подхода педагогическая наука Украины, учитывая опыт западноевропейской и американской философии и теории образования [19], отразилировала три основные составляющие этого подхода: 1) основные понятия, раскрывающие содержание гендерного подхода в педагогике [12]; 2) теории и практики, содержащие гендерный компонент; 3) формы проявления/выражения гендерности, например: “скрытый” учебный план [24], учебники, масс-медиа [13]: как универсальная, так и специализированная (педагогическая) пресса.

Существующие исследования посвящены проблемам особенностей транслирования гендерных идей в украинской педагогике [1; 4; 7; 10]. Необходимость подробного изучения особенностей представленности гендерного знания в педагогику Украины обусловила актуальность данной публикации.

**Цель статьи** – описать особенности украинской традиции транслирования гендерных идей в педагогической науке, а также представленность гендерного знания в советской украинской педагогике и в педагогике Украины 90-х гг. XX в. – первой половины XXI в.

Рассуждения о динамике становления гендерного подхода в педагогике Украины логично начать, обратившись к некоторым историко-культурологическим фактам.

*Украинская традиция транслирования гендерных идей в педагогической науке.* Замысел достойного образования как для мальчиков, так и для девочек не является достижением XX или XXI вв. Уже в 1086 г. в Киеве была открыта первая женская школа. Дочери Ярослава Мудрого, Анна, Елизавета и Анастасия, были высокообразованными женщинами. В 1652 г. Павел Аллепский, архидиакон Антиохийской православной церкви, путешествуя по Украине, отмечал, что умеют писать и читать не только казаки, но их жены и дочери [17].

Середина XIX – начало XX в. является периодом общественно-педагогического движения в Украине, характеризующимся возникновением идеи совместного обучения мальчиков и девочек, юношей и девушек (А. Духнович, Н. Корф, Н. Пирогов, С. Русова, К. Ушинский, М. Шашкевич), концепции полового воспитания и преодоления социальных стереотипов по отношению к мальчикам и девочкам (К. Лебединцев), активизацией деятельности женщин-педагогов (Х. Алчевская, О. Бандриковская, М. Крыницкая, Й. Ляурецкая, Е. Прокеш(ивна), С. Русова, Л. Украинка, Г. Шухевич, Д. Шухевич-Старосольская, Е. Ясеницкая-Волошин(ова) [6].

*Представленность гендерного знания в советской украинской педагогике.* В педагогической мысли Украины советского периода тенденции гендерного воспитания проявлялись в:

- формировании у учеников и учениц моральных семейных ценностей: любовь, уважение, верность, ограничение инстинктов, эстетичность, здоровый образ жизни, обращение к христианским традициям [3];
- изучении сексуальных переживаний мальчиков и девочек разного возраста, особенностей первой влюбленности и первой любви подростков обоих полов [2];
- половом воспитании, предусматривающем “атмосферу доверия и деликатности, которая иногда нарушается слишком откровенными разговорами” [16], становление морально-этических принципов будущего мужа или будущей жены, физиолого-гигиеническое просвещение мальчиков и девочек;
- обновлении практики раздельного обучения мальчиков и девочек (1943–1954 гг.), которая, по мнению И. С. Кона, способствовала процветанию “матперемата” в мужских школах и так называемому “возрождению” культуры дореволюционных институтов благородных девиц [14];
- возвращении к общему обучению мальчиков и девочек;
- возобновлении полового воспитания: подготовка юношей и девушек к семейной жизни [22];
- непоощрении “таких трудовых взаимоотношений, при которых девочки обслуживали бы мальчиков и привыкали бы, таким образом, к роли домашней хозяйки” [21], формировании мысли: “то, что нужно делать в домашнем хозяйстве, одинаково умело должны делать мужчины и женщины” [21].

Несмотря на существование описанных тенденций “имплантации” гендерного компонента в педагогическую деятельность советской эпохи, в педагогике взаимодействовали два основных механизма регулирования гендерных отношений. Первый состоял в том, что государство осуществляло “нормативное принудительное регулирование, проводя политику пола и гендера в законодательных актах разного уровня” [11], например, согласно ст. 35 Конституции СССР, “женщина и мужчина имеют в СССР равные права. Осуществление этих прав обеспечивается предоставлением женщинам равных с мужчинами возможностей в получении образования и профессиональной подготовки, в труде, вознаграждении за него и продвижении по работе, в общественно-политической и культурной деятельности...” [15]. Второй механизм осуществлялся с помощью идеологического аппарата принуждения, контролирующего “гендерные отношения через доминирующие официальные дискурсы” [11], например, четко регламентированные школьной программой уроки труда для мальчиков и для девочек.

Как известно, становление гендерных исследований в социогуманитарных науках, в частности в педагогике независимой Украины, происходило в три этапа:

Первый этап (начало 90-х гг. XX в. – 1994 г. XX в.) характеризуется развитием женских исследований (women’s studies), предполагающих “включение” опыта, зна-

ний и навыков женщин в социальные и гуманитарные дисциплины, так как, по наблюдениям Л. А. Смоляр, “во-первых, женщин на протяжении длительного развития культуры не рассматривали в публичном дискурсе и ассоциировали с традиционно неисследованной частной сферой. Во-вторых, женщины мало писали о себе, а значит, осталось мало документальных источников об их жизни” [20].

Второй этап (1995 г. XX в. – 2002 г. XXI в.) институализирует женские и гендерные исследования (gender studies): проблемы женщин, женщин и мужчин становятся в центре внимания международного сообщества. В этом контексте назовем две глобальные международные инициативы, в которых принимала участие Украина:

1) в 1995 г. платформа действий, принятая на Четвертой всемирной конференции по положению женщин (Китай, Пекин, 4–15 сентября 1995 г.), имеющая целью улучшение положения женщины и “устранение всех препятствий на пути активного вовлечения женщин во все сферы общественной и частной жизни путем обеспечения всестороннего и равного участия женщин в принятии решений по экономическим, социальным, культурным и политическим вопросам” [18];

2) в 2000 г. по инициативе ООН состоялся Саммит тысячелетия, на котором была принята Декларация тысячелетия ООН, провозгласившая ряд фундаментальных ценностей, таких как: свобода (“мужчины и женщины имеют право жить и растить своих детей в достойных человека условиях, свободных от голода и страха насилия, угнетения и несправедливости” [8] и равенство (“должно быть гарантировано равенство прав и возможностей мужчин и женщин” [8].

Третий этап (2003 г. XXI в. – по настоящий момент) определил легитимный статус гендерных исследований в Украине. Этому способствовали две основные инициативы:

1) Украина, подписав Декларацию тысячелетия ООН, определила для себя шесть основных приоритетов (целей) дальнейшего демократического развития. В 2003 г. Министерство экономики и по вопросам европейской интеграции України при участии других министерств и ведомств разработало национальные цели и установило четкие направления и механизмы государственной политики для их достижения. Одной из таких целей является обеспечение гендерного равенства во всех социальных институтах, в том числе и в образовании, путем разработки “образовательных и просветительских программ, направленных на изменение гендерных стереотипов” [23]. В 2005 г. Верховная Рада Украины приняла Закон “Об обеспечении равных прав и возможностей женщин и мужчин”. Согласно ст. 21 этого закона:

– учебные заведения Украины обеспечивают “равные условия для женщин и мужчин при поступлении в учебные заведения, оценки знаний, предоставление грантов, займов студентам; подготовку и издание учебников, учебных пособий, свободных от стереотипных представлений о роли женщины и мужчины; воспитание культуры гендерного равенства, равного распределения профессиональных и семейных обязанностей” [9];

– центральный орган исполнительной власти по вопросам образования и науки Украины обеспечивает “проведение экспертизы учебных программ, учебников и учебных пособий для учебных заведений относительно соответствия принципа обеспечения равных прав и возможностей женщин и мужчин” [9];

– в учебные программы высших учебных заведений, курсов переподготовки кадров “включаются дисциплины, изучающие вопрос обеспечения равных прав и возможностей женщин и мужчин, и факультативное изучение правовых основ ген-

дерного равенства на основе гармонизации национального и международного законодательства” [9].

Для этого этапа характерно появление легитимных учебных программ, пособий, материалов для спецсеминаров с гендерным компонентом.

**Выводы.** Проанализировав динамику становление гендерного подхода в украинской педагогике, нам удалось определить основные этапы внедрения гендерного подхода как инновационного направления в педагогику Украины.

#### Список использованной литературы

1. Айслер Р. Чаша та меч: наша історія, наше майбутнє / Ріане Айслер ; пер. з англ. Н. Комарова. – Київ : Сфера, 2003. – 355 с.
2. Блонский П. П. Очерки детской сексуальности / П. П. Блонский // Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский. – 1979. – Т. 1. – 344 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Полтава : Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994. – Т. 1. – 191 с.
4. Воронина О. А. Формирование гендерного подхода в социальных науках / О. А. Воронина // Гендерный калейдоскоп : курс лекций. – Москва : Academia, 2001. – С. 8–32.
5. Гендерные исследования в России и СНГ. Кто есть Кто : справочник / [ред.-сост. З. А. Хоткина]. – Москва : ЦДЖА, 2000. – 160 с.
6. Герега М. Перші українські жінки-педагоги фортепіано у ВМІ ім. М. Лисенка у Львові в контексті гендерного руху початку ХХ ст. / Марія Герега // Вісник Прикарпатського університету. Серія “Мистецтвознавство”. – 2009 – 2010. – Вип. 17–18. – С. 222–226.
7. Горошко Е. Гендерные исследования в лингвистике сегодня / Е. Горошко, А. Кирилина // Гендерные исследования. – 1999. – № 2. – С. 234–241.
8. Декларация тысячелетия ООН от 08.09.2000 г. (резолюция Генеральной Ассамблеи 55/2).
9. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08.09.2005 р. № 2866-IV.
10. Здравомыслова Е. А. Институционализация гендерных исследований в России / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина // Гендерный калейдоскоп : курс лекций. – Москва : Academia, 2001. – С. 33–51.
11. Здравомыслова Е. А. Государственное конструирование гендера в советском обществе / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – Т. 1 (3/4). – С. 299–321.
12. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике / Е. Н. Каменская // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2007. – № 1. – С. 92–96.
13. Кімелл М. Гендероване суспільство / Майкл С. Кімелл ; пер. з англ. – Київ : Сфера, 2003. – 490 с.
14. Кон И. С. Сексуальная культура в России: клубничка на березке / И. С. Кон. – Москва : ОГИ, 1997. – 464 с.
15. Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик от 07.10.1977 г.
16. Макаренко А. С. Половое воспитание / А. С. Макаренко // Избранные произведения : в 3 т. / редкол.: Н. Д. Ярмаченко (председатель) и др. – Киев, 1983. – Т. 3. – С. 400–407.
17. Павел Алеппский (архидиакон). Путешествие антиохийского патриарха Макария в Россию в половине XVII в. Описанное его сыном архидиаконом Павлом Алеппским [Электронный ресурс] / Павел Алеппский ; пер. с арабского Г. Муркоса. – Москва : Унив. тип., 1897. – Ч. 1. – Режим доступа: <http://azbyka.ru>.
18. Платформа действий, принятая на Четвертой всемирной конференции по положению женщин 15.09.1995 г.

19. Плахотнік О. В. Освіта у гендерному вимірі: західний досвід та українські реалії / О. В. Плахотнік // Українська освіта у світовому часопросторі : Другий Міжнародний конгрес, 25–27 жовтня 2007 р. – Київ, 2007. – С. 414–415.
20. Смоляр Л. О. Становлення гендерної освіти в Україні / Л. О. Смоляр // Основи теорії гендеру : навч. посіб. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 504–519.
21. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива (Методика воспитания коллектива) [Электронный ресурс] / В. А. Сухомлинский ; пер. с укр. Н. Дангуловой. – Москва : Молодая гвардия, 1975. – 240 с. – Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z00000033/st000.shtml>.
22. Сухомлинский В. А. Книга о любви / В. А. Сухомлинский. – Москва : Молодая Гвардия, 1983. – 191 с.
23. Цілі розвитку тисячоліття. Україна. – Київ, 2003. – 24 с.
24. Coleman J. The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education / James S. Coleman. – New York : Free Press of Glencoe, 1961 – 368 p.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2014.

#### **Емірільясова С. С. Гендерний підхід у педагогіці України: традиція та сучасний стан**

*У статті розглянуто динаміку становлення гендерного підходу в педагогіці України. Особливу увагу приділено українській традиції транслявання гендерних ідей у педагогічній науці. Проаналізовано представленість гендерного знання в радянській українській педагогіці і впровадження гендерного підходу як інноваційного напрямку в педагогіку України 90-х рр. XX ст. – першої половини XXI ст.*

**Ключові слова:** гендерна проблематика, гендерний підхід, українська педагогіка, гендерний компонент.

#### **Emirilyasova S. Gender Approach in the Pedagogical Science of Ukraine: Tradition and Modern State**

*The article deals with the dynamics of the formation of a gender perspective in pedagogy of Ukraine. Particular attention to the Ukrainian tradition of translating gender ideas in the pedagogical science is paid by the author. The article also analyzes the representation of gender expertise in the Ukrainian Soviet pedagogy and gender approach is presented as an innovative direction in the pedagogy of Ukraine in the twentieth century and the first half of the twenty-first century. The late XIX and early XX cc. is the period of socio-pedagogical movement in Ukraine which is characterized by the development of the idea of co-education for boys and girls, young men and women. During the educational process two main mechanisms of regulation of gender relations are interacted. The first mechanism is that the State 'forced normative regulation, pursuing a policy of sex and gender in the legislation of different levels'. The second mechanism is implemented with the help of the ideological apparatus of coercion, controlling 'gender relations through the dominant official discourse'.*

*In Independent Ukraine the formation of gender studies in the social sciences and humanities, particularly in the pedagogical science, was held in three stages. Stage I is characterized by the development of women's studies which involves the 'inclusion' of experience, knowledge and skills of women in the social sciences and humanities. Stage II is institutionalized by women's and gender studies: women's issues, women and men are becoming the focus of the international community. Stage III is identified by the legitimacy of gender studies in Ukraine. This stage is characterized by the development of legitimate curricula, textbooks, materials for special seminars with a gender component.*

**Key words:** gender, gender approach, Ukrainian pedagogy, gender component.

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 371.134:009.001.2(045)

Т. М. БАБКО

НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ  
ПРЕДМЕТІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ  
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті визначено мету і значення гуманітарного профільного навчання для особистісного саморозвитку школярів. Детально розкрито специфіку реалізації науково-практичної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до здійснення профільно-орієнтувальної діяльності під час навчально-виховного процесу на етапі допрофільної підготовки. Висвітлено технологію створення рефлексивного середовища, яка базується на використанні різноманітних організаційно-діяльнісних, практично-ділових, проблемно-діяльнісних і рефлексивно-ділових ігор та спрямована на активізацію професійно-розумової діяльності вчителів.*

**Ключові слова:** гуманітарний профіль навчання, профільно-орієнтувальна діяльність, допрофільна підготовка, учні основної школи.

Запровадження профільного навчання – це один із пріоритетних напрямів прогресивного розвитку сучасної української школи. Саме профілізація старшої школи створює умови для успішної соціалізації зростаючої особистості та сприяє більш усвідомленому її самовизначенню у професійній сфері.

Вибір дев'ятикласниками напряму профільного навчання у старшій школі – це перший крок на шляху до успішної професійної самореалізації у майбутньому. Особливості змісту й організації допрофільної підготовки в умовах загальноосвітніх закладів досліджуються в сучасній психолого-педагогічній науці (В. Гук, О. Даутова, В. Кизенко, О. Корсакова, Л. Липова, Л. Момот, О. Морін, Т. Полонська, А. Самодрин та ін.). Однак аналіз науково-теоретичних досліджень та педагогічної практики доводить, що зазвичай випускники основної школи здійснюють вибір профілю подальшого навчання під впливом випадкових факторів: “за компанію” з товаришами, за порадою дорослих, які часто неадекватно оцінюють здібності та можливості дітей. Все це свідчить про те, що у дітей, як правило, несформованою є готовність до профільного самовизначення.

Ідеологія профільного навчання віднаходить своє втілення у диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу, що потребує організації цілеспрямованої профільно-орієнтувальної діяльності учнів. Саме на формування в учнів основної школи готовності до вибору майбутнього напряму профільного навчання з урахуванням власних інтересів та можливостей і має спрямовуватися вся система педагогічних впливів на етапі допрофільної підготовки.

Нові вимоги до вчителя профільної школи передбачають розв'язання низки питань науково-методичного й організаційного характеру. В сучасній психолого-педагогічній літературі досить активно обговорюються проблеми підготовки вчителів до впровадження як профільного навчання у старших класах, так і реалізації допрофільної підготовки в загальноосвітній середній школі (І. Ареф'єв, Н. Десятниченко, І. Жерносек, І. Чечель та ін.).

**Мета статті** полягає у розкритті особливостей науково-практичної підготовки вчителя гуманітарних предметів до здійснення профільно-орієнтувальної діяльності під час допрофільної підготовки в умовах навчально-виховного процесу основної школи.

Орієнтація сучасних загальноосвітніх закладів на гуманізацію та гуманітаризацію освітнього середовища підвищує значення вивчення гуманітарних навчальних предметів.

Вибір учнями гуманітарного профілю навчання має значення не тільки для їх майбутнього професійного самовизначення, а й для формування морально-ціннісної системи та світогляду особистості, її здатності до сприйняття та інтеріоризації національних і загальнолюдських цінностей.

Ю. Кузнєцова зазначає: “Профілізація і професіоналізація потребують не тільки розвитку базових умінь і навичок, а формування особливого стилю мислення – власного певній галузі... Формування професійного стилю мислення – одна із сутнісних цілей профільного навчання, зорієнтованого на стиль мислення людей, які є взірцями для відповідної галузі” [4, с. 35]. З огляду на це основною метою гуманітарного профільного навчання можна вважати формування гуманітарного мислення учнів, що складається з філологічного (Т. Яценко), історичного (С. Козленко, О. Сапліна) мислення, а також оволодіння ними специфікою гуманітарного знання й пізнання, що “концентрується у сфері розгляду відносин у середині системи “людина і світ”, “людина і суспільство” [6, с. 256].

Сутність гуманітарного мислення, за визначенням В. Ястребової, полягає у “специфічному сприйнятті та інтеріоризації ціннісної системи людства, нації, соціуму; в єдності раціонального та чуттєвого способів пізнання, яке виявляється в тому, що пізнається Людина, її духовний світ, її взаємодія із соціумом, її місце у соціокультурному середовищі, сенс її існування; а через пізнання Людини відбувається і пізнання самого себе, ідентифікація особистості” [7, с. 42].

У цілому гуманітарна профільна освіта спрямована на усвідомлення учнями цілісної картини світу, законів світобудови; розкриття “сутності людини в її ставленнях до Бога, світу, до самої себе, зв’язків людини з природою, культурою, суспільством, державою, іншими людьми” (за А. Валицькою).

Роль гуманітарного пізнання в сучасному суспільстві визначається його світоглядним потенціалом: гуманітарні науки орієнтують особистість у світі суспільних зв’язків, на пошук змісту життя, збагачують людину духовним досвідом, спрямовують її на конструктивне перетворення навколишньої дійсності в інтересах як окремої людини, так і суспільства в цілому.

Засвоєння змісту предметів гуманітарного циклу, які вивчаються в загальноосвітніх закладах, сприяє становленню ціннісно-нормативної системи, вихованню в дітей здатності “відчувати себе в контексті культури” й уміння “вести з нею продуктивний діалог, що забезпечуватиме нерозривний зв’язок поколінь, збереження класичних культурних смислів і створення нових” [2, с. 55]. Визначаючи специфіку гуманітарних дисциплін, вчені стверджують, що об’єктом їх вивчення є “культура людинознавства й людинотворення, внутрішній світ людини й суспільна свідомість у тій її частині, яка відображає успіхи людства в пізнанні духовної й соціальної сутності людини, а також специфічних, притаманних лише людині, форм діяльності” [5].

Усвідомлення вчителями специфіки гуманітарного профільного навчання, що здійснюється під час підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти, є досить важливим для здійснення поетапної й цілеспрямованої організації

профільно-орієнтувальної діяльності, яка зумовлена ще й віковими особливостями розвитку учнів 5–6-х (пізнавально-пошуковий етап), 7-х (орієнтаційний етап) і 8–9-х класів (визначально-проектувальний етап) [1]. Необхідність такого підходу до організації допрофільної підготовки обґрунтовано нами на основі аналізу провідних положень концепцій профільного навчання (М. Алексєєв, О. Жафяров, Г. Левченко, В. Мадзігон, Є. Павлютенков, О. Петунін, А. Самодрин, М. Фіцула, Н. Ширшина та ін.), досвіду запровадження допрофільної підготовки у вітчизняній і зарубіжній середній загальноосвітній школі та врахуванні провідних положень психологічних досліджень вікових особливостей школярів основної школи (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман та ін.).

Результатом проведення такої спеціально організованої профільно-орієнтувальної діяльності з учнями основної школи виступатиме готовність дев'ятикласника до вибору гуманітарного профілю навчання, яка розуміється нами як “складне особистісне новоутворення, що проявляється в усвідомленні школярем суспільної та особистісної значущості гуманітарної освіти, його внутрішній вмотивованості на профільне вивчення гуманітарних предметів і достатньому володінні специфічними для гуманітарної практичної діяльності знаннями та вміннями” [1].

Науково-практична підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до реалізації допрофільної підготовки, що проводилась нами як у межах дослідно-експериментальної роботи, так і під час проведення курсів підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти, скеровується на опанування педагогічними працівниками методичних основ організації та супроводу гуманітарно спрямованої профільно-орієнтувальної діяльності учнів; визначення мети, змісту, способів здійснення процесу формування готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання. Така підготовка відбувалася шляхом реалізації розробленої нами програми науково-практичного постійно діючого семінару “Особливості організації вчителем профільно-орієнтувальної діяльності учнів у процесі формування їх готовності до вибору гуманітарного профілю навчання” [1], яка складається з таких змістових блоків:

1. Готовність учнів до вибору гуманітарного профілю навчання: специфіка і структура.
2. Шляхи формування готовності до вибору гуманітарного профілю навчання в учнів 5–9 класів.
3. Реалізація програми поетапного формування готовності учнів до вибору гуманітарного профілю навчання.
4. Особливості реалізації рефлексивної діяльності вчителя й учня під час навчально-виховної роботи профільно-орієнтувального характеру.
5. Специфіка розробки навчально-методичного забезпечення реалізації різних напрямів навчально-виховної роботи профорієнтаційного характеру.

Зміст кожного заняття семінару включає: по-перше, теоретичну частину, під час проведення якої вчителі ознайомлюються із науково-методичними основами залучення учнів основної школи до спеціально спроектованої профільно-орієнтувальної діяльності гуманітарного спрямування; по-друге, реалізацію системного педагогічного проектування шляхом інтеграції до навчально-виховної роботи процесу формування готовності учнів основної школи до вибору різних гуманітарних профільних класів (суспільно-гуманітарного, філологічного, історико-правознавчого, гуманітарно-лінгвістичного, гуманітарно-педагогічного) тощо.



Проектування профільно-орієнтувальної діяльності гуманітарного спрямування здійснюється за алгоритмом, наведеним у дисертаційному дослідженні В. Ястребової [7, с. 120–121]:

1. Вивчення соціальної потреби у випускниках школи з певними особистісними якостями, аналіз тенденцій розвитку сучасного ринку праці.

2. Вивчення результатів прогнозуючої діагностики рівнів сформованості готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання: загальних, результатів у певній школі, в окремих класах, індивідуальні показники прояву цього особистісного утворення у кожного учня.

3. Порівняння реального й потенційно можливого стану сформованості готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання.

4. Визначення умов підвищення ефективності процесу формування готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання.

5. Визначення стратегії діяльності педагогічних працівників у процесі формування готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання (стратегія спільної діяльності вчителів гуманітарних предметів, стратегія діяльності вчителя в певному класі, його співпраця з класним керівником цього класу, шкільним психологом; стратегія спільної діяльності вчителя та окремого учня, його батьків).

6. Визначення вчителем цілей профільно-орієнтувальної діяльності з учнями на різних етапах, які повинні мати системний характер, відповідати стратегічній меті, бути реальними та сприяти активізації участі в ній школярів.

7. Окреслення педагогічних завдань щодо поетапного формування готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання.

8. Планування змісту гуманітарно спрямованої профільно-орієнтувальної діяльності, вибору доцільних профорієнтувальних форм, методів і прийомів на кожному етапі її реалізації.

Таким чином, під час педагогічного проектування процесу формування готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання відбувається осмислення мети, змісту, способів здійснення педагогічного супроводу цього процесу, усвідомлюється значення цієї роботи в загальному процесі підготовки дітей до профільного самовизначення, а також здійснюється колективне та суб'єктивне осмислення вчителями необхідних напрямів реалізації профільно-орієнтувальної роботи, прогнозування (передбачення) наслідків виконання власних педагогічних дій.

Процес проектування й реалізації вчителями гуманітарно спрямованої профільно-орієнтувальної діяльності здійснюється за допомогою створення такого середовища, в якому відбувається активізація їх професійно-розумової діяльності, спрямованої не лише на реалізацію допрофільної підготовки, а й на усвідомлення самого себе та партнера (розвиток оцінно-рефлексивної готовності до нового виду діяльності). Такі умови дають учителям гуманітарних предметів змогу не тільки розв'язувати професійні проблеми пов'язані з нововведенням, але й допомагають задовольняти потреби особистості в спілкуванні та самоствердженні, набувати досвіду соціальної успішності, переходити до рішення нових проблем, проявляючи більшу самостійність й ініціативність. Такий когнітивний досвід знаходить максимальний розвиток в умовах рефлексивного середовища, що створюється під час проведення з учителями різноманітних організаційно-діяльнісних (Г. Щедровицький), практично-ділових (А. Пригожин), проблемно-діяльнісних і рефлексивно-ділових ігор (М. Єрохова [3]).

Проведення *організаційно-діяльнісних ігор* із вчителями (“Реалізація профорієнтаційної роботи з учнями різних вікових категорій”, “Нема перешкод ніде і ні в чим

– бо я не один” тощо) спрямоване на активізацію предметного осмислення педагогом проблеми доцільності запровадження системи поетапного формування готовності учнів до вибору гуманітарного профілю навчання; вироблення шляхів співробітництва й основних механізмів спільного докладання зусиль до її розв’язання. Зазначені методичні заходи позитивно впливають на розвиток емоційної стійкості вчителів; здатність до нестандартного, творчого розв’язання завдань у процесі педагогічного спілкування, уміння встановлювати психологічний контакт з учнями; розширюють обсяг світоглядних, психолого-педагогічних, науково-методичних знань для здійснення гуманітарно спрямованої профільно-орієнтувальної діяльності.

Так, наприклад, під час проведення організаційно-діяльнісної гри *“Особливості застосування профорієнтаційних ігор”* вчителям різних гуманітарних предметів пропонувалося розробити сценарний план профільно-орієнтувальних ігор та ігрових навчальних завдань для різних вікових категорій дітей 5–6, 7, 8–9-х класів та продумати можливості їх інтегрування у навчально-виховний процес. У результаті проведення такої роботи було створено низку профільно-орієнтувальних проблемних і розвивальних навчальних вправ для учнів 5–6 класів: *“Хто швидше”* (згадайте якомога більше гуманітарних професій, назви яких починаються на букви А, Б, В, Г, Д, Ж тощо), *“Комунікативний практикум”* (створіть усну розповідь про будь-яку професію, яка відноситься до групи “людина-людина”, користуючись поданим планом), *“Букви розсипались”* (складіть із запропонованих букв назви рідкісних гуманітарних професій, наприклад, КОЛСЬЛОФРИТ (фольклорист)) тощо. Сформульовано перелік профільно-орієнтувальних ігрових завдань для учнів 7-х класів. Наприклад: *“Третє зайве”* (знайдіть зайве слово із запропонованого ряду гуманітарних професій: “філософ – культуролог – викладач”; відповідь обґрунтуйте), *“Назвати одним словом”* (визначте за описом, про яку гуманітарну професію йде мова), *“Видишкай ключове слово”* (діти діляться на команди; від кожної з якої обирається по три гравця, що отримують картку з назвою певної гуманітарної професії; завдання полягає в тому, що обрані учасники повинні назвати по одному ключовому слову – поняттю, яке, на їх думку, тісно пов’язане із названою професією та цим допомогти своїй команді відгадати, що написано на картці). Розроблено сценарії імітаційних ігор для учнів 8–9-х класів: *“Випуск класної газети”*, *“Новий час – нові професії”* тощо.

Застосування форми *практично-ділових ігор* (*“Рух кола ідей”*, *“Секрети досягнення успіху”*) було спрямовано на вироблення у педагогів навичок цілепокладання, оцінювання результатів профільно-орієнтувальної діяльності з учнями, сприяло оволодінню вчителями гуманітарних предметів комплексом інтелектуально-логічних (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація), а також інтелектуально-евристичних умінь (аналогія, фантазія, гнучкість, критичне мислення), активізувало розвиток здатності до педагогічної імпровізації тощо.

Так, під час практично-ділової гри *“Спеціальні гуманітарні здібності”* вчителям пропонувалося підібрати характеристику прояву певних спеціальних здібностей (лінгвістичних, літературних, аналітичних, комунікативних, організаторських, педагогічних), необхідних для успішного навчання в гуманітарному профільному класі. Наступним кроком практичної підготовки було розроблення вчителями навчальних завдань, що сприяли б розвитку різних гуманітарних здібностей учнів. Зокрема під час аналізу теоретичного матеріалу вчителі прийшли до висновку, що розвитку мовних здібностей сприятимуть такі завдання: пояснити незнайомі слова, що зустрілися у тексті, підготувати три різностильові тексти на задану тему; перекласти текст (речення, лист, поняття) іншою мовою, укласти словник літературознавчих термінів тощо.

Для розвитку аналітичних здібностей дітям доцільно пропонувати такі завдання: укласти бібліографію за творчістю певної видатної особи; дібрати книги до приватної бібліотеки з певної теми; за поданим уривком з'ясувати у який час чи історичний період було створено твір (написано лист, зроблено вироб тощо). Для розвитку в дітей педагогічних здібностей були розроблені такі завдання: укласти літературний (історичний) кросворд з певної теми; підготувати матеріал для дидактичної гри, зокрема, “Засідання літературної юнацької студії”; підготувати літературознавчу (мовознавчу, культурологічну тощо) вікторину на зразок телегри “Найрозумніший”) за обраною вчителем темою тощо.

Використання *проблемно-діяльнісних* (“Мої методичні досягнення”, “Старе й нове: за чим майбуття?”) та *рефлексивно-ділових ігор* (“Обмін ролями”, “Мій план дій”) сприяє не лише узагальненню й систематизації теоретичної інформації, а й спонукає до конструктивних змін професійної позиції вчителів гуманітарних предметів. Унаслідок чого значно підвищується рівень проєктивних, прогностичних, предметно-методичних, організаторських і експертних вмінь і навичок педагогів.

Так, гра “*Мої методичні досягнення*” проводилась у формі SWOT-аналізу педагогами власних методичних здобутків і проблем з теми “Формування готовності учнів основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання”. Вчителям гуманітарних предметів пропонувалося заповнити бланк, у якому було чотири розділи: “Мої досягнення”, “Слабкі місця реалізації обраної теми”, “Потенційні можливості” (що я ще міг би зробити з обраного напрямку) та “Труднощі (внутрішні й зовнішні), які заважають мені сьогодні”. У результаті такої індивідуальної роботи легко визначаються основні напрями індивідуального освітньо-професійного маршруту саморозвитку вчителя.

**Висновки.** Таким чином, науково-практична підготовка вчителів гуманітарних дисциплін, що включає усвідомлення специфіки профільного гуманітарного навчання та оволодіння ними алгоритмом побудови організації участі учнів основної школи у спеціально спроектованій профільно-орієнтувальній діяльності гуманітарного спрямування, сприяє створенню гуманізованого освітнього середовища в кожній школі, яке передбачає поєднання навчальної (паралельно з оволодінням основним матеріалом за навчальними програмами обов’язкових предметів гуманітарного циклу), позакласної (проведення занять різних допрофільних курсів за вибором, факультативних занять, виховних заходів, тематичних вечорів тощо) та позашкільної (організація участі дітей у різноманітних гуманітарно спрямованих гуртках у закладах додаткової освіти, громадських заходах) роботи.

#### Список використаної літератури

1. Бабко Т. М. Гуманітарний профіль навчання: шляхи формування готовності учнів основної школи до його вибору : наук.-метод. посіб. / Т. М. Бабко. – Запоріжжя : ЗОІППО, 2010. – 95 с.
2. Беляева Н. В. В защиту школьного гуманитарного образования / Н. В. Беляева, А. И. Захаров // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 53–58.
3. Ерхова М. В. Рефлексивно-деловые игры в управлении школой и образовательной практике / М. В. Ерхова. – Москва : Сентябрь, 2008. – 176 с.
4. Кузнецов Ю. Мета освіти у профільній школі: постановка проблеми / Ю. Кузнецов // Профільне навчання: теорія і практика : зб. наук. пр. за матеріалами методол. семінару АПН України. – Київ, 2006. – С. 30–35.
5. Петунин О. В. Формирование познавательного интереса школьников в процессе предпрофильной подготовки по предметам гуманитарного цикла / О. В. Петунин, Л. В. Трифонова // Профильная школа. – 2006. – № 1. – С. 15–18.

6. Философия науки : учеб. пособ. для аспирантов и соискателей / отв. ред. Т. П. Матяш. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 496 с.

7. Ястребова В. Я. Управління пізнавальною діяльністю учнів старших класів загальноосвітніх шкіл (за матеріалами вивчення гуманітарних дисциплін) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валентина Яківна Ястребова. – Київ, 1998. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 25.08.2014.

---

**Бабко Т. М. Научно-практическая подготовка учителей гуманитарных предметов к реализации допрофильной подготовки в общеобразовательных учебных заведениях**

*В статье определяется цель и значение гуманитарного профильного обучения для личностного саморазвития школьников. Подробно описывается специфика реализации научно-практической подготовки учителей гуманитарных дисциплин к осуществлению профильно-ориентировочной деятельности во время учебно-воспитательного процесса на этапе предпрофильной подготовки. Освещается технология создания рефлексивной среды, которая базируется на использовании различных организационно-деятельностных, практически-деловых, проблемно-деятельностных и рефлексивно-деловых игр и направлена на активизацию профессионально-мыслительной деятельности учителей.*

**Ключевые слова:** гуманитарный профиль обучения, профильно-ориентировочная деятельность, предпрофильная подготовка, учащиеся основной школы.

**Babko T. The Scientific and Practical Humanities Teachers' Preparation to Realization of Pre Profile Training in Secondary Schools**

*The purpose and the importance of the humanitarian profile education for personal student's self-development has been defined in the article. The essence of humanitarian thinking, which, in author's opinion, is the result of training in the profile class of social and humanities direction. The specificity of the organization of the specially designed profiled and orientation activity of students of fundamental school, which resulted in formation of their readiness to conscious and independent choice of direction for further profile education and future professional activity has been disclosed in the article.*

*The specificity of realization of scientific and practical humanities teacher's preparation to implementation of profiled and oriented activities during educational process at the stage of pre profile training has been described in details in the article. The peculiarities of the programme of the always-active seminar "The peculiarities of organization of students' profiled and oriented activities by the teacher in the process of their readiness to choice of humanities education" has been disclosed in it.*

*The technology of creating of the reflective environment that is based on the using of various organizational and active, practical and business, problem and active and reflexive games and aimed at activation of teacher's professional and mental activity has been covered in it.*

**Key words:** humanitarian profile of learning, profile-oriented activities, pre profile training, secondary school students.

## ЯКІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПРЕДМЕТІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ В ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

*Статтю присвячено системі адаптивного управління, проаналізовано якість навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу. Визначено й обґрунтовано систему адаптивного управління в загальноосвітній школі.*

**Ключові слова:** художньо-естетичний цикл, якість, педагогічна думка.

Головною метою шкільної художньо-естетичної освіти стає загальний розвиток кожної особистості учня, формування ціннісного ставлення учнів до мистецтва, сформованість естетичної культури мислення та культури почуттів засобами художніх образів різних видів мистецтв, кращих людських якостей. Але, на жаль, на практиці предмети художньо-естетичного циклу: музика, образотворче мистецтво, художня культура – посідають надто скромне місце в базовому компоненті загальної середньої освіти, вони залишаються другорядними і є не обов'язковими. Це породжує такі негативні явища, як нерозуміння естетичної значущості художніх цінностей, нерозвиненість художньо-почуттєвої сфери, низький рівень естетичної свідомості школярів, відсутність у них справжньої духовності [1, с. 14].

Завданнями вчителів художньо-естетичного циклу також є: надання знання учням про види мистецтва та засоби їх виразності, розвиток художньо-естетичних емоцій, смаків, почуттів, розвиток здатності дітей виражати власне ставлення до мистецтва, здатності до творчої діяльності у мистецькій сфері та самореалізації, вироблення загальної потреб в спілкуванні з мистецтвом, володіння учнями системою елементарних мистецьких знань, понять, термінів та розвиток вмінь адекватно сприймати художні твори різних видів мистецтва.

**Мета статті** – висвітлити якість навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу в системі адаптивного управління.

Основні вимоги до організації навчального процесу з предметів художньо-естетичного циклу є стабільними:

- використання творчих форм роботи;
- забезпечення цілісності уроку й побудова його за принципами педагогіки мистецтв, цілісності, образності, асоціативності, варіативності, імпровізаційності, інтонаційності;
- дотримання принципу тематизму, передбаченого програмами;
- розкриття життєвого змісту творів мистецтва та орієнтація на особистісне його сприйняття.

Розглянемо особливості викладання предметів художньо-естетичного циклу. Особливості викладання предмета “Музичне мистецтво” визначаються специфікою музичного мистецтва, яке звернене до духовного світу дитини. Вплив на морально-естетичні почуття відбувається в процесі активного сприйняття дітьми емоційно-образного змісту музичних творів, у процесі музично-творчої діяльності школярів.

Естетичне сприйняття включає особливості музичного мистецтва, які розкривають природу музики через практичний досвід. А компетентнісний підхід реалізується через такі форми спілкування з музикою, як спів, інструментальне музикування, ритміку і пластичний рух, театралізацію музичних образів. Це ставить перед учите-

лем завдання пошуку нових форм проведення уроку музичного мистецтва у його співвідношенні з іншими формами навчання, позаурочної музичної діяльності: музичні гуртки, дитячі ансамблі мистецтва, фестивалі дитячої музичної творчості, конкурси хорових колективів, участь у музичних подіях класу, школи (вистави, концерти тощо). Така побудова навчального процесу забезпечить особистісне освоєння мистецтва, дасть змогу найбільшою мірою реалізувати музично-творчі здібності, можливості та інтереси учнів.

Необхідно підкреслити, що тематичне оцінювання проводиться на основі поточного. Окремі перевірки (контрольні, самостійні роботи) з музичного мистецтва та образотворчого мистецтва не проводяться. Семестрове оцінювання здійснюють двічі на семестр у вигляді контролю та виставляють у журналі окремим стовпчиком без дати. Семестрову оцінку виставляють на основі тематичної та оцінки, отриманої за семестровий контроль. Семестрова оцінка коригуванню не підлягає [1, с. 71]. У 1–4 класах з предметів художньо-естетичного циклу домашні завдання учням не задають і в журналі не записують. Окремі зошити для виконання письмових домашніх завдань не передбачені.

Як зазначає О. Кивалов, останнім часом великого значення набуває використання інформаційних технологій на уроках музичного мистецтва [1, с. 14]. Дослідник наголошує, що в період стрімкого розвитку інформаційних і телекомунікаційних технологій, у час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, в якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення, важливим аспектом стає застосування цих технологій на уроках музики. Вчителю необхідно пам'ятати, що для розвитку інтересу дітей до навчання на уроці недостатньо лише особистісних якостей учителя, а необхідно створити й нові технічні умови навчання. Мультимедійні технології дають низку переваг: діти краще сприймають матеріал, зростає зацікавленість (сучасного учня дуже важко чимось здивувати, тим більше зацікавити, особливо враховуючи можливості вчителя відносно учня), індивідуалізація навчання, розвиток творчих здібностей (залучення дітей до створення слайд-шоу, відео-уривків, кліпів, презентацій), скорочення видів роботи, що стомлюють учня, використання різних аудіовізуальних засобів (музики, графіки, анімації) для збагачення і мотивації навчання, динамічного подання матеріалу, формування самооцінки учня та створення умов для самостійної роботи [1, с. 54].

Паралельно з цими процесам відбувається впровадження інноваційних підходів до проблеми рівня знань учнів, заснованих на розробці й використанні комплексу комп'ютерних тестів, що діагностують методики контролю та оцінювання рівня засвоєння. М. Буряк підкреслює, що в процесі сприймання музики можуть бути використані такі форми роботи: слухання музики з демонстраційним матеріалом на слайдах; слухання музики із переглядом уривку відео або кліпу; слухання музики із використанням творчих завдань на комп'ютері; музична вікторина із відео; музична подорож – узагальнення (сторінками музичних творів); упізнай інструмент за зовнішнім виглядом або за звуком; вікторина – видатні виконавці; вікторина – видатні композитори; комп'ютерний малюнок до музичного твору; музичний колаж тощо [4, с. 17].

В елементарному музикуванні, на думку автора, можуть бути застосовані такі форми: створення музичного супроводу на електронному інструменті або музичному редакторі; створення власних мелодій на комп'ютері; створення музичних композицій із застосуванням музичної енциклопедії або музичного редактору; створення презентацій тощо. В рухах під музику можливі: перегляд уривків мультфільмів і рухи під

музику; копіювання рухів героїв кліпів або відео уривків; рухи під музику під відео – уривок музичного твору; виконання завдань героїв мультфільму тощо. У процесі викладання музичного мистецтва вчитель може проводити творчі завдання: виконання творчих завдань можливо до всіх структурних компонентів уроку: створюємо музику, створюємо супровід, впізнаємо мелодії, створюємо ремікс, створюємо малюнок до твору або пісні, добираємо ілюстрацію, відео, кліп тощо [4].

В. Ятомін вказує на те, що останнім часом стало популярним використання методу проектів на уроці. Різновиди проектів із застосуванням комп'ютерів на уроці музики: інформаційні проекти – газета, буклет, довідник, заочна екскурсія; дослідницькі проекти – робота на МАН, власне відкриття – дослідження, науковий доклад, стаття; творчі проекти – відеокліп, презентація, фільм, ералаш, жива газета, сценарій; практико-орієнтовані проекти – видання тематичних дисків, добірка до дискотеки, музичне оформлення свята, попури, спецвипуск тематичного буклета або газети тощо. Використання у процесі навчання методу проектів допомагає розкрити процес створення дитиною творчої роботи від задуму до втілення, є можливість побудувати нестандартний урок: урок-мандрівку, малювання в уяві образів, навіяних чарівною музикою та розповіддю педагога, виконання композицій з імпровізуванням, формою, об'ємом, трансформацією кольору, тону, графічного ритму тощо.

Наочність на уроці допомагає вчителю більш ґрунтовно розкрити тему уроку за допомогою: демонстрації слайд-шоу; демонстрації електронної енциклопедії; перегляду фото-шоу на слайдах; демонстрації портфолію проекту; перегляду відео або уривка концерту, кліпу, фільму, архівних матеріалів; перегляду уривків із мультфільмів; перегляд фото і відеоматеріалів із життя композиторів тощо.

Педагог має бути комунікативно виразним, щоб учні не тільки розуміли, але й позитивно сприймали як мовлення вчителя, так і паралінгвістичний контекст мови (доречність жестів, міміки, зовнішній вигляд тощо), а також опановували це мистецтво самостійно на певному рівні [1, с. 54].

У процесі навчання художньої культури доцільно посилити міжпредметні зв'язки, зокрема з іншими предметами гуманітарного циклу, а також з інформатикою (пошук художніх матеріалів у мережі Інтернет). Так, в інформаційному просторі мережі Інтернет існує велика кількість Web-сайтів, на яких розміщено інформацію, присвячену царині мистецтва.

Важливо поєднувати уроки художньої культури з позаурочною естетико-виховною роботою (відвідування музеїв, театрів, концертів, виставок тощо) для розуміння учнями зв'язків мистецтва з культурним середовищем життєдіяльності, усвідомлення власної причетності до художніх традицій свого народу і водночас виховання культури міжнаціонального спілкування через вивчення мистецтва народів світу, розуміння полікультурного простору світової цивілізації. З метою полікультурного виховання доцільно організовувати силами учнів під керівництвом учителів шкільних мистецьких вечорів, конкурсів і фестивалів, присвячених явищам національної культури та мистецтва різних народів світу, зокрема й тих, що компактно проживають у різних регіонах України [1; 2; 4; 7].

Розглянемо детальніше вимоги щодо організації уроків з художньої культури в загальноосвітніх середніх закладах. Серед усіх типологій уроків вчитель обирає той тип уроку, який дійсно підходить до теми уроку й відповідає вимогам щодо реалізації основної мети та завдань навчання. Тематичне планування передбачає визначення типу уроку; визначення обсягу навчального матеріалу; підготовку засобів наочності, використання технічних засобів навчання й підбір фактичного матеріалу. Поурочний

план включає: дату проведення уроку; його порядковий номер за тематичним планом; назву, тип уроку і його мету; структуру уроку; зміст уроку; методи роботи вчителя й учнів; навчальне обладнання і домашнє завдання [1; 4; 2].

При цьому навчання художньої культури має базуватися на таких положеннях:

- уроки мають бути емоційно насиченими й цілісними (метод емоційної драматургії);
- головне – не кількість набутих учнями знань, а накопичення особистісного художньо-естетичного досвіду; не інформація, а власні емоції та почуття учнів, їхнє ставлення до мистецьких цінностей.

Саме тому рекомендуємо педагогам художньої культури перейти із площини монологічного викладу навчального матеріалу у площину конструювання діалогу між учнями. Цьому сприятиме використання різноманітних форм роботи на уроці, зокрема, інноваційних художньо-педагогічних технологій-інтегративних, проблемних, інтерактивних (дискусії, диспути), проектних (індивідуальні, групові й колективні проектні завдання), переважно замінюючи монологічну форму подачі матеріалу на діалогічну. Звертаємо увагу, що проектна діяльність має організовуватися на добровільних засадах: це стосується як вибору теми й обсягу пошукової роботи, так і форм презентації. В умовах особистісно-орієнтованого навчання головне завдання вчителя – зацікавити учнів предметом, віднайти завдання, які відповідатимуть і здібностям, і можливостям кожного школяра. Проектну діяльність учнів треба ретельно планувати, поетапно відстежувати й оцінювати результати. Вчителеві доцільно стежити за виконанням проектів, допомагати учням організовувати свою роботу, вчасно коректувати її, консультувати в разі виникнення труднощів [2; 4; 5; 7].

При цьому, основним видом домашніх завдань в основній школі з дисципліни “Музичне мистецтво” мають бути завдання на слухання та інтерпретацію музики в навколишньому середовищі, а також завдання творчого спрямування (наприклад, відтворити прослухану музику за допомогою елементарних музичних інструментів, рухів, голосу, придумати назву до музичного твору, продумати інструментарій для музичного супроводу твору, прослуханого на уроці, виконавський план пісні, проаналізувати звуки, створити імпровізацію (вокальну інструментальну, ритмічну, мелодичну тощо). Домашніми завданнями з дисципліни “Образотворче мистецтво” можуть бути спостереження за кольорами, формами, перспективними змінами в просторі, аналіз колориту, орнаментів, природних форм, фактури, текстури, характеру тощо; добір зразків зображень до теми (графіка, живопис, скульптура, декоративно-прикладне мистецтво, архітектура, дизайн, фото), добір асоціативного ряду, тла, природних матеріалів тощо для майбутньої композиції, виконання проекту та ін. Домашні завдання з художньої культури можуть бути практично-творчого чи дослідно-пошукового характеру (зокрема, виконання проектів, добір асоціативного (візуального, музичного) ряду, підготовка сценарію позакласного заходу, упорядкування картотеки) [4].

Виділяють такі види контролю за якістю навчальних досягнень учнів з предметів художньо-естетичного циклу: попередній (вхідний), поточний, тематичний, періодичний і підсумковий [1].

Попередній контроль з художньої культури здійснюється перед вивченням нової теми, які у ході вивчення предмету зустрічаються декілька раз на семестр або на початку уроку як актуалізація опорних знань учнів. Якщо попередній контроль проводиться на початку семестру, то він служить для з’ясування загального рівня підготовки учнів з художньої культури з метою подальшого планування організації навчально-пізнавальної діяльності учнів [5]. Поточний контроль з художньої культури



здійснюється кожного уроку, коли вчитель веде спостереження за навчальною діяльністю учнів, з метою отримання оперативних даних про рівень знань учнів і якість навчальної роботи на уроці та оптимізації процесу управління навчальним процесом. При поточному оцінюванні варто застосовувати різноманітні форми: колективні, групові, парні, індивідуальні, комбіновані, ігрові методи ((ігри-вправи, ігри-імпровізації, кросворди, ребуси, практичні завдання пошукового характеру, звукові анкети, анкети-малюнки, комп'ютерні програми тощо) [7].

Різновидом періодичного є тематичний контроль, що полягає у перевірці та оцінюванні знань учнів з кожної теми художньої культури і спрямований на те, щоб усі учні на належному рівні засвоїли кожен тему. Така система дає змогу усунути елементи випадковості при виведенні підсумкових оцінок, що трапляється, коли вчитель орієнтується лише на поточний контроль.

Формою тематичної перевірки можуть бути заняття узагальнювального характеру, наприклад, фронтальне усне опитування, урок-концерт, урок-інсценізація, створення колективних композицій, тематичні виставки дитячих творчих робіт та ін., що дає змогу провести засвоєння учнями матеріалу як надурочних тем, так і розділу загалом [1]. Підсумковий контроль з художньої культури здійснюється наприкінці семестру або навчального року. Відомо, що підсумкову оцінку за семестр виставляють за результатами тематичного оцінювання, за рік – на основі семестрових оцінок [2].

Зауважимо увагу на те, що письмові підсумкові перевірки навчальних досягнень учнів (контрольні, самостійні роботи) образотворчого мистецтва також не проводяться. Тематична оцінка виставляється в журналі один раз або двічі на семестр в окрему колонку без дати й не підлягає коригуванню. При виставленні тематичної оцінки враховуються всі види навчальної діяльності учнів, що підлягали оцінюванню протягом вивчення теми. Семестрове оцінювання здійснюється на підставі тематичних оцінок. При цьому мають враховуватися динаміка особистих навчальних досягнень учня (учениці) з дисципліни протягом семестру, важливість теми, тривалість її вивчення, складність змісту тощо. Семестрова оцінка може підлягати коригуванню.

О. Біляковська зазначає, що ефективність контролю залежить від часу проведення контрольних занять, їх частоти й послідовності; характеру й форм самостійної роботи учнів (індивідуальна, групова, фронтальна); використання дидактичних і технічних засобів навчання; поєднання методів контролю і самоконтролю (усна, письмова, графічна, практична, тестова перевірка); фіксування й оформлення даних контролю процесу навчання [2, с. 9].

Автор підкреслює, що ефективність контролю забезпечується дотриманням таких вимог: індивідуальний характер контролю успішності (передбачає виявлення знань кожного учня, його успіхів чи невдач); систематичність контролю: привчання учнів систематично виконувати уроки; систематичне опитування за допомогою самостійних міні-завдань; особлива увага слабшим учням, спонукання їх до пізнавальної діяльності на всіх етапах уроку.

**Висновки.** Таким чином, якість навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу включає як якість процесу, так і якість результатів навчання. Якість процесу виявляється, передусім, особливостями організації уроків з предметів художньо-естетичного циклу та професійною компетентністю викладачів. Загальні вимоги до організації уроку: проведення уроку на основі сучасних наукових досягнень, передового педагогічного досвіду та закономірностей навчального процесу; проведення уроку на основі методик гуманних дидактичних концепцій; особистісна спрямованість на уроці, яка дає змогу забезпечити умови для самореалізації кож-

ного учня та розвитку ефективної навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням інтересів, потреб, схильностей, здібностей, життєвих цінностей учнів; оптимальне поєднання і системна реалізація на уроці дидактичних принципів; установлення на уроці інтеграційних, міжпредметних зв'язків; зв'язок із раніше засвоєними знаннями, навичками, уміннями, опора на досягнутий рівень розвитку учнів; актуалізація, стимулювання й активізація розвитку всіх сфер особистості учня: мотиваційної, пізнавальної, емоційно-вольової, фізичної, моральної тощо; логічність, умотивованість і емоційність усіх етапів навчально-пізнавальної діяльності учнів; ефективне застосування сучасних дидактичних засобів, педагогічних інноваційних технологій, комп'ютерних технологій, мас-медіа; тісний зв'язок навчання із життям, насамперед, з особистісним досвідом учня; формування практично необхідних знань, навичок, умінь, ефективної методики навчально-пізнавальної діяльності. Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється за основними видами діяльності на уроках відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів.

#### Список використаної літератури

1. Полякова Г. А. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу як умова розвитку здібностей учнів / Г. А. Полякова // Особистісно-орієнтоване навчання як умова розвитку творчої обдарованості : матеріали обл. наук.-практ. конф. керівників ліцеїв, гімназій та НВК (січень 2000 р.). – Харків : ХОІУВ, 2000. – С. 29–31.
2. Полякова Г. А. Створення умов для професійного розвитку вчителів через систему контрольно-аналітичної діяльності / Г. А. Полякова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. / ред. кол.: Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. – Київ : Логос, 2000. – С. 97–100.
3. Леонтьєва В. М. Адаптивне управління навчально-виховним процесом як засіб культуротворчих цілей освіти / В. М. Леонтьєва, Г. А. Полякова // Фундаменталізація вищої технічної освіти – необхідна умова випуску конкурентноспроможних фахівців : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (11–13 квітня 2001 р.). – Харків : НТУ “ХП”, 2001. – С. 330–334.
4. Полякова Г. А. Модель загальноосвітнього навчально-виховного комплексу № 169 “Школа – дитячий садок” із гімназією м. Харкова (Із досвіду роботи) / Г. А. Полякова // Відкритий урок. – 2001. – № 7–8. – С. 3–13.
5. Полякова Г. А. Образотворче мистецтво, 1–7 класи: теорія навчання, календарно-тематичне планування, основні поняття з образотворчого мистецтва : навч.-метод. посіб. для вчителів / Г. А. Полякова та ін. – Харків : Скорпіон, 2001. – 160 с.
6. Полякова Г. А. Управління навчальним процесом на основі освітнього моніторингу / Г. А. Полякова // Сучасні проблеми гуманізації та гармонізації управління : матеріали 2-ї Міжнар. міждисциплінарної наук.-практ. конф. – Харків : Українська Асоціація “Жінки в науці та освіті”; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2001. – С. 221–222.
7. Ушаков Г. А. Особливості адаптивного управління навчальним закладом та навчальним процесом / Г. А. Ушаков // Матеріали наук.-практ. семінару “Шляхи реалізації Національної доктрини розвитку освіти в Україні в Україні у ХХІ столітті. – Харків, 2002. – С. 73–76.

*Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.*

#### **Зиновьева Е. С. Качество учебных достижений старшеклассников по предметам художественно-эстетического цикла в теории педагогической мысли**

*Статья посвящена системе адаптивного управления, анализируется качество учебных достижений старшеклассников по предметам художественно-эстетического цикла. Определена и обоснована система адаптивного управления в общеобразовательной школе.*

**Ключевые слова:** *качество, учебные достижения, художественно-эстетический цикл.*

**Zinovieva I. The Quality of the Academic Achievements of High School Subjects of Art and Aesthetic Theory of the Cycle of Educational Thought**

*The quality of the academic achievements of high school subjects of art and aesthetic theory of the cycle of educational thought. The main purpose of a school of art and aesthetic education is the total development of each individual student, the formation of values of the ratio of students to art, formation of aesthetic culture of thinking and culture means senses of the images different arts, the best human qualities. Unfortunately, in practice, objects of artistic and aesthetic cycle – music, art, artistic culture – occupy a very modest place in the base component of secondary education, they are minor and are not considered binding. This gives rise to such negative phenomena as lack of understanding of the aesthetic significance of artistic values, lack of artistic and sensual areas poor aesthetic consciousness of pupils, lack of true spirituality.*

*Task of the teacher of artistic and aesthetic cycle also include: providing knowledge to students about the arts and their means of expression, the development of artistic and aesthetic emotions, tastes, feelings, developing the ability of children to express their own attitude to art, capacity for creative activity in the field of art and self-generation general need to communicate with art students ownership system of elementary art knowledge, concepts, terms and development of skills to perceive art works of different art forms.*

**Key words:** *quality, educational achievement, artistic-aesthetic cycle, the teacher thought.*

## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ – ВИХОВАНЦІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

*У статті проаналізовано зміст, організацію та методичне забезпечення проведення експериментальної перевірки морально-духовної вихованості старшокласників – вихованців закладів інтернатного типу засобами етнопедагогіки; окреслено низку фундаментальних дидактичних та виховних принципів у цьому контексті. Визначено, що складовими системи духовно-морального виховання старшокласників – вихованців школи-інтернату засобами етнопедагогіки є мета, методи, форми і власне засоби духовно-морального виховання, педагогічні умови його здійснення, а також компоненти духовно-моральної вихованості (пізнавальний, емоційно-мотиваційний, поведінковий) та показники її оцінювання.*

**Ключові слова:** духовно-моральне виховання, етнопедагогіка, школа-інтернат.

Реалізація духовно-морального виховання дітей – вихованців інтернатних закладів вимагає від державних органів управління освітою та педагогічної науки нових нестандартних підходів у розв'язанні проблем навчання, виховання, оздоровлення, соціального захисту й матеріального забезпечення дітей, які перебувають в інтернатних закладах. Саме ця категорія дітей, духовно-моральне виховання яких здійснюється у інтернатних закладах, потребує більшої та ретельнішої уваги й допомоги у сфері виховання, соціалізації, повноцінного становлення у складних сучасних реаліях суспільного життя.

**Мета статті** – проаналізувати особливості організації та теоретико-методичне забезпечення дослідно-експериментальної перевірки духовно-моральної вихованості у старшокласників – вихованців навчальних закладів інтернатного типу.

Процес формування духовно-моральної вихованості старшокласників інтернату етнопедагогічними засобами складається з трьох етапів: пошуково-підготовчого, формувального та підсумково-узагальнювального.

На підготовчому етапі здійснено підготовку та корекцію експериментальних матеріалів; відбір експериментальних і контрольних груп; обґрунтування і визначення змісту, форм, методів та власне засобів духовно-морального виховання учнів інтернату старшого шкільного віку і створення відповідних педагогічних умов; розробку моделі духовно-морального виховання старшокласників – вихованців школи-інтернату засобами української етнопедагогіки. На формувальному етапі здійснено просвітницьку роботу серед учителів та вихователів школи-інтернату; реалізацію моделі формування духовно-моральної вихованості старших школярів засобами української народної педагогіки. Третій, узагальнювальний, етап включає аналіз і узагальнення результатів формувального етапу дослідження; розробку педагогічних рекомендацій для педагогів навчальних закладів інтернатного типу [4].

Навчальний заклад, у якому проводився експеримент, створено у 1956 р. на базі Бережанської обласної комунальної загальноосвітньої школи-інтернату I–III ступенів з поглибленим вивченням трудового навчання. У вересні 1998 р. школу-інтернат реорганізовано у спецшколу-інтернат для дітей із затримкою психічного розвитку, в якій навчалися діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, та діти із малозабезпечених сімей Тернопільської області. У 2002 р. спецшколу-інтернат знову реорганізовано в Бережанську обласну комунальну загальноосвітню школу-інтернат I–III ступенів із поглибленим вивченням трудового навчання. З огляду на це у своїй експери-

ментальній роботі з формування духовно-моральної вихованості старшокласників – вихованців школи-інтернату засобами етнопедагогіки ми керувалися низкою фундаментальних дидактичних і виховних принципів, серед яких:

*1) дидактичні принципи:*

- доступності навчання (весь навчально-виховний матеріал дозується з урахуванням інтелектуального рівня дітей і характеризується посиленістю його виконання);
- цілісності навчання (спрямований на розвиток цілісної особистості, її морального, інтелектуального, духовного й фізичного розвитку);
- наочності навчання (відбувається на основі живого сприймання конкретних предметів і явищ дійсності);
- стимулювання і заохочення (реалізується передовсім через приклад та постань вихователя. До видів стимулювання та заохочення належать пропозиція, прохання, похвала, увага, привітне ставлення тощо, різноманітні види діяльності, які відповідають інтересам і потребам учнів);
- активності і творчості (полягає у залученні школярів до творчих видів діяльності, які пробуджують їхню активність, сприяють ініціативі та роблять навчання більш живим);
- системності й послідовності навчання (досягається через послідовність викладу навчально-виховного матеріалу, легкий перехід від засвоєння попереднього матеріалу до нового);
- виховного навчання (весь навчально-виховний процес, його зміст спрямований насамперед на виховання глибоко духовно-моральної особистості);
- індивідуального підходу (здійснюється через урахування індивідуальних особливостей кожного учня);
- емоційності навчання (передбачає цікавий, живий виклад матеріалу, використання наочності та різноманітних технічних засобів);

*2) виховні принципи:*

- культуровідповідності (передбачає зв'язок з історією народу, його мовою, культурними й релігійними традиціями, народним мистецтвом, духовною єдністю поколінь, що поглиблює розуміння власного духовного світу та сприяє моральному вихованню, а також виховує почуття поваги до інших народів і культур);
- природовідповідності (полягає у врахуванні багатогранної і цілісної природи учня, його вікових та індивідуальних, духовних, анатомічних, фізіологічних, психологічних, релігійних, національних і регіональних особливостей тощо);
- цілеспрямованості виховання (передбачає спрямування усієї виховної роботи навчального закладу до основної мети – формування гармонійної духовно-моральної особистості його вихованця);
- виховання через наслідування (духовно-моральна поведінка вчителів і вихователів, їхня особистість та приклад є найкращим виховним впливом на формування духовно-моральної особистості);
- комплексності у вихованні (покликаний забезпечити єдність мети, завдань і змісту духовно-морального виховання, його форм, методів, засобів і прийомів; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; виховання і самовиховання; постійне вивчення рівня духовно-моральної вихованості школярів і коригування виховної роботи у цьому напрямі);
- виховання особистості у спільноті (полягає в усвідомленні того, що спільнота – могутній засіб виховання дитини, що певні риси особистості формуються лише у спільноті. Найбільша виховна цінність спільноти в тому, що вона формує повагу, любов і позитивне ставлення до інших людей, виховує почуття відповідальності за інших);

- виховання ініціативи і самодіяльності (його завдання – створити відповідні умови для вияву в учнів самостійності, ініціативи та самодіяльності, що сприяє вихованню творчої високоморальної особистості. Він реалізується через певні доручення вчителя, планування різноманітних справ, творчу атмосферу, обов'язки учня, які відповідають його інтересам);
- індивідуального підходу до школярів у духовно-моральному вихованні (виховні заходи без урахування внутрішніх сторін конкретної особистості є малоефективними);
- системності, послідовності й наступності у вихованні (реалізується передусім через підбір змісту й методики виховної роботи залежно від віку та рівня розвитку учнів);
- гуманізму та демократизму (відповідає за створення умов для формування високодуховних цінностей і здібностей дитини, гуманізації взаємин усіх членів шкільної спільноти, що передбачає повагу до особистості, розуміння її потреб та інтересів, довіру до неї тощо).

Як видно з рисунка, складовими системи духовно-морального виховання старшокласників – вихованців школи-інтернату засобами етнопедагогіки ми визначили: мету, методи, форми і власне засоби духовно-морального виховання, педагогічні умови його здійснення, а також компоненти духовно-моральної вихованості (пізнавальний, емоційно-мотиваційний, поведінковий) та показники її оцінювання. При розробці експериментальної моделі формування духовно-моральної вихованості старшокласників – вихованців школи-інтернату етнопедагогічними засобами ми враховували, насамперед, той факт, що учні інтернату не лише навчаються в його стінах, а й проживають тут, що дає можливість вихователям навчального закладу здійснювати практично безперервний виховний вплив на школярів. Враховуючи це, ми запропонували педагогічному колективу інтернату проводити виховну роботу зі старшокласниками експериментальної групи через навчальну, позаурочну і позашкільну діяльність.

Вибір змісту, форм, методів і власне засобів духовно-морального виховання старшокласників – вихованців школи-інтернату визначався рівнем їхніх знань про духовність і мораль, психофізіологічними особливостями, специфікою діяльності навчальних закладів інтернатного типу. Оскільки ми працювали з дітьми старшого шкільного віку, то при відборі конкретних етнопедагогічних засобів виховання враховували також і їхні вікові особливості. Зважаючи на це, цілковито непридатним у нашому випадку виявився, наприклад, такий виховний засіб народної педагогіки, як казка. Натомість основні виховні функції нами було покладено на такі етнопедагогічні засоби, як: 1) рідна мова; 2) усна народна творчість, насамперед прислів'я і приказки, а також пісні; 3) народні ігри; 4) народні ремесла і промисли; 5) свята народного календаря; 6) народні танці; 7) природу; 8) Богослужіння. Ці засоби використовували як на уроках (1–4), так і в позаурочній (1–7) та позашкільній діяльності (7–8) [2, с. 151].

Ми широко застосовували як загальнопедагогічні, так і часткові методи духовно-морального виховання старших школярів (зазначимо, що методи виховання – це способи впорядкованої взаємодії вчителів і учнів, спрямовані на вирішення завдань освіти, виховання й розвитку в процесі навчання; щодо функціональної залежності розрізняють методи формування свідомості особистості (особистий приклад, переконання, розповідь, настанова, пояснення), методи формування досвіду поведінки (вправи, вимоги, доручення) та методи стимулювання поведінки й діяльності (нагорода, похвала, покарання)). Серед загальних методів ми найчастіше використовували особистий приклад, пояснення, бесіду (методи формування свідомості особистості), педагогічну вимогу, створення виховних ситуацій (методи формування досвіду поведінки), змагання, заохочення, похвалу й дуже рідко – покарання (методи стимулювання) [3].

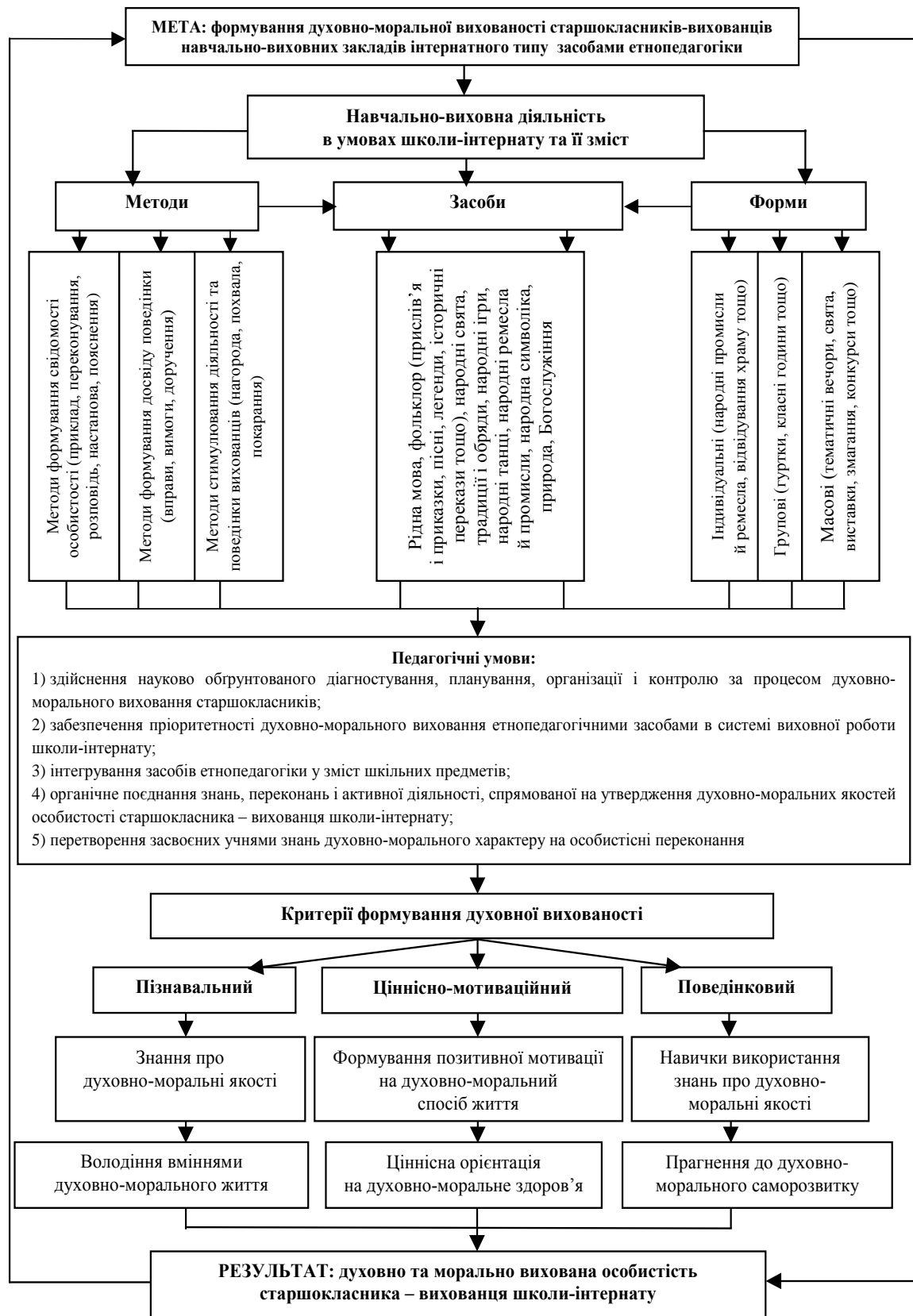


Рис. Модель системи духовно-морального виховання старшокласників в умовах школи-інтернату

У навчальній діяльності з дітьми використано різноманітні форми виховної роботи: масові (тематичні вечори, свята, виставки, змагання й конкурси тощо), групові

(гуртки, класні години) та індивідуальні (народні промисли й ремесла, відвідування храму тощо). Зазначимо, що вихованці інтернату із зацікавленням ставилися до всіх запропонованих їм форм роботи, виявляли значну активність у їх організації та проведенні.

**Висновки.** Розроблена модель духовно-морального виховання старшокласників – вихованців школи-інтернату засобами української етнопедагогіки впроваджена у практику завдяки основним організаційно-педагогічним умовам, якими забезпечується ефективність духовно-морального виховання старшокласників – вихованців школи-інтернату: здійснення науково обґрунтованого діагностування, планування, організації й контролю за процесом духовно-морального виховання старших учнів; забезпечення пріоритетності духовно-морального виховання етнопедагогічними засобами в системі виховної роботи школи-інтернату; інтегрування засобів етнопедагогіки у зміст шкільних предметів; органічне поєднання знань, переконань і активної діяльності, спрямованої на утвердження духовно-моральних якостей особистості вихованця школи-інтернату старшого шкільного віку; перетворення засвоєних учнями знань духовно-морального характеру на особистісні переконання.

Здійснений нами аналіз теоретичних основ духовно-морального виховання старшокласників – вихованців школи-інтернату, а також безпосередньої практичної діяльності навчальних закладів у цьому напрямі дав підставу обґрунтувати основні умови вдосконалення її змісту, форм і методів.

#### Список використаної літератури

1. Волошин С. Особливості морального виховання учнів старшого шкільного віку / С. Волошин // Молодь і ринок. – 2010. – № 12 (71). – С. 86–91.
2. Волошин С. Рівень духовно-моральної вихованості учнів старших класів-вихованців навчальних закладів інтернатного типу / С. Волошин // Молодь і ринок. – 2013. – № 11 (106). – С. 150–155.
3. Волошин С. Формування ціннісних орієнтацій вихованців освітніх закладів інтернатного типу / С. Волошин // Психологічні особливості формування цінностей молоді у контексті трансформаційних суспільних процесів (теоретичний аналіз проблеми). – 2013. – Вип. I. – С. 105–110.
4. Волошин С. М. Школа-интернат в современной образовательной системе / С. М. Волошин // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2013. – № 12. – С. 209–213.
5. Волошин С. Виховання традиційних цінностей у дітей сиріт в умовах дитячого будинку : монографія / С. Волошин, В. Стець, О. Галян [та ін.]. – Дрогобич : Ред.-видав. відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2013. – С. 104–109.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2014.

**Квас Е. В., Волошин С. Н. Организация и теоретическо- методическое обеспечение исследовательско-экспериментальной проверки духовно-нравственной воспитанности у старшеклассников – воспитанников учебных заведений интернатного типа**

*В статье проанализированы содержание, организация и методическое обеспечение проведения экспериментальной проверки морально-духовной воспитанности средствами этнопедагогике у старшеклассников – воспитанников учреждений интернатного типа; обозначен ряд фундаментальных дидактических и воспитательных принципов в этом контексте. Определено, что составляющими системы духовно-нравственного воспитания старшеклассников – воспитанников школы-интерната средствами этнопедагогике являются цель, методы, формы и средства духовно-нравственного воспитания, педагогические условия его осуществления, а также компоненты духовно-нравственной воспитанности (познавательный, эмоционально-мотивационный, поведенческий) и показатели ее оценки.*

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, этнопедагогика, школа-интернат.



**Kvas O., Voloshyn S. Organization and Theoretically-Methodological Support Experimental Inspections Spiritual and Moral Education of Senior Pupils Pupils – Educational Residential Care**

*The article deals with the content analyses, organization and guidance of experimental verification of the moral and spiritual education by means of ethnopedagogy of pupils at boarding schools. It is outlined a number of fundamental didactic and educational principles in this context. It is determined the components of the system of moral education – the purpose, methods, forms and means of their own moral education, pedagogical conditions for its implementation, as well as components of spiritual and moral upbringing (cognitive, emotional, motivational, behavioral) and indicators to it.*

*A model of spiritual and moral education of pupils at the boarding schools by means of Ukrainian ethnopedagogy is implemented in practice through a major organizational and pedagogical conditions, which are guaranteed by the effectiveness of spiritual and moral education: implementation of scientifically-based diagnosis, planning, organization and control process of spiritual and moral education; ensurance the priority of spiritual and moral education; integration ethnopedagogy means in the content of school subjects; organic combination of knowledge, belief and activity designed to promote the spiritual and moral qualities; transformation of knowledge learned by pupils of spiritual and moral character in the personal conviction. Carried out analysis of the theoretical foundations of spiritual and moral education at the boarding schools and direct practice of education in this area give a reason to justify the improvement of the basic conditions for its content, form and methods.*

*The role of ethnopedagogical means of spiritual and moral education are highlighted, which includes an organic blend of education and training; a broad arsenal of tools, each of which carries a specific meaning; creation of conditions for knowledge of each person of high spiritual moral values; focus on detecting the natural inclinations of each pupil, the development of his abilities and personality traits that will further support for tutor in learning and education.*

**Key words:** spiritual and moral education, ethnic pedagogy, boarding school.

## ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті висвітлено перспективи розвитку доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників у вищому технічному університеті на засадах провідних методологічних підходів до означеної проблеми: системного, компетентнісного, діяльнісного, задачного та особистісно орієнтованого. Перспектива розвитку доуніверситетської підготовки старшокласників розглянута на кількох рівнях: загальнодержавному, галузевому, рівні загальноосвітнього й вищого навчального закладу.*

**Ключові слова:** доуніверситетська фізико-математична підготовка, старшокласники, вищий навчальний заклад, освіта, технічний університет.

Перспектива доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання у технічному університеті пов'язується з процесами інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір при збереженні й розвитку досягнень і традицій української вищої школи; з об'єктивними потребами творчої реалізації концепції неперервної освіти, що спонукає до розгляду доуніверситетської ланки освітнього процесу як невід'ємної складової освітнього розвитку особистості, вмотивованої на успішне здобуття професії й професійну самореалізацію в умовах суспільства знань; реалізацією державної політики у сфері вищої освіти, що ґрунтується на принципах доступності, наступності та відкритості тощо.

Нормативно-правові засади сфери освіти в Україні не завжди дають відповідь на питання про місце та роль доуніверситетської системи освіти в загальному освітньому просторі нашої держави. Так, у Законах України "Про освіту" (1991) та "Про загальну середню освіту" (1999), Національній доктрині розвитку освіти України XXI ст. (2002), Державних стандартах базової і повної загальної середньої освіти (2011) фактично не враховуються можливості доуніверситетської освіти в сукупності освітніх рівнів та ступенів як такої, що має свої функції, засади функціонування та цільові орієнтири.

У теорії і методиці професійної освіти досліджувалися проблеми, пов'язані з підвищенням якості середньої і професійної освіти (А. Алексюк, А. Андрєєв, С. Вітвицька, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.), обґрунтовувалися дидактичні парадигми, форми й методи активного навчання старшокласників (В. Беспалько, І. Лернер, С. Пальчевський, М. Скаткін та ін.), вивчалися особливості відбору і структурування змісту навчання, підходи і принципи функціонування фізико-математичної підготовки в ЗНЗ та ВНЗ (Ю. Бабанський, Г. Балл, М. Бурда, С. Гончаренко, М. Жалдак, О. Ляшенко, Н. Мамаєва, С. Семенець, З. Слєпкань та ін.). Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що ця складова неперервної освіти є повноправною ділянкою у взаємозв'язку середньої загальної освіти, доуніверситетської підготовки старшокласників і професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ) з окремих галузей знань, у тому числі фізики й математики [1].

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні перспектив розвитку доуніверситетської підготовки старшокласників на засадах кількох методологічних підходів: системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, задачного й компетентнісного.

Дослідження ефективності та перспектив розвитку доуніверситетської підготовки старшокласників здійснювалося нами на прикладі вивчення старшокласниками

дисциплін фізико-математичного циклу. Проведений нами комплексний і цілісний аналіз доуніверситетської фізико-математичної підготовки до навчання в технічному університеті дав можливість сформулювати *прогностичне обґрунтування її розвитку в практиці освітньої діяльності* на кількох рівнях: загальнодержавному, галузевому загальноосвітнього й вищого навчального закладу.

На загальнодержавному рівні провідними перспективними напрямками розвитку доуніверситетської підготовки ми передбачаємо визначення й чітке окреслення як окремої інституції (проміжна ланки між загальноосвітнім навчальним закладом (ЗНЗ) і ВНЗ), що забезпечує спеціалізовану підготовку старшокласників до подальшого навчання у вишах, яка потребує розроблення механізму його фінансової підтримки, забезпечення дії контролю й моніторингу. Означена перспектива пов'язується нами з методологічними основами дослідження, якими передбачено наступність процесу навчання на всіх його ступенях та урахування системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до цього процесу. Так, *системний підхід* дає можливість визначити доуніверситетську фізико-математичну підготовку старшокласників як базовий компонент фізико-математичної освіти. Доуніверситетська фізико-математична підготовка є дидактичною системою, що прагне до постійного розвитку, з усіма притаманними їй ознаками: властивостями елементів (у доуніверситетській фізико-математичній підготовці наявними є формалізовані зв'язки, переважно комунікативного й управлінського характеру), ієрархічними відносинами (доуніверситетська фізико-математична підготовка старшокласників є, з одного боку, одним із рівнів багаторівневої системи фізико-математичної освіти старшокласників, з другого – сама по собі вона також є багаторівневою системою), специфікою внутрішньої організації (зазначена підготовка є централізованою системою з організаційного погляду й децентралізованою – за змістово-процесуальними характеристиками), особливостями відображення у свідомості (вона є системою абстрактного виду з відповідними елементами, які відповідають вимогам абстрагування та ідеалізації) [2]. Основи *діяльнісного підходу* окреслюють перспективи доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників у контексті розвитку структури цього явища: суб'єкта діяльності (перспективи співпраці старшокласників із різноманітними суб'єктами доуніверситетської фізико-математичної підготовки), мети (розвиток знань й вмінь з фізики і математики), змісту й засобів реалізації мети (перспективний розвиток ресурсів доуніверситетської фізико-математичної підготовки як структурного компонента технічного університету), результату діяльності (якомога більш перспективне розширення й збагачення комплексу знань і вмінь з математики й фізики) та її рефлексії (розвиток здатності доуніверситетської фізико-математичної підготовки до самоорганізації і самовдосконалення). *Особистісно орієнтований підхід* визначає кілька провідних перспектив розвитку доуніверситетської фізико-математичної підготовки: соціалізаційну (перспектива обрання майбутньої професії та розвитку індивідуального особистісного досвіду), організаційну (спосіб розвитку організаційної структури доуніверситетської фізико-математичної підготовки), змістову (перспективи розвитку комплексного науково-методичного забезпечення доуніверситетської фізико-математичної підготовки), особистісну (перспективи розвитку мотивації старшокласників на отримання інженерно-технічних професій). *Компетентнісний підхід* до проблеми дослідження забезпечує теоретичне обґрунтування допрофесійних компетенцій майбутніх фахівців, що формуються у процесі доуніверситетської фізико-математичної підготовки у формі дослідницьких завдань різного рівня самостійності й рівня теоретичних узагальнень; при цьому у старшокласників розвивається логічне мислення, просторова уява, інфо-

рмаційна культура тощо. На засадах *задачного підходу* важливе значення має розв'язання старшокласниками навчальних, навчально-теоретичних, навчально-практичних і навчально-професійних задач на різних рівнях перетворювально-педагогічної діяльності, що дає змогу формувати допрофесійні компетенції в доуніверситетській підготовці [3].

Доуніверситетська підготовка є своєрідним “містком” між шкільною освітою та вищою школою. Однак у них розв'язуються різні задачі й досягаються різні цілі. Якщо загальноосвітня школа спрямована на загальний розвиток особистості, її культурну, моральну, розумову, фізичну складові, то у вищій школі здійснюється професійний розвиток особистості, здатної розв'язувати професійні задачі. У системі доуніверситетської підготовки, з одного боку, здійснюється професійна орієнтація її суб'єктів, з другого, – їх власний саморозвиток в обраній професійній сфері та відповідно орієнтації системи смислів у навчальному процесі. Усе це має відображатися в цілях і результатах доуніверситетської підготовки, у змісті компетенцій і компетентностей, необхідних для навчання в університеті. Зрозуміло, що специфіка змісту технічного напрямку навчання не може бути відображеною повною мірою, як це є вже в університеті, проте орієнтація на таку специфіку у змісті допрофесійних компетенцій має бути відображеною.

Доуніверситетська підготовка, на нашу думку, справляє вплив на рівень соціальної зрілості старшокласника, а саме: цілісність його знань про світ (з цього погляду фізико-математична підготовка має непересічне значення); стійкість професійного вибору й достатню мотивацію в досягненні життєвого успіху; високі адаптаційні можливості в університетському середовищі на підставі засвоєного соціального досвіду в процесі доуніверситетської підготовки; зростання стресостійкості в умовах інтенсивної інтелектуальної праці у ВНЗ.

Отже, перспективи розвитку доуніверситетської фізико-математичної підготовки ми пов'язуємо з тим, що вона є складовою однієї педагогічної системи, до якої входить лише два компоненти – довузівський і вузівський. Означена система виконує функцію забезпечення наступності у фізико-математичній підготовці старшокласників, у неперервності їх освіти, в *адаптації* до кредитно-модульної системи навчання, прийнятої у ВНЗ тощо. Крім того, доуніверситетська підготовка старшокласників передбачає *педагогічний супровід*, який дає змогу створити в навчальному закладі особливі умови навчання й виховання, в результаті чого гарантується успішний особистісний розвиток і відповідні самопроцеси (самонавчання, самовиховання, самоосвіта й саморозвиток). Діяльність викладача в доуніверситетській підготовці старшокласників з їх педагогічного супроводу має здійснюватися в тісній взаємодії з педагогами ЗНЗ, наприклад, у формі взаємних консультацій; спільних занять; проведення семінарів, конференцій і круглих столів; виконання спільних проектів на засадах міждисциплінарності тощо. Педагогічний супровід у перспективі його реалізації в доуніверситетській підготовці, має включати: організацію навчального процесу відповідно до потреб та інтересів суб'єктів підготовки; оснащення процесу підготовки до навчання в технічному університеті комплексним науково-методичним забезпеченням; педагогічне консультування та корекцію наявних “прогалин” у знаннях та вміннях старшокласників у процесі засвоєння фізики й математики; урахування індивідуальних психологічних особливостей процесів пізнання; забезпечення перспективності означеної підготовки; організацію самостійної пізнавальної діяльності учнів; розробку різнорівневих задач з фізики й математики; включення старшокласників у різні види діяльно-

сті та напрями навчальної активності середовища Інституту доуніверситетської підготовки як спеціально створеної технічним університетом інституції.

Перспективний розвиток доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників *на галузевому рівні* визначається нами як розробка й апробація: Положення про доуніверситетську підготовку старшокласників; стандартів діяльності різноманітних форм доуніверситетської підготовки; навчальних планів та навчальних програм для підготовки старшокласників в інститутах (факультетах, центрах) доуніверситетської підготовки.

Важливо зазначити, що в законодавчих і підзаконних актах з проблем освіти доуніверситетській підготовці старшокласників не приділено уваги. З огляду на це допрофесійна підготовка визначається як така, що відбувається у школі і/або при ВНЗ, а доуніверситетська – відповідно при університеті певного профілю, з метою успішної підготовки випускників шкіл до подальшого навчання в ньому [4].

Державні стандарти доуніверситетської освіти фактично відсутні, або ж доуніверситетська освіта не передбачена освітніми державними стандартами, що, як підтвердив проведений нами педагогічний експеримент, негативно позначається на ефективності підготовки старшокласників до подальшого навчання у ВНЗ [5; 6]. У перспективі важливим вважаємо вирішення таких основних проблем стандартизації доуніверситетської підготовки як невід’ємної ланки освітнього процесу: подолання відсутності єдиних вимог до рівня доуніверситетської підготовки старшокласників; зниження рівня невизначеності загальних характеристик складових змісту доуніверситетської підготовки; розробку єдиних навчальних планів, навчальних і робочих навчальних програм для доуніверситетської підготовки відповідно до її напрямку; корекцію відбору і структурування змісту доуніверситетської підготовки; реалізацію ефективної процедури моніторингу рівня навчальних досягнень старшокласників.

Доуніверситетська підготовка старшокласників може ефективно здійснюватися у перспективі розвитку системи освіти в Україні, на нашу думку, *за таких умов*: її проектування і побудови на основі систематичних досліджень ринку праці; обґрунтування цілей професійного самовизначення особистості; органічного поєднання організаційного ресурсу доуніверситетської підготовки старшокласників із професійною підготовкою фахівців у ВТНЗ; проведення систематичного моніторингу якості її функціонування [1].

Перспективний розвиток доуніверситетської підготовки старшокласників, поданий *на рівні ЗНЗ*, насамперед, розглядається в контексті подальшого розвитку профільного навчання як основної форми доуніверситетської підготовки старшокласників, притаманної ЗНЗ; узгодження шкільних навчальних програм підготовки учнів у профільних класах із науково-методичним забезпеченням інститутів (факультетів, центрів тощо) доуніверситетської підготовки; залучення науково-педагогічних працівників ВНЗ до викладання у профільних класах ЗНЗ.

Пріоритет профільного навчання як компонента перспектив розвитку доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників пояснюється нами, передусім, з того, що в профільних математичних класах математику вивчають диференційовано; крім того, старшокласники можуть поглиблено вивчати алгебру та початки аналізу або ж геометрію. Згідно з аналізом інструктивно-методичних матеріалів МОН України, у старших класах станом на 2012–2013 н. р. із математики вивчається 32 курси за вибором. Допрофільна підготовка і профільне навчання охоплюють факультативні курси за такими напрямками: природничо-математичний і технологічний (13 курсів); суспільно-гуманітарний (7 курсів); універсальний (7 курсів); курси з поглибленого вивчення математики – (5) [7].

Сприяти реалізації перспектив розвитку доуніверситетської фізико-математичної підготовки можуть уточнені *принципи профільного навчання*, що інтерпретовані нами таким чином:

1. *Принцип фуркації* – відображає необхідність розподілу учнів за рівнем їх фізико-математичної підготовки, професійними інтересами, потребами в здобутті технічної освіти, здібностями й нахилами до вивчення фізики й математики; використання різних навчальних планів;

2. *Принцип варіативності* – передбачає розробку і впровадження варіативних освітніх програм, технологій навчання й методичного забезпечення фізико-математичної підготовки старшокласників.

3. *Принцип альтернативності* – забезпечує можливості створення альтернативних способів означеної підготовки.

4. *Принцип наступності й неперервності* – забезпечує взаємозв'язок і взаємозумовленість профільного навчання з допрофільним, а також із системою доуніверситетської фізико-математичної підготовки.

5. *Принцип гнучкості* – передбачає коректне внесення необхідних змін до програм з математики й фізики в старших (у тому числі профільних) класах, а також створення програм додаткового вивчення цих предметів (зокрема заочних і дистанційних) для доуніверситетської підготовки.

6. *Принцип діагностико-прогностичної реалізованості* – відображає необхідність своєчасного і постійного моніторингу фізико-математичної підготовки старшокласників у процесі вибору ними профілю навчання з урахуванням їх індивідуальних здібностей до вивчення математики і фізики.

На рівні ВНЗ перспективи розвитку доуніверситетської підготовки старшокласників подаються нами у вигляді реалізації галузевих стандартів і підходів щодо організації такої підготовки; розвитку науково-методичного забезпечення доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників; приведення різноманітних форм доуніверситетської підготовки до однієї, найбільш ефективної і затвердження її як спеціальної освітньої інституції у ВНЗ, яка здійснює таку підготовку.

На нашу думку, в перспективі має бути забезпечений *системний характер* діяльності доуніверситетської підготовки в Україні. Доуніверситетська підготовка старшокласників до навчання в технічному університеті є невід'ємною складовою кількох систем, а саме: загальної системи освіти в Україні, яка є багатокомпонентною і вміщує певні освітньо-кваліфікаційні рівні й освітні ступені; системи профільного навчання як підґрунтя ранньої професійної орієнтації учнів; системи доуніверситетської підготовки старшокласників як особливої інституції, яка стимулює розвиток їх професійного інтересу й орієнтує на вибір певної професії.

Найбільш ефективною організаційною формою здійснення доуніверситетської підготовки старшокласників, апробованою протягом багатьох років експериментальної роботи, на нашу думку, є інститути та факультети доуніверситетської підготовки, наприклад, Інститут доуніверситетської підготовки (ІДП) Національного авіаційного університету (НАУ), створення якого, як і інших схожих освітніх інституцій у ВНЗ України, сприяє і в подальшому буде сприяти концентрації науково-педагогічних і наукових працівників спорідненого професійного та наукового спрямування, а також матеріально-технічних, науково-методичних і фінансових ресурсів для ефективного виконання освітніх, наукових й інших завдань вищої школи, спрямованих на реалізацію змісту освіти, здійснення профільного й спеціалізованого навчання, фундаментальну підготовку учнівської молоді до вступу у ВНЗ та до подальшого якісного на-

вчання в ньому, створення органічного зв'язку між середніми й вищими навчальними закладами в системі неперервної освіти.

Доуніверситетська підготовка як особлива освітня інституція характеризується гнучкістю, тому трансформує свої цільові установки, змістові та процесуальні характеристики відповідно до специфіки ВНЗ, при якому вона здійснюється.

Навчання старшокласників у ЗНЗ об'єктивно не може забезпечити фізико-математичну підготовку для успішного навчання у вищому технічному навчальному закладі (ВТНЗ). Доуніверситетська підготовка є менш регламентованою та більш гнучкою, що дає змогу будувати зміст навчальних програм із урахуванням розділів і тем, необхідних для успішного складання загальнонаціонального зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) навчальних досягнень і засвоєння циклу математичних та природничо-наукових дисциплін у ВТНЗ. Оскільки в процесі навчання на підготовчих курсах при ІДП НАУ всі години за навчальним планом відведено на повторення, поглиблення, узагальнення і систематизацію навчального матеріалу (форма проведення – практичні заняття, самостійна робота, консультації), то значну увагу приділено формуванню допрофесійних компетенцій шляхом розв'язання задач різних типів і рівнів, що, безумовно, створює умови для якісної практичної підготовки старшокласників до успішного складання загальнонаціонального ЗНО навчальних досягнень і подальшого навчання у ВТНЗ.

Спеціально створені у ВНЗ інституції, які забезпечують доуніверситетську підготовку, мають значний перспективний потенціал, оскільки спрямовані на розвиток самостійності учнів у здобутті знань. Так, особливістю навчального плану підготовчих курсів для слухачів ІДП НАУ є відведення значної кількості годин на самостійну роботу старшокласників: 43,40% навчального навантаження. Такий розподіл годин у процесі підготовки до навчання у ВТНЗ дає змогу реалізовувати функції адаптації, пропедевтики й розвитку їхніх пізнавальної активності в контексті вимог Болонського процесу.

Перспективною щодо розвитку доуніверситетської підготовки старшокласників є також розробка її комплексного науково-методичного забезпечення з урахуванням профілю університету, що позитивно впливає на розробку науково-методичного забезпечення фахових дисциплін ВТНЗ. Таке методичне забезпечення має безсумнівні переваги, а саме: *забезпечує цілеспрямованість* як урахування в його змісті специфіки підготовки з фізики й математики до навчання у ВТНЗ; *орієнтоване на пізнавальні запити* старшокласників; має характеристику *комплексності* – всебічного забезпечення всіх організаційних форм підготовки; *диференційоване* за рівнями фізико-математичної підготовки; відповідає вимогам *глибини* як наявності матеріалів для поглибленого вивчення старшокласниками окремих тем і розділів з математики й фізики.

Перспективними напрямками науково-методичного забезпечення, що потребують подальшого вдосконалення, є: співвіднесення змісту науково-методичного забезпечення з вимогами профільності у фізико-математичній підготовці старшокласників; упровадження рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень; узгодження вимог старшої і вищої шкіл до рівня знань і вмінь з фізики й математики учнів, які забезпечать успішне подальше навчання за кредитно-модульною системою у ВТНЗ.

**Висновки.** Здійснений нами аналіз перспектив доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті дав можливість сформулювати *прогностичне обґрунтування його розвитку в практиці освітньої діяльності*, а саме:

– *на загальнодержавному рівні* – визначення й чітке окреслення доуніверситетської підготовки старшокласників як окремої інституції (проміжна ланки між ЗНЗ і

ВНЗ), що забезпечує спеціалізовану підготовку старшокласників до подальшого навчання у вишах, яка потребує розроблення механізму його фінансової підтримки, забезпечення дії контролю й моніторингу;

– *на галузевому рівні* – розробка положення про доуніверситетську підготовку та стандартів діяльності її різноманітних форм; розробка й апробація навчальних планів і програм для підготовки старшокласників в інститутах (на факультетах, у центрах тощо) доуніверситетської підготовки;

– *на рівні ЗНЗ* – подальший розвиток профільного навчання як основної форми доуніверситетської підготовки старшокласників, притаманної ЗНЗ; узгодження шкільних програм для їх підготовки у профільних класах із науково-методичним забезпеченням інституцій доуніверситетської підготовки; залучення науково-педагогічних працівників ВНЗ до викладання дисциплін у профільних класах ЗНЗ;

– *на рівні ВНЗ* – реалізація галузевих стандартів і підходів до організації доуніверситетської підготовки; приведення її різноманітних форм до однієї, найбільш ефективної і затвердження її як спеціальної освітньої інституції у ВНЗ, що здійснює таку підготовку старшокласників.

Питання впровадження означених перспективних напрямів розвитку доуніверситетської підготовки старшокласників і аналіз результатів цього процесу становлять основу наших подальших досліджень.

#### Список використаної літератури

1. Муранова Н. П. Фізико-математична підготовка старшокласників до навчання в технічному університеті : монографія / Н. П. Муранова. – Київ : НАУ, 2013. – 464 с.
2. Муранова Н. П. Теоретичні і методичні засади фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Н. П. Муранова. – Тернопіль, 2014. – 40 с.
3. Муранова Н. П. Методологічні засади фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті / Н. П. Муранова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць / за ред. В. Д. Сиротюка. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 34. – С. 126–133. – (Секція 5 “Педагогічні науки: реалії та перспективи”).
4. Макуха И. А. Педагогический мониторинг как фактор повышения качества успеваемости студентов учреждений среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Макуха Инна Александровна. – Армавир, 2005. – 186 с.
5. Муранова Н. П. Програма експериментального дослідження рівня фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті [Електронний ресурс] / Н. П. Муранова // Науковий вісник Донбасу. – Режим доступу : <http://www.nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN24/index.htm>.
6. Муранова Н. П. Аналіз дослідження рівня фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті / Н. П. Муранова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 6 (72). – С. 142–152.
7. Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 19–20–21. – 96 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.09.2014.*

#### **Муранова Н. П. Перспективы развития доуниверситетской физико-математической подготовки старшеклассников**

*В статье раскрыты перспективы развития доуниверситетской физико-математической подготовки старшеклассников в высших технических университетах на основе ведущих методологических подходов к проблеме: системного, компетентностного, деятельностного, задачного и личностно ориентированного. Перспектива развития доуниверсите-*



тской подготовки старшеклассников рассмотрена на разных уровнях: общегосударственном, отраслевом, уровне общеобразовательного и высшего учебного заведения.

**Ключевые слова:** доуниверситетская физико-математическая подготовка, старшеклассники, высшее учебное заведение, образование, технический университет.

### **Muranova N. Development Prospects of Pre-University Physico-Mathematical Training of Senior Pupils**

*The article presents some prospects of further development of pre-university physico-mathematical training of senior pupils at a technical university on the basis of the major methodological approaches (system, competence-based, activity-based, problem-oriented, and person-centered approaches) to the problem in question. The future of the pre-university physico-mathematical training of senior pupils has been considered as composed of the following levels – national, industrial, general educational, and university levels.*

*In the future, we consider solving important problems of standardization of basic pre-university training as an essential link in the educational process, to overcome the lack of uniform requirements for the pre-university training high school students; reduce uncertainty common characteristics of pre-university training content components; development of common curricula, educational and job training programs for pre-university training depending on its direction; correction selection and structuring content pre-university training; implementation of effective monitoring procedures of senior academic achievements.*

*Pre-university preparation seniors can be effectively implemented in the future under the following conditions: its design and construction through systematic studies of the labor market; justification for the purposes of professional self-identity; organic combination of organizational resources with professional training at a technical university.*

**Key words:** pre-university physico-mathematical training, senior pupils, higher educational institution, education, technical university.

## МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*У статті розглянуто поняття інформаційно-комунікаційних технологій у межах різних підходів. Визначено основні педагогічні завдання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. Розкрито можливості ІКТ в освітньому процесі початкової школи на прикладі інших країн та проблеми використання ІКТ. Проаналізовано низку нових інформаційних технологій, що набувають популярності в освітньому процесі початкової школи в Україні.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, нові інформаційні технології, початкова школа.

Початок третього тисячоліття для людства нерозривно пов'язаний із розбудовою інформаційного суспільства. Ціла низка галузей кожної країни зазнала революційних змін за досить малий проміжок часу. Наприклад, більша частина населення зайнята у сфері обслуговування у зв'язку з автоматизацією та роботизацією виробництва в промисловості, використання сучасного медичного обладнання сприяє збільшенню тривалості життя, завдяки розвитку каналів передачі інформації збільшуються інформаційні потоки, побут людини насичений великою кількістю технічних засобів. Освітня галузь України у цьому процесі не стала виключенням.

Останні два десятиліття можемо спостерігати зміни в освіті України, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства. Під інформатизацією освіти розуміють упорядковану сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих і управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб, що пов'язані з можливостями методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом управляє та його забезпечує [1].

Важливість і необхідність впровадження ІКТ у навчання обґрунтовується міжнародними експертами й ученими. ІКТ торкаються всіх сфер діяльності людини, але, мабуть, найбільш сильний позитивний вплив вони мають на освіту, оскільки відкривають можливості впровадження абсолютно нових методів викладання і навчання [7].

**Мета статті** – розглянути поняття ІКТ, показати можливості використання ІКТ у початковій школі.

Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес розглядали у своїх працях вчені Росії й України, а саме: В. Биков, Ю. Горошко, В. Дровозюк, М. Жалдак, О. Жильцов, Ю. Жук, І. Забара, В. Извозчиков, В. Ключко, А. Коломієць, О. Кузнецов, С. Кузнецов, В. Монахов, Н. Морзе, О. Муковіз, Т. Олійник, А. Пеньков, Л. Петухова, С. Раков, Ю. Рамський, О. Співаковський, О. Суховірський та інші.

Унаслідок розвитку комп'ютерної техніки та засобів зв'язку на сьогодні не існує сталого визначення ІКТ. У літературі трапляються синонімічні вирази: нові інформаційні технології, технології комп'ютерного навчання, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційні технології.

На думку В. А. Трайнева, інформаційні технології – це сукупність методів і програмно-технічних засобів, які об'єднані в технологічний ланцюжок, що забезпечує

збирання, обробку, зберігання та відображення інформації з метою зниження трудомісткості її використання, а також для підвищення її надійності та оперативності [8]. О. М. Пехота визначає інформаційні технології як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій [5].

На думку Г. К. Селевко, інформаційні технології – це сукупність систематичних та масових способів та прийомів обробки інформації у всіх видах людської діяльності з використанням сучасних засобів зв'язку, поліграфії, обчислювальної техніки та програмного забезпечення [6].

Оскільки ми розглядаємо ІКТ в освіті, то варто дати визначення поняттю “інформаційно-комунікаційні технології навчання”. О. П. Муковіз визначає ІКТН як системний комплекс психолого-педагогічних процедур, що включає спеціальний відбір і компонування дидактичних форм, методів, засобів, прийомів, умов здійснення та оцінювання процесу навчання, заснованих на використанні комп'ютерної техніки. У визначенні існує два підходи. В першому пропонується розглядати їх як дидактичний процес, організований із використанням сукупності впровадження в систему навчання нових засобів і методів обробки даних (методів навчання), які виявляють цілеспрямоване створення, передачу, збереження і відображення інформаційних продуктів (даних, знань, ідей) із найменшими затратами та відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності студентів. У другому пропонується створення технічного середовища навчання, в якому особливе місце займають інформаційні технології. Таким чином, у першому випадку йдеться про ІТН (як процес навчання), а в іншому випадку – про використання інформаційних технологій у навчанні [4].

Основна мета використання інформаційних технологій навчання є підготовка студентів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Основні педагогічні завдання ІТН:

- 1) інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості;
- 2) побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожній дитині й дорослому власну траєкторію самоосвіти;
- 3) системна інтеграція предметних галузей знань;
- 4) розвиток творчого потенціалу студента, його здібностей до комунікативних дій;
- 5) розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності;
- 6) формування інформаційної культури студентів;
- 7) реалізація соціального замовлення, зумовленого інформатизацією сучасного суспільства (підготовка фахівців у галузі інформатики та обчислювальної техніки; підготовка користувача засобів нових інформаційних технологій) [5].

Вищезазначене завдання особливу роль мають при підготовці майбутніх учителів початкової школи. Адже початкова ланка забезпечує базові знання та навички, що будуть слугувати підґрунтям для освоєння предметних знань у середніх та старшій школі. Окрім того, необхідно усвідомлювати, що школа має готувати учня до майбутнього життя фактично засобами минулого. Важливо, щоб учитель початкової школи володів новітніми інформаційними технологіями, це буде спрощувати процес адаптації учнів в інформаційному суспільстві, що постійно розвивається.

Розглянемо сучасний досвід ЮНЕСКО з використання ІКТ в освіті. Варто зазначити, що багато проведених експериментальних досліджень доводять, що використання ІКТ у початковій освіті є важливою умовою підвищення якості та доступності освіти.

Межа між дошкільною та початковою освітою – це зазвичай початок систематичного вивчення дисциплін початкової школи, наприклад, навчання читання, письма, математики. Характерною особливістю початкової освіти в багатьох країнах є те, що більшість предметів викладає один і той самий учитель у кожному класі. З точки зору досвідчених практиків, така організація надає виняткові можливості використання ІКТ в навчальній школі.

Роль ІКТ у початковій освіті різноманітна і включає як технології для ефективного навчання з інструментами для творчого самовираження, інтелектуального розвитку учнів засобами робототехніки та програмування, так і підтримку індивідуального навчання та спеціальних освітніх потреб.

Розглянемо основні можливості ІКТ для дітей у початковій школі при навчанні грамоти й математики, знайомстві з науками (навколишнім світом) і формуванні ІКТ грамотності – цифрових компетентностей XXI ст.

На підставі застосування інструментів ІКТ на уроках пропонується класифікувати ці засоби за чотирма типами:

1. *Інформаційні інструменти.* Це додатки, що надають інформацію в різних форматах (наприклад, текст, звук, графіка або відео). Приклади містять мультимедійні енциклопедії або ресурси в Інтернеті.

2. *Дослідницькі інструменти.* Це системи, що допомагають учням вивчати навколишнє середовище, дають змогу “випробувати” на практиці отримані знання. Такі системи включають моделювання, навчальні ігри й віртуальну реальність.

3. *Інструменти конструювання.* Зазвичай, ті, які можуть використовуватися для управління інформацією шляхом реалізації ідей та презентації думок. Наприклад, інструменти додатків у соціальних мережах дають змогу учням організовувати свої ідеї або роздуми, оформляти свої думки й ділитися ними з іншими.

4. *Комунікаційні інструменти.* Це додатки, які полегшують зв’язок між учителем і учнями або між учнями у віддаленій присутності (у просторі, часі) у класі. Наприклад, електронна пошта, електронний відеозв’язок та електронні форуми.

Ці чотири типи ІКТ можуть також виконувати інші ролі, такі як навчальні й діагностичні інструменти. У реальних класних умовах навчання ІКТ часто виконують більше однієї посередницької функції одночасно [2].

Існують певні обмеження та проблеми використання ІКТ у початковій школі, які мають враховувати вчителі та батьки учнів. Коротко їх розглянемо.

1. *Обмеження у використанні програмного забезпечення.*

Адміністрація школи та вчителі повинні уважно вибирати комп’ютерні програми для використання в початковій школі з урахуванням їх педагогічної ефективності. Педагоги повинні бути впевнені в потенційній користі обраних ними ІКТ середовищ навчання і знати про побічні ефекти кожної комп’ютерної програми до її впровадження в шкільну навчальну програму.

Обмеження у використанні Інтернету. Вчителю необхідно критично оцінювати джерела інформації. Він повинен гарантувати, що вони контролюють учнів більшу частину аудиторного часу при користуванні Інтернетом, а також повинні дати достатні вказівки з цього питання.

2. *Обмеження у використанні мультимедіа.*

Засоби мультимедіа не завжди корисні, особливо, якщо перевантажені другорядними елементами, що можуть відвернути дитячу увагу від його змісту. Педагоги повинні розвивати медійну грамотність учнів так, щоб вони могли інтерпретувати і краще використовувати мультимедіа в навчальних цілях.

### 3. Часові й фізіологічні обмеження використання ІКТ.

Психологічні чинники, такі як підвищена захопленість ІКТ у навчальному процесі, можуть знизити результати навчання. Молодші школярі, занадто захоплені віртуальним середовищем, можуть не захотіти вчитися в реальному середовищі. З іншого боку, є учні, які віддають перевагу реальним навчальним матеріалам, а не віртуальним засобам навчання. У силу таких психологічних проявів вчителі повинні звернути увагу на збалансоване використання ІКТ та традиційних методів навчання, щоб не допускати погіршення результатів навчання і поступово формувати інформаційну культуру учнів.

### 4. Кіберзалякування та кіберздоров'я.

Батьки школярів давно стурбовані проблемами безпеки, пов'язаними з використанням мобільних телефонів та Інтернету, такими як ігроманія, втручання в особисте життя, лихослів'я і небезпека некерованої онлайн соціалізації (кіберзалякування) як нової форми залякування з використанням сучасних технологій, включаючи електронну пошту, текст, чати, мобільні телефони, камери і веб-сайти, є зростаючою загрозою для дітей у школі. Кіберздоров'я – термін, який описує психологічне та емоційне самопочуття дітей. Різні обмеження й відповідні проблеми використання ІКТ в початковій освіті повинні бути повністю усвідомлені вчителем початкової школи при реалізації позитивних переваг ІКТ в освітніх цілях.

Роль учителів у ІКТ-орієнтованому навчанні в початковій школі: надавати консультаційну допомогу учням у роботі з ІКТ, управляти навчанням з ІКТ та контролювати результат навчання, підтримувати комп'ютерно-орієнтоване співробітництво між учнями [2].

Поява нових інформаційних технологій змушує вчителя опановувати нові методи й форми роботи. Наведемо перелік нових освітніх технологій, упровадження яких для вчителів початкової школи України становить певні труднощі:

1. 1:1 Технологія. Кожний учень отримує у своє розпорядження персональний ноутбук чи планшет. Навчання стає більш персоналізованим, учень – більш самостійним, а школа виходить за межі класу.

2. Адаптивне навчання. Навчальні програми, в яких зміст і темп подання навчального матеріалу підлаштовуються під рівень знань конкретного учня.

3. Асинхронне навчання. Особистісно орієнтована технологія навчання. Завдяки використанню онлайн-ресурсів, учневі та вчителю необов'язково бути присутніми в один той самий час в одному й тому самому місці.

4. Система управління курсами. Комп'ютерна система, яка розміщується на сервері й забезпечує доступ до неї учнів і вчителів. Вона містить усі електронні матеріали, домашні завдання та інші документи. Така система дає змогу управляти розкладом і вести комунікацію, організовувати співпрацю між усіма учасниками навчального процесу.

5. Диференційоване навчання. Програми й педагогічні технології, які дають змогу по-різному подавати навчальний матеріал, відповідно до того, який спосіб краще працює для конкретного учня, враховуючи індивідуальний стиль навчання й навчальні потреби.

6. Електронні книги. Книги, які можна читати на комп'ютерах і рідерах, при цьому роботи в них закладки, писати примітки, підкреслювати потрібні фрази, маркувати текст.

7. Гейміфікація. Використання прийомів та елементів гри з метою підвищення мотивації та активного залучення учнів у процес навчання, використовуючи комп'ютерні ігри.

8. Неформальне навчання. Навчання поза традиційним уроком – на різних тренінгах, семінарах, курсах. При цьому учнів отримують відповідний сертифікат, який підтверджує результати їх навчання.

9. Онлайн лабораторія. Віртуальна лабораторія, у якій учні можуть проводити різноманітні досліді, перевіряти припущення, роботи самостійно висновки про певні процеси та явища.

10. Персоналізоване навчання. Навчання, повністю побудоване для окремого учня. Зміст, темп, структура та цілі навчання варіюються відповідно до індивідуальних особливостей учня.

11. Синхронне онлайн навчання. Навчання, коли учні і вчителі спілкуються між собою у реальному часі засобами комп'ютерних мереж.

12. Віртуальне середовище для навчання. Навчальне середовище, яке імітує навчальний процес в реальному світі, при цьому виконуються певні завдання. Як винагорода роздаються різні віртуальні предмети, зокрема різні фрукти [3].

Коротко проаналізувавши деякі нові інформаційні технології, враховуючи досвід учителів початкової школи, можемо зробити висновок, що процес переходу від традиційного навчання до навчання з використанням ІКТ відбувається повільно, адже із зазначених технологій лише деякі можна зустріти в сучасній початковій школі.

**Висновки.** Отже, визначення поняття “інформаційно-комунікаційні технології” в освітньому просторі перебуває на стадії формування та уточнення. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі викликає значний інтерес як в Україні, так і за її межами. Це свідчить про нерозкриті можливості ІКТ вчителями початкової освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / под ред. Бадарча Дендева. – Москва : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
3. Морзе Н. В. Основні тенденції використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://leader.ciiit.zp.ua/files/plan/2013/prez30.11.13.pdf>.
4. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій : монографія / О. П. Муковіз. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – 180 с.
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2001. – 256 с.
6. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
7. Ставицька І. В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті [Електронний ресурс] / І. В. Ставицька. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>.
8. Трайнев В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) : учеб. пособ. / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – 4-е изд. – Москва : Дашков и К°, 2009. – 280 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.09.2014.*

#### **Попович И. Ф. Возможности использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе начальной школы**

*В статье рассмотрено понятие информационно-коммуникационных технологий с точки зрения различных подходов. Определены основные педагогические задачи информационно-коммуникационных технологий в обучении. Раскрыты возможности ИКТ в образовательном процессе начальной школы на примере других стран и проблемы использования ИКТ. Проанализи-*

зирова́н целый ряд новых информационных технологий, которые приобретают популярность в образовательном процессе начальной школы в Украине.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, новые информационные технологии, начальная школа.

### **Popovich I. The Possibility of Using Information and Communication Technologies in the Educational Process of Primary School**

*Applying of information and communication technologies in education is based by international scientists. On education information and communication technologies have a strong influence, as it opens new opportunities for teaching and learning methods of teaching. The concept of information and communication technologies in terms considered in different approaches. The main purpose of the use of information technology - is to prepare students for a full life in the information society. The main pedagogical task of ICT in education. It is necessary that a primary school teacher possessed by new information technologies, as this will oversimplify the adaptation of students in the information society, which is constantly developing.*

*The possibilities of information and communication technologies in the educational process of primary school considered on the examples of other countries and the problem of the use of ICT. There are four types of tools of information and communication technologies: information tools, research tools, design tools, communication tools. There showed some limitations and problems of using ICT in primary school teachers that considered must be by parents and students. For example, limitation of using software restriction in the use of multimedia, temporary and physiological restrictions, as well as cyber bullying and cyber health. The role of primary school teachers in ICT-oriented education are: provide assistance to students with using ICT, govern education process and control it, support cooperation between students and computer. The appearances of new information technologies make teachers to learn new techniques and forms of work.*

*We analyzed series of new information technologies, which are gaining the popularity in the educational process of primary school in Ukraine. The definition of information and communication technologies in the educational process is on forming and specification stage. Using of information and communication technologies in primary school attract considerable interest, both in Ukraine and abroad. This suggests that the ability of ICT in primary school don't opened.*

**Key words:** information and communication technologies, new information technologies, elementary school.

## ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У МОЛОДІЖНІЙ ГРОМАДСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ

*У статті досліджено процес формування громадянської позиції старшокласників у роботі молодіжних громадських організацій. Розкрито практичний досвід Запорізької обласної молодіжної громадської організації “Молодіжна поліцейська академія” з формування громадянської позиції старшокласників запорізьких шкіл.*

**Ключові слова:** формування, громадянська позиція, громадянське виховання, молодіжна громадська організація, форми й методи роботи.

У сучасних умовах інтенсивної розбудови Української держави особливого значення набуває проблема формування громадянської позиції населення взагалі й підростаючого покоління зокрема. Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають від молодого людини якісно нового рівня свідомості, моделей поведінки, а відтак постає потреба у формуванні власних поглядів та позицій підростаючого покоління, які сприяли б визначенню ним свого місця в житті. Соціальні інститути повинні створити старшокласникам можливості для реалізації їхніх здібностей, задоволення матеріальних і духовних потреб.

У зв'язку з цим значно зростає соціальна значущість діяльності молодіжних організацій, спрямованих на створення умов для виховання старшокласників, із врахуванням їх інтересів, розвитком їхньої ініціативи та громадянської активності. Через діяльність в організації молода людина може реалізувати прагнення до ідеалу відносин, до зміни відносин зі світом дорослих і однолітків на основі гуманних почуттів, доброти і взаєморозуміння.

Проблемами громадянського виховання та формування активної громадянської позиції дітей, підлітків і молоді займалися провідні вітчизняні та зарубіжні філософи, психологи, педагоги: А. Адлер, Д. Акімова, Б. Ананьєв, В. Андрущенко, Р. Арцишевський, М. Бабкіна, С. Бірзеа, Л. Виготський, Т. Гарсія, П. Ігнатенко, В. Кремень, А. Куланінг, О. Леонтєв, К. Платонов, О. Пометун, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Є. Шинкарук, І. Фролова та ін.

Питанням виховання суспільно активної особистості молоді в сучасних умовах присвячено праці І. Беха, І. Зязюна, О. Кононко, О. Сухомлинської, К. Чорної. Проблема громадянської освіти та виховання дітей і молоді відображена в працях В. Андрущенка, Р. Арцишевського, М. Боришевського, П. Вербицької, О. Вишневського, М. Гурій, Н. Косаревої, О. Кошоліпа, А. Макаренка, Л. Момотюк, С. Русової, В. Сухомлинського та ін.

Розв'язати всі виховні завдання, характерні для середовища старшокласників, можна шляхом залучення їх до активної діяльності в молодіжних громадських організаціях, адже саме вони створюють найбільш сприятливі умови щодо включення дітей старшого шкільного віку в активне життя, побудови нових відносин між людьми, тобто активної життєвої позиції.

Формування громадянської позиції визначається у співвідношенні окресленого феномена з процесом входження дитини в громадянське суспільство. Відповідно до цього громадянську позицію старшокласників необхідно розглядати у руслі соціалі-



заційних процесів. При цьому громадянська позиція є однією з умов входження підрастаючого покоління в соціальне середовище.

Проблеми соціалізації підлітків у молодіжних організаціях вивчали Л. Байбородова, А. Волохов, С. Діба, Ю. Жданович, М. Рожков та ін. Значний інтерес становлять також праці Ю. Поліщука, присвячені соціально-педагогічній діяльності громадських молодіжних організацій.

Незважаючи на те, що проблема громадянського виховання та формування активної громадянської позиції постійно привертає велику увагу вчених, відчувається недостатність досліджень, які б розкривали роль молодіжних громадських організацій у формуванні громадянської позиції старшокласників.

**Мета статті** – розкрити шляхи формування громадянської позиції старшокласників у роботі молодіжних громадських організацій.

У діяльності, яку зможуть забезпечити громадські молодіжні організації, старшокласники мають можливість відчувати себе активними членами суспільства, реалізуючи свої ініціативи та приймаючи самостійні рішення. Молодіжні організації, на нашу думку, є практичним ігровим полігоном, наближеним до реальних умов життєдіяльності в громадянському суспільстві, де формуються й відшліфовуються певні характеристики соціалізаційних процесів, у тому числі й громадянської позиції дітей старшого шкільного віку. А інтенсивність прояву цієї позиції залежить від соціалізації дитини, тобто від оволодіння нею суспільним досвідом.

Е. Мальцева, Н. Костіна зазначають, що діяльність дитячих громадських організацій направлена на соціалізацію дитини й покликана виконувати такі функції: створення умов для оволодіння дітьми соціально значимим досвідом; допомога дитині в самопізнанні та самореалізації; формування в дітей і підлітків активної громадянської позиції [2].

Громадянська позиція виявляється у здатності аналізувати сучасні процеси та ситуації, обирати адекватні форми і способи дії в непередбачуваних ситуаціях, відповідальності за результати власної діяльності, послідовності й виваженості власної позиції, у прагненні молодої людини не дотримуватися усталених формулювань, у змозі виявити самостійність суджень і самостійність мислення, відстоювати власні переконання, у цілеспрямованості, дисциплінованості, самостійності, наполегливості тощо; характеризується вміннями практичного характеру, що спостерігаються під час виконання доручень, які виявляються, формуються в системі відносин у колективі й виступають стимулами розвитку самооцінки, самопізнання, умовами самореалізації, саморозвитку, а також активними й конкретними діями, вчинками громадянського спрямування.

Проявом громадянської позиції особистості є її ставлення до суспільства, до дійсності, до людей, до самої себе, яке проявляється в її діяльності. У процесі співпраці з дорослими в молодого покоління розвивається комунікабельність, уміння орієнтуватися в сучасному глобалізованому світі, планувати свої дії, прогнозувати результати і брати відповідальність за прийняття тих чи інших рішень.

Отже, спираючись на вищевикладене, можна зробити такий висновок: громадянська позиція – це система ціннісних і соціальних орієнтацій та настанов, що формуються в процесі соціалізації особистості. Цей процес здійснюватиметься ефективно саме в молодіжних організаціях, де всі відносини проявляються, змінюються, перетворюються і закріплюються у діяльності. Оскільки громадянська позиція проявляється і формується в конкретних справах, то діяльність виступає основною умовою і засобом її прояву. Завдяки їй і через неї людина реалізує своє “Я”, пізнає світ і себе, формує свою самосвідомість, моральні й соціальні установки [2].

Сучасні громадські організації не тільки надають можливість для задоволення особистісних потреб та інтересів молодих людей, а й сприяють формуванню ціннісних орієнтацій, соціального досвіду, визначенню соціального статусу молоді. Громадська організація як соціальний інститут суспільства є стійкою, організованою формою спільної діяльності молодих людей [3].

Молодіжні організації є специфічним інститутом соціалізації дітей, унікальним соціальним простором, особливість виховного впливу якого полягає в тому, що він створює умови для засвоєння молодими людьми соціального досвіду (комплексу знань, умінь, навичок, відносин, необхідних для успішного особистісного й соціального становлення та подальшого розвитку) та реалізації потреб (найважливішою з яких є потреба в самореалізації, самовираженні, самоствердженні, самопізнанні й соціальному визначенні) і здібностей на основі своїх інтересів. У молодіжних організаціях ефективніше формується соціальна поведінка; виявляються і розвиваються інтелектуальні, комунікативні, організаційні здібності; формуються гуманні міжособистісні відносини з однолітками й дорослими. Вони дають змогу досить ефективно формувати соціально значущі характеристики старшокласника за активного використання “соціального трикутника”: соціальна взаємодія з ровесниками; соціальний авторитетний вплив дорослих (кваліфікованих працівників); соціальна самореалізація.

У статуті ЗОМГО “Молодіжна поліцейська академія” зазначено, що це добровільна, громадська організація, створена з метою задоволення та захисту законних, соціальних, економічних, творчих, вікових, духовних, спортивних та інших спільних інтересів членів Організації; розповсюдження та пропаганда правових знань серед членів Організації з метою формування правової культури, громадянської свідомості та почуття високої відповідальності перед суспільством і державою.

Одним з основних завдань цієї організації є виховання у членів Організації громадянської культури, національної гідності й поваги до загальнолюдських цінностей та непримирнення до порушників закону та людської моралі.

Одним з головних напрямів діяльності цієї громадської організації є реалізація різного роду форм діяльності серед учнів шкіл, гімназій і ліцеїв, спрямованих на формування активної громадянської позиції: це реалізація соціальних проєктів: “Школа молодого правоохоронця”, “Профілактика правопорушень та злочинності серед підлітків”, “Коли підліток переступив межу”, “Здорове покоління – здорова нація”, “Хто знає минуле – той побудує майбутнє”.

Робота в організації має різноплановий характер. По-перше, це формування у старшокласників громадянської та національної самосвідомості – усвідомлення себе частиною певної національної спільноти, відчуття відповідальності перед своєю нацією, осмислення моральних і культурних цінностей, прагнення до самореалізації як суб’єкта соціальної дійсності. По-друге, формування у старшокласників соціальних рис: солідарності, поваги, толерантності, здатності до взаємодії, співпереживання, усвідомлення себе як повноправного громадянина соціальної спільноти. По-третє, виховання почуття патріотизму, що сприяє становленню і утвердженню правової, демократичної держави. По-четверте, не менш важливе значення у формуванні активної громадянської позиції старшокласника має культура міжнаціональних та міжнародних відносин, яка виявляється у повазі до інших народів, їхніх прав, інтересів, цінностей; толерантному ставленні до інших культур і традицій; гуманізації міжнаціональних і міжнародних стосунків; мирному співіснуванню; співпраці у глобальному масштабі на засадах моральних ідеалів; виробленню негативного ставлення до будь-яких форм насильства. По-п’яте, формування політичної та правової культури молодих людей [1].

Важливими ознаками високої громадянської позиції є законослухняність, дотримання чинних законів, знання не тільки своїх прав, а й обов'язків. Метою програми профілактики правопорушень і злочинності серед школярів є формування правової культури, громадянської відповідальності та почуття відповідальності перед суспільством і державою, законослухняності, дисциплінованості. В межах реалізації програми проводяться тренінгові заняття, круглі столи на правову тематику, соціальні акції “Немає прав без обов'язків”, “Скажемо правопорушенням – НІ” серед учнів запорізьких шкіл. Цілі проведення даних заходів – залучення громадськості до проблем соціальної профілактики правопорушень; впровадження в суспільну свідомість цінностей законопослушної поведінки, участі у профілактиці правопорушень, громадської позиції в ситуації запобігання злочинам.

Розвиток творчих здібностей та реалізація інтересів юнаків та дівчат у “Молодіжній поліцейській академії” реалізовується в таких заходах, як КВК, різноманітні конкурсні програми, інтелектуальний конкурс “Брейн-ринг”. Кожен із учасників має можливість творчо реалізувати свої можливості й розкрити здібності, які можуть стати поштовхом у професійному самовизначенні, а в подальшому зайнятися улюбленою справою, яка принесе й моральне, й матеріальне задоволення.

Одним з найважливіших напрямів діяльності організації є реалізація програми “Школа молодого правоохоронця”. Основною формою роботи є проведення семінар-тренінгів на базі Запорізького училища професійної підготовки працівників міліції. У програму “Школи молодого правоохоронця” включені лекційні та тренінгові заняття, заняття з фізичної підготовки, рукопашного бою, стрільби, організовані екскурсії історичними місцями Запоріжжя, а також ознайомлення з роботою райвідділків міліції, кримінальної міліції у справах дітей, судів, прокуратури, приймальника-розподільника для неповнолітніх.

Національно-патріотичні якості виховуються у старшокласників завдяки їх участі у програмі “Хто знає минуле – той побудує майбутнє”, метою якої є пропагування та розповсюдження національної культури, духовності українського народу. У межах програми діти вивчають історію рідного краю, культуру, географічні й економічні особливості свого краю, історію свого села, міста, області, народні звичаї, обряди, пісні, переконаються в потребі турбуватися про відродження рідного краю, чистоту повітря, землі, води; охороняти пам'ятники історії і культури. Діти прилучаються до духовних скарбів народу, ознайомлюються з культурно-історичними надбаннями нашої держави, її видатними діячами, національною символікою, народними ремеслами.

У межах співпраці із Всеукраїнською федерацією “Спас” організовуються лекційні та практичні заняття із учнями-членами ЗОМГО “Молодіжна поліцейська академія”. Під час проведення теоретичних занять надається інформація, демонструються відеоматеріали, презентації щодо зовнішнього вигляду наших предків, зброї, їх побуту, звичаїв і традицій.

Морально-етичне виховання здійснюється в межах програми “Хто знає минуле – той побудує майбутнє”, зміст якої сприяє вихованню в підлітків поваги та любові до своїх батьків, рідних, друзів. Велику увагу приділено ввічливій поведінці і вдома, і на людях, щоб бути гостинним, привітним, урівноваженим, стежити за своїм зовнішнім виглядом, загартовувати себе фізично, турбуватися про своє здоров'я. Реалізація програми якнайкраще створює умови для того, щоб батьки жили проблемами й радощами своєї дитини, розуміли, підтримували, були їм найвірнішими друзями. Це, у свою чергу, сприяє вихованню таких морально-етичних якостей, як віра, надія, любов, сумління, справедливість, повага.

З 2009 р. членами ЗОМГО “Молодіжна поліцейська академія” започатковано роботу щодо пошуку й реставрації покинутих пам'ятників історії нашої держави, пам'ятників учасникам Великої Вітчизняної війни. Регулярно з нагоди відзначення

Дня скорботи та вшанування пам'яті жертв війни в Україні організовуються зустрічі учнів шкіл із ветеранами Великої Вітчизняної війни та ветеранами ОВС.

Економічному вихованню підлітків також приділяється значна увага. Діти проводять ярмарки саморобок, отримують основи економічних знань, набувають навичок економічного спілкування. Дорослі члени молодіжної організації на рівних партнерських засадах допомагають дітям оволодіти соціальним досвідом, уміти вибирати найоптимальніші засоби взаємодії зі світом, формувати систему світогляду, вибору цінних життєвих орієнтацій.

В організації велику увагу приділено вихованню лідерів, адже, володіючи лідерськими якостями, молода людина зможе успішно будувати не тільки своє життя, а й бути взірцем для наслідування. Збори активістів організації спрямовані на розвиток організаторських здібностей, на вміння дітей відстоювати свою точку зору, згуртовувати однодумців навколо спільної праці, адже лідер завжди йде попереду і здатний повести за собою інших, запропонувати щось цікаве, організувати нову справу та взяти відповідальність за її результат.

Різноманітність напрямів діяльності та програм у "Молодіжній поліцейській академії" сприяють набуттю тих цінностей і якостей, які потрібні для всебічного – фізичного, розумового, соціального, духовного розвитку підростаючого покоління, забезпечують високий рівень інтеріоризації соціального досвіду й формують у старшокласника активну громадянську позицію.

**Висновки.** Отже, проаналізувавши програми діяльності досліджуваної нами організації із позицій національно-патріотичного, політико-правового, морально-етичного й економічного напрямів формування громадянської позиції, ми дійшли висновку, що вона здатна забезпечувати виховання підростаючого покоління. Молодіжна громадська організація прагне виховувати своїх членів духовно й соціально розвиненими особистостями, котрі постійно дбають про свій саморозвиток, самоосвіту й самовиховання. Зокрема, "Молодіжна поліцейська академія" є тією організацією, що виховує свідомого громадянина, який удосконалює себе фізично, інтелектуально, духовно, патріотично, морально.

Молодіжні організації дають можливість максимально реалізуватися кожній особистості, сприяють усвідомленню старшокласником свого місця в суспільстві та світі, оскільки в основі їх побудови покладено самоврядні форми діяльності. Використовуючи різноманітні форми й методи роботи з формування активної громадянської позиції в громадській організації, старшокласники мають змогу не тільки механічно засвоїти інформацію, а й самостійно здобути знання. Вони сприяють розвитку в учнів здатності до самоорганізації, формування високого рівня політичної, економічної, правової, моральної культури, готовності до співпраці, схильності до творчої діяльності, толерантності, терпимості, вміння вести діалог.

#### **Список використаної літератури**

1. Бабкіна М. І. Компоненти процесу формування активної громадянської позиції підлітків / Майя Бабкіна // Вісник Львівського університету. Сер. педагогічна. – 2008. – Вип. 23. – С. 23–30.
2. Корпач Н. І. Формування громадянської позиції підлітків в процесі соціалізації в дитячих громадських організаціях / Н. І. Корпач // Соціальна педагогіка. Управління : зб. наук. пр. – Київ, 2007. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 298–302.
3. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні / Ю. Й. Поліщук ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – 432 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.08.2014.*

**Турская О. В. Формирование гражданской позиции старшеклассников в работе молодежных общественных организаций**

*В статье исследуется процесс формирования гражданской позиции старшеклассников в работе молодежных общественных организаций. Раскрывается практический опыт Запорожской областной молодежной общественной организации “Молодежная полицейская академия” по формированию гражданской позиции старшеклассников запорожских школ.*

**Ключевые слова:** формирование, гражданская позиция, гражданское воспитание, молодежная общественная организация, формы и методы работы.

**Turska O. Formation of Senior Citizenship in Youth Organizations**

*The article explores the process of formation civil position of senior pupils in the work of youth organizations. The author reveals the practical experience of Zaporozhye regional youth public organization “Youth Police Academy” on the formation civil position of senior Zaporozhye schools. Analyzed the program of activities of the organization from the perspective of national-patriotic, political, legal, moral, aesthetic and economic trends shaping civic position.*

*Work in the organization has a versatile character. This is formation of senior pupils citizenship and national identity - an awareness of themselves as part of a national community, a sense of responsibility to their nation of moral understanding and cultural values, the desire for self-realization as the subject of social reality; the formation of a high school social traits: solidarity, respect, tolerance, interoperability, empathy, awareness of itself as a full citizen social community; fostering a sense of patriotism, which contributes to the establishment and strengthening of legal, democratic state; formation of political and legal culture of young people.*

*Describes effective forms and methods of work in the social organization on the formation of personality traits. Using various forms and methods of work on active citizenship in social organization, high school students have the opportunity to not only mechanically assimilate the information, but also to gain knowledge on their own. They contribute to the development of students' ability to self-organization, the formation of high-level political, economic, legal, moral culture, a willingness to cooperate, the propensity for creative activity, tolerance, tolerance, the ability to engage in dialogue.*

**Key words:** building, citizenship, civic education, youth organization, forms and methods of work.

## СОЦІАЛЬНО-ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛІЗАЦІЇ ШКОЛИ

*У статті розглянуто теоретичні підходи до проблеми профорієнтаційного супроводу учнів в умовах профільної школи. Проаналізовано основні дефініції, обґрунтовано концептуальні положення профорієнтаційної діяльності соціального педагога, дієвість професійного середовища, яке спрямоване на реалізацію основних компонентів системи професійної орієнтації (професійна просвіта, професійна діагностика, професійна консультація, професійна активізація, професійний добір, професійна спроба, професійна адаптація). Розкрито основні напрями профорієнтаційної діяльності соціального педагога в школі; загальні принципи профорієнтаційної роботи у школі; аспекти та завдання профорієнтаційної роботи як специфічної особливості діяльності соціального педагога у процесі профорієнтаційного супроводу учнів.*

**Ключові слова:** профільне навчання, профорієнтаційний супровід, професійна орієнтація, професійне самовизначення, профорієнтологічна компетентність, професійне середовище, компоненти системи професійної орієнтації, принципи профорієнтаційної роботи, аспекти профорієнтаційної роботи.

На сьогодні сучасна школа зазнає перевантаженості у навчальному процесі. Учні відчують серйозні труднощі в навчальній діяльності. Невиправдано об'ємні програми навчальних предметів, обтяжені надмірною кількістю інформації, яка часто не є необхідною для всіх і не знаходить застосування в практичному житті. Проблеми у навчальній діяльності не сприяють розвитку інтересу учнів до здобуття освіти, а отже, не формують і професійного інтересу, який є в основі професійного самовизначення учнів.

З метою розв'язання цієї проблеми в систему загальної середньої освіти була запроваджена Концепція профільного навчання, яка орієнтована на індивідуалізацію навчання й соціалізацію учнів, у тому числі з урахуванням реальних потреб ринку праці, відпрацювання гнучкої системи профілів. Ефективним засобом прискорення процесу учня зі стану об'єкта профорієнтаційної роботи у стан суб'єкта професійного самовизначення є соціально-профорієнтаційний супровід [3].

Проблему вдосконалення підготовки майбутніх учителів до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів розглянуто в працях І. Анісімова, Н. Артеменко, М. Афоніної, Н. Бібік, С. Ільченко, Т. Нечипорука, М. Пайкуш, М. Піддячого, М. Пригодія, О. Савченко, О. Сіланова, І. Сотніченко, та на сьогодні є актуальним підхід до цієї проблеми через розгляд специфіки профорієнтаційного супроводу учнів соціальним педагогом, у структурі професійної діяльності якого визначено ряд компетентностей, серед яких важливе місце посідає профорієнтаційна.

**Мета статті** – теоретичний аналіз підходів до профорієнтаційного супроводу учнів в умовах профільного навчання, профорієнтологічної компетентності як одного із головних компонентів підсистеми професіоналізму діяльності соціального педагога; проаналізувати зазначені дефініції, обґрунтувати концептуальні положення профорієнтаційної діяльності соціального педагога.

Якість організації профорієнтаційного супроводу учнів в умовах профільного навчання значною мірою залежить від рівня профорієнтологічної підготовки соціального педагога. На нього покладається величезна відповідальність, оскільки саме він здійснює потужний вплив на формування свідомості учня, на його ставлення до соці-

уму, професійного середовища через реалізацію основних компонентів системи професійної орієнтації, обирає засоби впливу на нього з метою їх активізації. Соціальний педагог сприймає учня як цілісного індивіда, поєднуючи різні сторони особистості, тоді як суміжні спеціалісти підходять до вирішення проблем однобоко, однак цілісне бачення учня дає змогу вчасно прийти йому на допомогу. Основні напрями професійної діяльності соціального педагога в загальноосвітніх закладах дають змогу організовувати вивчення соціально-педагогічних особливостей особистості та соціально-педагогічного впливу середовища на учнів під час проведення заходів із професійної орієнтації через спостереження, бесіди, інтерв'ювання, анкетування, тестування, аналізу документів. Організація соціально-педагогічної взаємодії з особистістю, яка потребує допомоги у професійному самовизначенні через спонування її до самоорганізації та самостійності. Профорієнтаційний супровід і підтримка особистості здійснюється шляхом з'ясування проблеми, обговорення шляхів її вирішення, розробки плану дій, зазначеного у професійному плані. Корекція професійного вибору, якщо цього потребує ситуація, що сприяє оволодінню учнями новим досвідом, допомогі в розблокуванні позитивних емоцій, створенні ситуації успіху, зміні уявлень про свої "ПВЯ".

Соціальний педагог має можливість рекомендувати учням профіль подальшого навчання, що просуває їх до процесу оптимального вибору професії. Важливість проведення профорієнтаційної роботи з кожним конкретним учнем зумовлена необхідністю врахування його конкретного освітньо-виробничого регіонального оточення, задоволення його пізнавальних інтересів і виявлення здібностей, детального аналізу орієнтирів учня й подальших життєвих планів та корекції їх відповідно до запиту суспільства.

Розробкою питань вищої професійно-педагогічної освіти в Україні займаються В. Андрущенко, І. Волощук, Н. Дем'яненко, М. Євтух, В. Кремень, В. Луговий, О. Ярошенко та ін. Науковий інтерес становлять дослідження, пов'язані зі становленням і розвитком професійно-педагогічної освіти, підготовкою кадрів різного профілю (О. Аніщенко, І. Васильєвої, А. Грітченко, Г. Козлакова, А. Нісімчука, О. Падалки, І. Смолюка, О. Шпака та ін.). Проблема вдосконалення підготовки майбутніх учителів до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів на основі дослідження різних аспектів компетентнісного підходу розглянуто в працях І. Анісімова, Н. Артеменко, М. Афоніної, Н. Бібік, С. Ільченко, Т. Нечипорука, М. Пайкуш, М. Піддячого, М. Пригодія, О. Савченко, О. Сіланова, І. Сотніченко та ін. Актуальні засади професійної підготовки фахівців для соціально-педагогічної діяльності розглядали Р. Врочинський, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Л. Міщик, Ю. Мацкевич, І. Мигович та ін.

Сьогодні ми розглядаємо учня як унікальну, неповторну, творчу особистість, яка від природи має певні задатки. Профільне навчання як засіб диференціації та індивідуалізації навчання має сприяти індивідуальній освітній траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів та здібностей, створювати умови для професійної спроби, які сприяють ефективному професійному самовизначенню. У багатьох учнів вибір професії є випадковим, носить романтичний характер, не цілком співвідноситься з реальними здібностями й можливостями. Недостатні знання учнів про світ професій, про професії, яких потребує сучасний ринок праці, що вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, перехід від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян, про себе як суб'єкта професійної діяльності спричиняють дисбаланс професійного становлення. Це саме ті нагальні проблеми, які має усунути школа через профілізацію навчання.

Профільне навчання – вид диференціації та індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили й здібності учнів, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження здобуття освіти [3]. Мета профільної освіти: створити умови для усвідомленого вибору напрямку подальшого навчання в старшій школі, підвищення готовності підлітків до соціального, професійного й культурного самовизначення в цілому через організацію передпрофільної підготовки в основній школі.

Основна ідея профільного навчання – це диференціація навчання, з широкими й гнучкими можливостями побудови учнями індивідуальних освітніх програм на основі індивідуальних навчальних планів, для більш глибокого задоволення інтересів, можливостей і здібностей учнів з урахуванням їх освітніх і професійних запитів, що відповідають потребам ринку праці [2].

У процесі професійної підготовки соціального педагога до профорієнтаційної роботи системоутворювальним є навчальний курс “Профорієнтологія”. Саме цей курс надає можливість формування у майбутніх фахівців профорієнтологічної компетентності, що забезпечує ефективність профорієнтаційного супроводу учнів.

В межах розв’язання цієї проблеми соціальному педагогу необхідно вирішувати такі завдання:

- оцінювання готовності учня до продовження освіти або професійної діяльності (рефлексія). Рефлексія – це здатність до аналізу, осмислення й конструювання змістоутворювальної ціннісної основи своєї діяльності, заснованої на відображенні себе як суб’єкта діяльності, особистості та індивідуальності в системі суспільних відносин [1];

- підготовка учнів до ситуації вибору профілю через організацію передпрофільної підготовки на пропедевтичному етапі – 1–4 класи, що передбачає: ознайомлення дітей з деякими професіями; формування поваги до трудівників, позитивного ставлення до різних видів трудової та професійної діяльності, інтересу до пізнання своєї особистості; діагностику задатків, створення умов для реалізації здібностей дітей, формування початкових загально-трудоих умінь і навичок, здатності до взаємодії з іншими в процесі діяльності, виховання загальної культури праці шляхом залучення до потужних видів трудової діяльності. Результат – сформоване ставлення до себе, суспільства та професійної діяльності; пізнавально-пошуковому етапі – 5–7 класи, що передбачає: формування ціннісних орієнтацій, мотивації самопізнання, установки на власну активність у професійному самовизначенні та оволодінні професійною діяльністю; систематичне ознайомлення з поширеними професіями; формування умінь самооцінки, самоаналізу з метою усвідомлення власної професійної спрямованості; консультування відносно вибору профілю подальшої освіти та трудової діяльності (навчальних закладів, факультативів, спецпредметів, гуртків, секцій); створення умов для розвитку здібностей у різних видах трудової та наближеної до професійної діяльності; формування загально-трудоих умінь. Результат – вибір напрямку (профілю) продовження освіти в старших класах та сфери самореалізації [4];

- апробація різних моделей профільного навчання моделювання видів освітньої діяльності, яких потребує профільна школа та прийняття рішення в різних освітніх ситуаціях. Модель – це штучно створений об’єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об’єкта чи явища, відображає і відтворює в більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки й відносини між елементами цього об’єкта [8].



Соціальний педагог у процесі профільного навчання, яке спрямоване на реалізацію особистісно орієнтованого навчання, істотно сприяє розширенню можливостей вибудовування учнем індивідуальної траєкторії вибору професії. Супровід профорієнтації учнів в умовах профілізації навчання повинен здійснювати фахівець, компетентний не тільки в загальнопедагогічних, а й у інформаційних, психологічних та організаційних проблемах профорієнтації учнів в умовах профілізації навчання [5].

Профорієнтаційна робота у школі ґрунтується на загальних принципах гуманізації, гуманітаризації, демократизації, забезпечується пріоритетом інтересів особистості та загальнолюдських цінностей, створенням умов для реалізації сутнісних сил індивіда, його потреб і запитів. Самостійність, свідомість, активність, свобода професійного самовизначення забезпечуються формуванням “образу Я” як суб’єкта майбутньої професійної діяльності на основі широкої і достовірної інформації про світ професій, кон’юнктуру ринку праці, створенням умов для самопізнання, оцінювання й розвитку здібностей. Виявлення здібних і талановитих осіб, сприяння розвитку їх здібностей забезпечується ранньою діагностикою та створенням умов для індивідуального навчання. Можливість професійних спроб у різних видах діяльності забезпечується функціонуванням широкої мережі клубів, станцій, студій, гуртків, секцій та інших видів додаткової освіти. Координація дій різних відомств (насамперед служби зайнятості й освіти) забезпечується створенням спільних координуючих органів та доцільним розподілом функцій і повноважень. Наступність профорієнтаційної роботи забезпечується “наскрізним” характером професійної орієнтації, яка охоплює молодь різних вікових груп, проводиться в навчальних і позанавчальних закладах з урахуванням їх специфіки. Випереджальна підготовка та перепідготовка кадрів для профорієнтаційної роботи (вчителів, вихователів, практичних психологів, соціальних педагогів) забезпечується введенням у навчальні плани предметів профорієнтаційного циклу. Мобільність і прогностичність системи профорієнтації забезпечуються врахуванням у роботі змін, які відбуваються у світі професій і визначають кон’юнктуру ринку праці. Регіоналізація – врахування традицій, етнічних особливостей, специфіки світу професій і кон’юнктури ринку праці конкретного регіону. Стандартизація інформаційно-методичного забезпечення досягається виробленням загальних вимог для їх розробки й визначенням критеріїв оцінювання, створенням єдиної інформаційно-діагностичної мережі на базі сучасних інформаційних технологій. Нормативно-правове обґрунтування забезпечується розробкою законів, правових актів, посадових інструкцій, що визначають функції, права та обов’язки всіх суб’єктів профорієнтаційної роботи. Моніторинг дієвості профорієнтації забезпечується розробкою комплексу критеріїв (показників, індикаторів) оцінювання ефективності профорієнтаційної роботи та їх реалізацію в процесі контролю діяльності суб’єктів профорієнтації різних рівнів. Вищезначене реалізується соціальним педагогом у процесі професійної орієнтації через професійне самовизначення учнів. Професійна орієнтація – комплекс соціально-педагогічних заходів, спрямованих на допомогу молодому поколінню у їх професійному самовизначенні з урахуванням інтересів, здібностей, нахилів, вимог професії та потреб ринку праці. Професійне самовизначення – це процес самопізнання, формування інтересів, основних і резервних професійних намірів, професійної перспективи, визначення напрямів перекваліфікації, який проходить через усі етапи трудової діяльності.

Метою системи професійної орієнтації в межах загальноосвітньої школи є допомога учням у їх професійному самовизначенні через організацію профорієнтаційного супроводу, що оптимально поєднує запити, прагнення особистості, її здібності,

вимоги обраної професії та запиту ринку праці. У зв'язку з цим професійна орієнтація в школі має вирішувати завдання формування особистості працівника нового типу, що забезпечить ефективне використання кадрового потенціалу й радикальне регулювання ринку праці. Закономірність переходу до ринку праці значно змінила стратегію й тактику розробки теорії і практики професійного самовизначення молоді. В межах цього підходу формується і відповідний образ професійної орієнтації як психолого-педагогічного процесу, що складається з двох взаємопов'язаних сторін: ухвалення рішення учня про свій майбутній професійний вибір (професію), який би відповідав інтересам, здібностям і нахилам особистості й одночасно знаходився би відповідно до суспільних потреб (ринку праці).

Отже, професійна орієнтація в загальноосвітньому закладі має два основні аспекти:

- перший – її вплив на формування професійних інтересів школяра, насамперед позитивних мотивів вибору професії, які забезпечують узгодження інтересів особистості й суспільства через надання орієнтирів інформативного характеру;
- другий – виявлення вимог професії до людини через аналіз професіограми й психограми на основі узгодження системи “людина-професія”.

Аспекти професійної орієнтації мають реалізовуватися соціальним педагогом через послідовність реалізації компонентів системи професійної орієнтації: професійна просвіта, професійна діагностика, професійна консультація, професійна активізація, професійний добір, професійна спроба, професійна адаптація.

Професійна орієнтація є одним із видів соціальної допомоги людині в її професійному самовизначенні, тому соціальний педагог реалізовує завдання професійної роботи, саме:

- ознайомлення учнів із різними видами трудової та професійної діяльності, межами професій;
- вивчення нахилів, здібностей, професійних інтересів, мотивів вибору професії, ціннісних орієнтацій, психофізіологічних особливостей;
- консультування учнів з питань, які пов'язані з продовженням навчання та працевлаштування;
- здійснення формувально-активізуючої роботи, спрямованої на розвиток професійних інтересів, здібностей та професійно важливих якостей особистості;
- створення середовища професійних спроб і адаптації;
- вести необхідну професійну документацію.

Специфічною особливістю управління шкільною професійною орієнтацією є те, що професійна орієнтаційний супровід учнів здійснюється систематично і планово протягом всього терміну навчання. Ця особливість передбачає послідовність дій, диференційований підхід у процесі управління професійним самовизначенням учнів. Два головні напрями роботи соціального педагога школи в області професійної орієнтації – це проведення інформаційно-просвітницької роботи, яка спрямована на розвиток психолого-педагогічної культури учнів. Доцільним у реалізації цього напрямку є викладання курсів: “Людина і світ професій” (8–9 класи); “Побудова кар'єри” (10–11 класи) [6; 7].

**Висновки.** Отже, за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу більш повно враховуватимуться інтереси й здібності учнів, створені умови сприятимуть освіті учнів відповідно до їх професійних запитів, і профільне навчання стане засобом диференціації та індивідуалізації навчання. Професійна діяльність со-

ціального педагога має своє місце в системі профільної підготовки учнів і потребує подальшого ґрунтовного дослідження.

#### Список використаної літератури

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ, 2004. – 216 с.
2. Бугайов О. І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі : [метод. реком.] / О. І. Бугайов, Д. І. Дейкун. – Київ : Освіта, 1992. – 32 с.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі з коментарями та запитаннями оптимістичного песиміста або реаліста // Підручник для директора. – 2003. – № 11/12. – С. 4–20.
4. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – Київ, 1995. – № 15. – С. 2–7.
5. Пригодій М. А. Використання компетентнісного підходу при підготовці майбутніх учителів до профільного навчання учнів / М. А. Пригодій // Технологічний підхід у підготовці майбутніх учителів : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 29–30 квіт. 2011 р.) / ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Вип. 3. – С. 167–173.
6. Програма “Людина і світ професій”: для загальноосвіт. навч. закладів (8–9 кл.) / О. Мельник, Л. Гуцан, І. Ткачук, О. Скалько, О. Морін, С. Дятленко, М. Шабдінов ; наук. консультант І. Бех // Сільська школа України. – 2007. – № 11. – С. 56–66.
7. Програма “Побудова кар’єри”: для загальноосвіт. навч. закладів (10–11 кл.) / О. Мельник, Л. Гуцан, І. Ткачук, О. Скалько, О. Морін, С. Дятленко, М. Шабдінов ; наук. консультант І. Бех // Сільська школа України. – 2007. – № 11. – С. 67–77.
8. Чистякова С. Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников: книга для учителя и социального педагога / С. Н. Чистякова, П. С. Лернер, Н. Ф. Родичев, Е. В. Титов ; [под ред. С. Н. Чистяковой]. – Москва : Новая школа, 2004. – 112 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2014.

#### Харламенко В. Б. Социально-профориентационное сопровождение учеников в условиях профилизации школы

*В статье рассматриваются теоретические подходы к проблеме профориентационного сопровождения учеников в условиях профильной школы. Анализируются основные дефиниции, обосновываются концептуальные положения профориентационной деятельности социального педагога, действенность профессиональной среды, направленной на реализацию основных компонентов системы профессиональной ориентации (профессиональное просвещение, профессиональная диагностика, профессиональная консультация, профессиональная активизация, профессиональный подбор, профессиональная попытка, профессиональная адаптация). Раскрываются основные направления профориентационной деятельности социального педагога в школе; общие принципы профориентационной работы в школе; аспекты и задачи профориентационной работы как специфической особенности деятельности социального педагога в процессе профориентационного сопровождения учеников.*

**Ключевые слова:** *профильное обучение, профориентационное сопровождение, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профориентологическая компетентность, профессиональная среда, компоненты системы профессиональной ориентации, принципы профориентационной работы, аспекты профориентационной работы.*

#### Kharlamenko V. Socio-Professional Orientation Support Students under Profiling School

*The theoretical approaches to professional orientation support students in terms of specialized schools are described in the article. The feasibility of the Concept of profile education, which focuses on individualized learning and socialization of students based on the real needs of the labor market, flexible working were analyzed. The transition from student career guidance of an object in the position of a professional self. Professional oryentological competence as one of the main components of the social subsystem professional teacher, the basic definitions grounded conceptual*

*points of attraction students of social pedagogy. The effectiveness of the professional environment, aimed at implementation of the main components of vocational counseling (professional education, professional diagnosis, professional consultation, professional activation, professional selection, professional attempt, professional adaptation), the election of leverage on it for their activation. The basic directions of professional social teacher at school. The role of social pedagogy in professional self students through encouraging them to self-organization and autonomy. General principles of career guidance in schools were discribed. Aspects of career guidance and objectives that are a feature of specific social teacher in the professional orientation support students were shown in the article. The findings of this study and the prospects for further development in this direction.*

**Key words:** *specialized education, career guidance support, vocational guidance, vocational self proforiyentolohichna competence, professional environment, the components of vocational guidance, vocational work principles, aspects of career guidance.*

### З ДОСВІДУ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ МАЛОКОМПЛЕКТНИХ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ ЗА КОРДОНОМ

*Статтю присвячено узагальненню досвіду розв'язання проблем малокомплектних сільських шкіл за кордоном. Зокрема, розглянуто досвід Казахстану, Росії, США, Польщі, Фінляндії з урахуванням природничої, соціально-економічної специфіки, а також особливостей державної освітньої політики щодо сільських шкіл. Визначено роль громади, дитячих громадських організацій на селі, різні моделі малокомплектних шкіл.*

**Ключові слова:** малокомплектна школа, інтеграція ресурсів, однокімнатні школи, сільська громада, дитячі громадські організації, адаптація моделей школи.

Найбільш проблемною в системі освіти сільської місцевості є малокомплектна школа. Малокомплектною вважається школа без паралельних класів, з нечисленним контингентом учнів, де зазвичай учні двох, трьох або чотирьох класів об'єднуються в один клас-комплект, з яким працює один учитель.

У мережі закладів загальної середньої освіти на селі малокомплектні школи в Україні становлять близько 20% [7, с. 3].

Останніми роками в Україні здійснюються пошуки шляхів оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів у сільських районах, які залежать від демографічних, соціальних, економічних, природно-географічних та інших чинників. Отже, для пошуку таких шляхів може стати у нагоді досвід діяльності сільських шкіл за кордоном.

Серед сучасних наукових досліджень досвіду розв'язання проблем малокомплектної сільської школи у зарубіжній освіті найбільш відомі праці М. Бабяж [1], Л. Зайцевої [4], А. Куличкова [6], Ф. Мумінова [8], М. Червоного [10] та ін.

У сучасній вітчизняній науково-педагогічній літературі недостатньо уваги приділено вивченню зарубіжного досвіду діяльності сільської школи при всій гостроті цієї проблеми для України.

**Мета статті** – теоретично узагальнити досвід діяльності малокомплектних сільських шкіл у деяких країнах зарубіжжя та визначити основні тенденції освітньої політики щодо таких шкіл.

Малокомплектні сільські школи у кожній країні працюють в умовах специфіки розвитку аграрного сектору держави, специфіки соціокультурного оточення, державної освітньої політики, традиційної національної освітньої практики.

Найбільш наближеними є умови діяльності малокомплектних шкіл України, Польщі та Росії. В освітній політиці щодо таких шкіл головною є роль держави (у фінансуванні, матеріально-технічному утриманні, кадровому забезпеченні тощо). Для малокомплектних шкіл характерними є слабка матеріально-технічна база; відсутність спеціальних форм підвищення кваліфікації, професійного вдосконалення та відповідних методичних матеріалів для сільських учителів; відсутність будь-якої позаурочної діяльності (часто це пояснюється тим, що учні живуть далеко від місця навчання та батьки не погоджуються на збільшення навантаження); істотно менше можливостей для вивчення інформатики тощо.

Дослідники виділяють такі ініціативи в освітній системі Польщі, які схожі з українськими та російськими:

1. Принцип “маленькі, дорогі і слабкі школи – ліквідувати”. Але при цьому підкреслюється, що треба відзначати безперспективні школи й такі, яким необхідно на-

дати допомогу, обладнати сучасними засобами навчання, і тоді вони зможуть виконувати свою місію.

2. У Польщі органам фінансування та управління освітою пропонується встановити певні норми ставок залежно від числа відділень і кількості учнів. При працевлаштуванні більшої кількості вчителів від норми гміні (гміна – адміністративно-територіальна одиниця в Польщі) пропонується доплачувати їм зі власних коштів. У Росії практика так званого подушового фінансування пройшла стадію експерименту й поширилася в більшості регіонів, породжуючи при цьому значні проблеми.

3. У Польщі невелику кількість учителів пропонується готувати спеціально для роботи в системі об'єднаних класів. Для цього випущено спеціальну постанову Міністерства національної освіти Республіки Польща. Однак фіксується, що реалізацією цієї постанови не займається фактично жоден навчальний заклад; подібне навчання відсутнє і в програмах післядипломних курсів. Аналогічно слабо виглядає практика підготовки вчителів для роботи в системі об'єднаних класів і в російських навчальних закладах, хоча розробки таких методик різновікового навчання ведуться [4, с. 28].

4. У Росії та Польщі розуміють, що важливим елементом підготовки сільських учителів могло б стати навчання двох спеціальностей. У культурно відсталих регіонах такі фахівці підвищили б якість навчання. Однак у Росії подвійні спеціальності в стандартах вищої професійної педагогічної освіти ліквідовані [10, с. 97].

Крім того, виділяються й відмінності у розв'язанні проблем малокомплектної школи у Польщі та Україні. У Польщі на вимогах до підготовки учнів у сільській місцевості освіти позначається політика розвитку ремісничих і технічних училищ.

Наприклад, пропонується створити мережу гмінних гімназій, тобто шкіл з 3-річним циклом навчання на базі 6-річних початкових шкіл, у тому числі для сільської молоді. Це на рік продовжило б для учнівської молоді можливість вибору подальшого шляху навчання, а освітнім установам надало б можливості для реалізації нових навчальних програм і виконання дидактичних, виховних і опікувальних функцій. Ця пропозиція не є простою у своїй реалізації, вона вимагає припливу в сільські школи висококваліфікованих учителів, організації позакласних занять, визначення виховної роботи як основної функції школи під час занять і після них і організації відповідного харчування в шкільних їдальнях.

Також розглядається варіант організації роботи вчителя-професіонала, котрий приїжджав би на деякі заняття допомагати постійним педагогам. Така практика вже давно застосовується в маленьких сільських школах у США [10, с. 98].

Специфіка американської політики в галузі освіти на сьогодні полягає в тому, що в США намагаються зберегти кожну, навіть найменшу сільську школу. Якщо ж в окрузі залишається зовсім мало учнів, то там створюються так звані однокімнатні школи. В однокімнатній школі один учитель займається з дітьми різного віку й часто викладає декілька предметів одразу. Кожна дитина вчиться за індивідуальною програмою. Головна відмінність подібних шкіл в Америці – матеріальне заохочення вчителів. Заробітна плата педагога сільської “малокомплектної” школи в два рази більше, ніж у міських колег [5]. У США розгорнуто програму реконструкції великих шкіл у маленькі, таким чином американці намагаються впоратися з хвилею підліткової агресії [10].

У працях американських учених, присвячених життю сучасного американського села, відзначається, що характер відносин сільської школи США з місцевою громадою значною мірою детермінований тими процесами, які відбуваються у розвитку аграрних регіонів США, а також специфічними особливостями сільського мікросоціуму, який є найважливішим педагогічним фактором [12–14; 17].

Шкільна освіта на селі відображає процеси, що відбуваються в економіці і в житті суспільства. Зменшення кількості жителів у сільських громадах призводить до закриття місцевих шкіл, з втратою яких громади втрачають усе працездатне населення, оскільки молоді сім'ї з дітьми переїжджають у ті місцевості, де є гарні школи [15; 16].

Сільська школа США традиційно є складовою місцевого співтовариства й відчуває сильний вплив з боку громади. Громада через консультативну раду фінансує школу, наймає вчителів і визначає їх заробітну плату, бере участь у визначенні змісту освіти й навчальних програм як загального, такі професійного навчання. Таким чином, школа покликана у своїй роботі керуватися інтересами громади й виконувати її своєрідне соціальне замовлення щодо підготовки місцевих трудових ресурсів [17, с. 28].

США має багаторічний досвід діяльності клубів “4-Ейч” і Майбутні фермери Америки (МФА) в сільській громаді. Спеціальна робота дитячих громадських організацій в умовах американського сільського мікросоціуму з конструювання й розвитку виховного середовища включає в себе такі напрями, які з успіхом можна використувати в нашій загальноосвітній школі:

- педагогічний вплив на сім'ю як чинник виховання – залучення батьків, бабусь і дідусів, старших братів і сестер як добровільних лідерів місцевих відділень дитячих організацій; створення та розвиток виховного колективу як середовища проживання й самоактуалізації дитини;
- проведення силами членів організацій моніторингу потреб жителів мікросоціуму й організація спільної діяльності з громадою з благоустрою та розвитку інфраструктури села;
- залучення дітей та жителів громади до створення предметного середовища виховання: інтер'єрів шкіл і приміщень місцевих відділень МФА і клубів “4-Ейч”, наочних посібників, інвентарю; активна участь в організації, проведенні сезонних і постійних місцевих, регіональних і загальнонаціональних ярмарків як форми розвитку торгівлі й дозвілля сільського населення;
- спільні благодійні акції місцевих відділень школи та церковних громад;
- проведення великої кількості конференцій лідерів і таборів для дітей, викладачів та волонтерів;
- реалізація програм екологічного виховання: екскурсії і походи, допомога тваринам у зимівлі, акції з очищення пляжів, парків, інших місць відпочинку тощо;
- спільна робота з державними органами та бізнес-структурами щодо апробації і розповсюдження передових технологій в агробізнесі, нових порід тварин і сортів рослин тощо;
- створення умов для співпраці представників різних поколінь, краєзнавча й патронажна робота;
- залучення представників малого й середнього бізнесу для проведення профорієнтаційних заходів тощо [6, с. 101].

Багато дослідників схильні вважати, що, незважаючи на обмежені можливості сільських шкіл щодо різноманітності навчальних дисциплін, укомплектованості шкіл висококваліфікованими кадрами й недостатність фінансування, малі сільські школи можуть запропонувати своїм учням більш якісну освіту, саме завдяки своїм малим розмірам і тісній співпраці з місцевою сільською громадою та батьками школярів [18].

У Фінляндії для порятунку сільських шкіл створена і діє організація “Сільський рух” [2]. Зокрема, в Лапландії – місцевості, де проживає корінний народ Фінляндії, – саами, велика кількість малокомплектних шкіл. Відповідно їх проблеми вирішують по-своєму. Уряд Лапландії дуже обережно ставиться до малокомплектних шкіл і до збері-

гання мови й культури саамів. Наприклад, дітей до школи можуть підвозити на відстань до ста кілометрів. Інтернатів, подібних таким, у котрих живуть діти з віддалених від базової школи населених пунктів, у Лапландії немає. Для підвезення дітей орендує спеціальне таксі, а муніципалітет оплачує ці витрати [10, с. 98].

Існує декілька основних шляхів розв'язання проблем сільських шкіл:

- в країнах пострадянського простору, Східній Європі існує практика закриття малокомплектних шкіл, оскільки вони є економічно не вигідними для держави;
- у ряді розвинутих країн школи, у тому числі й малокомплектні, добре фінансуються. Так, у США спеціальна програма передбачає встановлення зв'язків з діловими колами громадськості, тобто малокомплектна школа виступає як частина соціально-господарського комплексу держави, і їй приділяється належна увага;
- висока густота населення в Західній Європі дає змогу здійснювати підвезення учнів з нечисленних населених пунктів у повнокомплектні школи;
- в Австралії проблему навчання дітей, що мешкають у віддалених населених пунктах і на стійбищах, вирішують за допомогою ІКТ-технологій [9].

Подолання відставання освіти на селі в Казахстані вчені розглядають з позицій урахування суворих природно-кліматичних умов, гірського рельєфу місцевості; складного національно-етнічного й демографічного складу населення; особливостей заселеності території, переважання дрібних, важкодоступних, віддалених один від одного й від культурних центрів селищ і виробничих ділянок; профілю народного господарства, домінування відгонного тваринництва в структурі зайнятості місцевих жителів та інших чинників [8].

У Казахстані механізми адаптації типових структур малокомплектних шкіл передбачають:

- створення традиційних сільських шкіл, але на базі великих освітніх установ, які одночасно виконують у централізованому порядку різні функції освітнього закладу;
- формування сільської шкільної системи, що відрізняється частковою централізацією освітніх процесів;
- організацію регіональних філій школи, здатних самостійно здійснювати організаційно-методичне керівництво філіями окремих зон у періоди їх найбільшої ізоляції від основної школи. Одним з управлінських рішень проблем малокомплектної сільської школи є інтеграція освітніх ресурсів, що дає змогу підвищити повноту задоволення запитів жителів сучасних сільських районів [8].

Проблеми та роль малокомплектних шкіл у сучасній освітній ситуації різних країн відрізняються одна від одної, не схожі принципи збереження таких шкіл і освітня практика, що викликає інтерес. Одним з важливих чинників, що впливають на життєстійкість цих освітніх закладів, є, перш за все, роль соціальних інститутів, що функціонують на селі, звичайно, за умови, що демографічна ситуація в конкретному населеному пункті не буде погіршуватися. У цьому разі збереження малокомплектної школи має явні переваги, як показує досвід інших країн, і дає змогу по-новому визначити концепцію освітніх технологій і методик навчання, відповідних дидактичній базі нечисленних шкіл [10, с. 98].

**Висновки.** Проблеми малокомплектної сільської школи (матеріально-технічне, кадрове забезпечення, якість освіти тощо) є характерними для багатьох країн світу. Але шляхи розв'язання цих проблем залежать від природничих особливостей, характеру розвитку аграрного сектору країни, можливостей фінансового забезпечення освіти в країні, національних традицій тощо. Так, більш сприятливі можливості утримання малокомплектних сільських шкіл у США багато в чому пояснюються тим, що “раніше



традиційне сільськогосподарське виробництво на основі фермерського господарювання в ході багаторічної еволюції перетворилося на вигідний агробізнес. Сталося це внаслідок організаційно-технологічної інтеграції трьох сфер: виробництва засобів виробництва для аграрних потреб, власне сільського господарства й гігантської індустрії переробки, транспортування, зберігання й реалізації сільськогосподарської продукції [11, с. 101].

Отже, для розв'язання проблем малокомплектної сільської школи в Україні важливо визначити зарубіжний досвід, а саме: залучення сільської громади до утримання школи, впливу на якість освітнього процесу; спрямованість діяльності школи на забезпечення потреб громади тощо; педагогізація соціального середовища школи; організація дитячих громадських організацій; використання Інтернет, ІКТ-технологій для підвищення якості освітнього процесу; разом із проектом “шкільний автобус” використання проекту “вчитель, що подорожує”; використання різних механізмів адаптації типових структур малокомплектних шкіл до особливостей сільського середовища тощо.

Подальшого дослідження потребують не тільки соціально-економічні умови, а й методологічні засади оптимізації мережі сільських шкіл.

#### **Список використаної літератури**

1. Бабяж М. Сельская школа в Польше: история и современность : монография / М. Бабяж ; пер. с польск.: Бюро переводов “Inter-Text”. – Брест : Академия, 2006. – 104 с.
2. Гаева Г. В Лапландии тоже есть малокомплектные школы [Электронный ресурс] / Г. Гаева // Республика. – 2008. – Режим доступа: <http://www.gazeta-respublika.ru/article.php/14498>.
3. Дейкун Д. І. Методичні рекомендації з оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів у сільських районах : навч.-метод. посіб. / Д. І. Дейкун, О. В. Пастовенський. – Київ : Поліграфкнига, 2011. – 258 с.
4. Зайцева Л. А. Подготовка будущих учителей начальных классов к работе в сельской школе / Л. А. Зайцева и др. // Сельская школа: проблемы организации образовательного процесса : сб. статей. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. С. 27–33.
5. Зыков М. Б. Прошлое, настоящее и будущее однокомнатной сельской школы США / М. Б. Зыков // Образование в сельских регионах России и США как часть мирового образовательного процесса / отв. ред. О. И. Пузырева ; Л. А. Зайцева. – Рязань : РГПУ им. С. А. Есенина, 2006. – 145 с.
6. Куличков А. А. Деятельность детских общественных организаций США по педагогизации сельского микросоциума / А. А. Куличков // Образование в сельских регионах России и США как часть мирового образовательного процесса : материалы Междун. науч.-практ. конференции, 24–26 октября 2006 г. / отв. ред. И. Пузырева. – Рязань : Рязан. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2006. – 184 с.
7. Мелешко В. В. Управління малокомплектними початковими школами різної структури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Мелешко. – Київ, 2002. – 22 с.
8. Муминов Ф. У. Совершенствование деятельности малокомплектных школ в условиях сельской местности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / Фируз Усмонович Муминов ; Академия образования Таджикистана. – Душанбе, 2014. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/sovershenstvovanie-deyatelnosti-malokomplektnyh-shkol-v-uslovijah-selskoj-mestnosti.html>.
9. Проект Концепции развития малокомплектной школы в Республике Казахстан [Электронный ресурс]. – Астана, 2009. – Режим доступа: <http://lib.exdat.com/docs/1894/index-117930-2.html>.
10. Червоный М. А. Проблемы малокомплектной школы в современной образовательной ситуации (примеры разных стран) / М. А. Червоный // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 5 (83). – С. 95–98.

11. Черняков Б. А. Особенности аграрного законодательства США / Борис Черняков // США и Канада: экономика – политика – культура. – 2004. – № 6 (414). – С. 101–115; № 7 (415). – С. 101–102, 107–112.
12. Harmon H. Rural Schools in a Global Economy [Electronic resource] // The School Administrator Web Edition, October, 1997. Retrieved April 27, 2004 – Mode of access: [http://www.aasa.org/publications/sa/1997\\_10/harmon.htm](http://www.aasa.org/publications/sa/1997_10/harmon.htm).
13. Harmon H. Planning Schools for Rural Communities. / H. Harmon, C. Howley, C. Smith, B. Dickens // The Rural Center at AEL. ERIC/CRESS. Charleston, WV. – 1998.
14. Holton M. L. Making Rural Economics Work in Small Communities [Electronic resource] / M. L. Holton // Surveying National Events Affecting Rural America: A Newsletter. Center for Rural Affairs, Lyons NE. February, 2004. Retrieved March 4, 2004. – Mode of access: [http://www.cfra.org/newsletter/2004\\_02.htm](http://www.cfra.org/newsletter/2004_02.htm).
15. Stephens E. R., Collins T., Stern J., Sanders J. R. Milestones in Rural Education 1950–2000: A 2001 SERVE Special Report. First Printing, 2001. OERI, U.S. Department of Education, No ED-01-CO-0015. – 8 p.
16. Taylor K. W. Parents and children learn together / K. W. Taylor. – New York : Teachers College Press, 1981.
17. Theobald P. Teaching the commons: place, pride, and the renewal of community / P. Theobald. – Westview Press, Boulder, CO, 1997.
18. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, The Condition of Education 2002 in Brief, NCES 2002-011, by John Wirt and Andrea Livingston. – Washington, 2002.

*Стаття надійшла до редакції 05.08.2014.*

---

**Ястребова В. Я. Из опыта решения проблем малокомплектных сельских школ за рубежом**

*Статья посвящена обобщению опыта решения проблем малокомплектных сельских школ за рубежом. В частности, рассматривается опыт Казахстана, России, США, Польши, Финляндии с учетом специфики природных условий, социально-экономической специфики, а также особенностей государственной образовательной политики в отношении сельских школ. Определяется роль общины, детских общественных организаций на селе, различные модели малокомплектных школ.*

**Ключевые слова:** малокомплектная школа, интеграция ресурсов, однокомнатные школы, сельская община, детские общественные организации, адаптация моделей школы.

**Yastrebova V. The Experience of the Solutions of Problems of Small Complete Village's Schools Abroad**

*The article is devoted to generalization of the experience of the solution of problems of small complete village's schools abroad, and it is especially actual in the conditions of policy of optimization of village's education in Ukraine. The experience of work of small complete village's schools of Kazakhstan, Russia, USA, Poland, Finland analyzed from the positions of peculiarities of development of the agricultural sector, natural features, specificity of social and cultural environment, national traditions, state policy in the region of village's education. The article describes the various ways of ensuring of the realization of the educational functions of small complete village's school. One of them is the organization of work of subject teachers who came to help to hold the lessons to the permanent teachers, which combine the teaching of some subjects. The active cooperation of the school with the village's community, the development of the village children's organizations has been perspective too. Deserves the attention the management integration of educational resources to improve the quality of education in small complete schools. At the small complete schools abroad are widely used Internet and ICT – technologies to improve the quality of education. It is noteworthy that in countries that have the high developed agroindustrial complex, the potential of small complete schools is estimated highly enough because of the low occupancy of the pupils and, therefore, the greater opportunities for individual and personal approaches.*

**Key words:** small complete school, integration of resources, one-room schools, village communities, children's public organizations, the adaptation of models of school.

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 374.7

О. І. БЕСПАРТОЧНА

### СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МАГІСТРАНТАМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*У статті проаналізовано теоретико-методологічні аспекти методики викладання у вищій школі; уточнено вимоги до змісту дисципліни “Методика викладання у вищій школі” та особливості підготовки магістрантів до викладання; надано рекомендації щодо змісту дисципліни “Методика викладання у вищій школі” згідно з європейськими вимогами.*

**Ключові слова:** методика викладання, вища освіта, магістрант, майбутній викладач, професійна підготовка.

Сучасний напрям розвитку української вищої освіти спрямований не тільки на українського, а й на європейського споживача освітніх послуг. У межах виконання вимог Болонського процесу українська вища освіта зазнала суттєвих реформ та координаційних змін. Безумовно, освітянські реформи будуть позитивними тільки за умови постійної співпраці всіх учасників – виконавців вищої освіти. Неможливо відповісти вимогам якості європейської вищої освіти, європейському ринку праці, якщо не змінити підхід до підготовки фахівців з вищою освітою.\*

Адже магістр, який навчається за будь-яким непедагогічним профілем, може обрати і професійну педагогічну діяльність, тому дисципліна “Методика викладання у вищій школі” належить до базових у циклі професійно орієнтованих.

Проблеми методики викладання у вищій школі досліджують вітчизняні та зарубіжні вчені. Окремим аспектам порушеної проблеми присвячені праці І. Зязюна, П. Коваль, В. Ляудіс, Н. Мачинської, В. Нагаєва, А. Пашкова, Т. Поясок та ін. Основним завданням сучасної вищої школи є підготовка всебічно розвинутих молодих викладачів, здатних постійно поглиблювати свої знання, підвищувати теоретичний і практичний рівні, формувати вміння оперувати новими технологіями та знаннями, бути готовим змінюватися й пристосовуватися до нових потреб ринку праці, навчатися впродовж життя. Для цього потрібно інтенсифікувати навчальний процес, посилити його привабливість та результативність у всіх формах і методах навчання [7, с. 143].

Н. Мачинська зазначає, що особливої уваги потребує підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури, оскільки інститут магістратури забезпечує підготовку не тільки фахівців окремого напрямку (економічного, юридичного, технічного тощо), а й сприяє формуванню професійно-педагогічної компетентності в магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи [3, с. 11].

О. Проценко, детально розглянувши нормативно-правове забезпечення інституту магістратури в Україні, робить висновок, що фахівець, який здобув освітньо-кваліфікаційний рівень “магістр”, повинен володіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, уміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної (творчої) роботи, набуті певного досвіду використання одержаних знань і вміти продукувати елементи нових знань для вирішення завдань у відповідній сфері професійної діяльності [6]. Це повною мірою стосується й педагогічної підготовки.

Необхідність засвоєння майбутніми магістрами методики викладання у вищій школі відповідно до сучасних методологічних настанов у галузі освіти, впровадження системного підходу до її практичної реалізації у вищих навчальних закладах зумовлює актуальність пропонованої розвідки.

**Мета статті** полягає в компаративному аналізі та узагальненні досвіду методики викладання у вищій школі України.

Проблема педагога і його ролі в суспільстві – одна з найважливіших у сучасному суспільстві. Дисципліна “Методика викладання у вищій школі” безпосередньо спрямована на вирішення завдань, невід’ємно пов’язаних зі становленням у магістрів гуманного світосприйняття, формування в них педагогічних знань, умінь та навичок, що є, безумовно, необхідним як для професійної викладацької діяльності, так і для підвищення загальної компетентності в міжособистісних відносинах. Основний зміст дисципліни має за мету обґрунтування методологічних і наукових підходів щодо визначення сутності та структури навчального процесу у вищій школі, основних закономірностей і принципів організації навчання у вищих навчальних закладах, а також розв’язання конкретних завдань навчання, виховання (використання сучасних технологій, вибір відповідних методів, форм організації, навчальної діяльності, засобів навчання тощо).

Як зазначають Е. Карпова і В. Нестеренко, у європейських країнах споживачі результатів освітніх систем оцінюють якість освіти та підготовленість фахівців за рівнем їх компетентності, швидкістю опанування певних компетенцій і здатністю створювати нові компетенції [1]. Побудова процесу навчання відповідно до мети інноваційного навчання докорінно відрізняється від процесу традиційного навчання. Майбутній викладач повинен оволодіти конструктивно-проектувальною діяльністю, яка являє собою створення у внутрішньому плані всієї цілісної системи навчально-виховної ситуації з урахування змін, що виникають у ході заняття, у зв’язку з актуалізацією студентами минулого досвіду.

У зв’язку із цим ми вважаємо доцільним при вивченні “Методики викладання у вищій школі”, насамперед, ознайомити студентів з теоретичними та методичними основами педагогіки вищої школи, що передбачає вивчення концептуальних напрямів розвитку вищої освіти в Україні, основних положень Болонського процесу як засобу інтеграції й демократизації вищої освіти та усвідомлення необхідності адаптації вищої освіти України до вимог Болонського процесу. Студенти повинні усвідомити роль вищої освіти в сучасній цивілізації, засвоїти предмет та основні категорії педагогіки вищої школи, методи й методику сучасних науково-педагогічних досліджень.

Система вищої освіти є особливим соціальним інститутом. У вищій школі ви-суваються відповідні нормативні вимоги до освітньо-виховного процесу. В. Красівський, А. Хуторський, розкриваючи роль освітніх компетенцій у стандартах, зауважують, що освітні компетенції є наслідком особистісно-діяльнісного підходу до освіти, оскільки належать до особистості студента й формуються та перевіряються в процесі виконання ним певним чином складеного комплексу дій. Освітні компетенції належать не до всіх видів діяльності, у яких бере участь людина, а лише до тих, які охоплюють основні освітні галузі й навчальні предмети. Такі компетенції відтворюють освітньо-діялісну складову вищої освіти та покликані забезпечити комплексне досягнення її цілей [2]. Студенти повинні мати уявлення про особливості сучасної системи вищої освіти України як соціального інституту та першочергові завдання, які має вирішити система вищої освіти України. Поряд із цим майбутнім викладачам необхідно оволодіти знаннями щодо українського студентства як особливої соціально-демократичної групи молоді: їх права і обов’язки, процеси адаптації до умов навчання у вищих навчальних закладах тощо.

Важливе значення має опанування педагогічною культурою викладача вищого навчального закладу.

Для того, щоб майбутні викладачі, які не є випускниками педагогічного вищого навчального закладу, могли організувати навчальний процес у вищій школі, вони повинні знати сутність процесу навчання в структурі цілісного педагогічного процесу вищого навчального закладу, функції навчання, компоненти навчального процесу та структуру процесу навчання.

Засвоєння вищезазначених знань дасть змогу студентам під іншим кутом зору сприймати інформацію про сучасні технології та методи навчання у вищій школі, а в майбутньому – застосовувати їх для активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Перехід до інформаційного суспільства суттєво впливає на професійну підготовку фахівців. Як зазначає С. Сисоева, це стосується не лише змісту, форм і методів навчання, а й самого розуміння сучасної професійної освіти як неперервної, спрямованої на формування творчої особистості в глобалізованому інформаційному суспільстві XXI ст., здатної до саморозвитку та навчання впродовж усього життя [4].

Поряд з цим, як слушно зазначає Т. Поясок, якщо традиційна система навчання стимулює мотивацію досягнення, то використання інформаційних і комунікаційних технологій забезпечує формування пізнавальних мотивів студента, які сприяють стійкій активності пізнання, підвищують ефективність засвоєння знань [5, с. 72].

Розповідаючи студентам про технології, методи й засоби навчання у вищій школі, необхідно не лише давати уявлення про поняття, функції та класифікацію, а й акцентувати увагу на активних методах навчання, сучасних технологіях навчання, зокрема, диференційоване, особистісно орієнтоване, проблемне навчання; ігрові та інформаційні технології навчання. Водночас важливим є вивчення основних проблем активізації навчання, способів діагностування й шляхів підвищення активності студентів на занятті. Самі заняття доцільно проводити із застосуванням методів проблемного навчання, методів занурення, проектів, спостереження, методів експериментальної та диференційної психології, дискусійних методів; ігрових методів; сенситивних тренінгів, методів творчого самовираження, методів експресії, інтроспективного аналізу тощо.

Для оволодіння методичними основами викладання навчальних дисциплін значний відсоток часу необхідно виділити для засвоєння методики читання лекцій, проведення практичних і семінарських занять, оцінювання знань, умінь та навичок, організації курсового й дипломного проектування, практичної підготовки фахівців та самостійної роботи студентів.

**Висновки.** Таким чином, запропонований зміст навчальної дисципліни “Методика викладання у вищій школі” сприятиме засвоєнню магістрантами педагогічних форм освітньої взаємодії зі студентами, творчому застосуванню знань і способів діяльності; використанню найбільш ефективних методів навчання, виховання й розвитку студентів; пошуку педагогічних, психологічних та інших знань щодо вирішення проблем навчання й виховання у вищій школі.

У потенційних викладачів будуть виховуватись особистісні якості майбутнього педагога, відповідальне ставлення до виконання ролі викладача вищого навчального закладу, прагнення до самовдосконалення й самовиховання, встановлення відносин партнерства та співробітництва.

Перспективним напрямом дослідження є коригування методики викладання у вищій школі згідно із сучасними європейськими нормами та стандартами, розробка ефективних критеріїв оцінювання знань і коригування ролі самостійної роботи в студентів-магістрантів.

**Список використаної літератури**

1. Карпова Е. Е. Теоретичні засади індивідуалізації професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах заочного навчання у вищому навчальному закладі : монографія / Е. Е. Карпова, В. В. Нестеренко. – Одеса : Вид. Букаєв Вадим Вікторович, 2012. – 196 с.
2. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2007. – 352 с.
3. Мачинська Н. І. Організація неперервної педагогічної практики магістрантів / Н. І. Мачинська // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць Київського університету імені Бориса Грінченка / [ред. кол.: С. О. Сисоєва (гол. ред.) та ін.]. – Київ : ТОВ “Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”, 2014. – Вип. 1. – С. 11–15.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.]. – Київ : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
5. Поясок Т. Б. Інтеграція медіа в освітній процес: проблеми і перспективи / Т. Б. Поясок // Педагогічний процес: теорія і практика. – Київ : Едельвейс, 2014. – Вип. 1. – С. 69–73.
6. Проценко О. Б. Нормативно-правове забезпечення інституту магістратури в Україні [Електронний ресурс] / О. Б. Проценко. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pptp/2012\\_5/Procenko.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pptp/2012_5/Procenko.pdf).
7. Рогозіна О. Методичні аспекти підготовки майбутніх фахівців засобами новітніх інформаційних технологій / О. Рогозіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 8. – Ч. 1. – С. 143–146.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2014.

---

**Беспарточная Е. И. Современный подход к изучению магистрантами методики преподавания в высшей школе**

*В статье проанализированы теоретико-методологические аспекты методики преподавания в высшей школе; уточнены требования к содержанию дисциплины “Методика преподавания в высшей школе” и особенности подготовки магистрантов к преподаванию; предоставлены рекомендации относительно содержания дисциплины “Методика преподавания в высшей школе” согласно европейским требованиям.*

**Ключевые слова:** методика преподавания, высшее образование, магистрант, будущий преподаватель, профессиональная подготовка.

**Bespartochnaya H. Modern Approach to the Study of Teaching Methodology by Magistrants in Higher School**

*Given that fact that the magistrant who trained in specialties of non-teaching profile can choose professional teaching career, as the discipline “Methodology of teaching in higher school” refers to the basic cycle of professionally-oriented disciplines.*

*This paper examines the theoretical and methodological aspects of teaching methods in higher school. The main contents of the discipline aims to study approaches to determine the nature and structure of the learning process in higher school, basic laws and principles of teaching in higher school, as well as solving specific problems of training and education.*

*In studying “Methodology of teaching in higher school” should be considered theoretical and methodological foundations of Pedagogics; regulatory requirements for the educational process in higher school, educational foundations of pedagogical culture and teacher’s technology at higher school; organizing of educational process, modern technology and teaching methods in higher school and methodological foundations of teaching.*

*The proposed contents of the course “Methodology of teaching in higher school” will facilitate the absorption by the magistrants pedagogic forms of educational interaction with students, creative application of knowledge and ways of activity; using the most effective methods of training in education and development of students; searching pedagogical, psychological and other knowledge to solve problems of training and education in higher school.*

**Key words:** methods of teaching, higher education, magistrant, future teacher training.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті розкрито сутність понять “самостійна робота студентів” та “інформаційні технології”. Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективну організацію самостійної роботи студентів гуманітарних спеціальностей на основі використання інформаційних технологій.*

**Ключові слова:** самостійна робота, студент, гуманітарна спеціальність, інформаційні технології, педагогічні умови.

У сучасних документах, що регламентують здійснення освітнього процесу у вищій школі (Закони України “Про вищу освіту” й “Про освіту”, Національна доктрина розвитку освіти в Україні тощо), наголошено на необхідності оволодіння студентами знаннями й уміннями здійснення самостійної роботи, в тому числі й за допомогою використання сучасних інформаційних технологій. Причому якщо спочатку ці технології більше застосовували у навчанні студентів природничо-математичних спеціальностей, то сьогодні значно зросла необхідність їх використання майбутніми фахівцями гуманітарного профілю.

Як з’ясовано, науковцями досліджено різні аспекти організації самостійної роботи суб’єктів навчання, в тому числі студентів вищих навчальних закладів. Так, А. Андрєєв, І. Ганченко, Є. Полат, Г. Сериков визначили суть і роль самоосвіти в інформаційному суспільстві; Н. Бібік, В. Буряк, Л. Виготський, І. Лернер, О. Малихін, Н. Тализіна розкрили взаємозв’язок понять “самостійна робота”, “самостійна пізнавальна діяльність”, “самостійність”, виокремили різні підходи до організації самостійної роботи учнівської та студентської молоді; В. Лаптев, М. Мартиненко, В. Моторіна, К. Пашивкіна, Є. Полат, В. Смирнов та інші вчені довели важливість поєднання в освітньому процесі традиційних і сучасних методів навчання, охарактеризували основні шляхи розвитку самостійності студентів на основі інформаційних технологій. Незважаючи на вагомий внесок науковців у вивчення різних питань організації самостійної роботи студентів, отримані під час проведення пілотажного дослідження дані про стан цієї роботи засвідчили необхідність продовження наукового пошуку в цьому напрямі. Зокрема, існує потреба щодо підвищення якості самостійної роботи студентів гуманітарних спеціальностей.

**Мета статті** – визначити педагогічні умови організації самостійної роботи студентів гуманітарних спеціальностей на основі використання інформаційних технологій.

У науковій літературі поняття “самостійна робота” вживають у різних значеннях, зокрема як: один із видів навчальної діяльності (А. Бурдін, Л. Деркач, Г. Романова та ін.); прийом навчання (П. Гальперін, В. Ягупов); пізнавальна діяльність (В. Буринський, М. Данилов, Р. Нізамов); метод навчання (Ю. Бабанський, В. Бондаревський, І. Унт); організаційна форма навчання (Н. Ванжа, Г. Гаврилова, О. Ковальова та ін.); спосіб самоосвіти (В. Буряк, Ю. Палкін, Н. Сидорчук); засіб засвоєння знань, набуття практичних умінь (Т. Поротнікова, Г. Костюк, Н. Сидорчук); засіб організації пізнання (Н. Дідусь, О. Леонтєв, Г. Сеїтова та ін.) [4]. На основі врахування різних точок зору науковців у руслі дослідження під самостійною роботою студентів розуміють-

ся вид їхньої навчальної діяльності, що виконується ними самостійно та спрямовується на виконання поставлених освітніх завдань.

У попередніх авторських публікаціях доведено, що підвищити ефективність цієї роботи можна за допомогою сучасних інформаційно-комунікативних технологій. У свою чергу, зазначимо, що під сучасними інформаційними технологіями вчені розуміють: сукупність інноваційних методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності [6, с. 29]; систему методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розподілу, відображення і використання інформації [2].

У руслі обраної проблеми важливим завданням є визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективну організацію самостійної роботи студентів гуманітарних спеціальностей на основі використання інформаційних технологій. Зокрема, під час проведення дослідження з'ясовано, що першою з цих умов має бути така: *забезпечення комплексного оволодіння студентами знань та вмінь, необхідних для здійснення самостійної роботи із застосуванням цих технологій*. Адже в протилежному випадку використовувати ці технології молода людина результативно не зможе.

Зокрема, Г. Федосєєва відзначає, що для здійснення навчальної діяльності, в тому числі самостійного характеру, молода людина має засвоїти насамперед загальнонавчальні вміння, тобто способи навчально-пізнавальної діяльності, що охоплюють всі сторони процесу навчання. Однак склад цих умінь не є постійним. Навпаки, він динамічно змінюється під впливом науково-технічного прогресу. А тому з появою нових засобів і технологій навчання виникає потреба у формуванні в молоді нових загальнонавчальних умінь.

Авторка також звертає увагу на те, що в умовах інформатизації освіти відбувається розширення переліку загальнонавчальних умінь в основному за рахунок умінь, що пов'язані з використанням сучасних інформаційних технологій. За висновками дослідниці, ця група умінь включає такі вміння: безпечного застосування засобів цих технологій; планування діяльності в умовах їх використання; своєчасно отримувати, опрацьовувати й подавати інформацію в межах дії цих технологій; успішно спілкуватися в умовах використання інформаційних технологій [7].

У деяких працях наголошується, що людина може працювати із сучасними інформаційними технологіями тільки в тому випадку, коли в неї сформована інформаційна компетентність. Зокрема, американські дослідники визначають інформаційну компетентність як поєднання комп'ютерної грамотності, вмінь працювати з традиційними видами повідомлень у бібліотеці, технологічної грамотності, етики, критичного сприйняття і навичок комунікації [8].

На думку Н. Баловсяк, інформаційна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке проявляється в її здатності чітко визначати інформаційні потреби, знаходити потрібні дані та ефективно працювати з ними як у традиційній друкованій, так і в електронній формах, ефективно працювати з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, а також застосовувати їх у професійній діяльності й повсякденному житті.

На думку автора, цей особистісний феномен включає три компоненти: 1) інформаційний (здатність ефективно роботи з повідомленнями у всіх формах їх подання); 2) комп'ютерний (або комп'ютерно-технологічний) компонент (визначає вміння й навички, необхідні для роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); 3) процесуально-діяльнісний компонент (визначає здат-



ність застосовувати сучасні засоби інформаційних і комп'ютерних технологій до роботи з інформаційними ресурсами та розв'язування різноманітних задач).

Водночас Н. Баловсяк конкретизує, що інформаційний компонент передбачає сформованість у людини таких знань та вмінь: уміння визначати інформаційну потребу та предмет дослідження; уміння користуватися інформаційними ресурсами у професійній діяльності та повсякденному житті; знання юридичних, правових та економічних норм використання інформаційних ресурсів; уміння здійснювати пошук даних і використовувати для цього різні інформаційні джерела; вміння проводити критичний аналіз та оцінювання даних тощо.

Як наголошує Н. Баловсяк, комп'ютерний компонент інформаційної компетентності проявляється в таких знаннях та вміннях: знання теоретичних основ функціонування комп'ютерної техніки; знання основ збереження даних та вміння працювати з операційними системами; уміння працювати з офісними програмами; знання основ гіпертекстової технології; уміння працювати в мережі Internet; уміння працювати з електронною поштою; уміння працювати з електронними довідниками й базами даних; уміння працювати зі спеціалізованим програмним забезпеченням.

Процесуально-діяльнісний компонент вимагає наявності у студента таких знань та вмінь: уміння використовувати сучасну комп'ютерну техніку для опрацювання документів, збереження даних в електронному вигляді; уміння проводити пошук даних, збережених на комп'ютері; уміння проводити пошук необхідних даних в Інтернеті; уміння використовувати засоби сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій для спілкування (електронна пошта, інтернет-пейджери, списки розсилання); знання основ мережевого етикету; усвідомлення переваг використання комп'ютерної техніки; знання, які завдання можна розв'язати за допомогою комп'ютера, а які – ні; уміння вибирати програмне забезпечення з ряду аналогів [1].

Очевидно, що організація самостійної роботи як різновиду навчальної діяльності студентів теж вимагає високого рівня сформованості вищезазначених знань та вмінь. Однак, як свідчать результати проведеного експерименту, реальний рівень цих знань та вмінь не відповідає висунутим вимогам. Для зміни цієї ситуації на краще як раз і передбачається реалізація першої визначеної педагогічної умови.

У процесі здійснення наукового пошуку зроблено висновок, що друга педагогічна умова ефективної організації самостійної роботи студентів гуманітарних спеціальностей на основі використання інформаційних технологій вимагає *врахування специфіки професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в сучасних вишах*.

Як наголошує В. Краєвський, головним призначенням гуманітарних наук є забезпечення оволодіння людиною знань про себе як біологічну й соціальну істоту в різних аспектах, основними видами компетентностей, необхідними для успішної життєдіяльності в сучасному громадянському суспільстві, а також формування в особистості стійких гуманістичних орієнтацій [5]. Причому якщо в природничих науках важливо насамперед забезпечити точність отриманої інформації, то в гуманітарних науках ще більш важливою вимогою є багатогранність її інтерпретації.

Отже, специфіка професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в сучасних вишах, насамперед, виявляється в забезпеченні оволодіння ними навчальним матеріалом з фахових дисциплін не тільки на рівні знань і вмінь, а й на рівні особистісних значень, перетворенні змісту гуманітарної освіти на соціально значущі зміни особистості студента, фактор формування його духовності й культури. А тому організацію самостійної роботи студентів на основі використання інформаційних технологій слід спрямовувати не тільки на формування у майбутніх фахівців професійно необхідних

знань і вмінь, а й стійких гуманістичних орієнтацій. Важливо також забезпечувати соціально значущі зміни в індивідуальній картині світу людини.

Однак, за даними пілотажного експерименту, цей аспект самостійної роботи студентів реалізується на практиці дуже слабо. Отже, існує актуальна потреба щодо реалізації вищезазначеної педагогічної умови в освітній практиці вишу.

Під час проведення дослідження також визначено, що третьою педагогічною умовою, що забезпечує ефективну організацію самостійної роботи студентів гуманітарних спеціальностей на основі використання інформаційних технологій, є така: *накопичення майбутніми фахівцями досвіду цієї роботи під час виконання спеціально підготовлених завдань*.

Зокрема, Ю. Ким зазначає, що після проходження відповідної теоретичної підготовки молодих людей до використання інформаційних технологій важливо залучати їх до самостійної практичної роботи на основі цих технологій. Причому, за висновками автора, кожний із них має отримати повний комплект запланованих практичних завдань, які він повинен самостійно виконати. У цей комплект доцільно включити завдання різного типу складності, а саме:

1) практичні роботи навчально-репродуктивного характеру, коли молоді люди вивчають можливості певної технології, діючи за алгоритмом, який докладно описує порядок виконання завдання;

2) практичні роботи тренувального характеру, в яких при необхідності людина може звернутися по допомогу у вигляді електронної підказки;

3) практичні роботи творчого характеру, під час виконання яких людина застосовує засвоєні знання, вміння й навички для вирішення нових нестандартних завдань, а також самостійно опановує нову функцію або можливість певної інформаційної технології [3].

Однак, як свідчать дані проведеного пілотажного дослідження, викладачами ВНЗ не створено цілісну систему спеціально розроблених завдань, виконання яких сприяє накопиченню майбутніми фахівцями досвіду самостійної роботи на основі зазначених технологій. Як наслідок, це негативно впливає на результати їхньої самостійної навчальної діяльності. Отже, впровадження вищезазначеної педагогічної умови в практику вищої школи дійсно дасть змогу покращити якість самостійної роботи студентів.

#### Список використаної літератури

1. Баловсяк Н. Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста [Електронний ресурс] / Н. Х. Баловсяк. – Режим доступу: [http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik\\_KOSN/11/30.pdf](http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/11/30.pdf).
2. Карчевская Н. В. Использование информационных технологий в процессе подготовки студентов инженерно-педагогических специальностей [Электронный ресурс] / Н. В. Карчевская, А. К. Фандеева // Сучасність. Наука. Час. Взаємодія та взаємовплив : матері. XI Міжнар. наук. інтернет-конф. (м. Київ, 15–17 листопада 2014 р.). – Режим доступу: <http://intkonf.org/kandped-nauk-dots-karchevskaya-nv-fandeeva-ak-ispolzovanie-informatsionnyih-tehnologiy-v-pro-tsesse-podgotovki-studentov-inzhenerno-pedagogicheskikh-spetsialnostey>.
3. Ким Ю. В. Опыт организации самостоятельной работы учащихся при изучении компьютерных технологий [Электронный ресурс] / Ю. В. Ким // Эйдос. – 2009. – 21 октября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2009/1021-3.htm>.
4. Королюк О. М. Категорійний аналіз поняття “самостійна робота” / О. М. Королюк // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка. – 2006. – Вип. 30. – С. 87–90.
5. Краевский В. В. Содержание образования – бег на месте / В. В. Краевский // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 3–12.
6. Співаковський О. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, В. В. Коткова. – Херсон, 2011. – 267 с.

7. Федосеева А. П. Формирование общеучебных умений использования информационных и коммуникационных технологий у младших школьников в процессе обучения информатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. П. Федосеева. – Омск, 2004. – 181 с.

8. Information Literacy Competency Standards for Higher Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>.

*Стаття надійшла до редакції 06.08.2014.*

**Бучинский А. В. Педагогические условия организации самостоятельной работы студентов гуманитарных специальностей на основе использования информационных технологий**

*В статье раскрыта сущность понятий “самостоятельная работа студентов” и “информационные технологии”. Определены педагогические условия, обеспечивающие эффективную организацию самостоятельной работы студентов гуманитарных специальностей на основе использования информационных технологий.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, студент, гуманитарная специальность, информационные технологии, педагогические условия.

**Buchynskyi A. Pedagogical Conditions of the Organization of Independent Work of Students of Humanities Based on the Use of Information Technology**

*In today's educational document emphasizes the need mastering knowledge and skills exercise of independent work, including through the use of modern information technology. On the basis of different points of view, in line with research of scientists at the independent work of students refers to the type of their training activities performed by them independently and directed to carry out its educational objectives. In turn, under modern information technology means a series of innovative methods, tools and techniques are used for the selection, processing, storage, presentation, transmission of various data and materials are necessary to improve various activities.*

*In the course of the study is determined that the effective organization of students independent humanities through the use of information technology provides the following: 1) providing an integrated mastering of knowledge and skills necessary for an independent work using these technologies; 2) taking into account the specifics of training future professionals of humanitarian science in modern universities; 3) the accumulation of future specialist independent work experience through the use of information technology in the performance of trained tasks.*

**Key words:** independent work, student, humanitarian specialty, Information technology, teaching terms.

## ГЕНДЕРНО-ЧУТЛИВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

*Стаття присвячена характеристиці гендерно-чутливого середовища як однієї з умов формування гендерної культури студентів університету. Проаналізовано поняття “середовище”. Визначено сутність гендерно-чутливого середовища та основні механізми його створення, а саме: гендерну освіту, гендерне виховання, використання гендерного підходу під час навчально-виховного процесу університету. Гендерно-чутливе середовище характеризується як простір для засвоєння студентами основних складових гендерної культури: гендерних цінностей, гендерних знань, гендерних норм поведінки. Окреслено основні шляхи забезпечення гендерно-чутливого середовища з метою формування гендерної культури студентів університету.*

**Ключові слова:** гендерно-чутливе середовище, умова, гендерна культура студентів університету, гендерна освіта, гендерне виховання, гендерний підхід, гендерні знання.

Необхідність виховання гендерної культури студентів університету продиктована прогресивними тенденціями у вищій школі, адже сучасна система освіти орієнтована на розвиток індивідуальних особливостей студентів, самореалізацію особистості майбутнього фахівця. Разом з тим проблема формування гендерної культури пов'язана не тільки з індивідуальними особливостями студентів, а також із соціальними завданнями, які стосуються відносин юнаків і дівчат, що впливають на уявлення молоді про значущість паритетних відносин чоловіка та жінки в різних сферах життєдіяльності людини. Таким чином, актуалізується питання створення ефективних педагогічних умов формування гендерної культури студентів університету.

**Мета статті** – охарактеризувати гендерно-чутливе середовище як умову формування гендерної культури студентів університету.

Проблемі дослідження поняття “середовища” людини присвячено достатню кількість наукових праць. Значний внесок у вивчення цього питання зробили Д. Дьюї, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель.

Механізми впливу середовища на розвиток особистості були в центрі уваги Я. Коменського, Я. Корчак, К. Ушинського та ін. Науковці вказували на необхідність урахування впливу середовища людини та значущість педагогічних умов, орієнтованих на його оптимізацію [6].

У сучасній педагогіці “середовище” характеризують як сукупність умов, у яких перебуває людина і з якими взаємодіє. Освітнє середовище передбачає виховний простір, в якому відбувається педагогічний вплив на розвиток особистості, і разом з тим є результатом її активності [6]. Соціальне середовище розглядають як культурну спільність людей [8]. Аналіз наукової літератури із суспільної педагогіки свідчить, що виховне середовище – це, передусім, простір для стимулів, які впливають на особистість вихованця [7].

Дослідженню поняття “середовища” присвячені також праці І. Зязюна, А. Капської, Н. Ничкало, В. Срочинські, М. Тюльпи, С. Черепанової.

Питання гендерної освіти та проблему інтеграції гендерного підходу в систему освіти висвітлено в наукових працях Т. Голованової, С. Вихор, С. Гришак, Т. Дороніної, І. Іванової, В. Кравець, О. Кікінежді, О. Кісь, О. Луценко, Л. Міщик,

М. Раздвилової, О. Смоляр, Ю. Стребкової, В. Терзі, О. Цокур. Вітчизняний науковець І. Мунтян визначає інтерактивне навчально-виховне середовище як умову запровадження гендерного підходу у вищу професійну освіту.

Упровадження гендерно-чутливого підходу в освіту однаково стимулює, на нашу думку, представників обох статей і забезпечує найбільш ефективно використання людських ресурсів у суспільстві, що особливо актуально в контексті вирішення завдання з професійної підготовки молодих спеціалістів.

Дослідниця Т. Дороніна, вважає, що гендерна чутливість – бачення проблем нерівності за статтю – формується шляхом забезпечення гендерної збалансованості в освіті [3].

Таким чином, гендерно-чутливе середовище, на нашу думку, – це простір для стимулів, які впливають на особистість студента та сприяють засвоєнню основних складових гендерної культури: гендерних цінностей (ідея гендерної рівності), гендерних знань (теорія гендеру), гендерних норм поведінки (паритетні відносини).

Гендерно-чутливе середовище передбачає також сукупність умов, які створюються не тільки з метою впливу на особистість студента, але й для залучення студентів університету як суб'єктів навчально-виховного процесу – активних учасників навчальної та позанавчальної діяльності.

Так, під час спільної діяльності студент має можливість поділитися своїм гендерним досвідом з іншими студентами, впевнитися в існуванні гендерних упереджень і стереотипів щодо ролі чоловіка та жінки в культурі суспільства.

Водночас ми переконані, що гендерно-чутливе середовище передбачає однаково увагу педагогів до проблем як дівчат, так і юнаків під час їхньої професійної підготовки, з урахуванням гендерних особливостей студентів, для їхньої самореалізації та ефективної соціальної адаптації і в майбутній професійній, і в суспільній, сімейній життєдіяльності.

Навчання та виховання є головними складовими освітнього процесу, що сприяють формуванню гендерної свідомості студента через оволодіння гендерними знаннями, набуття гендерного світогляду щодо рівності статей [2].

Таким чином, до механізму створення гендерно-чутливого середовища повинні бути залучені гендерна освіта, гендерне виховання студентів, які ґрунтуються на гендерному підході, згідно з яким відмінності в поведінці та сприйнятті чоловіків і жінок визначаються не стільки їх фізіологічними особливостями, оскільки вихованням на основі поширених у цій культурі уявлень про сутність чоловічого та жіночого [5].

Гендерна освіта має всі можливості для поширення основних складових гендерної культури – гендерних цінностей та гендерних знань – у процесі професійної підготовки студентів в університеті, які формуються під час безпосереднього залучення особистості студента в діяльність.

До загальних принципів гендерної освіти належать: 1) орієнтація на співробітництво, що передбачає використання принципу діалогічності під час навчання; 2) розвиток особистісного потенціалу, що реалізується через розвиток особистісних складових студента: Я-концепція, мотиваційна й емоційна сфери особистості; 3) єдність теорії і практики, що здійснюється через залучення життєвого досвіду студентів [1]. При цьому ми виходимо з того, що знання невід'ємні від навички та вміння.

Разом з тим створення гендерно-чутливого середовища має сприяти виробленню в студентів навичок гендерно доцільної поведінки через запровадження гендерного виховання, уникнення гендерних стереотипів та упереджень щодо ролі чоловіка й жінки, набуття навчального досвіду активності студентів у залученні власних здібностей.

стей, умінь з метою самореалізації, досягнення відчуття задоволення від реалізації власних можливостей, виконання різних гендерних ролей, а також досвіду ефективного спілкування на основі ідеї гендерної рівності.

Гендерне виховання як один із засобів створення гендерно-чутливого середовища включає запровадження гендерного компонента в зміст дисциплін. Забезпечуючи гендерне виховання студентів університету, ми виходимо з того, що дівчата та юнаки завдяки індивідуальним особливостям іноді ідентифікують себе з різними героями, сприймаючи їхню поведінку [4].

Таким чином, виникає необхідність у наповненні навчального матеріалу прикладами героїв, які є носіями гендерних цінностей, гендерних (паритетних) норм поведінки та отримують схвальну поведінку в суспільстві. Приклади можуть бути представлені студентам при вивченні дисциплін як загальноуніверситетського, загальнопрофесійного блоків державних освітніх стандартів, так і спецкурсів, пропонує вищим навчальним закладом, організацією самотійної та індивідуальної роботи студентів, коли майбутній спеціаліст сам розширює змістовну частину стандарту освіти, що допомагатиме студенту засвоювати основні категорії гендерної культури, в основі якої лежить гендерна рівність. Чим частіше такі приклади будуть зустрічатися в змісті навчальних дисциплін, тим сильнішим буде їх вплив на студентів.

Ми вважаємо, що аналіз презентації жінок та чоловіків у науковій і професійній сферах за допомогою прикладів успішного виконання гендерно нетрадиційних ролей жінок сприятиме розвитку рефлексії в студентів, позбавлятиме майбутніх фахівців гендерних стереотипів та упереджень щодо ролі чоловіка й жінки.

Гендерно-чутливе середовище повинно передбачати комунікативний простір для обміну гендерним досвідом студентами університету за такими напрямками: професійним, суспільним, сімейним, під час яких майбутнім фахівцям пропонують вирішити гендерні проблемні ситуації. Обмін гендерним досвідом студентами різної статі сприятиме, на нашу думку, прояву гендерної чутливості в майбутніх фахівців, усвідомленню існування ситуацій гендерної нерівності, гендерних стереотипів та упереджень щодо ролі чоловіка й жінки.

Виходячи з того, що мова не тільки відображає культуру, але й формує її, перебуваючи в ній, гендерна освіта має можливості донести майбутнім фахівцям гендерні знання щодо гендерної соціалізації людини, формування й закріплення в культурі суспільства гендерних стереотипів та упереджень щодо “жіночого” й “чоловічого” стилю спілкування, запропонувати гендерно-чутливе спілкування, яке є ефективним для кожного з учасників спілкування, адже передбачає орієнтацію на діалогічність, співпрацю, принцип паритетності, уникнення дискримінаційних, сексистських та агресивних висловлювань.

**Висновки.** Таким чином, ми дійшли висновку, що умовою формування гендерної культури студентів університету може стати створення гендерно-чутливого середовища через поєднання гендерної освіти як механізму поширення гендерних знань та гендерного виховання як виховання гендерно доцільної поведінки, яка передбачає прояви гендерної чутливості в міжособистісних відносинах майбутніх фахівців.

#### **Список використаної літератури**

1. Болотська О. А. Соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Оксана Анатоліївна Болотська ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2008. – 20 с.
2. Гришак С. М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Світлана Миколаївна Гришак ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2007. – 20 с.

3. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді : монографія / Тетяна Олексіївна Дороніна ; НАПН, Інститут вищої освіти, КДПУ, МОНМС України. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 331 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 4-е изд., доп. – Москва : Академия, 2003. – 200 с.
5. Основи теорії гендеру : навч. посіб. / В. П. Агєєва, В. В. Близнюк, І. О. Головащенко та ін. – Київ : К.І.С., 2004. – 536 с.
6. Пешкова В. П. Педагогические ресурсы социально-культурной среды / В. П. Пешкова [Электронный ресурс] // Вестник СЗО РАО 1 (13). – 2013. – Режим доступа: <http://www.gur.ru/События/Университет и СМИ>.
7. Срочинські В. Виховне середовище постановка проблеми [Електронний ресурс] / Войцех Срочинські // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 1. – Режим доступу: [http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe?..](http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?..)
8. Тюльпа Т. М. Соціокультурне середовище вищого педагогічного навчального закладу як умова успішної соціалізації студентської молоді / Т. М. Тюльпа // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 3. – С. 45–48.

*Стаття надійшла до редакції 21.09.2014.*

### **Васильченко Е. И. Гендерно-чувствительная среда как условие формирования гендерной культуры студентов университета**

*Статья посвящена характеристике гендерно-чувствительной среды как одного из условий формирования гендерной культуры студентов университета. Анализируется понятие “среда”. Определены суть гендерно-чувствительной среды и основные механизмы ее образования, а именно: гендерное образование, гендерное воспитание и использование гендерного подхода во время учебно-воспитательного процесса университета. Гендерно-чувствительная среда характеризуется как пространство для усвоения студентами университета основных составных гендерной культуры: гендерных ценностей, гендерных знаний, гендерных норм поведения. Обозначены основные пути обеспечения гендерно-чувствительной среды с целью формирования гендерной культуры студентов университета.*

**Ключевые слова:** *гендерно-чувствительная среда, условие, гендерная культура студентов университета, гендерное образование, гендерное воспитание, гендерный подход, гендерные знания.*

### **Vasylichenko O. Gender Sensitive Environment as the Condition of Formation of University Students' Gender Culture**

*The article analyzes gender sensitive environment as one of the condition of formation of university students' gender culture. The analysis of the phenomenon “environment” is given in the article. The author's theoretical analysis gave the possibility to determine the content of gender sensitive environment and the main mechanisms of its creation. They are gender education, gender approach. Gender education has all possibilities to spread gender values and gender knowledge among students during their studying at the university. It is supposed gender sensitive environment fosters gender grounded behavior with avoiding gender stereotypes and prejudices about the role of men and women in culture. The article gives characteristic of gender sensitive environment. It is a space where university students can learn main elements of gender culture (gender values, gender knowledge, gender norms of behavior) based on the idea of gender equality that allows to avoid gender prejudices, perceive one's own gender identity and respect other's gender identity. The article determines the main ways of creation of gender sensitive environment. It is supposed to introduce gender component into the educational content of disciplines. The positivesamples of gender roles that are not determined by the sex and analysis of women's and men's presentation in scientific and professional spheres can be demonstrated to students. While studying at the university it is necessary for students to create possibilities to share their gender experience to understand the existence of gender inequity in the culture of society.*

**Key words:** *gender sensitive environment, condition, university students' gender culture, gender education, gender approach, gender knowledge.*

## ЕТАПИ СТВОРЕННЯ Й РЕАЛІЗАЦІЇ АКМЕ-ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗА НАПРЯМОМ ПІДГОТОВКИ “ПРОГРАМНА ІНЖЕНЕРІЯ”

*У статті з метою створення технологічного фундаменту підготовки студентів у технічних вищих навчальних закладах, об’єктивно затребуваного сучасним ринком праці, наведено етапи розробки акме-технології формування математичної культури майбутніх інженерів з виробництва програмного забезпечення автоматизованих систем управління та електронних пристроїв. Виокремлено специфічні вимоги до пропонованої акме-технології, визначено основні методологічні підходи, що детермінують провідні принципи організації педагогічного процесу в дидактичному просторі програмної інженерії, методи, застосовувані в ході практичної реалізації акме-технології.*

**Ключові слова:** *етапи, математична культура, педагогічна акме-технологія, програмна інженерія.*

У Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. наголошено, що “в навчальному процесі на всіх стадіях освітньої системи значно понижена роль викладання природничих наукових дисциплін, що в минулому у вітчизняній освіті забезпечувало загальний високий рівень фундаментальної підготовки учнів і студентів, формувало їх науковий світогляд та інноваційну культуру” [3]. Ця тенденція відбувається на тлі того, що, з одного боку, постійно скорочується кількість годин на вивчення математичних дисциплін, а з іншого – такий напрям професійної підготовки студентів, як “Програмна інженерія”, потребує високого рівня математичної культури, який слугує фундаментом для навчання не тільки в стінах університету, а й надає можливість професійного самовдосконалення впродовж усієї подальшої кар’єри. Вирішення цієї проблеми автор вбачає в тому, що при зміні навчальних програм з усіх дисциплін математичного циклу виникає необхідність упровадження інноваційних педагогічних технологій.

Зв’язок проблеми з актуальними теоретичними та практичними питаннями відзначає велика кількість науковців. В. П. Хмель у своєму дослідженні [8] наводить дані про те, що в концепції науково-педагогічного проекту “ІТ-освіта”, розроблений згідно з наказом Міністерства освіти і науки України “Про впровадження науково-педагогічного проекту “ІТ-освіта”, вказано: “Випуск ІТ-фахівців істотно відстає від поточних потреб ІТ-галузі за кількістю, а також не збігається за структурою та переліком пропозицій на ринку праці в ІТ-галузі. Також існує проблема якості підготовки спеціалістів. За статистикою, приблизно кожен 4-й випускник ІТ-спеціальності влаштовується працювати за фахом, що є дуже низьким показником. Причина в тому, що державна підготовка ІТ-фахівців розвивається без зв’язку з ІТ-галуззю: в освіті існує своя система розробки освітніх стандартів, яка, за рідкісним винятком, не пов’язана з галуззю. Продовжувати практику розвитку ІТ-освіти окремо від ІТ-галузі неможливо. Це істотно обмежує перспективи працевлаштування випускників за фахом, збільшує витрати на підготовку ІТ-спеціалістів та гальмує розвиток найбільш інноваційної галузі країни” [7, с. 101].

Аналіз останніх досліджень та наукових публікацій показав, що проблему інтенсифікації професійної освіти на сьогодні розглядають у різних аспектах, а саме: з погляду культурологічних теорій, що стосуються питань розвитку особистості в соціумі й



формування її професійної культури (В. Гриньова, А. Губа, М. Подберезський, В. Подмарков, В. Стьопін та інші); професійної підготовки інженерів в умовах технічного університету (М. Лазарєв, О. Романовський, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та інші); технологічного підходу, орієнтованого на особистість (В. Євдокімов, І. Прокопенко та інші).

**Мета статті** – розкрити етапи створення й реалізації професійно спрямованої педагогічної технології формування та розвитку математичної культури майбутніх ІТ-фахівців у технічних університетах за напрямом “Програмна інженерія”.

Акме-технологія, безсумнівно, належить до технологій інноваційного типу. Під терміном “інновації” в освітній сфері розуміють зв’язок з отриманням стійкого позитивного результату на основі запровадження нововведень, можливістю подолання суперечностей, пов’язаних з невідворотними змінами у вищій школі й виходу з кризових станів.

Перехід до особистісно орієнтованої освіти, наповнення її змісту загальнолюдськими цінностями та культурними смислами актуалізують необхідність розробки технологій, адекватних новій парадигмі. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що найчастіше інноваційні педагогічні технології диференціюють за такими напрямками: дидактичні технології; технології проблемного навчання; комп’ютерні, інформаційні та інтернет-технології. Саме інженерна педагогіка найактивніше потребує технологічних змін у навчальному процесі [4; 5]. Вчені й педагоги наголошують, що інноваційні педагогічні технології інженерної освіти покликані актуалізувати теоретичний матеріал з першого семестру навчання, показуючи зв’язок пропонованого студентам навчального матеріалу з майбутньою інженерною діяльністю, перспективами технічного, технологічного, економічного та соціального розвитку суспільства. Таким чином, у студентів виникає необхідна мотивація до навчання, зростає сприйнятливість до теорії при освоєнні її через практику.

Акме-технологія формування математичної культури студентів за напрямом підготовки “Програмна інженерія” – це цілісна система методів і засобів, спрямованих на гарантоване досягнення високого рівня професійно спрямованої математичної культури, що забезпечує формування інтелектуального, поведінкового та професійного статусу майбутніх фахівців.

Це *система*, що ґрунтується на спеціально створеній у навчальних цілях імітаційній моделі основних видів діяльності галузі програмної інженерії й використовує методологію, технології та інструментарій виробництва програмної продукції, а також вміщує опрацьовані роками методики викладання певних математичних розділів, які ґрунтуються на найкращих традиціях національної вищої технічної школи та досягненнях науково-технічного прогресу.

Основні методологічні підходи визначають провідні принципи організації педагогічного процесу з формування математичної культури та діяльності його учасників і полягають у тому, що різні аспекти акме-технології ґрунтуються на застосуванні комплексного підходу, до складу якого входять здебільшого аксіологічний, діяльнісний, знаннявий, компетентнісний, культурологічний, синергетичний та об’єктно-орієнтований системний, проектний підходи.

Як зазначає Н. Нурієв у своєму дослідженні дидактичного простору програмної інженерії [2, с. 141], об’єктно-орієнтований системний підхід забезпечує в навчанні й організації процесу навчання схожість методологічних платформ дидактики програмної інженерії та програмної інженерії. На цьому положенні, на нашу думку, також ґрунтується необхідність такого підходу при розробці педагогічної технології застосовуваної в професійній підготовці відповідних фахівців.

Системний підхід у дидактиці використовують давно для аналізу й синтезу проблем, щовиникають. Об'єктно-орієнтований підхід є основним у методології програмної інженерії [9]. Це означає, що всі техніки, методики, технології організації діяльності з аналізу, проектування та синтезу інформаційних об'єктів у цій сфері спираються на цей підхід. Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок, що методологічна основа технології формування математичної культури майбутніх фахівців з програмної інженерії повинна ґрунтуватися, зокрема, на об'єктно-орієнтованому підході. Природно, що в такому разі необхідно його адаптувати з погляду педагогічної теорії. При цьому підході багато фундаментальних світоглядних понять спрощується, вони стають менш важкими для сприйняття за рахунок подання їх у межах єдиної природовідповідної позиції. У свою чергу, подібні заходи позначаються на показниках ефективності технологічної системи, заснованої на вищеназваному підході, і дають змогу прискорити темпи навчання технік, методик, технологій одиночної й групової взаємодії зі складними об'єктами певних предметних галузей при одночасному формуванні математичних компетенцій. Сутність об'єктно-орієнтованого підходу полягає в поданні всього навчального матеріалу як цілісної ієрархічно організованої за зростанням складності множини взаємопов'язаних між собою класів об'єктів.

*Акме-технологія передбачає застосування таких методів:*

- *проблемне навчання*, тобто організація навчальних занять, які передбачають створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів з їх вирішення, у результаті чого відбувається творче оволодіння математичним знанням, навичками, вміннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності, розвиток розумових здібностей, студенти стають свідками й співучасниками наукового пошуку; часто перш ніж викладати матеріал, формулюють проблему та пропонують пізнавальне завдання, а після цього вже розкривають систему доказів, порівнюють існуючі погляди, різні підходи, способи вирішення поставленого завдання;

- *евристичний метод*, що полягає в організації активного пошуку вирішення висунутих у навчанні або самостійно сформульованих пізнавальних завдань під керівництвом педагога або на основі евристичних програм і вказівок; процес мислення набуває продуктивного характеру, але при цьому поетапно спрямовується й контролюється педагогом або самими учнями на основі роботи над програмами, в тому числі комп'ютерними, і навчальними посібниками;

- *дослідницький метод* навчання, який передбачає, що методи навчальної роботи безпосередньо поступово перетворюються на методи наукового дослідження;

- *цілеспрямоване використання в процесі навчання математиці реальних видів діяльності інженерів з програмного забезпечення*, що застосовуються у виробничих ситуаціях, з якими студенти мають зіткнутися у своїй майбутній професійній діяльності, насамперед, допомагає вирішити проблеми професійного навчання та загального соціального розвитку дорослих людей;

- *імітаційне моделювання* як різновид моделювання в педагогіці включає в себе імітацію ще не повного виробничого процесу або завдання, а окремих його елементів. Воно проводиться не лише з метою акцентувати увагу студентів на якомусь важливому математичному понятті чи категорії, але надає їм можливість у творчій обстановці сформувати й закріпити ті чи інші навички виробничого процесу.

На основі досліджень таких учених, як С. Бондар, В. Євдокимов, І. Прокопенко, виділимо структурні компоненти педагогічної акме-технології формування математичної культури, а саме: *концептуальну частину*, тобто гіпотези, ідеї, принципи, які визначають суть технології; *змістовну*, до якої входять цілі навчання, обсяг, характер

змісту освіти; *процесуальну*, що являє собою технологічний процес, який включає в себе організацію навчального процесу, способи пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, методи й форми роботи викладача, діагностику навчального процесу; а також *програмно-методичне забезпечення*, тобто навчальні плани та програми, навчальні й методичні посібники, засоби навчання та діагностики [1, с. 907; 6, с. 12].

Специфічними *вимогами до акме-технології* з формування й розвитку математичної культури майбутніх інженерів-програмістів є:

- можливість використання як реального, так і віртуального середовища при вивченні математичних дисциплін;
- забезпечення активності й свідомості навчальної діяльності;
- варіативність, тобто врахування в подальшому процесі використання технології прогресивних змін і нових ідей в освіті, математиці та програмній інженерії;
- збереження високого наукового рівня навчального матеріалу в поєднанні зі швидким темпом навчання;
- організація процесу формування математичної культури має бути налаштована на інтенсивний режим інтелектуальної діяльності.

Отже, виконаний аналіз дав змогу розробити етапи реалізації акме-технології, які наведено в (див. табл.).

Таблиця

**Етапи розробки акме-технології формування математичної культури**

Етапи	Змістовне наповнення
1	2
Перший етап: <i>прогнозування</i> ↓ на виході: <i>прогноз</i>	Дослідження ефективності існуючих педагогічних технологій, застосовуваних у дидактичному просторі програмної інженерії, системний аналіз характеру та змісту діяльності майбутнього фахівця. Опрацювання питань, пов'язаних з математичною культурою фахівців відповідної галузі, аналіз науково-теоретичних джерел, актуальної практики, змісту математичної підготовки, передбаченого освітнім стандартом і навчальними програмами. Визначення міждисциплінарних цілей і завдань, теоретичної бази, виокремлення вимог до акме-технології. Обґрунтування доцільності формування математичної культури студентів за допомогою професійно спрямованої технології, здійснення прогнозу її застосування, визначення змісту етапів розробки технології
Другий етап: <i>педагогічне моделювання</i> ↓ на виході: <i>модель процесу</i>	Формулювання загальної ідеї створення акме-технології, особливостей проблем, що підлягають вирішенню визначення основних шляхів її реалізації: розробка структури, виявлення горизонтальної й вертикальної інтеграції дисциплін циклів математичної та професійної підготовки та встановлення міжпредметних зв'язків, складання плану й методики впровадження, системи аналізу та контролю тощо, для цілісного бачення картини технології й теоретичного визначення ефективності
Третій етап: <i>педагогічне проектування</i> ↓ на виході: <i>проект реалізації технології</i>	Створення проекту технології, що є засобом вирішення завдань професійно орієнтованого формування та розвитку математичної культури майбутніх програмних інженерів. Вирішення питань щодо практичного застосування технології шляхом реалізації таких професійно орієнтованих завдань: аналіз цілей освіти й виховання студентів за напрямом "Програмна інженерія"; визначення та структурування змісту циклу математичних дисциплін; вибір форм, методів, засобів його подання; виявлення вихідного рівня сформованості математичної культури за розробленою автором оригінальною кваліметричною методикою, а також рівня засвоєності змісту навчальних дисциплін математичного циклу

## Продовження таблиці

1	2
Четвертий етап: <i>педагогічне конструювання</i> ↓ на виході: <i>деталізований і скорегований проект у вигляді зразка для апробації</i>	Деталізація створеного проекту акме-технології з урахуванням сучасного стану, особливостей, функцій, місця, ролі та перспектив розвитку математичної культури особистості в системі професійної підготовки інженерів з програмного забезпечення; закономірностей розвитку, педагогічних умов, принципів, зовнішніх і внутрішніх продуктогенних детермінант формування математичної культури “цифрового покоління” інженерних кадрів, а також суті та особливостей програмної інженерії в контексті визначення складової математичної підготовки майбутніх фахівців. Повна підготовка технології до апробації
П’ятий етап: <i>апробація</i> ↓ на виході: <i>висновок про ефективність</i>	Застосування технології в навчальному процесі. Встановлення зворотного зв’язку між викладачем та студентами. Діагностика рівня сформованості математичної культури студентів, досягнутого в ході реалізації технології. Отримання висновків про дієвість та ефективність технології. Корегування в процесі підготовки педагога до використання технології та під час її реалізації на базі вищих технічних навчальних закладів. Проведення майстер-класів, консультацій, семінарів з урахуванням специфіки технічного ВНЗ, рівня компетентності педагогів та підготовленості студентів, їх індивідуально-типологічних особливостей. Застосування педагогами нових прийомів, корекція діяльності студентів, використання специфічних засобів реалізації завдань педагогічної технології, експертна оцінка
Шостий етап: <i>впровадження</i> ↓ <i>застосування технології в освітньому процесі</i>	Запровадження експериментально перевіреного дослідного зразка педагогічної акме-технології формування математичної культури студентів, які навчаються за напрямом професійної підготовки “Програмна інженерія”, у реальному навчально-виховному процесі, одночасно з підготовкою учасників процесу навчання та отриманням психолого-педагогічного супроводу

**Висновки.** Для реалізації стратегічної мети зі створення педагогічної акме-технології формування математичної культури, покрокової розробки змісту педагогічної діяльності викладачів та студентів, процесуальної характеристики акме-технології, створення програмно-методичного забезпечення всю роботу було поділено умовно на шість етапів, а саме: прогнозування, педагогічного моделювання, педагогічного проектування, конструювання, апробації, впровадження. Перспективами застосування запропонованої акме-технології є забезпечення нового змісту інженерної освіти, ґрунтованого на комплексі компетенцій, що включають фундаментальні й технічні знання, уміння аналізувати та вирішувати проблеми з використанням міждисциплінарного підходу, оволодіння методами проектного менеджменту, готовність до комунікацій і командної роботи.

#### Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Нуриев Н. К. Дидактическое пространство подготовки компетентных специалистов в области программной инженерии / Н. К. Нуриев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2005. – 244 с.
3. Парламентські on-line слухання “Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dnp.edu/section/map/uk.htm>.

4. Похолков Ю. П. Инновационное инженерное образование: содержание и технологии / Ю. П. Похолков, А. И. Чучалин, Б. Л. Агранович, М. А. Соловьев // Инновационный университет и инновационное образование: модели, опыт, перспективы : материалы междунар. симпозиума. – Москва, 2003. – С. 9–10.
5. Приходько В. Инженерная педагогика: становление, развитие, перспективы / В. Приходько, З. Сазонова // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 10–25.
6. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокімов. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
7. Співаковський О. В. Побудова ІКТ інфраструктури ВНЗ: проблеми та шляхи вирішення / О. В. Співаковський // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 39. – № 1. – С. 99–116.
8. Хмель В. П. Упровадження інноваційних технологій у вивчення циклу математичних дисциплін / В. П. Хмель // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 13 (224). – Ч. II. – С. 100–104.
9. Graham I. Object-oriented methods. Principles & Practice. 3rd Edition / I. Graham. – Addison-Wesley Professional, 2001. – 853 p.

*Стаття надійшла до редакції 21.08.2014.*

---

**Дубинина О. Н. Этапы создания и реализации акме-технологии формирования математической культуры студентов по направлению подготовки “Программная инженерия”**

*В статье с целью создания технологического фундамента подготовки студентов в высших технических учебных заведениях, который объективно востребован современным рынком труда, представлены этапы разработки акме-технологии формирования математической культуры будущих инженеров по производству программного обеспечения автоматизированных систем управления и электронных устройств. Обозначены специфические требования к педагогической акме-технологии, определены основные методологические подходы, которые детерминируют ведущие принципы организации педагогического процесса в дидактическом пространстве программной инженерии, доминирующие методы, применяемые в ходе практической реализации акме-технологии.*

**Ключевые слова:** математическая культура, педагогическая акме-технология, программная инженерия, этапы.

**Dubinina O. Stages of Implementation and Acme-Technologies of Mathematical Culture of the Students in the Field of “Software Engineering”**

*In the article with the aim to create a technological foundation of training of students in technical high schools demanded by today's job market are the stages of acme – technology of formation of mathematical culture of the future engineers from production of automatic control systems and electronic devices. Are pointed out specific requirements for the proposed acme technology, main methodological approaches that define the major principles of organization of educational process in the didactic area of software engineering, dominant methods used in the practical implementation of Acme Technologies.*

*Educational technology of acme-mathematical culture is an integrated system of methods and means with the aim to achieve a high level of professionally designed mathematical culture, to form the intellectual, behavioral and professional status of future specialists. The entire process of step by step development of content of teaching activities of teachers and students, procedural characteristics of acme technology, development of software methods were divided into six stages of development, namely: stage of forecasting, pedagogical design, pedagogical forecasting, construction, testing, completing with implementation phase. Prospects of the proposed acme technology is providing new content of engineering education based on a set of competencies that include fundamental and technical knowledge, ability to analyze and solve problems using an interdisciplinary approach, mastering the techniques of project management, communication and commitment to teamwork.*

**Key words:** pedagogical acme technology, stages, mathematical culture, software engineering.

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ  
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

*Статтю присвячено актуальній проблемі організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення математичних дисциплін. На основі аналізу науково-педагогічної літератури розкрито сутність поняття самостійної роботи. Розглянуто основні аспекти організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах. Проаналізовано деякі аспекти організації цієї роботи студентів під час вивчення математичних дисциплін.*

**Ключові слова:** самостійна робота, вищий навчальний заклад, майбутні фахівці, математичні дисципліни.

В умовах стрімкого розвитку науки, швидкого оновлення інформації основним завданням вищої школи є формування творчої особистості студента, здатної до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності тощо. У світлі цього необхідно не тільки розвивати у студента потребу неперервно здобувати нові знання, а й поступово у процесі навчання перевести його із пасивного споживача знань в активного їх творця, який вміє визначити проблему, проаналізувати шляхи її розв'язання, отримати оптимальний результат та довести його правильність. Розв'язання цього завдання здійснюється через пошук змісту, форм, методів і засобів навчання, які забезпечують найширші можливості розвитку й самореалізації особистості. Відповідно до цього, значно збільшується роль самостійної роботи студентів, яка має стати основою для процесу їхнього навчання. Тому проблема організації самостійної роботи студентів набуває сьогодні особливої актуальності.

Як засвічує аналіз наукової літератури, питання організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів знаходиться в центрі уваги багатьох науковців. Серед них можна назвати таких учених, як А. Алексюк, В. Буряк, Л. Вяткін, Б. Єсіпов, В. Казаков, В. Король, І. Левіна, І. Лернер, М. Махмутов, П. Підкасистий, Н. Половникова та ін. Зокрема, в працях цих науковців визначено основні функції самостійної роботи, форми її організації, а також дидактичні, психологічні, методологічні та інші аспекти самостійної діяльності особистості. Однак у процесі проведення дослідження встановлено, що організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення математичних дисциплін не відповідає сучасним вимогам, що зумовило вибір теми статті.

**Мета статті** – розкрити сутність поняття самостійної роботи та проаналізувати деякі аспекти її організації під час вивчення студентами математичних дисциплін.

Зазначимо, що в контексті обраної проблеми важливо чітко визначити сутність поняття самостійної роботи студентів. Зокрема, термін “самостійна робота” у науковій літературі трактується як: сукупність усієї самостійної діяльності студентів як у навчальній аудиторії, так і поза її межами (Г. Коджаспирова [5]); різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або в позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача (Р. Нізамов [7]); засіб організації та виконання студентами визначеної пізнавальної діяльності (П. Підкасистий [8]); один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента (В. Казаков [4]); самостійний пошук інформації, придбання знань, використання цих

знань для вирішення навчальних, наукових та професійних завдань (С. Архангельський [2]); система заходів з виховання активності та самостійності як рис особистості з вироблення вмінь та навичок раціонального придбання корисної інформації (В. Сластьонін, Б. Іогансен [10]); діяльність, що включає багато різних елементів: творче сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовка до занять, іспитів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт тощо (А. Молибог [6]).

Отже, самостійна робота розглядається науковцями, з одного боку, як система заходів або педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів, а з іншого – як вид діяльності, що стимулює активність, самостійність і пізнавальний інтерес студентів. Основним принципом її організації є перехід усіх студентів на індивідуальну роботу, тобто від формального виконання окремих завдань при пасивній ролі студента до пізнавальної активності з формуванням власної думки під час розв'язання поставлених проблемних питань і завдань.

Дослідники зазначають, що самостійна робота виступає основним способом формування у студентів самостійності в набутті знань. При цьому в процесі самостійної роботи у студентів формуються нові пізнавальні потреби й уміння доказово мислити, вдосконалюються розумові операції, розвивається професійне теоретичне мислення [1; 3].

На підставі вищевикладеного ми дійшли висновку, що самостійна робота студентів може бути інтерпретована як активне та цілеспрямоване вивчення ними навчального матеріалу, розвиток та удосконалення його умінь та навичок систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність, свої дії без допомоги і контролю з боку викладача. Отже, вона сприяє навчанню студента осмислено та самостійно працювати з навчальним матеріалом і з науковою інформацією, закладає основи його самоорганізації й самовиховання, розвиває потребу в підвищенні своєї кваліфікації.

Вивчення педагогічної літератури дає змогу виділити такі шляхи вдосконалення самостійної роботи студентів:

- оволодіння ними знаннями про алгоритм та методи її реалізації;
- грамотне сполучення викладачем аудиторної (проходить під час навчальних занять за участю та під керівництвом викладача) та позааудиторної (виконується без участі викладача) самостійної роботи студентів, дотримання ним оптимального співвідношення між цими видами роботи;
- забезпечення методично обґрунтованої організації самостійної роботи студента;
- оптимальне поєднання різних видів самостійної роботи студентів, причому аудиторні заняття повинні забезпечити безумовне виконання ними визначеного мінімуму самостійної роботи;
- забезпечення майбутніх фахівців необхідними навчально-методичними засобами з метою перетворення процесу самостійної роботи в процес творчий;
- проведення індивідуальних консультацій;
- стимулювання розвитку у студентів стійкої пізнавальної мотивації;
- створення ситуацій успіху на заняттях, що сприяють розвитку у студентів впевненості у своїх силах, формуванню адекватної самооцінки, розкриттю індивідуальних здібностей студентів;
- здійснення контролю за здійсненням самостійної роботи;
- моніторинг результатів самостійної роботи.

Слід відзначити, що самостійна робота студентів може організовуватися:

- безпосередньо у процесі аудиторних занять – на лекціях, практичних та семінарських заняттях, під час виконання лабораторних робіт;

- у контакті з викладачем поза меж розкладу – на консультаціях з навчальних питань, під час творчих контактів, при ліквідації заборгованостей, при виконанні індивідуальних завдань тощо;
- у бібліотеці, вдома, у гуртожитку, на кафедрі під час виконання студентом навчальних і творчих завдань.

Очевидно, що самостійна робота включає відтворювані та творчі процеси в діяльності студента. Залежно від цього розрізняють три рівня самостійної діяльності студента:

1. Репродуктивний рівень, в основу якого покладено пізнавальну діяльність студента (осмислення, запам'ятовування). Самостійні роботи виконуються за зразком: розв'язання завдань, заповнення таблиць, схем тощо.

2. Реконструктивний рівень. У ході реконструктивних самостійних робіт відбувається перебудова рішень, складання плану, тез, анотування. На цьому рівні можуть виконуватися реферати.

3. Творчий, пошуковий. Творча самостійна робота потребує аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації. Студент повинен самостійно провести вибір засобів і методів розв'язання (навчально-дослідні завдання, курсові та дипломні проекти) [9, с. 122].

Провівши теоретичний аналіз наукових розробок з досліджуваної проблеми, можна виділити два основних напрями побудови навчального процесу на основі самостійної роботи студентів. Перший – це збільшення ролі самостійної роботи у процесі аудиторних занять. Реалізація цього шляху потребує від викладачів розробки методик і форм організації аудиторних занять, спрямованих на забезпечення високого рівня самостійності студентів та покращення якості підготовки. Другий – підвищення рівня активності студентів за усіма напрямками самостійної роботи у позааудиторний час.

Аналіз науково-педагогічної літератури та власний досвід роботи довів, що високу ефективність самостійної роботи можна досягти тільки в тому випадку, коли вона організовується і реалізується в освітньому процесі як цілісна система, що пронизує всі етапи навчання, а також є особистісно-значущою та високо мотивованою для студента. Тому необхідно враховувати контингент студентської групи, індивідуально-типологічні відмінності кожного студента, рівень знань з предмету, що вивчається, а також вихідний рівень розумової діяльності, інтересів, творчого потенціалу та пізнавальної самостійності молодих людей.

Зазначимо, що вирішальна роль в організації самостійної роботи студентів належить викладачеві, який повинен працювати з конкретною особистістю, враховуючи її сильні та слабкі сторони, індивідуальні здібності й навички. Саме викладач сприяє формуванню у студентів розвитку мотивації самостійної роботи, вбачає та підтримує розвиток професійно необхідних якостей студента як майбутнього фахівця високої кваліфікації. Педагог визначає систему завдань, обирає тип, кількість завдань, час необхідний для виконання, визначає мету, навчає студентів раціональних прийомів розумової праці, здійснює інструктаж перед виконанням кожного із завдань, спостерігає за ходом їх виконання, оцінює результати й тим самим створює оптимальні умови для самостійної роботи майбутніх фахівців.

Як уже зазначалося, особливе місце самостійна робота займає на заняттях з математичних дисциплін. Наведемо приклад авторського доробку з цього питання. Зокрема, надамо неповний перелік контрольних питань і завдань на тему “Диференційні рівняння” для перевірки самостійного виконання студентами індивідуальних домашніх завдань з вищої математики.



*Розв'яжіть такі диференціальні рівняння:*

а)  $x\sqrt{9 - y^2} dx - y(4 + x^2) dy = 0$ ;

б)  $(xy^2 - y^2) dx + (x^2 y + x^2) dy = 0$ ;

в)  $y' + \sin(x + y) = \sin(x - y)$ .

*Контрольні запитання:*

1. Який вигляд має диференціальне рівняння першого порядку?
2. Що називається загальним розв'язком диференціального рівняння першого порядку?
3. Що називається частинним розв'язком диференціального рівняння першого порядку?
4. Сформулюйте задачу Коші для диференціального рівняння першого порядку.
5. Які види (типи) диференціальних рівнянь першого порядку Ви знаєте?
6. Який вид має диференціальне рівняння з відокремлюваними змінними?
7. Яке диференціальне рівняння називається однорідним? Наведіть загальну схему його розв'язання.

Досвід роботи засвідчує, що залучення студентів до виконання індивідуального домашнього завдання дає змогу достатньо об'єктивно оцінити та проконтролювати рівень їхніх знань, визначити прогалини в оволодінні певними математичними поняттями, термінами й властивостями.

**Висновки.** Узагальнюючи вищезазначене, необхідно наголосити, що методично правильно спланована, чітко організована самостійна робота не тільки забезпечує глибоке засвоєння студентами програмного матеріалу з математичних дисциплін, а й активізує мислення, пробуджує зацікавленість, сприяє більш повному розкриттю їхніх здібностей, формує такі моральні та вольові якості, як організованість, наполегливість, допомагає майбутнім фахівцям глибше осмислити матеріал, підвищує їх творчу активність.

#### **Список використаної літератури**

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. – Київ : ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособ. / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Герасименко К. М. Организация самостоятельной работы студентов-заочников педагогических специальностей / К. М. Герасименко // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – С. 160–163.
4. Казаков В. А. Самостоятельная работа студентов : учеб. пособ. / В. А. Казаков. – Киев, 1988. – 280 с.
5. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – Москва ; Ростов на Дону : МарТ, 2005. – 2005. – 448 с.
6. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А. Г. Молибог. – Москва : Высшая школа, 1971. – 396 с.
7. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов ; ред. Н. К. Гончаров. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1975. – 304 с.
8. Пидкасистый П. И. Самостоятельно-познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогика, 1980. – 240 с.
9. Рубаник А. Самостоятельная работа студентов / А. Рубаник, Г. Большакова, Н. Тельных // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 120–124.
10. Сластенин В. А. Личность учителя и ее формирование в педагогическом институте // Вопросы педагогики высшей школы : матер. науч. конф. по вопросам вузовской педагогики / под ред. Б. Г. Иоганзена. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1969. – С. 9–11.

*Стаття надійшла до редакції 11.08.2014.*

**Жовтоножко И. Н., Силичева Т. В. К проблеме организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения математических дисциплин**

*Статья посвящена актуальной проблеме организации самостоятельной работы в процессе изучения математических дисциплин. На основе анализа научно-педагогической литературы раскрыта сущность понятия самостоятельной работы. Рассмотрены основные аспекты организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений. Проанализированы некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов во время изучения математических дисциплин.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, высшее учебное заведение, будущие специалисты, математические дисциплины.

**Zhovtonizhko I., Silichova T. To the Problem of Autonomous Work of Students in the Process of Studying Mathematical Subjects**

*In the publication the authors distinguish the basic ways and areas of forming skills of students' independent work in the process of studying mathematical disciplines, they pay attention both to the importance of the teacher's role, and the importance of methodological content of the educational process. The authors also show the main types of learning activities, which in their opinion form the student as an independent personality. In addition, three of the most important levels of students' independent work have been defined in the article: reproductive, which is based on the cognitive activity; reconstructive – the level of solving simple tasks; creative - the level of accomplishing rather big complicated projects. In this article the authors have analyzed the available scientific expertise in this area as well as the results of their own observations. Thus, based on their own teaching experience, the authors specify the main ways, which contribute to increasing the role of students' independent work both in the classroom and when doing homework.*

*The article also draws attention to the importance of taking into account the personality characteristics of each student: their initial level of training, their motivation and character. As an example of tasks for independent work the task on the subject "Differential Equations" has been given for the students of higher educational institutions, which includes selection of tasks of different levels of complexity and the list of questions for the students to test themselves. In conclusion the authors once again pay attention to the necessity and topicality of this area in the higher school system.*

**Key words:** independent work, higher education, future professionals, mathematical subjects.

## ВПЛИВ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ НА ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ

*У статті розглянуто управлінську культуру як складову професійної культури магістрів. Проаналізовано такі педагогічні категорії, як “культура”, “управлінська культура”, “управлінська культура магістрів”. Обґрунтовано необхідність переосмислення процесу підготовки, який має бути спрямованим на врахування культурності особистості менеджера освіти. Розкрито специфіку складових компонентів управлінської культури в процесі підготовки майбутніх магістрів. З’ясовано роль впливу управлінської культури на процес підготовки майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** культура, культура управління, управлінська культура, професійна культура, педагогічна ефективність.

Актуальність і значущість професійної підготовки майбутнього магістрів зумовлені інноваційними підходами до вищої освіти, що стимулюють модернізацію змісту, форм, методів та засобів професійно-педагогічної підготовки, активізують наукові дослідження в різних напрямках.

Суспільні процеси, які відбуваються у вищій освіті сьогодні, викликали гостру потребу в професійно підготовлених фахівцях, які здатні ефективно працювати в сучасних умовах. Процеси гуманізації та демократизації освіти вимагають розвитку їхньої педагогічної майстерності, творчості й підвищують вимоги до рівня управлінської культури керівників, їх компетентності та професіоналізму.

Вітчизняні та зарубіжні вчені досліджують загальні основи розвитку професійної культури (Н. Крилова, Н. Ничкало, Т. Саломатова, О. Смірнова, Г. Соколова та ін.); педагогічну культуру спеціалістів (К. Абульханова, В. Базилевич, А. Барабанщиков, О. Бондаревська, О. Гармаш, В. Гриньова, С. Єлканов, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Пехота, В. Семиченко, В. Сухомлинський), проблеми управлінської культури керівників організацій (Б. Гаєвський, В. Іванов, М. Кабушкін, С. Корольок, О. Мармаза, В. Новоселов, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Палеха, В. Патрушев, Н. Рождественська, А. Фокшек, О. Ярковой та ін.) [1; 2; 4; 5; 8].

Проте, як показують результати аналізу педагогічної теорії та практики підготовки магістрів, проблема формування управлінської культури ще недостатньо досліджена, що негативно позначається на розвитку їх управлінських якостей і творчих здібностей.

**Метою статті** є з’ясування специфіки впливу управлінської культури на процес професійної підготовки майбутніх магістрів.

Серед найголовніших завдань вищої педагогічної освіти на всіх етапах її розвитку є формування управлінської культури майбутніх магістрів як запорука ефективності діяльності навчального закладу. Саме тому сьогодні суспільство висуває високі вимоги до випускника педагогічного ВНЗ як менеджера освітнього процесу, який вирізняється мобільністю, динамізмом, конструктивністю, здатністю до адаптації, умінням реалізувати свої творчі здібності, а також повинен приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, бути схильними до співробітництва, удосконалення управлінської культури діяльності майбутніх педагогів.

Для розкриття структури й змісту управлінської культури майбутніх магістрів розглянемо систему наукових поглядів щодо визначення місця цього виду культури в

професійній і загальній культурі будь-якої особистості, у тому числі педагогічного фахівця.

Поняття “культура” набуло більш узагальненого значення в наш час і характеризується:

- сукупністю матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії [3; 6; 7];
- певною сукупністю соціально набутих та таких, що транслюються з покоління в покоління, значущих символів, ідей, цінностей, звичаїв [3];
- системою вірувань, традицій, норм і правил поведінки, завдяки яким люди організують свою життєдіяльність [4];
- сукупністю практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються в результатах продуктивної діяльності [1; 5];
- рівнем освіченості, вихованості людей, а також рівнем оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [6; 7];
- сферою духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вищі навчальні заклади, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо) [1; 2].

Доцільно зазначити, що більшість дослідників розглядає культуру особистості з трьох сторін: ціннісної, діяльнісної й особистісної. Зокрема, у межах ціннісного підходу культура – сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством; діяльнісного – специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності; особистісного – процес розвитку сутнісних сил людини та її творчої самореалізації.

Розвиток культури завжди впливає на тенденції й принципи освіти, тому важливо навчитись орієнтуватися в таких змінах і вдало ними керувати. Саме тому ефективно управління навчальним закладом вимагає високого рівня управлінської культури керівника – менеджера освітнього закладу.

Розглянемо управлінську культуру майбутнього магістра з управління навчальним закладом через його педагогічну культуру, яка характеризується функціями передачі знань, умінь, навичок.

На думку М. Букача, педагогічна культура фахівця найбільш повно може бути розкрита через результат професійно-педагогічної діяльності, аналіз якісних характеристик та змін, які відбуваються в його особистісній культурі [3].

Ми погоджуємося з думкою вчених, які наголошують, що педагогічна культура є інтегральною соціальною якістю особистості, яка передбачає наявність певного рівня психолого-педагогічної підготовки (знань, умінь) і певних особистісних якостей (педагогічна спрямованість, моральна вихованість, педагогічний такт, культура мови тощо) [1; 2; 3, с. 52]; синтезу високого професіоналізму у внутрішніх властивостях педагога, володіння методикою викладання й наявністю культуротворчих здібностей [5, с. 8].

Майбутній магістр з управління навчальним закладом, який володіє педагогічною культурою, має добре розвинуте педагогічне мислення та свідомість, володіє значним творчим потенціалом.

Управлінська культура – це багатогранне поняття, яке відіграє дуже важливу роль у системі управління будь-якого закладу, зокрема навчального.

Рівень висвітлення сутності поняття “управлінської культури” в науці є досить низьким, однак, незважаючи на це, навіть існуючі концепції найчастіше суперечать одна одній. Так, вчені московської школи розглядають управлінську культуру як міру

і спосіб творчої самореалізації особистості керівника школи в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на освоєння, передачу й створення цінностей і технологій в управлінні школою [4, с. 20].

Управлінська культура – поняття багатогранне, і аналізувати його необхідно також із багатьох позицій. Саме тому слід розглядати управлінську культуру як знання та володіння теорією раціональної організації роботи апарату управління, прищеплення йому найбільш ефективних засобів, форм і методів праці, розкриття ролі культурного елемента в ньому [5, с. 116].

Ми погоджуємося з В. Сластьоніним, що управлінська культура людей, зайнятих у сфері освіти, є частиною їхньої професійно-педагогічної культури [7, с. 4].

Проведений нами аналіз структури й змісту поняття “управлінська культура” дає змогу певним чином охарактеризувати та розмежувати управлінську культуру й поняття “культура управління”, а саме:

– управлінська культура – це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань та вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління [1, с. 28];

– культура управління – це сукупність досягнень в організації й здійсненні процесів управління, організації управлінської праці, методів реалізації та стилів керівництва, використанні техніки управління, а також задоволенні вимог до системи управління та працівників, зумовлених нормами і принципами моралі, етики, естетики, права [2, с. 126].

Співзвучне поняття “культура управлінської діяльності” не є тотожним поняттю “управлінська культура”, адже останнє характеризує професійно-особистісні якості спеціаліста, а перше – розкриває його діяльність. Отже, культура управлінської діяльності менеджера освіти є певним ступенем оволодіння ним досвідом управління, ступінь досконалості його використання в управлінській діяльності та сила прагнення до безперервного його вдосконалення.

Ж. Позднякова під управлінською культурою розуміє властивість особистості, що складається з професійних і загальнокультурних знань, аналітичних, організаційних, контрольних умінь, а також особистісних якостей, сформованість яких забезпечує готовність до розв’язання будь-яких управлінських завдань [2, с. 82].

Управлінська культура як складова професійної діяльності належить до сфери культури праці, культури професійної управлінської діяльності. Культура управлінської діяльності магістра визначається природою педагогічно-управлінської діяльності та має системно-функціональну структуру.

Враховуючи, що культура особистості складається з трьох взаємопов’язаних підсистем: інтелектуальної (когнітивної, гносеологічної, науково-теоретичної), емоційної (мотиваційно-ціннісної, емоційно-психологічної) і вольової (практично-діяльнісної, операціонально-технологічної), культура управлінської діяльності педагога включає в себе три основних компоненти: мотиваційно-ціннісний, який охоплює позитивне ставлення не лише до обраного виду професійної діяльності, але й до діяльності з управління педагогічним процесом, потребу в успішному вирішенні управлінських завдань, прагнення досягти успіху; когнітивний компонент, що включає певний рівень теоретичних знань; операційно-діяльнісний компонент, який визначає рівень практичних умінь, готовність до творчого вирішення управлінських завдань.

Таким чином, управлінська культура охоплює всі аспекти управлінської діяльності керівника й підкреслює, що найбільш повним є визначення управлінської куль-

тури як рівня сформованості знань, умінь, здібностей та особистісних якостей, спрямованих на забезпечення ефективного управління навчальним закладом і педагогічним процесом.

Ми погоджуємося з твердженням сучасної науки щодо підготовки магістрів, адже здібності до управлінської діяльності (таланти, покликання, задатки) є важливою передумовою оволодіння управлінською діяльністю, однак вони не є вирішальною професійною якістю. Адже можна мати гарні задатки до управлінської діяльності, але не спромогтися їх розкрити, і, навпаки, без видатних здібностей, але при наполегливій, цілеспрямованій та творчій праці особистість може досягти вершин педагогічної й управлінської майстерності. І саме під час навчання в магістратурі розвивається і професійна, і управлінська культура, оскільки майбутній фахівець переходить на вищий рівень розвитку своїх здібностей. Успішний розвиток зазначених видів культури майбутнього менеджера освіти в процесі навчання можливий за умов: зорієнтованості навчально-виховного процесу на розвиток професійної та управлінської культур; цілеспрямованого формування позитивної мотивації до виробничої діяльності й стійкої потреби в саморозвитку професійної культури; упровадження оптимальної сукупності форм і методів організації педагогічного процесу, спрямованого на розвиток професійної культури та управлінської культури; орієнтації педагогічної практики на формування професійної й управлінської культури магістрантів.

**Висновки.** Отже, управлінська культура – це здійснення магістром управлінської діяльності через систему взаємозв'язків із колективом, виконання своїх обов'язків, які виявляються в реалізації управлінських функцій, сприяють управлінському світогляду сучасного менеджера освіти та піднесенню його до висот сучасної професійної культури. Процес формування культури управлінської діяльності особистості здійснюється завдяки включенню її в управлінське середовище. Цей процес є процесом засвоєння норм і цінностей суспільства, а також набуттям управлінського досвіду в ході проходження практики та управлінської орієнтації, потрібної для участі в суспільному житті.

Однак особливості розвитку та становлення нової управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу потребують подальшого вивчення, адже, як стверджує сучасна практика, самі управлінці по-різному готові сьогодні до глибокої рефлексії основ власної професійної діяльності, тому засоби наукового відображення процесів становлення культури управління мають враховувати ці та інші особливості в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом.

#### Список використаної літератури

1. Єльнікова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. В. Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 1–2 (50–51). – С. 23–28.
2. Корольок С. В. Управлінська культура керівника ЗНЗ : лекції з курсу “Освітній менеджмент та самоменеджмент керівника” / С. В. Корольок. – Полтава : ПОППО, 2003. – 108 с.
3. Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – Київ : Освіта України, 2005. – 224 с.
4. Мармаза О. І. Організаційна культура управління / О. І. Мармаза // Управління школою. – 2003. – № 7 (19). – С. 19–23.
5. Палеха Ю. І. Ключі до успіху, або Організаційна та управлінська культури / Ю. І. Палеха. – Київ : Вид-во Європ. ун-ту фінансів, інформ. систем, менедж. і бізнесу, 2000. – 211 с.
6. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

7. Сластенин В. А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / В. А. Сластенин. – Москва : МГПИ, 1992. – 180 с.
8. Фокшек А. В. Культурно-освітній аспект управління професійною підготовкою майбутнього педагога / А. В. Фокшек // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. статей / ред. кол.: І. П. Аносов (голов. ред.) та ін. – Мелітополь, 2008. – Вип. 1. – С. 253–264.

*Стаття надійшла до редакції 13.08.2014.*

**Кожевникова А. В., Садова Т. О. Влияние управленческой культуры на процесс подготовки будущих магистров**

*В статье рассматривается управленческая культура как составляющая профессиональной культуры магистров. Анализируются такие педагогические категории, как “культура”, “управленческая культура”, “управленческая культура магистров”. Обосновывается необходимость переосмысления процесса подготовки, который должен быть направлен на учет культурности личности менеджера образования. Раскрывается специфика составляющих компонентов управленческой культуры в процессе подготовки будущих магистров. Выясняется роль влияния управленческой культуры на процесс подготовки будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** культура, культура управления, управленческая культура, профессиональная культура, педагогическая эффективность.

**Kozhevnikova A., Sadova T. The Impact of Management Culture in the Training of Future Masters**

*The article is devoted to the management culture as a component of professional culture masters. The analysis of educational categories such as “culture”, “management culture”, “management culture of masters” and the necessity of rethinking the process of preparation, which should be designed to take account of the individual manager culture and is the need to focus on management culture. The specific components of management culture in the training of future masters were disclosed. Found out the important role of impact management culture in the training of future professionals.*

*The relevance and importance of professional training of masters due to innovative approaches to higher education that promote the modernization of content, forms, methods and tools for vocational and educational training, stimulate research in different directions.*

*Thus, the management culture – is the implementation of the master management through relationships with staff, their duties, manifested in the implementation of management functions and promotes the management philosophy of modern education manager and his rise to the heights of modern professional culture. The formation of cultural identity management activities carried out by including it in the management environment. This process is a process of assimilation of norms and values of society and gaining management experience during internships and administrative orientation required for participation in public life.*

*Especially the development and establishment of a new management culture of the head of an educational institution require further study, since, according to current practice managers themselves to varying degrees today ready for a deep reflection based on their own professional activity as scientific tools and mapping processes of cultural management should consider these and other features in the management of secondary schools.*

**Key words:** culture, management culture, professional culture, pedagogical effectiveness.

УДК 378.091.33: 808.2:[801.8–027.561]:[378.4:61]

С. А. КОЗИРЯЦЬКА

## МЕТОДИКА РЕДАГУВАННЯ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ СТУДЕНТАМИ МЕДИЧНИХ ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ “УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”

*У статті розглянуто основні аспекти редагування фахових текстів студентами медичних ВНЗ на заняттях з дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” та запропоновано методику такого редагування. Приділено увагу правилам літературного слововживання та типовим стилістичним порушенням у текстах, наголошено на необхідності відпрацювання професійної лексики.*

**Ключові слова:** фахові тексти, медична термінологія, редагування, точність слововживання, помилки змісту, мовленнєві помилки, граматичні помилки.

Сучасний випускник вищого медичного навчального закладу має не тільки володіти фаховими знаннями, уміннями й навичками, вміти грамотно писати і правильно укладати ділові папери, а й орієнтуватися в основних питаннях мовної політики, лексичному багатстві рідної мови, морфологічному, синтаксичному й стилістичному аспектах, володіти нормами сучасної української літературної мови, вміти вести ділову розмову тощо. Тому практика роботи вищого медичного навчального закладу потребує продуктивних методик, спрямованих на формування у студентів-медиків мовної та мовленнєвої компетенцій, культури професійного мовлення. І одним із засобів його розвитку є робота з фаховими текстами, а саме їх переклад та редагування, оскільки саме ці види роботи дають змогу розширити словниковий запас майбутніх фахівців, вчать їх послідовно й аргументовано викладати думку, уникаючи при цьому надмірної інформації.

**Мета статті** – розглянути основні аспекти редагування фахових текстів студентами медичних ВНЗ на заняттях з дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” та запропонувати методику такого редагування.

Характерними особливостями професійного мовлення медика є переплетення і взаємодоповнення наукового й ділового стилів мови, уживання мовних засобів, тому роботу студентів на заняттях з дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”, пов’язану з редагуванням, вбачаємо логічним розподілити на два блоки: 1) редагування фахових текстів (наукового стилю); 2) редагування ділових паперів (професійної документації медиків).

Цю статтю присвячено вивченню основних аспектів редагування фахових текстів та виробленню певної методики роботи з ними, а особливості редагування професійної документації медичних працівників можуть стати предметом вивчення наступної розвідки.

Робота з текстами наукового стилю, на нашу думку, для студентів становить більше труднощів, ніж редагування ділових паперів, де в основному запам’ятовують і використовують мовні кліше та типові звороти. Редагування фахових текстів передбачає не тільки гарне володіння термінологічним апаратом, а й уміння чітко та зрозуміло подавати специфічну вузькогалузеву інформацію. Ця робота є перспективною з того погляду, що розвиває навички мислення, а мислити, як відомо, означає “оперувати мовним матеріалом”. Це підтверджує вислів: “Хто ясно мислить – той ясно висловлюється”.



До того ж такі навички роботи з текстами можуть знадобитися, коли майбутній фахівець виявить бажання написати статтю на медичну тематику (не лише до фахового журналу, а, наприклад, до науково-популярного), адже це дасть йому змогу “переказувати” інформацію, часто перевантажену науковими термінами та іншомовними словами, доступнішою мовою (але не на шкоду її точності й достовірності) і в такій формі, щоб її міг зрозуміти пересічний споживач. Для цього студентам під час редагування необхідно навчитися ставити себе на місце читача або слухача, тобто тієї особи, для якої призначається інформація, та виправляти текст, орієнтуючись на такого “уявного реципієнта”.

Таким чином, перш ніж пропонувати на заняттях студентам фахові тексти для перекладу та редагування, їх насамперед треба гарно мотивувати, пояснивши, на що саме орієнтовані ці вправи та які навички, вироблені в результаті їх виконання, будуть корисними їм як майбутнім лікарям. Слід надати інформацію щодо видів помилок: 1) помилки змісту (тема розкрита неповно, використання зайвих слів, немає послідовності у викладі думки тощо); 2) мовленнєві помилки (зайві слова, неправомірне вживання термінів, емоційної лексики тощо); 3) граматичні помилки (морфологічні, синтаксичні: неправильно утворені слова; неправильний порядок слів тощо) [2, с. 152].

Студентам також слід пояснити, що під час редагування можна застосовувати правку-виправлення, правку-скорочення, правку-перероблення, тобто, працюючи з текстом, вони мають або виправити/замінити слово в реченні (наприклад, у вислові “*область серця*” слово “*область*” замінити на “*ділянка*”), або видалити зайве слово чи словосполучення, використавши правку-скорочення (наприклад, у вислові “*повернутись назад*” видалити останнє слово (адже повертатись можна тільки (!) назад)); у вислові *кардіограма серця* залишити лише слово “*кардіограма*”, оскільки це слово вже містить у своєму значенні сему “серце”. Іноді речення в тексті можуть бути побудовані так, що доводиться їх переробляти повністю, однак при цьому слід уважно прочитати не тільки речення, яке буде перероблено, а й те, що йде перед ним або після цього, щоб зрозуміти, що хотів сказати автор, і лише тоді почати “перекроювати” текст. Не всі автори вправно володіють мовою, а відтак, не завжди можуть чітко викласти свою думку, тому такий елементарний редакційний аналіз дасть змогу зберегти зміст тексту, але при цьому викласти його зрозумілою мовою з дотриманням орфографічних і стилістичних норм.

Закономірно, що фахові тексти містять терміни, тому в цьому випадку основною рекомендацією студентам може бути те, що при редагуванні не слід покладатися на власний досвід та знання і перевіряти написання того чи іншого терміна за спеціальними словниками або термінологічними стандартами.

Крім того, слід наголосити, що правильне використання слів у тексті являє собою не тільки достоїнство стилю, а й необхідну умову інформаційної цінності матеріалу. Адже неправильний вибір слова спотворює зміст висловлювання, зумовлюючи не тільки лексичні, але й логічні помилки в мовленні. Слова слід вживати в суворій відповідності з їх семантикою. Типовою помилкою у мовленні є вживання слова без урахування його значення. Наприклад: *Оптимістичний настрій пацієнта супроводжував його швидке одужання* (слід: *оптимістичний настрій пацієнта сприяв його швидшому одужанню*). Неправильний вибір слів може породжувати також нелогічність висловлювання. Наприклад: *Рідина, що не намочує стінки капіляра, опускається в ньому на висоту, яка визначається формулою...* (*опускатися можна до рівня, а підніматися – на висоту*). З-поміж логічних помилок, пов’язаних з неправильним слововживанням, слід назвати алогізм – зіставлення незіставних понять. Наприклад:

Слід порівняти показники *п'ятої таблиці* з *першою таблицею*. Показники можна порівнювати тільки з показниками, тому слід було написати: *показники п'ятої таблиці слід порівняти з показниками таблиці 1*. Або: *слід порівняти показники п'ятої і першої таблиць* [1].

Неправильний вибір слова може призвести також до підміни поняття. Наприклад: *Коли лікарі призначають одну й ту саму назву ліків, то це означає, що вони дієві*. Звичайно ж, лікарі можуть призначати ліки, а не назву. Іноді стилістична правка тексту при усуванні логічної помилки неможлива без значної переробки речення.

Слід звернути увагу також на те, що неправильне слововживання може стати причиною невинного розширення (або звуження) поняття, що виникає внаслідок змішування родових і видових категорій. Наприклад: *У будь-який час наша медицина може допомогти хворій дитині* (правка: .....*надати допомогу хворим*). Причина нелогічності висловлювання часто криється в нечіткому розмежуванні конкретних і абстрактних понять. Наприклад: *Предметом вивчення соціологів стала взаємодія медичних коледжів з іншими видами навчання* (правка: ..... *з іншими навчальними закладами*) [1].

Спотворення змісту та навіть абсурдність висловлювання виникають у результаті невідповідності причини й наслідку. Наприклад: *Швидкість розмноження бактерій залежить від того, наскільки ретельно і планомірно ведеться з ними боротьба*. Виходить, що чим більше ведуть боротьбу з бактеріями, тим швидше вони розмножуються. У цьому випадку слід було б писати не про розмноження бактерій, а про їх знищення, тоді думка була б сформульована правильно: *Швидкість знищення бактерій залежить від ...*

Точність слововживання допомагає домогтися чіткості у висловлюванні, і, навпаки, стилістична безпорадність нерідко призводить до мовленнєвої надмірності – багатослів'я. Стилiстична правка необхідна при повторній передачі інформації. Наприклад: *Для лікування застосовується наша нова вітчизняна (лікувальна) апаратура, яка створена вітчизняною промисловістю за останнім словом техніки* [1]. У цьому реченні необхідна правка-скорочення, після якої речення може мати такий вигляд: *Для лікування застосовується нова апаратура, створена вітчизняною промисловістю*.

Однак, говорячи про повтор у текстах, слід наголосити на тому, що іноді це може бути спеціальним прийомом для посилення враження від сказаного. Наприклад: *Ми пишаємося мужністю наших лікарів під час Майдану, пишаємося їх відданістю, витримкою, силою*. Тут повторювані слова виступають як синтаксичні паралелі (з однаковою синтаксичною роллю), їх завдання – посилити, увиразнити враження від сказаного. Однак у фахових текстах можна знайти й не бажані повтори, зокрема такі: *за три години часу, у березні місяці, інша альтернатива, захисний імунітет*. Виділені слова є зайвими, оскільки являють собою приховану тавтологію, адже й так зрозуміло, що година – це і так одиниця часу, а березень – місяць; альтернатива за своєю суттю означає можливість “чогось іншого”; імунітет – означає захисні можливості організму.

Крім того, говорячи про особливості редагування фахових текстів, слід відзначити також надмірне вживання іншомовних слів у мовленні та наукових текстах, що стало на сьогодні справжньою проблемою. Не бажано використовувати запозичені слова, якщо у них є українські відповідники, що точно передають те саме значення. Завдання редагування полягає в тому, щоб по можливості замінити іншомовні слова українськими відповідниками, наприклад: *ембріон – зародок, симптом – ознака, ри-*

ніт – нежить, квантитативний – кількісний. Така вправа дасть змогу розширити словниковий запас студентів і навчить їх легко добирати синоніми до слів.

Типовою помилкою при використанні синонімів є те, що їх стилістично невинновдане поєднання породжує плеоназм. Наприклад: *М. Амосов був зачинателем та ініціатором хірургії при захворюваннях легенів*. “Нанизування” синонімів може призвести до помилок у побудові градації, що часто спостерігається при швидкому, сумбурному мовленні. Нагромадження синонімів і близьких за значенням слів при невмілому, безладному розташуванні породжують мовленнєву надмірність. Тому студентам важливо наголосити, що при побудові текстів важливо знати не стільки те, що об’єднує синоніми, скільки те, що їх роз’єднує, що дає змогу відрізнати один від одного мовленнєві засоби, тому що з багатьох близьких за значенням слів необхідно обрати єдине, яке в цьому контексті буде кращим.

Студентам слід також пояснити, що існує таке явище, як внутрішньослівна антонімія, – антонімія значень багатозначних слів. У цьому випадку у багатозначних слів розвивається значення, що виключають одне одного. Наприклад, *відходити* може означати одужувати, повертатися в звичайний стан; і це саме слово може означати померти (відійти у вічність). Неуважність до антонімів може стати причиною лексичних помилок. Іноді автор не помічає, що використав поруч протилежні за значенням слова, тому виникає невинновданий оксюморон. Наприклад: *За наявності відсутності спортивного інвентаря... В цьому сезоні у нас значно менше збільшення кількості травм*.

Відтак, для забезпечення грамотності майбутніх лікарів, розвитку культури їхнього мовлення, що виражається в чіткості й логічності викладу, дотриманні мовних норм, слід наголосити на необхідності систематичного, поглибленого й серйозного опанування лексичними засобами української літературної мови.

**Висновки.** Отже, вироблення методики редагування фахових текстів студентами медичних ВНЗ на заняттях з дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” полягає в такому: 1) достатня мотивація до цього виду роботи; 2) пояснення видів помилок, які можуть траплятися в медичних текстах; 3) пояснення видів правок, які можуть застосовуватися; 4) спонування до використання під час редагування словників і термінологічних стандартів; 5) зосередження уваги студентів на таких аспектах редагування, як точність слововживання, логічність висловлювання, повтори в тексті (тавтологія та спеціальний прийом), використання іншомовних слів (доречне й надмірне), помилки у використанні синонімів та антонімів.

#### Список використаної літератури

1. Голуб І. Б. Конспект лекцій по літературному редагуванню / І. Б. Голуб. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 432 с.
2. Шутак Л. Б. Українська мова професійного спрямування : навч. посіб. для студ. вищих мед. навч. закл. освіти І–ІV рівнів акредит. / Л. Б. Шутак, Г. В. Навчук, А. В. Ткач. – Чернівці, 2008. – 444 с.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2014.

**Козыряцкая С. А. Методика редактирования профессиональных текстов студентами медицинских вузов на занятиях по дисциплине “Украинский язык (профессиональное направление)”**

В статье рассматриваются основные аспекты редактирования профессиональных текстов студентами медицинских вузов на занятиях по дисциплине “Украинский язык (профессиональное направление)” и предложена методика такого редактирования. Уделено внимание правилам литературного словоупотребления и типичным стилистическим нарушениям в текстах, отмечена необходимость отработки профессиональной лексики.

**Ключевые слова:** профессиональные тексты, медицинская терминология, редактирование, точность словоупотребления, ошибки содержания, речевые ошибки, грамматические ошибки.

**Kozyryatska S. Methods of Professional Editing of Texts by Medical Students on the Lessons of the “Ukrainian Language (for Professional Purposes)”**

*Today's society demands from the university graduates not only the high level of their professional knowledge and skills, but also general literacy of the future specialists. Hence, the modern graduates, including the graduates of medical institutes must not only correctly write and express their opinion, correctly conclude commercial papers, but also understand the main issues of language policy, lexical richness of their native language, morphological, syntactic and stylistic aspects, own standards of modern Ukrainian literary language, be able to hold a business conversation and more. The practice of higher medical educational institution requires productive techniques aimed at forming among the medical students the speech and language competence, culture of professional broadcasting. And one of the ways of its development is to work with professional texts, namely their translation and editing, as these types of work make it possible to expand the vocabulary of future professionals teach them consistently and convincingly to express their opinion, avoiding excessive information.*

*This article is devoted to the study of fundamental aspects of professional editing of texts and the development of working method with it accordingly. Professional text editing includes not only good possession of terminology, but also the ability to provide clearly specific information of the narrow specialization.*

*The article states that students should be given sufficient motivation, explaining on what are oriented exercises for professional editing of texts and that skills developed as a result of their implementation would be beneficial to them as future doctors; it is also must be explained that there are different types of errors; what kinds of edits can be applied (editing, correcting, editing shortcuts, processing). Attention is paid to the rules of literary usage and typical stylistic violation of texts, the need for practicing the professional vocabulary is stressed in the article.*

**Key words:** professional texts, medical terminology, editing, accuracy usage, content errors, speech errors, grammatical mistakes.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НАПРАВЛЕНИЯ “ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА”

*В статье рассмотрен вопрос формирования компьютерной компетенции у студентов направления подготовки “Здоровье человека”. Определено место компьютерной компетенции в системе ключевых компетенций и вычленены проблемы их формирования.*

**Ключевые слова:** компьютерная компетенция, направление подготовки “Здоровье человека”.

Сегодня наблюдается тенденция к возрастанию требований к специалистам разных направлений. Это обусловлено глубокими структурными изменениями, происходящими в современном мире, в частности информатизацией общества, требующими развития новых подходов к построению общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Повышение качества высшего образования, в частности специалистов направления “Здоровье человека”, является комплексной проблемой. Одним из путей её решения может стать внедрение в учебный процесс различных информационно-коммуникационных технологий и тем самым формирование компьютерной компетенции.

Проблема внедрения компетентного подхода в учебный процесс всех звеньев образования исследовалась и продолжает исследоваться многими учеными. В частности, А. Андреев, С. Бондарь, В. Болотов, Н. Брюханова, С. Клепко, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Селевко, А. Хуторский и другие изучали общие теоретические положения проблемы компетентного подхода в обучаемые. А. Вербицкий, О. Лебедев, С. Раков, А. Спиваковский, Н. Фомина разрабатывали практическое применение данного подхода. Реализовывали компетентный подход в профессиональной подготовке Ю. Бабанский, С. Батышев, А. Беляева, В. Беспалько, О. Епишева, И. Зимняя, Ю. Колягин, Н. Талызина и другие. Методические исследования по проблеме использования в обучении информационно-коммуникационных технологий проведены Н. Апатовой, А. Верланя, А. Ершова, М. Жалдака, В. Касаткина, В. Ключко, А. Кузнецова, М. Лапчика, В. Монахова, Н. Морзе, Ю. Первина, С. Ракова, Ю. Рамского, И. Роберт, В. Разумовского, Ю. Триуса и др. Исследовали современные теории управления подготовкой специалистов в области физического воспитания и спорта (М. Я. Виленский, Г. Б. Горская, Л. И. Лубышева, О. С. Никитина и др.), теория спортивной тренировки (Ю. Верхошанский, Л. Матвеев, В. Платонов, А. Сучилин и др.).

**Целью статьи** является определение места компьютерной компетенции в системе подготовки специалистов направления “Здоровье человека” и вычленение проблем в ходе их формирования.

Во время подготовки специалистов разных направлений руководствуются отраслевыми стандартами высшего образования Украины соответствующего направления подготовки (образовательно-квалификационная характеристика – ОКХ, образовательно-профессиональная программа – ОПП), на основании их разрабатывают учебный план подготовки специалистов, а далее программы каждой из дисциплин плана, в том числе и информатических дисциплин. Например, в план подготовки специали-

тов направления “Здоровье человека”, в соответствии с ОПП [2] может быть включена вариативная дисциплина “Информационные технологии в отрасли” или дисциплина по выбору студента “Компьютерные технологии и математическая статистика в физическом воспитании”. Основной целью этих дисциплин должно быть ознакомление студентов с возможностями информационно-коммуникационных технологий, формирование умений использовать их для обработки и представления данных.

В образовательно-квалификационных характеристиках требования в студентам описываются в виде компетенций. Это осуществляется согласно методическим рекомендациям Министерства образования и науки Украины [1]. Методические рекомендации содержат комплекс нормативных документов для разработки составляющих системы отраслевых стандартов высшего образования, в которых указан перечень компетенций, которые необходимо формировать для обеспечения соответствующего качества подготовки выпускника требованиям отраслевого стандарта высшего образования:

**Компетенции социально-личностные (КСЛ):**

- понимание и восприятие этических норм поведения в отношении других людей и в отношении природы (принципы биоэтики);
- понимание необходимости и соблюдения норм здорового образа жизни;
- обучаемость;
- способность к критике и самокритике;
- креативность, способность к системному мышлению;
- адаптивность и коммуникабельность;
- настойчивость в достижении цели;
- забота о качестве выполняемой работы;
- толерантность;
- экологическая грамотность.

**Общенаучные компетенции (КО):**

- базовые представления об основах философии, психологии, педагогики, способствующие развитию общей культуры и социализации личности, склонности к этическим ценностям, знание отечественной истории, экономики и права, понимание причинно-следственных связей развития общества и умение их использовать в профессиональной и социальной деятельности;
- базовые знания фундаментальных разделов математики, в объеме, необходимом для владения математическим аппаратом соответствующей отрасли знаний, способность использовать математические методы в выбранной профессии;
- базовые знания в области информатики и современных информационных технологий; навыки использования программных средств и навыки работы в компьютерных сетях, умение создавать базы данных и использовать интернет-ресурсы;
- базовые знания фундаментальных наук, в объеме, необходимом для освоения общепрофессиональных дисциплин;
- базовые знания в области, необходимые для освоения общепрофессиональных дисциплин.

**Инструментальные компетенции (КИ):**

- способность к письменной и устной коммуникации на родном языке;
- знание другого языка (языков);
- навыки работы с компьютером;
- навыки управления информацией;
- исследовательские навыки.

Таким образом, знания в области информатики и современных информационных технологий, навыки использования программных средств и навыки работы в компьютерных сетях, умение создавать базы данных и использовать интернет-ресурсы являются неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов всех специальностей, в том числе и студентов направления подготовки “Здоровье человека”.

Кроме того, Еврокомиссия выделила восемь ключевых компетенций, которыми должен обладать каждый европеец:

- компетенция в области родного языка;
- компетенция в сфере иностранных языков;
- математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции;
- компьютерная компетенция;
- учебная компетенция;
- межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция;
- компетенция предпринимательства;
- культурная компетенция.

Итак, компьютерная компетенция должна быть одной из составляющих ключевых компетентностей.

Поэтому мы предлагаем перечень ключевых компетенций, предложенный А. Хуторским (см. табл.) дополнить.

Таблица

**Классификация ключевых компетенций (по А. В. Хуторскому)**

Сфера деятельности	Требования к специалисту
Информационно-аналитическая	Компетенция в данной сфере включает в себя умение учитывать закономерности протекания информационных процессов в своей деятельности, владение навыками анализа и оценки информации с точки зрения ее свойств, практической и личностной значимости. Стремление к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию
Познавательная	Данная компетенция требует знания основных этапов системно-информационного анализа, владения основными интеллектуальными операциями, такими как анализ, сравнение, обобщение, синтез, формализация информации, выявление причинно-следственных связей и др., сформированность определенного уровня системно-аналитического, логико-комбинаторного и алгоритмического стилей мышления
Коммуникативная	Данная компетенция определяет отношение к языкам (естественным, формализованным и формальным) как к средству коммуникации; понимание особенностей использования формальных языков
Технологическая	Данная компетенция включает умение выделять основные этапы и операции в технологии решения задач
Профессиональная	Компетенция в данной сфере включает в себя интеграцию теоретических знаний и практической подготовленности, способность осуществлять все виды профессиональной деятельности, определяемые образовательным стандартом по специальности
Нравственные качества личности	Данная компетенция определяет выполнение основных правил этического кодекса. Этический кодекс фиксирует правила взаимодействия инженеров, направленного вовне (общество в целом, общественность, работодатель, заказчик) и внутри профессиональной группы (патронаж, профессиональное соревнование)

Мы предлагаем дополнить этот перечень еще одной, очень важной, на наш взгляд, *компьютерной компетенцией*. То есть умение *использовать современные информационные технологии в учебе, профессиональной деятельности и повседневной жизни*.

Формировать компьютерную компетенцию можно в ходе преподавания многих дисциплин (как нормативных, так и выборочных).

Приведем пример задания одной из лабораторных работ по нормативной дисциплине “Информационные технологии в физкультуре”, в результате выполнения которого студенты ознакомятся с возможностями электронных таблиц Excel, научатся их форматировать, редактировать, приобретут умения делать расчеты в таблицах и строить диаграммы по полученным данным.

**Задание.** Три туристические фирмы организуют путешествия по пяти странам мира. Составьте таблицу, которая будет содержать такую информацию о клиентах (не менее десяти клиентов): фамилия, имя, отчество покупателя, фирма, которая будет проводить тур, страна, в которой будет проводиться тур, количество путевок, стоимость путевки. Также нужно предусмотреть скидки: если клиент заказал больше двух путевок, то получает скидку в размере 5% от стоимости путевки, больше трех – 10%, больше четырех – 15%.

Рассчитайте общую стоимость и количество проданных путевок. Постройте диаграмму продажи путевок. Определите, какой туристический маршрут пользовался большим спросом.

**Решение.** Ведем известные нам данные в таблицу Excel (рис. 1).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	Фамилия И.О.	Фирма	Страна	Количество путевок	Общая стоимость путевок (y.e.)	Стоимость со скидкой				
1										
2	Иванов Иван Иванович	A	Франция	2	2130					
3	Сидоров Сидор Сидорович	D	Англия	1	1145					
4	Петренко Петр Петрович	B	Канада	3	5682					
5	Макуха Елена Петровна	E	США	4	6924					
6	Яценко Алексей Алексеевич	C	Болгария	1	950					
7	Федоренко Федор Федорович	B	Бразилия	3	6100					
8	Ткаченко Александр Александрович	A	Естония	1	1050					
9	Емец Ольга Владимировна	C	Латвия	2	3030					
10	Прутковская Ирина Олеговна	B	Турция	1	620					
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										

Рис. 1. Входные данные

Определить стоимости путевки со скидкой (если такая есть) можно при помощи функции из категории “Логические” – ЕСЛИ (рис. 2).

Автоматически заполняем остальные клеточки стоимости путевки со скидкой.

После этого определим, на какой туристический тур было продано больше путевок. Для этого построим диаграмму (рис. 3).





Сущность такого обучения – это дифференцированный подход к различным группам студентов, организация для них в рамках единого учебного плана учебной работы, различной по содержанию, объему, сложности и приемам.

**Выводы.** Эпоха научно-технического прогресса – это информатизация всех сфер человеческой деятельности. Поэтому информационно-коммуникационные технологии заняли важное место в системе высшего профессионального образования. Современный специалист, специалист в области здоровья человека в частности, должен знать не только основы соответствующих предметов, но и хорошо владеть современными компьютерными технологиями, которые могут применяться в области его деятельности. Поэтому формирование компьютерной компетенции у студентов направления подготовки “Здоровье человека” является обязательным условием подготовки высококвалифицированного специалиста.

#### **Список использованной литературы**

1. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, В. Л. Гуло та ін. ; під ред. В. Д. Шинкарука. – Київ : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2008. – 68 с.
2. Освітньо-професійна програма підготовки. Бакалавр. Напрямок підготовки: 0102 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. – 2012. – 11 с.

*Статья поступила в редакцию 19.08.2014.*

#### **Самохін М. К. Формування комп'ютерної компетенції в системі підготовки фахівців напрямку “Здоров'я людини”**

*У статті розглянуто питання формування комп'ютерної компетенції в студентів за напрямом підготовки “Здоров'я людини”. Визначено місце комп'ютерної компетенції в системі ключових компетенцій і проблеми їх формування.*

**Ключові слова:** комп'ютерна компетенція, напрям підготовки “Здоров'я людини”.

#### **Samokhin N. Formation Competence in Computer System of Specialist Training Field of “Human Health”**

*In the article the question of formation of computer competence among students towards training “Human Health.” Improving the quality of higher education, particularly specialists direction “Human Health” is a complex problem. One solution to this problem may be to introduce in the educational process of various information and communication technologies, and thus the formation of computer competence.*

*In the educational qualification characteristics of requirements students are described in terms of competences.*

*The structure of general scientific competence includes a basic knowledge of computer science and information technologies; skills in the use of software tools and skills in computer networks, the ability to create databases and use of Internet resources.*

*Thus, knowledge in the field of computer science and information technologies, skills, the use of software tools and skills in computer networks, the ability to create databases and use of Internet resources are an integral part of professional training in all specialties, including students and training areas “Health man. “Determined that the place of computer competence in the core competencies. Computer competence – is the ability to use modern information technology in education, professional activities and daily life. Isolate problems in the course of their formation, namely in the curricula and programs is not enough time is devoted to the study of informatics disciplines; high intensity of information and communication technologies requires constant updating of hardware and software; uneven implementation of information and communication technologies in various academic disciplines.*

*An example of one of the tasks of laboratory work on regulatory discipline “Information Technology in Physical Education”, as a result of which the students will become familiar with the capabilities of spreadsheets Excel, learn their format, edit, acquire the ability to do calculations in tables and diagrams to build on the findings.*

**Key words:** computer competency, training direction “Human Health”.

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ

*У статті здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та результатів анкетування працівників Державної пенітенціарної служби у Волинській області щодо сучасного стану підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України. З'ясовано, в яких саме навчальних закладах повинна здійснюватись підготовка майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України та вивченню яких дисциплін слід віддавати перевагу в процесі їх навчання. Визначено шляхи вдосконалення професійної підготовки зазначених фахівців.*

**Ключові слова:** підготовка, майбутній юрист, професійна діяльність, пенітенціарна система, анкетування.

Основними умовами, які нині визначають напрями модернізації сучасної української освіти, є самореалізація особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях. Цьому сприяє прийняття нового Закону України “Про вищу освіту”, який набрав чинності 06.09.2014 р. [1].

Фахова підготовка юриста була і є основною проблемою в системі педагогічної освіти. Особливої актуальності вона набула після входження України в Європейський освітній простір, що ставить перед вищими навчальними закладами вимоги до якісно нових засад підготовки майбутніх юристів.

**Мета статті** – розглянути сучасний стан підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України.

*Основні завдання дослідження:*

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та результатів анкетування працівників Державної пенітенціарної служби у Волинській області щодо з'ясування сучасного стану підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності у пенітенціарній системі України.

У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” поняття “підготовка” подано як “запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності” [2, с. 767].

Автори “Словника законодавчих і нормативних термінів” поняття “професійна підготовка” визначають як “здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальності” [3, с. 365].

Так, Д. В. Ягунова тлумачить поняття “пенітенціарна система” як “сукупність органів державної влади, місцевого самоврядування та громадських інституцій, об'єднаних на інтегрально-функціональних засадах навколо центрального органу пенітенціарного управління, на який покладено обов'язки з вироблення та реалізації єдиної політики у сфері виконання кримінальних покарань, де всі органи й інституції взаємодіють у напрямі забезпечення суспільства шляхом ресоціалізації осіб, які відбувають або відбули кримінальні покарання” [4, с. 176].

“Короткий словник логіко-юридичних термінів” поняття “юрист” визначає як “спеціаліст професіонал, який отримав повний набір юридичних знань, вмінь та навичок в відповідності з державним стандартом має право займати визначні посади в сфері юридичної практики, тобто займатися юридичною практичною діяльністю” [5, с. 114].

Українська учена Н. Г. Калашник наголошує, що “сучасні підходи до кадрового забезпечення Державної кримінально-виконавчої служби України вимагають підготовки кваліфікованих фахівців, що мають не лише глибокі знання в галузі юриспруденції, педагогіки, психології, але й всебічно розвинутих, здатних творчо мислити, застосовувати європейські методи корекції поведінки засуджених” [6].

О. С. Третяк вважає, що “важливу роль у підготовці персоналу відіграє поєднання якості змісту навчального матеріалу з достатнім рівнем методики його викладання – це ті критерії, які дозволяють вирішувати основні завдання професійної підготовки” [7, с. 563].

На основі теоретичного аналізу юридичної та психолого-педагогічної літератури з’ясовано, що особливості організації професійної підготовки майбутнього юриста полягають у тому, що формування змісту, підбір методів, форм та засобів підготовки майбутнього юриста до професійної діяльності в пенітенціарній системі України залежать від певних вимог. Основні чинники, які слід враховувати під час організації процесу підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в Державній пенітенціарній службі України, це відповідність навчально-методичного матеріалу тенденціям розвитку професійної діяльності майбутнього юриста відповідно до Європейських пенітенціарних правил.

З метою з’ясування особливостей підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України нами було проведено дослідження працівників Державної пенітенціарної служби у Волинській області за спеціально розробленою анкетною.

Варто зауважити, що саме в Державній пенітенціарній службі у Волинській області проходять практичну підготовку майбутні юристи та працюють випускники спеціальності “Правознавство”.

В анкетуванні взяв участь 61 респондент – працівник пенітенціарної служби, зокрема 14 працівників управління Державної пенітенціарної служби у Волинській області, 12 працівників Маневецької виправної колонії (№ 42), 10 працівників Ковельської виховної колонії, 9 працівників Луцького слідчого ізолятора, 8 працівників Цуманської виправної колонії (№ 84), 8 працівників підрозділів Кримінально-виконавчої інспекції Волинської області.

На запитання анкети “Наскільки Ви згодні з думкою, що підготовка юристів до Державної пенітенціарної служби України повинна здійснюватись як у відомчих вищих навчальних закладах, так і у інших вищих навчальних закладах?” відповіли, що повністю, – 62,55%; частково – 20,93%; ні – 14,44%; важко відповісти – 2,08% (рис. 1).

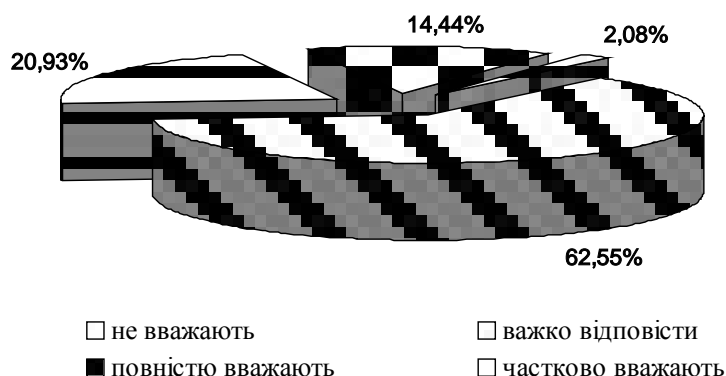
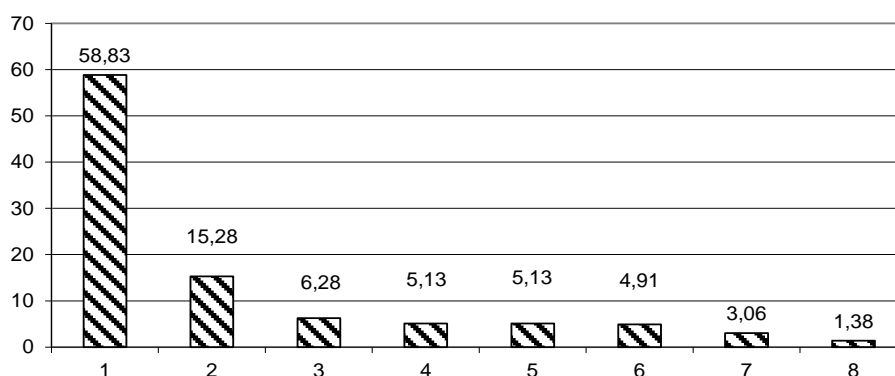


Рис. 1. Розподіл відповідей працівників, щодо підготовки юристів до Державної пенітенціарної служби України як у відомчих вищих навчальних закладах, так і в інших, (%)

Найбільше опитаних представників пенітенціарної служби, які стверджують про необхідність підготовки юристів до Державної пенітенціарної служби України як у відомчих вищих навчальних закладах, так і в інших, працює в управлінні Державної пенітенціарної служби у Волинській області (відповідно 100% опитаних).

Цікаво було дізнатись думку працівників Державної пенітенціарної служби у Волинській області, вивченню яких дисциплін слід віддавати особливу перевагу під час підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України. Результати опитування свідчать про те, що слід приділяти особливу увагу вивченню дисциплін відповідно до їх внеску в підготовку майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України: кримінальне право (5,13%); кримінально-процесуальне право (6,28%); кримінально-виконавче право (58,83%); кримінологія (5,13%); криміналістика (3,06%); судова психіатрія (1,39%); актуальні проблеми кримінально-виконавчого права (15,28%); юридична клініка (4,91%) (рис. 2).



1 – кримінально-виконавче право; 2 – актуальні проблеми кримінально-виконавчого права; 3 – кримінально-процесуальне право; 4 – кримінальне право; 5 – кримінологія; 6 – юридична клініка; 7 – криміналістика; 8 – судова психіатрія

Рис. 2. Розподіл відповідей працівників державної пенітенціарної служби щодо дисциплін, яким слід віддавати перевагу під час підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України, %

Слід зауважити, що найвищий показник серед працівників Державної пенітенціарної служби у Волинській області належить Цуманській виправній колонії (№ 84), які вважають, що під час підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності у пенітенціарній системі України слід віддавати перевагу кримінально-виконавчому праву.

**Висновки.** Аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України, здійснений за результатами опитування 61 працівника Державної пенітенціарної служби України у Волинській області, у якій проходять практичну підготовку майбутні юристи, свідчить, що більшість, а саме 62,55% респондентів, згодні з тим, що підготовка юристів для Державної пенітенціарної служби України повинна здійснюватись як у відомчих вищих навчальних закладах, так і в інших. Водночас, відзначено, що слід під час підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності у пенітенціарній системі України слід віддавати перевагу такій дисципліні, як кримінально-виконавче право (58,83% опитаних працівників).

Отже, проблема формування готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України є надзвичайно актуальною й потребує дода-

ткового дослідження. Оновлення змісту та використання ефективних форм і методів підготовки забезпечить формування готовності майбутнього юриста до професійної діяльності в Державній пенітенціарній службі, здатній застосовувати європейські методи корекції поведінки засуджених і забезпечувати ефективне функціонування національної правової системи виховання й суспільства загалом.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні інших аспектів процесу підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності у пенітенціарній системі України.

#### Список використаної літератури

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-18 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show>.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Електронний ресурс] / гол. ред. В. Т. Бусел ; ред.-лексик. В. Т. Бусел, М. Д. Василюк-Дерibas, О. В. Дмитрієв [та ін.]. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с. – Режим доступу: <http://www.slovnyk.net/>.
3. Словник законодавчих і нормативних термінів / уклад.: М. І. Іншин, І. М. Шопіна, Г. О. Якимов. – Київ : Прав. єдність, 2008. – 487 с.
4. Ягунов Д. В. Державна пенітенціарна служба України: деякі питання концептуального та термінологічного обґрунтування / Д. В. Ягунов // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. Одес. регіон. ін-ту держ. упр. – Одеса, 2011. – Вип. 3 (47). – С. 252.
5. Короткий словник логіко-юридичних термінів / уклад. Л. А. Циганчук [та ін.]. – Рівне : Тетіс, 2005. – 116 с.
6. Калашник Н. Г. Впровадження Болонського процесу у систему підготовки працівників Державної кримінально-виконавчої служби України [Електронний ресурс] / Н. Г. Калашник // зб. наук. пр. Військ. ін-ту Київ. націон. ун-ту ім. Т. Шевченка. – Київ : ВІКНУ, 2009. – Вип. 20. – С. 216–220. – Режим доступу: <http://n-kalashnik.in.ua/stat/37-vprovadzhennya-bolonskogo-procesu-u-sistemu>.
7. Третяк О. С. Педагогічна система підготовки пенітенціарного персоналу до проведення соціально-виховної роботи / О. С. Третяк // Державна пенітенціарна служба України: історія, сьогодення та перспективи розвитку у світлі міжнародних пенітенціарних стандартів та Концепції державної політики у сфері реформування Державної кримінально-виконавчої служби України затвердженої Указом Президента України від 08.11.2012 р. № 631 : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28–29 березня 2013 р.). – Київ : Державна пенітенціарна служба України, 2013. – 620 с.

Стаття надійшла до редакції 07.08.2014.

#### **Ситовская Л. В. Особенности подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины**

*В статье осуществлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы и результатов анкетирования работников Государственной пенитенциарной службы в Волынской области относительно современного состояния подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины. Выяснено, в каких именно учебных заведениях должна осуществляться подготовка будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины и изучению каких дисциплин следует предоставлять преимущество в процессе их учебы. Определены пути усовершенствования профессиональной подготовки отмеченных специалистов.*

**Ключевые слова:** подготовка, будущий юрист, профессиональная деятельность, пенитенциарная система, анкетирования.

#### **Sitovska L. Peculiarities of Future Lawyers Training to the Professional Activity in the Penitentiary System of Ukraine**

*The article deals with the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and questionnaires results of the State Penitentiary Service employees in Volyn region, concerning the contemporary state of future lawyers training to the professional activity in the penitentiary*

*system of Ukraine. The questionnaires analysis results of the State Penitentiary Service employees in Volyn region towards their opinions about the preparation of future lawyers in higher educational establishments are given. It is mentioned in what educational establishments the future lawyers training to the professional activity in the penitentiary system of Ukraine must be carried out and what subjects of studying should be preferred in the process of their training. The improvement ways of professional training of above mentioned specialists are determined.*

*Preparation of future legal specialists for professional activity in the Ukrainian penitentiary system is the new trend of higher education in Ukraine.*

*Particularly today Ukraine needs lawyers with high-quality training, which foremost forms higher education institution.*

*To achieve the desired goal and fulfill targets the following methods were used: theoretical – analysis of the corresponding literature regarding the issues of the research, study of documents and legal materials which determine the content of preparation of future legal specialists for professional activity in the Ukrainian penitentiary system and method of analysis and synthesis of the search results in information systems to define the basic concepts of research and the structure of preparation of future legal specialists for professional activity in the Ukrainian penitentiary system.*

**Key words:** *training, future lawyer, professional activity, penitentiary system, questionnaires.*

## ФАКТОРИ АКТИВІЗАЦІЇ ДУХОВНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті розкрито сутність дефініції “духовно-творчий потенціал майбутнього лікаря”; висвітлено наукові підходи до розуміння феномена творчості як одного з основних концептів процесу формування духовно-творчий потенціалу особистості; окреслено фактори активізації духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів під час навчання їх у вищих медичних навчальних закладах.*

**Ключові слова:** активізація, духовно-творчий потенціал, збагачення досвіду професійної діяльності, майбутній лікар, професійна освіта, професійне самовдосконалення, розвиток, творча самореалізація, формування.

Здоров’я нації та перспектива розвитку громадянського суспільства значною мірою залежать від професійної компетентності та духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів, від їхнього глибокого усвідомлення свого призначення, функцій і соціальних ролей. Потреби соціуму диктують вимоги до професійної підготовки фахівців, у тому числі медичних працівників.

Суспільні очікування зводяться до потреби в таких випускниках вищих медичних закладів, які матимуть не лише якісну професійно-медичну підготовку, будуть не тільки висококваліфікованими лікарями, але й духовно-творчими особистостями зі свіжими, неординарними підходами до виконання професійних завдань, з ціннісними орієнтирами і прагненням до професійного самовдосконалення впродовж усього життя, лікарів, які здатні до самореалізації в умовах жорсткої конкуренції в умовах ринкових відносин, – цим зумовлена актуальність порушеної в статті проблеми.

**Мета статті** – розкрити сутність дефініції “духовно-творчий потенціал майбутнього лікаря”; висвітлити наукові підходи до розуміння феномена творчості як одного з основних концептів процесу формування духовно-творчий потенціалу особистості; окреслити фактори активізації духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів під час навчання їх у вищих медичних навчальних закладах.

Розробки провідних концепцій теоретико-методичних засад професійної освіти належать відомими українським та зарубіжним ученим: В. Андреєву, В. Андрущенку, С. Архангельському, С. Батишеву, М. Євтуху, І. Зязюну, А. Марковій, Н. Ничкало, О. Новікову, О. Пехоті, П. Пономарьову, З. Решетовій, С. Сисоєвій, А. Сущенку, Т. Сущенко та ін.

Проблемі професійного розвитку, творчого самовиявлення та самореалізації особистості присвячені праці Б. Ананьєва, В. Андреєва, В. Бехтерева, Л. Божович, Р. Брушлинського, В. Загвязинського, Г. Локаревої, А. Маслоу, Г. Олпорта, О. Отич, М. Пряжникова, В. Рибалки, С. Рубінштейна та ін.

Специфіку професійної підготовки лікарів окреслили В. Андронов, О. Білібін, Ю. Віленський, І. Вітенко, О. Грандо, В. Дуброва, В. Менделевич, О. Орлова, Ю. Остраус, Л. Пиріг, Ф. Портнов, М. Тимофієва, О. Уваркіна, Е. Чугунова та ін.

Розвитку творчого потенціалу особистості та пошуку шляхів його активізації присвячені філософські розробки А. Арнольдова, М. Барга, Г. Батищева, М. Бердяєва, В. Біблера, В. Губіна, Б. Кедрова, О. Чаплигіна, І. Шпачинського та науково-



педагогічні розвідки Є. Адакіна, М. Дяченко, І. Зязюна, В. Клименка, В. Кременя, В. Моляко, Я. Пономарева, В. Рибалки, В. Роменця, Р. Цокура та ін.

Питання розвитку творчого й духовно-творчого потенціалу особистості висвітлені в наукових працях Є. Адакіна, В. Андрєєва, Д. Богоявленської, Б. Ананьєва, М. Бердяєва, І. Беґа, Н. Бібік, А. Брушлинського, Л. Виготського, Л. Веретенникової, Л. Губерського, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Кременя, С. Кримського, А. Леонтєєва, Е. Помиткіна, О. Пехоти, В. Рибалки, В. Риндак, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Б. Теплова, О. Тихомирова, О. Чаплигіна, В. Шадрикова, О. Яковлевої, М. Ярошевського та ін.

У результаті аналізу досліджень, що стосуються професійної підготовки медичних працівників у ВНЗ, можна зробити висновок, що наразі відсутні наукові розвідки, що широко висвітлюють фактори активізації духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів під час навчання їх у вищих медичних навчальних закладах.

Активізація духовно-творчого потенціалу студентів, у тому числі майбутніх лікарів, залежить від багатьох чинників, як зовнішніх (соціальні, політичні, економічні, культурні трансформації в суспільстві, діяльність освітніх закладів, засобів масової інформації, взаємодія з іншими освітніми та неурядовими організаціями), так і внутрішніх (спілкування з однолітками, емоційний клімат в об'єднанні, ідеологія, характер відносин, творчий, культурний та духовний потенціал, навички членів цього об'єднання студентів).

Згідно з принципами медичної деонтології розвиток духовних та моральних якостей майбутніх лікарів, формування їхнього духовно-творчого потенціалу відбувається на інтегрально-духовному та особистісному рівнях з урахуванням потреб самих студентів, базуючись не лише на засадах медичної етики, а й на творчій самореалізації, самовдосконаленні, нормах поведінки.

У науковій думці поняття “творчість” розглядають як “чинник і передумову свободи людини” [3, с. 142], як форму її діяльності, що “спрямована на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як суспільного суб'єкта” [9, с. 286], як “мислення в його вищій формі, яке виявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення виниклого завдання” [10, с. 142].

У педагогіці під час вивчення феномена творчості акцентують на новизні та суспільній значущості результатів творчої діяльності як основних її критеріях. Під творчістю в педагогічній науці розуміють процес засвоєння матеріальних та духовних цінностей, створених людством, під час якого відбувається формування й розвиток творчої особистості.

Творчість, за визначенням А. Брушлинського, – це відкриття невідомого, створення нового, подолання стереотипів і шаблонів. На думку Л. Виготського, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, головним у творчості є виникнення й розвиток нових структур, нового знання, нових способів діяльності, під час якої створюється дещо нове, оригінальне, що потім входить в історію розвитку не тільки самого творця, але й науки, мистецтва тощо.

Учений О. Тихомиров пов'язує творчість із мисленням. Як вважає М. Гамезо, творчість – це людська діяльність, спрямована на створення нових, суспільно значущих цінностей. Згідно з поглядами А. Маслоу, прояви істинної творчості є в повсякденному реальному житті, щоденному виборі життєвих ситуацій, різних формах самовираження людини.

Творчість є феноменом цілісної особистості. Найбільша потреба особистості, яка визначає зміст її життя і значущість її Я, – це прагнення через творчу діяльність

реалізувати свої внутрішні творчі резерви та здібності. Уявлення про духовно-творчу особистість містить у собі ідею самотворення, її можливості розвивати свій творчий потенціал у процесі власних творчих зусиль, які запускають механізм позитивного зворотного зв'язку, під час якого щось створюється й розвиваються власні творчі можливості людини.

У психології (за дослідженнями Г. Костюка) наголошують на провідній ролі “саморуку”, спонтанної творчої активності у формуванні та самотворенні й саморозвитку особистості, на ролі образу “Я”.

Виходячи з наведених дефініцій, можна тлумачити творчість як процес людської діяльності, результатом якої є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, це вища форма активності та самостійності діяльності особистості, це джерело розвитку окремої людини й суспільства загалом.

Поняття “особистість” тлумачать по-різному, що зумовлено протилежними поглядами щодо її розвитку: одна група вчених стверджує, що кожна особистість формується й розвивається відповідно до її вроджених здібностей, а соціальному середовищу відводять незначну роль; інша вважає особистість цілком сформованим у ході соціального розвитку продуктом, зовсім не враховуючи при цьому вроджені здібності особистості.

На думку реформатора античної медицини, давньогрецького лікаря Гіпократу, лікар подібний до Бога, а між мудрістю й медициною – невелика різниця, бо все, що шукається для мудрості, все є в медицині [4].

Лікар не ізольований від пульсу життя суспільства, від його проблем, від духовного здоров'я людей – справа лікаря входить тоненькими нитками в дуже глибокі сфери буття [7]. Тому сьогодні перед вищою медичною освітою стоїть надзвичайно важливе завдання: професійна підготовка лікаря нового типу – особистості, в якій би гармонійно поєднувалися професійна компетентність і глибокі знання в галузі медицини – з одного боку, з активною громадянською позицією, високим рівнем толерантності й духовно-творчим потенціалом – з іншого. Надзвичайно важлива роль належить формуванню особливого лікарського світогляду, творчого (клінічного) мислення, системи ціннісних орієнтирів, гуманістичних ідеалів тощо.

У сучасних умовах “проблема якості освіти поступово утверджується як головний критерій порівняння ефективності, ширше – життєздатності не тільки освітніх, але й соціальних систем” [2]. У соціальному вимірі освіта стає домінуючою підсистемою суспільства, яка: визначає рівень і якість розвитку економіки та праці; виступає стратегічним ресурсом функціонування державних і політичних структур; є фундаментальною засадою соціалізації особистості [1]. Суспільство наразі потребує висококваліфікованих лікарів з інтелектуально розвинутим професійним світоглядом, високим рівнем духовно-творчого потенціалу, лікарів, які здатні самостійно й виважено приймати рішення в предметно-практичній і духовно-теоретичній сферах своєї діяльності [11, с. 254].

На розвиток духовно-творчого потенціалу майбутнього лікаря впливають різні чинники. Фактори впливу на розвиток особистості вивчали психологи (Л. Божович, Д. Ельконін, Л. Виготський та ін.) і педагоги (С. Козлова, І. Мудрик, Т. Поніманська, М. Фіцула, І. Ящук та ін.), причому дехто з них (С. Козлова, Т. Поніманська) факторами розвитку особистості визначають спадковість, середовище й виховання, тобто біологічні та соціальні чинники.

Так, наприклад, А. Мудрик [8] серед факторів розвитку особистості виокремлює мегафактори (космос, планета, світ), макрофактори (країна, етнос, суспільство,

держава), мезофактори (місцевість і тип поселення, засоби масової інформації, належність до певної культури) та мікрофактори (сім'я, група ровесників, виховні організації, мікросоціум).

Низка вчених вважає важливим фактором актуалізації творчого потенціалу студента освітню систему, що розглядається як творчий освітній простір (В. Безпалько, Д. Богоявленська, А. Бондаревська, Л. Віленський, Б. Лихачова, В. Мещерякова, Л. Новікова, Н. Селіванова, В. Сластьонін). Комфортне освітнє середовище, на думку російської дослідниці Т. Лошакової, – це сприятливі умови для розвитку й формування особистості, сукупність умов, які визначають сприятливий клімат для актуалізації потенціалу всіх учасників освітнього процесу [6].

Структурними компонентами педагогічно комфортного середовища є творча доброзичлива атмосфера, ситуація успіху, імпровізація (як уміння сфокусувати сили душі й розуму, запаси пам'яті), що має стати пусковим механізмом у складному процесі активізації творчого потенціалу студентів.

Найкомфортнішим та найнеобхіднішим освітнім середовищем для підготовки майбутнього лікаря, зокрема для формування й розвитку його духовно-творчого потенціалу, є медичне середовище, в якому панують творча атмосфера, висока культура професійного діалогу, динаміка дискусії та пошуку істини, педагогічне співробітництво “викладач – студент”, духовна взаємодія й безперервне збагачення досвіду професійної лікарської практики.

Індивідуальність викладача є дієвим чинником формування особистості майбутнього лікаря ХХІ ст., бо ніщо так не спонукає студента до професійного самозростання, як власний приклад професіонала-наставника.

На наше переконання, факторами, що зумовлюють формування духовно-творчого потенціалу майбутнього лікаря, є:

- потреби соціуму в порядних, висококваліфікованих медичних працівниках, психологічно та соціально готових до лікарської діяльності в нових умовах і здатних до постійного професійного самовдосконалення;
- глобалізація цілей освіти (створення європейського наукового та освітнього простору для підвищення конкурентоспроможності й мобільності випускників вищих медичних навчальних закладів на європейському ринку праці);
- посилення ролі особистісних якостей (духовність, професійна гнучкість, ініціативність, сприйнятливність до нового, творче (клінічне) мислення, комунікабельність, які необхідно постійно розвивати та вдосконалювати).

Одним із факторів активізації духовно-творчого потенціалу майбутнього лікаря є самостійність у набутті знань. Навчити студента самостійно оволодівати необхідними знаннями, формувати й розвивати в собі вміння та навички, допомогти йому стати активним – одне з важливих завдань вищої освіти, в тому числі медичної. Самостійна робота студентів, на думку А. Кузьмінського [5, с. 309], є однією з найважливіших складових, які формують фахівця сучасного рівня, оскільки самостійна робота розвиває навички самостійної діяльності взагалі (що є конче необхідним у будь-якій професійній діяльності), виробляє здатність самостійно приймати рішення.

Надзвичайно важливим чинником активізації духовно-творчого потенціалу особистості майбутнього лікаря є впровадження нових педагогічних технологій для підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах, а також спрямування вектора медичної освіти на формування гармонійно та всебічно розвиненої особистості, зростання творчої активності й самостійності. Це передбачає розробку нових концепцій навчання, орієнтованих на інтелектуальний та високоморальний ро-

звизок майбутнього лікаря, формування його позитивних якостей, гідного рівня професійної культури, полікультурної компетентності, здатностей до самонавчання й мобільності у професійному аспекті.

**Висновки.** Отже, в умовах ринкової економіки, коли надання медичних услуг стає площиною високої професійної конкуренції та висуваються нові вимоги до особистості лікаря, зростає потреба в активізації творчо-духовного потенціалу майбутніх лікарів ще під час їхнього навчання у ВНЗ, а відтак, і визначення чинників впливу на цей процес. Адже сьогодні гігієна духовного здоров'я така ж необхідна для життя, як і здоров'я фізичне, тому надзвичайно важливим є завдання навчити майбутнього лікаря творчо мислити, дискутувати, чітко висловлювати й доводити свої погляди, шукати найоптимальніші шляхи вирішення проблеми.

#### Список використаної літератури

1. Білоус О. Глобалізація розвитку і соціальна безпека / О. Білоус, Н. Маслова-Лисичкіна // Віче. – 2001. – № 5. – С. 22–44
2. Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : спец. 09.00.10 “Філософія освіти” / В. Г. Вікторов. – Київ, 2006. – 30 с.
3. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : учеб. пособ. / Ю. А. Гагин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ, Балт. пед. академия, 2000. – 222 с.
4. Гиппократ. Избранные книги / Гиппократ. – Москва ; Ленинград : 6 государственное издательство биологической и медицинской литературы, 1936. – 736 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.
6. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : монография / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 416 с.
7. Моисеев В. И. Медицина и философия: нужны ли они друг другу / В. И. Моисеев // Трудный пациент: журнал для врачей. – 2007. – № 3. – Т. 5. – С. 58–60.
8. Мудрик А. В. Социологизация человека : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / А. В. Мудрик. – 2-е изд, испр. и доп. – Москва : Академия, 2006. – 304 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
10. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Сфера, 2009. – 448 с.
11. Ющенко Ю. П. Деякі аспекти викладання філософії у вищих медичних навчальних закладах / Ю. П. Ющенко // Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник української медичної стоматологічної академії. – 2013. – Вип. 2 (42). – Т. 13. – С. 253–255.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2014.

#### **Слухенская Р. В. Факторы активизации духовно-творческого потенциала личности студента высшего медицинского учебного заведения в процессе профессиональной подготовки**

*В статье раскрыта сущность дефиниции “духовно-творческий потенциал будущего врача”; освещены научные подходы к пониманию феномена творчества как одного из основных концептов процесса формирования духовно-творческий потенциал личности; определены факторы активизации духовно-творческого потенциала будущих врачей во время обучения их в высших медицинских учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** активизация, духовно-творческий потенциал, обогащение опыта профессиональной деятельности, будущий врач, профессиональное образование, профессиональное самосовершенствование, развитие, творческая самореализация, формирование.

**Sluhanskaya R. Factors Intensifying Spiritual and Creative Potential of Students of Higher Medical Educational Institutions in the Process of Professional Training**

*In the article the essence of the definition of “spiritual and creative potential of the future doctor”, lit scientific approaches to understanding the phenomenon of creativity as one of the key concepts of the process of formation of the spiritual and creative potential of the individual, the factors activate spiritual and creative potential of future physicians during their training in higher medical educational institutions.*

*Today before the Supreme medical education task training doctor new type of personality, which would harmoniously combined professional expertise and deep knowledge in the field of medicine - one side with an active civil position, high level of tolerance and spiritual and creative potential. Extremely important role for the formation of a special medical worldview, creative (clinical) thinking, system of values, humanistic ideals.*

*Activation of spiritual and creative potential of students, including future doctors, depends on many factors, both external (social, political, economic, cultural transformation in society, activities of educational institutions, the media, cooperation with other educational and non-governmental organizations) and internal (communication with peers, emotional climate in the Union, ideology, character relations, creative, cultural and spiritual potential, the skills of the members of the Association of students).*

*A very important factor in enhancing spiritual and creative potential of the future doctor is the introduction of new pedagogical technologies for the training of future physicians in higher medical educational institutions, as well as the direction of medical education on the formation of harmoniously and fully developed personality, growth, creativity and independence. This involves the development of new teaching concepts, focused on the intellectual and moral development of future physicians, the formation of its positive qualities, decent level of professional culture, multicultural competence, abilities of self-learning and mobility in a professional respect.*

**Key words:** *activation, spiritual and creative potential, enriching the experience of professional activity, future doctor, professional education, professional growth, development, creative self-realization, formation.*

## ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СМАКУ ТА ІНТЕРЕСУ ДО МУЗИКУВАННЯ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті ґрунтовно проаналізовано художньо-естетичну значущість навчання гри на музичних інструментах та співу студентів не тільки творчих спеціальностей педагогічних ВНЗ, а також студентів спеціальностей дошкільного виховання, початкової освіти, соціальної педагогіки тощо. Виявлено, що мистецький смак студентів має переважно не дуже високий естетичний рівень, враховуючи захоплення та попит на сучасну естрадну (популярну) музику, а креативність поглинається захопленням комп'ютерними технологіями, які підвищують сферу віртуального спілкування, однак послаблюють традиційні соціальні функції культури. Професіоналізм майбутнього вихователя й учителя закладів освіти розглянуто як процесуальний або результативний феномен.*

**Ключові слова:** естетичний смак, інтерес до музикування, музичні здібності, творчий потенціал.

Музичне мистецтво посилює й удосконалює емоційний стан людини, виховує, розвиває творчість, креативність і перцептивність. Зокрема, розглядаючи соціальний прошарок студентства, можна зазначити, що музичне мистецтво провокує креативність, розкриває творчий потенціал, тим самим позитивно впливаючи на процес засвоєння знань. Дослідження та аналіз системи сучасної мистецької освіти студентів ВНЗ показали, що художній смак студентів переважно зорієнтовано на сучасну естрадну музику, а креативність поглинається захопленням комп'ютерними технологіями, які підвищують сферу віртуального спілкування, однак послаблюють традиційні соціальні функції культури. Унаслідок цього музично-естетичне виховання, беручи свій початок із сімейного виховання, музичних занять у дошкільних навчальних закладах (ДНЗ) та уроків музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ), на сучасному етапі нівелюється до однобічності ціннісних орієнтацій, бо не ґрунтується на кращих зразках класичної народної та сучасної музики, не орієнтується на "живих" (реальних) носіїв мистецтва.

Вираження глибоких внутрішніх переживань та емоцій за допомогою пісні й гри на музичному інструменті – невід'ємна складова індивідуальних занять з музики для студентів творчих спеціальностей. Під час практичної роботи в ДНЗ та ЗНЗ студенти педагогічних ВНЗ виконують інструментальні твори й співають під власний акомпанемент дітям, таким чином, підсилюючи психосоматичний вплив та підвищуючи емоційний контакт з дітьми, при цьому закріплюючи теоретико-практичний матеріал дисциплін з циклу професійної й практичної підготовки за навчальним планом. Сучасні пісні та музика для дітей, з якими знайомляться і які опановують студенти за навчальними програмами ВНЗ, підібрані за репертуарними списками з урахуванням програм та календарних планів ДНЗ та ЗНЗ і стають у нагоді для навчальної та позакласної роботи [1; 2].

Але якщо раніше в навчальних програмах підготовки спеціалістів педагогічного напрямку обов'язковим було навчання гри на музичних інструментах, то з 2009 р. за умов скорочення обсягу аудиторного часу з навчальних планів спеціальностей "Дошкільне виховання" та "Початкова освіта", "Соціальна педагогіка" першою була викреслена дисципліна "Гра на музичному інструменті".

Таким чином, майбутні вихователі та вчителі початкової школи позбавлені можливості навчитись музикувати, а студенти творчих спеціальностей, зокрема вчителі музичного мистецтва, обмежені в можливості засвоєння не тільки основного музичного інструменту, а й на 2–3 додаткових музичних інструментах. Через такі обмеження студенти не мають навичок гри на різних інструментах, що, у свою чергу, призводить до зниження якості їх класної й позакласної роботи в ДНЗ та ЗНЗ. За таких обставин, проблема полягає у відсутності знань і вмінь музикування та музичної культури в цілому, а отже, і музичного смаку в майбутніх вихователів та вчителів.

Професіоналізм майбутнього вихователя або вчителя розглянуто як процесуальний або результативний феномен у наукових розвідках таких науковців, як Н. Кузьміна, І. Підласий, О. Ростовський, В. Синенко та ін. У працях поняття професіоналізму розглянуто як ієрархію професійних умінь, оволодіння якою забезпечує високі результати навчально-виховної діяльності. Інші дослідники (зокрема І. Багаєва, І. Зязюн, О. Деркач, Б. Дьяченко, Л. Ороновська) у своїх наукових працях дотримуються погляду на професіоналізм як на особистісне новоутворення, тобто набуту в результаті педагогічної діяльності професійну культуру та сформовану професійну самосвідомість [3].

Проблему формування музичного смаку досліджували Б. Бечак, Л. Дмитрієва, Н. Чорноіваненко, Д. Кабалевський, О. Радинова та ін. Сучасні студенти не мають можливості вивчати спадщину світової музичної культури, зробити її своїм духовним надбанням завдяки навчанню співу та гри на музичних інструментах.

Актуальність дослідження зумовлена певними суперечностями, що виникають у процесі формування й розвитку музичних здібностей та естетичного смаку майбутніх учителів і вихователів. Зокрема, процес формування художнього смаку вимагає вирішення проблеми наявності відповідних дисциплін або факультативних занять, спрямованих на розвиток естетичного смаку, інтересу до музикування, та підвищує загальнокультурний рівень майбутніх працівників освіти.

Формування музичного смаку сучасного студента має будуватись на науково-практичній основі та здійснюватись за відповідними програмами, які враховують сучасний рівень розвитку різноманітних видів мистецтва, дотримуючись принципів поступовості, послідовного ускладнення, диференційованого підходу до знань і вмінь.

**Мета статті** – розкрити особливості формування музичного смаку й інтересу студентів до високохудожньої музики через знайомство з музичним мистецтвом, що пропонується для слухання й вивчення у ДНЗ та ЗНЗ.

Відповідно до Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), особистість вихователя, вчителя як носія загальнолюдських цінностей наступних поколінь, постає в центрі уваги. У зв’язку із цим суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів [4].

Сучасний вихователь, учитель зобов’язані володіти не тільки теоретичними знаннями в галузі музичного мистецтва, а й практичними навичками гри на музичному інструменті, – це, безумовно, допоможе їм в організації та проведенні різноманітних занять з дітьми та сприятиме підвищенню якості освітньо-виховної роботи. Залучення до музикування активізує сприймання, мислення та мову, виховує високий естетичний смак, розвиває музичні здібності, уяву, творчу ініціативу, всебічно впливає на естетичний розвиток студентів.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної музикознавчої, педагогічної літератури з вивчення проблеми розвитку музичного смаку дав змогу сформулювати робочу гіпотезу дослідження – якщо проблема розвитку музичного смаку студентів є важливим етапом

у процесі формування майбутніх представників системи освіти, то необхідно побудувати відповідну програму музично-естетичне виховання у ВНЗ, щоб зуміти зацікавити студентство високохудожніми прикладами музичного мистецтва через знайомство з різними стилями, напрямками й жанрами музики. Отже, *гіпотеза дослідження* полягає в припущенні, що в разі правильної організації музично-естетичного виховання студентів педагогічних ВНЗ під час навчання ефективність прилучення студентів до музикування підвищиться та буде стимулювати потреби в художньо-творчому самовираженні вже поза навчальною діяльністю.

Науково-практичні розвідки та життєві спостереження довели, що студентська молодь не захоплюється реальним відтворенням прикладів музичного мистецтва, майже не вміє співати та грати на музичних інструментах. Щодо дитячих пісень та віршів, то згадують лише декілька, які були вивчені в дитинстві.

Між тим науково доведено, що виконання та слухання музики є важливим для психологічного розвитку людини та формування глибоких естетичних почуттів. Осмислене виконання й сприймання музики розвиває творчі уявлення, музичний слух та смак. Так, мистецтво музикування є частиною світу цивілізації й культури; воно продукує різноманітні типи світоглядного ставлення до дійсності, сприяє становленню людини як культурної істоти. Класичне мистецтво, наприклад, не тільки творить уявлення про світ, а й визначає спосіб бачення світу, певні світоглядні орієнтації, тим самим сприяючи моральному й естетичному вдосконаленню особи. Слід пам'ятати, що "смак... не що інше як здатність відчувати красу, так само, як розум – це здатність пізнавати істинне, досконале, вірне, а моральне почуття – здатність відчувати добро" [5, с. 291].

Твір мистецтва, з огляду на його внутрішню доцільність І. Кант порівнює з природою у властивій їй доцільності форм, при усвідомленні відмінного між ними. Філософ наголошує на такій внутрішній досконалості художнього твору, коли він постає духовноформувальним началом, збирає людські духовні структури в цілісність, поєднуючи в судженні смаку злагодженість інтелекту та почуттів. І. Кант тлумачить смак як здатність оцінити те (природні явища, художні феномени), що дає змогу навіть "почуття... передати кожному іншому". Інакше кажучи, художня переконливість твору здатна пробуджувати й формувати почуття та інтелект, спонукаючи до винесення адекватного якостям твору естетичного судження смаку [6, с. 231–246].

Поряд з розвинутим смаком сучасна естетична теорія виділяє поганий, або зіпсований (спотворений) тип смаків. Носії такого смаку отримують насолоду від споглядання потворних явищ і байдужі до краси. Небезпека таких ціннісних уявлень у тому, що їх носії поширюють негативне в людських проявах, у художньому та практичному формуванні, насаджуючи його як належне, як норму в розумінні природи цінного. До того ж спосіб, яким утверджуються псевдоцінності, має агресивний характер, що відповідає самому предметові утвердження. Небезпека такого змісту ціннісних уявлень та оцінних суджень у тому, що вони здатні псувати суспільні смаки, поширюючи інтерес до потворного та аморального під гаслами "модного", "оригінального".

Щодо кількісних характеристик, то поряд з розвинутим правомірно виділяється нерозвинутий ("вузький") смак. Його носії – люди невисокого рівня культури, обмеженого досвіду спілкування з художніми цінностями. У них відсутній критерій доброго і поганого, красивого і потворного. Їх вирізняє неаргументованість оцінок, безпорадність у судженнях про якості об'єкта. Вони не здатні пояснити собі, чому саме й чим привабив їх той або інший предмет судження. Їх оцінки не містять у собі всезага-



льного змісту ціннісних уявлень. Ці судження спираються на емпіричний досвід, тому мають довільний характер. Варто зауважити, що для спілкування вони обирають зрозуміле для себе й тим приємне, а тому перебувають у колі обмеженого досвіду. Стандартні предмети нівелюють смаки, зумовлюють одноманітність суджень щодо їх якості. Нерозвинутий смак піддається вихованню й за умови систематичного спілкування з естетичними цінностями та носіями розвинутого смаку може поглиблюватися й удосконалюватися. Формування розвинутого естетичного смаку – мета педагогічного процесу, адже діти зазвичай мають нерозвинуті смаки через малий досвід спілкування з художніми цінностями. Варто наголосити, що на інтуїтивному рівні вони здатні схоплювати естетично виразні феномени краще за дорослих, хоча й не спроможні часто оцінити свій вибір та визначити критерії оцінювання [7, с. 147–178].

Наголосимо, що духовноформувальну функцію виконує лише “добрий”, розвинутий смак, що спирається на багатий досвід спілкування з естетичними цінностями. Найбільш ефективний виховний вплив має художня культура, передусім, класична художня спадщина, що постає досконалим уособленням високого рівня естетичного досвіду. Багатство її ціннісного змісту та досконалість художнього способу його буття зумовлюють ефективність формувальних можливостей у сфері духу.

Так, наприклад, під час опитування студентів Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради (КЗ “ХГПА” ХОР) можна було переконатися в тому, що майже всі студенти вважають необхідним елементом своєї вузівської підготовки це можливість співати й танцювати, а також мати можливість опановувати будь-який (на вибір) музичний інструмент. Знання та навички гри на музичних інструментах формують потребу студентів під час добору музичних творів виявляти свій музичний смак. Це дуже якісно відображають самостійно складені конспекти занять.

Отже, для покращення власного естетичного смаку краще займатися практичною діяльністю, ніж просто прослуховувати окремі музичні фрагменти. При цьому слід пам’ятати, що естетичні смаки є стійкою емоційно-оціночною формою ставлення людини до прекрасного, що має вибірковий, суб’єктивний характер. Тому не може бути якихось стандартних смаків. Це емоційно-чуттєва категорія, яка, перш за все, пов’язана з індивідуальним баченням й індивідуальним сприйняттям особистості.

Так, опитування студентської молоді КЗ “ХГПА” ХОР засвідчило наявність різних художніх уподобань та естетичних смаків, які необхідно постійно розвивати й удосконалювати в студентські роки. Так, “для того щоб музичний розвиток продовжувався успішніше, необхідно навчати гри на музичних інструментах студентську молодь, використовуючи повноцінну в художньому відношенні музику – класичну та народну” [8].

**Висновки.** Результатом удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів і вчителів має стати мистецька освіта, яка здійснюється завдяки дисциплінам художньо-естетичного циклу. Сучасний стан фінансування ВНЗ освіти змусив навчальні заклади скоротити (виключити) всі індивідуальні заняття з музичного мистецтва нетворчих спеціальностей, тому музичний розвиток, музикування стає частиною самостійної роботи. Викладачі ВНЗ освіти, які керують самоосвітою студентів, складаючи навчальний та виховний плани роботи, повинні враховувати вікові й індивідуальні особливості студентів і пропонувати для ознайомлення такі твори музичного репертуару, які відповідають сучасним смакам й особливостям сприйняття вокального та інструментального виконавства. Використовуючи високохудожні приклади музичного мистецтва (народна, класична та сучасна музика, альтернативні неакадемі-

чні музичні напрями й стилі), необхідно привчати студентів до музикування – гри на музичних інструментах та співу хоча б за рахунок дисциплін, запропонованих навчальними планами ВНЗ як вибіркові. Це допоможе професійно сформувати орієнтований інтерес до музикування та співу.

Проблема розвитку музичного смаку студентів привертає увагу багатьох дослідників. Незважаючи на численні праці в цій галузі, вона є актуальною. Відповідно до викладеного вище очевидною є потреба підвищення ефективності музично-естетичного виховання в позааудиторний час. Спілкування через художньо-естетичну діяльність в умовах виховного процесу стає одним з найефективніших засобів формування в студентській молоді духовних цінностей, художнього смаку та інтересу до музикування.

#### Список використаної літератури

1. Белова Н. К. Профессионально-педагогическая подготовка студентов к формированию восприятия музыки школьниками [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания" [Электронный ресурс] / Н. К. Белова. – Москва, 1982. – 16 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/search?keys>.
2. Муцмахер В. В. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки общеобразовательной школы в процессе его спец. подготовки / В. В. Муцмахер. – Москва : МГПИ, 1998. – 62 с.
3. Ороновська Л. Д. Педагогічні умови прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Лариса Дмитрівна Ороновська ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2006.
4. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за Європейською кредитно-трансферною системою в Харківському гуманітарно-педагогічному інституті / розроб. : Г. Ф. Пономарьова, Л. О. Петриченко, А. А. Харківська. – Харків : ХГПІ, 2010. – 52 с.
5. Грасиан Б. Остроумие, или Искусство Изошренного Ума (Agudeza y arte de ingenio, 1648) / Бальтасар Грасиан ; пер. Є. Лисенко. – Москва : ЄКСМО. – 384 с.
6. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант // Основы метафизики нравственности. – Москва : Мысль, 1999. – 467 с.
7. Естетика : підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко ; за заг. ред. Л. Т. Левчук. – Київ : Вища шк., 1997. – 399 с.
8. Полубоярина І. І. Естетичне виховання як умова формування професійної компетентності майбутніх учителів музики / І. І. Полубоярина // Система виховної роботи як важливий чинник формування особистості вчителя, вихователя. – 2007. – С. 64–70.

Стаття надійшла до редакції 07.08.2014.

#### Снедкова Л. А. Формирование музыкального вкуса и интереса к музицированию студентов высших учебных заведений

*В статье основательно проанализирована художественно-эстетическая значимость обучения игры на музыкальных инструментах и пения для студентов не только творческих специальностей педагогических вузов, но также и для студентов специальностей дошкольного воспитания, начальной школы, социальной педагогики. Выявлено, что художественный вкус студентов в большинстве своем имеет достаточно низкий показатель, учитывая увлечение и спрос на эстрадную (популярную) музыку, а креативные тенденции поглощаются увлечениями компьютерными технологиями, усиливающими сферу виртуального общения, но ослабляющими традиционные социальные функции культуры. Профессионализм будущего воспитателя и учителя учреждений образования рассматривается как процессуальный или результативный феномен.*

**Ключевые слова:** эстетический вкус, интерес к музицированию, музыкальные способности, творческий потенциал.

**Snedkova L. Formation of Musical Taste and Interest in Music Lessons Students in Higher Education**

*The article analyzes the artistic and aesthetic importance of learning to play musical instruments and singing for students not only creative specialties pedagogical universities, but also for students of specialties – school, primary school, social pedagogy.*

*Systematic analysis of music education of the modern period confirms that the artistic taste of the majority of students have a fairly low figure, given the craze and demand for pop (popular) music, and creative trends absorbed hobbies in computer technology. Similar hobbies increase the scope of virtual communication, but, unfortunately, weaken the traditional social functions of culture.*

*The paper analyzes the notion of Aesthetic taste, principles that allow to inculcate good taste and how the data contributes to making music trends (learning to play the instruments muzikalnyh) and singing. The conditions that will contribute to the formation of a good taste of the student, the meaning indicated in this situation, musical training and education not only for students of Art, but also for students of preschool, elementary school, social pedagogy. Also consider the need to study musical disciplines future educators, primary school teachers and social workers.*

*Thus, the professionalism of future educators and teacher education institutions is seen as procedural or productive phenomenon.*

**Key words:** *aesthetic taste, interest in playing music, musical ability, creativity.*

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА  
ВИЩОЇ ШКОЛИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

*Статтю присвячено проблемі формування соціально-професійної мобільності майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки. Встановлено, що особливого статусу в процесі модернізації системи освіти набуває мобільність фахівця як один з невід'ємних показників соціальної та професійної зрілості суб'єкта.*

*Визначено фактори впливу на успішність формування соціально-професійної мобільності майбутнього викладача вищої школи.*

**Ключові слова:** соціально-професійна мобільність, майбутній викладач вищої школи, професійна підготовка.

Стрімке зростання інтенсивності й динамічності широкомасштабних змін, що охоплюють усі сфери життя суспільства, зумовлює трансформацію ментальних моделей особистості в ХХІ ст. У добу бурхливої глобалізації система освіти має бути зорієнтована на нові умови життя, забезпечуючи підготовку висококваліфікованих, мобільно-орієнтованих та конкурентоспроможних фахівців на світових ринках праці. Зазначене актуалізує проблему формування соціально-професійної мобільності майбутнього викладача вищої школи як специфічної особистісної якості, яка в умовах сьогодення набуває інноваційно-ціннісного характеру.

Сьогодні університетська педагогічна освіта стверджується як багаторівнева система, що включає неперервну підготовку студентів (бакалаврів і магістрів), науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, а також перепідготовку педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації. Основними її характеристиками є фундаментальність, універсальність, гуманітарна й науково-дослідницька спрямованість, які забезпечуються такими змістовими рівнями, як загальнокультурна та антропологічна, професійно-педагогічна й профільована педагогічна освіта. Соціально-освітньою місією педагогічного університету має стати його генерувальна роль у розвитку педагогічної свідомості суспільства [2, с. 362–267], теоретичне, науково-методичне, кадрове, інноваційно-консалтингове й моніторингове забезпечення системи якісної освіти [4].

Особливого статусу в модернізації системи освіти набуває мобільність фахівця як одного з невід'ємних показників соціальної та професійної зрілості суб'єкта. З огляду на вищевикладене мобільність є тією особистісною характеристикою, яка засвідчує внутрішню готовність людини до якісних самозмін і перетворень, здатність вчасно змінювати стратегію власних дій відповідно до умов праці.

Проблема формування соціально-професійної мобільності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки до сьогодні не була предметом спеціального науково-педагогічного дослідження. Водночас для її конструктивного вирішення в сучасній теорії та методиці професійної освіти накопичено значний досвід з позицій осмислення сутності ключових понять:

- “професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури” (О. Галус, О. Гура, Н. Дем'яненко, І. Драч, В. Ісаченко, С. Калашнікова, Т. Сущенко, Р. Цокур, С. Чорна);
- “види мобільності” (А. Кибанова, Р. Ривкіна, П. Сорокін, М. Яценко);
- “сфера соціальної мобільності” (П. Анохін, С. Макєєв, В. Радул, С. Фролов);

– “професійна мобільність” (А. Ващенко, І. Дичківська, Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, Л. Пілецька, Р. Пріма, О. Романовський) та ін.

Однак науково-теоретичні засади процесу формування професійної мобільності майбутніх викладачів вищої школи в галузі соціально-педагогічних наук ще й досі не визначено.

**Мета статті** – проаналізувати особливості процесу формування соціально-професійної мобільності майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури.

Зважаючи на викладене вище, перш за все, конкретизуємо значення дефініцій “соціальна мобільність”, “педагогічна мобільність” та “соціально-педагогічна мобільність майбутнього викладача вищого навчального закладу” у соціально-педагогічному контексті, для чого звернемося до сучасних довідкових видань.

Великий тлумачний словник сучасної української мови поняття “мобільний” трактує як “здатний до легкого зрушення з місця, до швидкого пересування; динамічний, рухливий” [3, с. 287].

Згідно з упорядкованим В. Радулом “Соціально-педагогічним словником”, *соціальна мобільність* – це: 1) сукупність соціальних переміщень людей у суспільстві, тобто змін свого статусу; 2) напрям, різновиди й дистанція соціальних переміщень людей у суспільстві (індивідуально та групами) [9, с. 240].

У великій сучасній педагогічній енциклопедії Є. Рапацевич визначає *професійну мобільність* як “можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці. Професійна мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійних способів і вмінь ефективно їх використовувати для виконання яких-небудь завдань у суміжних сферах виробництва та порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої. Професійна мобільність передбачає також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання різних завдань у межах своєї професії. В умовах швидких змін техніки й технології виробництва професійна мобільність важливим компонентом кваліфікаційної структури спеціаліста” [7, с. 482].

“Енциклопедія освіти” за редакцією В. Кременя *професійну мобільність* характеризує “як **одну з форм соціальної мобільності, що являє собою процес зміни робітниками місця праці**” [5, с. 725].

Словник “Професійна освіта” тлумачить *професійну мобільність* як “здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв’язку із змінами техніки і технології виробництва. Професійна мобільність виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва. Передбачає високий ступінь розвитку узагальнених професійних знань, а також готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання виробничо-технічних завдань” [8, с.194].

Науковці по-різному підходять до трактування цього поняття. Загалом, термін “соціальна мобільність” був введений у науковий обіг Питиримом Сорокіним, на що посилаються практично всі сучасні дослідження мобільності. При цьому соціологи зосереджують основну увагу на переміщеннях індивідів, шансах на кар’єру, а також фактах її усвідомлення, цілях і мотивах професійної мобільності, соціальної адаптації.

Так, Е. Зеєр пропонує визначення професійної мобільності як готовності і здатності робітника до зміни виконуваних виробничих завдань, освоєння нових спеціальностей або змін у них, що виникають під впливом технічних і технологічних перетворень, тобто ефективну адаптацію особистості до професії. Сутність вищезазначеного

конструкту І. Шпакіна розглядає як уміння знаходити адекватні способи розв'язання проблеми й виконання нестандартних задач. Є також думка, що професійна мобільність характерна для людей, яким бракує необхідних професійних навичок і які тому відчують себе невпевнено, відповідно, вони приймають рішення щодо подальшого навчання чи активного пошуку роботи або ж освоєння нової професії (А. Дьомін).

Таким чином, під *соціально-професійною мобільністю майбутнього фахівця* ми розуміємо інтегративну якість внутрішнього стану особистості майбутнього фахівця, що характеризується готовністю людини до якісних самозмін і перетворень, здатної вчасно змінювати стратегію власних дій відповідно до умов праці, швидко, ефективно та відповідально реагувати на виклики часу в умовах конкурентно зорієнтованого глобального світу.

Акцентуємо на тому, що в контексті нашого дослідження ключовою фігурою є майбутній викладач вищої школи. Тому детально зупинимося на особливостях педагогічного процесу на рівні магістратури.

Поняття “магістр” означає освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні знання, набув досвіду їх застосування для розв'язання професійних завдань у певній галузі народного господарства. Програма підготовки в магістратурі надає випускникові знання й навички наукової, педагогічної та дослідницької діяльності. Випускникові присвоюють кваліфікацію магістра й видають диплом, в якому зазначено спеціальність підготовки або галузь знань.

Організація магістерського професійного навчання (як послідовний, цілісний, нерозривний, комплексний процес) потребує інтеграції всіх вищеназваних положень і підходів. Усі позиції, на які ми спираємося, взаємопов'язані.

Отже, при побудові зазначеного вище процесу ми дотримувалися думки, що педагогічний вплив має також бути комплексним, адже абсолютизація одного з аспектів може тільки зашкодити цілісності процесу.

Це означає, що в перші ж дні навчання в магістратурі надзвичайно важливим є, перш за все, запропонувати такий педагогічний процес, таке навчання, в якому надаватиметься можливість кожному магістранту виявити свою неповторну індивідуальність та власне “Я”. Таке навчання має сприяти не тільки формуванню знань, умінь і навичок, але й розвитку педагогічних обдарувань, творчого мислення майбутнього викладача, інтелектуалізації його особистості, спонукати до творчої самостійної пошукової діяльності.

Навчання специфічної категорії дорослих буде ефективним лише за певних умов, зокрема, таких:

- постійного мотивування (спираючись на потреби та інтереси слухачів);
- наявності комфортних умов роботи (створення мікроклімату, що сприяв би співтворчості);
- застосування різних методів навчання (доносити інформацію до кожного слухача, враховуючи індивідуальні потреби кожного);
- використання знань та досвіду слухачів (поєднання нової інформації з уже існуючим досвідом);
- усвідомлення слухачами необхідності застосування нових знань на практиці (програма має бути наближеною до реальних потреб і проблем педагогів);
- грамотного дозування часу на засвоєння нового матеріалу (правильний розподіл часу на різні види діяльності) тощо.

Усвідомлення глобальності соціальних і культурних процесів у сучасному світі, існування єдиної соціокультурної цілісності, сучасний рівень інформатизації та технологічності людського суспільства висувають високі вимоги до особистості, основною з яких є максимальний професіоналізм у педагогічній діяльності, що удосконалюється в процесі безперервної освіти та гармонійно поєднується із соціальною відповідальністю.

Наслідком цих явищ є професійна підготовка фахівців з інноваційним мисленням – викладачів-дослідників, викладачів-винахідників, викладачів-учених. Вона тісно пов'язана з підвищенням людського фактора в різних сферах життя та діяльності суспільства, а особливо у сфері освіти. Постійно зростає попит на висококваліфікованих, мобільних, конкурентоспроможних спеціалістів, здатних до неперервного поповнення особистісного наукового потенціалу.

У зв'язку із цим виняткового значення набуває внесення суттєвих змін в існуючу систему професійної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ, зокрема, надання самій професійній педагогіці дослідницького характеру.

Зауважимо, що основними ідеями авторських концептуальних підходів щодо пошуково-дослідницького навчання є:

1. Освоєння магістрантами майбутньої професійної діяльності шляхом інтеракції змісту науково-дослідницької діяльності на всіх етапах та організаційних рівнях з їхньою фаховою підготовкою. Завдання ВНЗ полягає в тому, щоб створити передумови для надбання та прирощення інтелектуального й творчого потенціалу магістрантів, оволодіння ними досвіду науково-дослідної діяльності.

2. Організація наукової роботи професійного спрямування в університетах з метою підготовки викладача-дослідника якісно нового типу, що орієнтується в різноманітті педагогічних технологій, володіє інноваційним стилем мислення, здатний і готовий самостійно вирішувати серйозні дослідницькі завдання, цілеспрямованого, творчого, динамічного педагога, який вирізняється оригінальним і високоефективним підходом до вирішення навчально-виховних завдань, має високий рівень відповідальності та досягає значних успіхів у професійній діяльності. Виникає потреба у створенні такої інтенційної моделі університетської освіти, яка забезпечить реалізацію принципу “навчання через дослідництво” шляхом формування дослідницьких умінь, організації навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності магістрантів, і тим самим сприятиме оволодінню методологічною культурою викладача і дослідника.

3. Залучення майбутніх викладачів до професійно спрямованої науково-дослідної роботи з метою наближення їх до професіоналізму. Загальновідомо, що від рівня їхнього професіоналізму залежить результат підвищення ефективності освітньої системи в цілому. У центрі навчального процесу ВНЗ – особистість студента, визначальним фактором формування професіоналізму якого є його індивідуальний розвиток у процесі творчої й наукової діяльності. Для успішної реалізації цих завдань вагомого значення набуває вивчення та розуміння того, що викладач має знати, яким чином дійти до вершин успішного розвитку педагогічної майстерності та досконалості, максимально наблизитись до повного відображення у педагогічному процесі своєї сутнісної духовної природи [10, с. 134–135].

З огляду на це, наукова діяльність студентів має стати особливою точкою біфуркації в системі вищої освіти, бо саме зближення професійної підготовки з наукою, прагнення до комплексного, міждисциплінарного підходу у вирішенні поставлених завдань, пошук нових оптимальних шляхів та методів удосконалення системи роботи

з магістрантами спеціальності “Педагогіка вищої школи” має будуватися на підґрунті фасилітативного стилю педагогічної взаємодії викладачів і студентів.

Конструктивним в аспекті нашого дослідження є визначення сутності та особливостей магістерського педагогічного процесу. Так, Т. Сущенко *особистісно орієнтований педагогічний процес* розглядає як сучасний педагогічний процес духовного взаємозбагачення викладачів і магістрантів в умовах духовної взаємодії, психологічного комфорту, діалогічної культури й інтелектуальної співтворчості [11, с. 37].

Ефективність і дієвість такого магістерського педагогічного процесу підтверджено багаторічною експериментальною роботою кафедри управління навчальним закладом та педагогіки вищої школи Класичного приватного університету (м. Запоріжжя).

Зважаючи на те, що соціально-економічні зміни спонукають суспільство до перегляду функцій сучасного викладача і його місця в оновленій освітній системі, кожному навчальному закладу потрібен динамічний та ефективний педагог з високим інтелектуальним рівнем, спрямований на якісні перетворення.

У цьому контексті слушною є думка Є. Іванченко стосовно того, що “в умовах нових соціально-економічних відносин педагогічна наука не може не порушувати питання професійної мобільності спеціалістів, бо ринок праці диктує підвищені вимоги до якості підготовки молодих фахівців, спроможних до конкурентної боротьби за робочі місця” [6, с. 25].

У зв’язку із цим слід відзначити важливість та актуальність думки В. Андрущенка стосовно того, що “чим вищий рівень розвитку соціально-професійної мобільності викладачів, тим більш інтенсивно вони залучені в інноваційний процес, оскільки новації і мобільність в сучасних освітніх закладах – це два чинники, взаємопов’язаних і взаємовпливаючих 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 у вищій школі, де, власне, і розкривається інноваційний потенціал особистості майбутнього викладача 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].

**Висновки.** Таким чином, сучасне суспільство в умовах інтенсивного інформаційного розвитку висуває надвисокі вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних до ефективного виконання соціально-професійних функцій.

У цьому контексті *соціально-професійну мобільність майбутніх викладачів вищої школи* ми розглядаємо як особистісну динамічну якість, що базується на готовності людини до здійснення науково-педагогічної діяльності на високому рівні, здатності до соціальної активності, безперервного саморозвитку й прогнозування професійної самореалізації.

Узагальнюючи результати теоретичних досліджень, ми дійшли висновку, що успішність формування соціально-професійної мобільності майбутнього викладача вищої школи (на рівні магістратури) залежатиме від низки факторів впливу на цей процес, а саме:

- створення рефлексивно-інноваційного середовища, яке є особливою формою наукового співтовариства професіоналів і майбутніх фахівців;
- організація магістерського педагогічного процесу саме з позицій фасилітативної взаємодії;



- ресурсне забезпечення процесу формування соціально-професійної мобільності (нормативно-правове, науково-методичне, кадрове, організаційне, інформаційне, матеріально-фінансове й мотиваційне);
- позитивна мотивація до безперервного професійного самовдосконалення;
- набуття досвіду інноваційної педагогічної діяльності або співтворчості;
- реалізація принципу “навчання через дослідництво” шляхом формування дослідницьких знань і вмінь, організації навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності майбутніх викладачів ВНЗ, що сприятиме оволодінню методологічною культурою педагога й дослідника;
- розвиток та реалізація творчого потенціалу кожної особистості;
- інтеріоризація ціннісно-особистісного ставлення майбутніх викладачів до професійної діяльності.

#### **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. Андрущенко В. П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – Київ : Знання України, 2011. – 1099 с.
3. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова від А до Я / А. П. Загнітко, І. А. Щукіна. – Донецьк : БАО, 2008. – 704 с.
4. Дем'яненко Н. М. Сучасні тенденції підготовки педагогічних кадрів: системний аналіз і спроба моделювання [Електронний ресурс] / Н. М. Дем'яненко. – Режим доступу: <http://www.artek.ua/information/Artek%20-%20CO-EXISTENCE%20emagazine/demyanenko.doc>.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Євгенія Анатоліївна Іванченко. – Одеса, 2005. – 181 с.
7. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
8. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
9. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – Київ : ЕксОб, 2004. – 304 с.
10. Сущенко Л. О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сущенко Лариса Олександрівна. – Київ, 2014. – 533 с.
11. Сущенко Т. И. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности / Т. И. Сущенко // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика : сб. доклад. и тезисов выступ. 3-й Междунар. науч.-практ. конф. (24–25 марта 2011 г.). – Москва : МГПИ, АПК и ППРО, 2011. – 438 с.

*Стаття надійшла до редакції 26.08.2014.*

#### **Сущенко Л. А. Социально-профессиональная мобильность будущего преподавателя высшей школы: теория и практика**

*Статья посвящена проблеме формирования социально-профессиональной мобильности будущего преподавателя высшей школы в процессе магистерской подготовки. Установлено, что особый статус в процессе модернизации системы образования приобретает мобильность специалиста как один из неотъемлемых показателей социальной и профессиональной зрелости субъекта.*

*Определены факторы влияния на успешность формирования социально-профессиональной мобильности будущего преподавателя высшей школы.*

**Ключевые слова:** *социально-профессиональная мобильность, будущий преподаватель высшей школы, профессиональная подготовка.*

**Sushchenko L. Social and Professional Mobility of the Future High School Teacher: Theory and Practice**

*The article is devoted to the formation of social and professional mobility of the future high school teacher in the Master training. Found that special status in the modernization of the education system acquires professional mobility as one of the essential indicators of social and professional maturity subject.*

*The factors influence the success of creating social and professional mobility of the future high school teacher.*

*Provided by defining social and professional mobility of future specialist, we understand how integrative quality of the internal state of future professional, characterized by human willingness to qualitative self-transformation and transformation that can in time to change the strategy of their actions in accordance with the conditions, quickly, effectively and responsibly respond to challenges in terms of competitiveness-oriented global world.*

*It is proved that the realization of global social and cultural processes in the modern world, the existence of a common social and cultural integrity, the current level of information and adaptability of human society have high requirements for the individual, the main of which is the maximum professionalism in teaching activities that improved the process of continuous education and harmony with social responsibility.*

*Is pointed out that the socio-economic changes encourage society to view the features of modern teacher and his place in the new educational system, every educational institution needs a dynamic and effective teacher of high intellectual level to qualitative changes.*

**Key words:** *social and professional mobility, a future teacher of high school, vocational training.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У статті проаналізовано теоретичні засади адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному вищому навчальному закладі. Виявлено, що якісні підходи до професійного зростання майбутніх учителів музики розглядаються у філософських і психолого-педагогічних дослідженнях як ключові принципи музично-освітніх реформ у ланках вищої освіти.*

**Ключові слова:** управління, музична освіта, якість, вищий навчальний заклад, адаптивне управління.

Проблема управління якістю належить до найбільш актуальних у сучасній теорії освіти. Це зумовлено потребами практики, зокрема різкого нарощування освітнього потенціалу нації, забезпечення конкурентоспроможності випускників загальноосвітніх шкіл і університетів на ринку праці як у межах держави, так і на міжнародному рівні.

Проблеми модернізації управління закладами освіти фактично почали розробляти в Україні тільки впродовж останнього десятиріччя.

Поетапне входження України до світового простору, інноваційні та модернізаційні процеси в освіті виявили наявність істотних суперечностей між потребами часу та реальним станом управління якістю освітнього процесу в навчальних закладах. Я. Яхнін зазначає, що сфера управління освітою, зокрема якістю освітнього процесу у ВНЗ, стала предметом наукового дослідження порівняно недавно [2, с. 53]. Питання підвищення якості освітнього процесу вивчають вітчизняні й зарубіжні науковці: В. Алфімов, Г. Артюх, Т. Боголюб, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Л. Карамушка, В. Крижко, Н. Коломинський, В. Луговий, Є. Павлютенков. Проте на сьогодні ця проблема потребує подальшого аналізу, особливо коли йдеться про управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, головне завдання державної політики в галузі освіти України – постійне підвищення її якості відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень (Указ Президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти” від 17.04.2002 р. № 347/2002).

Актуальність проблеми якості освіти пов’язана, насамперед, з приєднанням України до Болонського процесу (19 травня 2005 р. Берген (Норвегія)), який визначає якість освіти як основу створення європейського простору, передбачає структурне реформування системи освіти, зміну освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у навчальних закладах. Кінцевою метою процесу є підготовка конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися в економічному просторі європейських країн. Якщо раніше функціонування державних установ та організацій в основному базувалось на правових актах, нормативних положеннях, процедурах, стандартних підходах, розроблених організаціями вищого організаційно-правового рівня, то сьогодні вони змушені розробляти власні підходи до управління, які б дали змогу сформувати відмінні від конкурентів характеристики й позитивний імідж організації.

*Мета статті* – проаналізувати теоритичні засади адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному вищому навчальному закладі.

У нинішніх умовах органам управління освітою, наприклад, необхідно виконувати роботу з дослідження ринку з метою оцінювання можливостей надання освітніх послуг навчальними закладами, прогнозування динаміки їх споживання, виявлення конкурентів у цій освітній послугі й на цій основі ухвалення рішення про доцільність її надання.

Ось чому держава як генеральний суб'єкт соціального управління звертається до менеджменту (державний менеджмент) – теорії та практики компетентного (професійного) керівництва бізнесом. Саме менеджмент дає змогу бізнесу не тільки вижити, а й розвиватись в об'єктивно існуючому конкурентному середовищі [1, с. 96].

Необхідність запровадження якісно нових механізмів менеджменту в забезпеченні життєдіяльності державних установ, організацій і їх сталого розвитку зумовлена: підвищенням вимог до державних установ та організацій з боку споживачів послуг; стрімким розвитком управлінських та інформаційних технологій; необхідністю прийняття рішень на основі забезпечення компромісу інтересів різних організацій, громадськості, держави; запровадженням принципів, що визначають залежність установами обсягів бюджетного фінансування державних установ та організацій від ефективності їх функціонування; необхідністю залучення державними установами й організаціями позабюджетних коштів для свого розвитку та функціонування; проблемою формування ефективних гнучких організаційних структур управління [5, с. 35].

Державна освітня функція існує протягом того ж періоду, упродовж якого на планеті існує державність. Відповідно до Національної доктрини розвитку, освіта визначена “стратегічним ресурсом подолання кризових процесів, поліпшення людського життя, затвердження національних інтересів, зміцнення авторитету та конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені” [2, с. 92]. Освіта стає єдиним поліфункціональним комплексом, який через навчання (дидактичну підсистему освіти), виховання (педагогічну підсистему освіти) і розвиток громадян забезпечує різні галузі економіки держави кваліфікованими кадрами, створення нових технологій, наукові дослідження.

Як підкреслює Я. Яхнін, сьогодні виникла потреба переходу до нової парадигми організації суспільства через неможливість відокремлення розвитку людства від планетарного розвитку та дотримання законів існування світу. Треба по-новому визначати кінцеві цілі, завдання, проміжні й кінцеві показники для всіх освітніх підсистем і загальнодержавної освітньої системи в цілому. У світі відбуваються глибинні й об'єктивні процеси формування єдиного освітнього простору, орієнтованого на все світове співтовариство. Зміна етапів цивілізації диктує необхідність зміни парадигми освіти. Існуючу “підтримувальну” освіту має замінити освіта інноваційна [7, с. 66].

Отже, на сучасному етапі традиційна дисциплінарно орієнтована парадигма освіти, що спонукає до механічного засвоєння знань, поступово замінюється проектно-творчою, інноваційною парадигмою, що передбачає не заучування готової інформації, а засвоєння знань у ході спільної навчально-виховної діяльності, у контексті проектування, конструювання, моделювання й досліджень. Зараз Україна – повноправний учасник Болонського процесу. Він ще раз нагадав про те, що освіта почала бути бізнесом у країнах з розвиненою ринковою економікою. Освітні, педагогічні, дидактичні послуги витісняють традиційну освіту, виховання, навчання на ринках цих послуг. Наукове осмислення стратегічних і тактичних завдань подальшого розвитку державного управління, шляхів і способів комплексного ринкового вдосконалення всіх складових його механізму дасть змогу по-новому діяти управлінням освіти. Рівень

наукового управління освітою визначається глибиною пізнання та здатністю дотримуватись у практичній діяльності “вимог” законів і закономірностей управління.

Загальною закономірністю управління є єдність систем управління освітою, яка відображає стабільність внутрішніх зв'язків системи, що визначають її цілісне існування, характер формування й розвитку (закономірність виявляється в єдності інтересів усіх підсистем об'єктів і суб'єктів управління) [4, с. 65].

Відповідність елементів системи освіти один одному як закономірність управління зумовлює появу таких суб'єктів управління, яких В. Даль назвав “освітняни, вихователі й учителі” (або працівники органів управління освітою всіх рівнів, керівники навчальних закладів, викладачі). Ринкові відносини, які проникають і в освіту, зумовили появу наукових розробок з освітнього, педагогічного та дидактичного менеджменту.

Освітній, педагогічний, дидактичний менеджмент як самостійні наукові напрями й нові навчальні дисципліни поки що тільки формуються, не мають єдиного статусу та стандарту. Їх логіка й методологія тільки створюються – вони зростають на рівні вимог суспільства, що трансформуються в цих галузях знань.

Дидактичний, педагогічний та освітній менеджмент стає інструментом реалізації цієї мети в управлінні якістю освітнього процесу. Менеджмент в освіті (освітній менеджмент) – це теорія та практика управління освітою в ринкових умовах, об'єкт якого – процес управління освітніми галузями й районними системами, освітніми округами. Це наукова дисципліна, об'єкт якої – процес управління освітніми системами, а предмет – суперечності, закономірності, відносини процесу управління навчальними закладами та системою органів державного управління цією галуззю, а також умови, що забезпечують розвиток освіти, життєздатність й еволюцію освітніх систем [1, с. 28].

Основні положення щодо обґрунтування закономірностей системи адаптивного управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ наведено у таблиці.

Таблиця

**Основні положення щодо обґрунтування закономірностей системи адаптивного управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ**

№	Закономірності	Положення
1	2	3
1	Управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ ефективне, якщо впроваджено систему менеджменту якості, яка відповідає вимогам та критеріям міжнародного стандарту ISO 9000	– Оцінка ефективності управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ, формулювання організаційних цілей, ухвалення рішень, спрямованих на створення й утримання конкурентних переваг, здатних забезпечити ефективність діяльності в довгостроковій перспективі; – наявність чітких перспектив розвитку ВНЗ; – обґрунтованість місії стратегічного плану, поточних планів роботи;
2	Діяльність ВНЗ буде ефективною за умови цілеспрямованого управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ	– конкретність прийнятих рішень, їх зв'язок зі стратегією розвитку навчального закладу, наявністю чіткої системи забезпечення виконання управлінських рішень; – відповідність управління ВНЗ сучасним тенденціям теорії та практики управління; – відповідність структури управління ВНЗ стратегії та завданням його роботи;

## Продовження таблиці

1	2	3
3	Управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ ефективно, якщо спирається на основні положення стратегічного управління і відповідає місії та завданням університету	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розвиток демократичних засад управління, підвищення самостійності структурних підрозділів ВНЗ;</li> <li>– сприяння впровадженню у ВНЗ інформаційних та управлінських технологій;</li> <li>– постійне вдосконалення управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ;</li> <li>– відповідність діяльності ВНЗ тенденціям розвитку вищої освіти в світі</li> </ul>
4	Управління ефективно, воно здійснюється з опорою на самоуправління (спрямованого самовпливу) і якщо стратегія управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ включає такі основні етапи: планування, аналіз, організація і контроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>– планування управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ;</li> <li>– аналіз управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ;</li> <li>– визначення стратегії управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ;</li> <li>– створення умов для реалізації стратегії;</li> <li>– реалізація стратегії управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ;</li> <li>– контроль та оцінювання реалізації стратегії</li> </ul>
5	Адаптивне управління ефективно, якщо здійснюється на основі, перш за все, комплексного підходу, підґрунтям якого є стратегічний, особистісно орієнтований та системний підходи	<p>Стратегічний підхід, який базується на швидкому реагуванні ВНЗ на зміни зовнішнього середовища за рахунок планування, організації та здійснення стратегічних змін, а також контролю за виконанням місії, реалізацією цілей, стратегій та стратегічних пріоритетів. Увага керівництва зосереджується на стратегічному аудиті зовнішнього й внутрішнього середовища, формуванні сценаріїв розвитку, визначенні цілей, стратегічних пріоритетів, місії, стратегічному плануванні, організації реалізації стратегії, стратегічних змін та стратегічному контролі.</p> <p>Проблемно орієнтоване управління передбачає, насамперед, поєднання всіх етапів управлінського процесу в одне ціле та їх координацію з метою підтримання динамічної рівноваги із зовнішнім середовищем і подальшим переходом до цілеспрямованого якісно нового стану освітньої системи.</p> <p>З позицій системного підходу до функціонування освітніх установ, інтеграція, стабілізація і розвиток тих чи інших явищ, процесів і структур, що функціонують в одній сфері, можливі тільки за умови їх організації в єдину систему, компоненти якої взаємодоповнюють один одного, що призводить до появи нових інтегративних якостей та забезпечення високого результату функціонування всієї системи</p>
6	Ефективність управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ тим вища, чим повніше у змісті освіти представлені особливості окремих видів професійної діяльності	Залучення роботодавців до розробки навчальних планів, програм, організації практик, оцінювання ефективності освіти

## Продовження таблиці

1	2	3
7	Ефективність управлінської діяльності тим вища, чим вищий рівень професіоналізму особистості та діяльності керівників навчальних закладів	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Чітке визначення відповідальності і повноважень усіх суб'єктів управління;</li> <li>– усвідомлення суб'єктами управління важливості підвищення ефективності управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ на сучасному етапі розвитку суспільства;</li> </ul>
8	Управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ ефективне, якщо на основі його системного аналізу приймаються відповідні управлінські рішення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– скоординована робота всіх суб'єктів управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ;</li> <li>– підвищення рівня самостійності структурних підрозділів; провідної ролі колегіальних органів у прийнятті управлінських рішень; прозорість процедур прийняття управлінських рішень; поширення делегування повноважень; панування демократичного стилю керівництва; чітке визначення посадових обов'язків працівників, які у разі необхідності корегуються;</li> <li>– розвиток демократичних засад управління, підвищення самостійності структурних підрозділів ВНЗ;</li> <li>– постійне вдосконалення управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ;</li> <li>– створення умов для самореалізації, повного розкриття професійних можливостей співробітників університету;</li> <li>– розвиток та підвищення професіоналізму суб'єктів управління і їх відповідальності та компетентності у сфері управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ</li> </ul>
9	Управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ ефективне, якщо запроваджено систему постійно діючого моніторингу	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Розробка комплексу показників, критеріїв ефективності управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ;</li> <li>– моніторинг організаційного забезпечення управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ, моніторинг ефективності управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ, моніторинг ефективності функціонування ВНЗ;</li> <li>– систематизація інформації про стан управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ;</li> <li>– інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ, вироблення управлінських рішень</li> </ul>
10	Управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ тим вища, чим вищий рівень організаційно-управлінського забезпечення якості результату освітнього процесу у педагогічному ВНЗ	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики необхідно надавати пріоритетного значення у процесі фахової підготовки сучасних вищих навчальних закладів;</li> <li>– концепція формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової освіти має базуватись на особистісно орієнтованому, компетентністному, акмеологічному, системно-діяльнісному та інтерактивному підходах;</li> </ul>

## Продовження таблиці

1	2	3
		<p>– для успішного формування професійної компетентності майбутніх учителів музики дуже важлива скоординована робота всіх учасників навчально-виховного процесу (професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, адміністрації);</p> <p>– запровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес ВНЗ, спрямованого на гуманізацію освіти, створення атмосфери творчої співпраці, позитивного мотиваційного фону навчально-виховної діяльності та відповідного соціально-гуманітарного мікросередовища, яке буде сприяти формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів музики;</p> <p>– формування професійної компетентності майбутніх учителів музики має здійснюватись на всіх етапах професійної підготовки, бути безперервним, постійним і проводитися системно, для чого необхідно посилити міждисциплінарні зв'язки та практичну орієнтованість фахових дисциплін, особливо професійно орієнтованих, та зміцнити зв'язок між теоретичним навчанням і практичною професійною діяльністю;</p> <p>– запровадження постійно діючого моніторингу сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики</p>

Проаналізовані сутнісні характеристики сучасного стану розвитку теорії адаптивного управління в освітніх системах дають підставу зробити такі висновки:

– адаптивне управління здебільшого використовують у системі загальноосвітньої школи; при цьому сьогодні немає однастайності щодо методологічних засад адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ;

– адаптивне управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ ми визначаємо як цілеспрямоване, системне управління, що узгоджує процеси управління й самоуправління, сприяє саморозвитку та самореалізації адміністрації, педагогічного й студентського колективів, ґрунтується на відкритій взаємодії учасників управлінського процесу і спрямоване на постійне вдосконалення якості музичної освіти в педагогічному ВНЗ;

– технології адаптивного управління є недостатніми, тому що не розроблена процесуальна частина узгодження цілей, тобто процес спрямованої самоорганізації не має механізму узгодження реалістичних цілей для досягнення спільно визначених завдань;

– недостатньо вивчено шляхи самоорганізації й саморегулювання в процесі розвитку учасників навчально-виховного процесу у педагогічному ВНЗ;

– недостатньо проаналізовано фактори, що створюють нестабільні умови функціонування системи вищої освіти та формування в науково-педагогічних працівників умінь приймати адекватні рішення в ситуації невизначеності;

– не визначено особливості адаптивного управління професійним розвитком педагогічних працівників ВНЗ та критерії оцінювання рівня їх розвитку.



**Висновки.** Аналіз педагогічних досліджень і практики управління якістю освіти у педагогічному ВНЗ свідчить, що здійснені спроби сформулювати оптимальні принципи, розробити технології, механізми управління системою якості освіти у ВНЗ мають позитивні й негативні прояви. Найбільш типовими характеристиками позитивних змін є: модернізація змісту організаційної структури органів управління освітою з урахуванням конкретних умов, цілей, завдань, тенденцій розвитку сучасної освіти; зміна стилю керівництва, моделей взаємодії; оволодіння новими методами управління; створення та реорганізація центрів, відділів та інших структур, які забезпечують органи управління освітою необхідною інформацією для ухвалення адекватних управлінських рішень і реорганізації функцій управління на науковій основі.

Разом з тим аналіз теорії та практики управління якістю освіти у педагогічному ВНЗ показує, що діючим управлінським системам властиві й певні недоліки: недостатньо оперативно визначаються цілі управління; плани роботи не повною мірою відповідають реальним ресурсам: матеріальним, людським; не здійснюється достатній прогноз майбутніх освітніх потреб і послуг; відсутні оптимальні структури управління під час реалізації проектів, програм, які вимагають спільних зусиль різних фахівців і організацій.

Загалом проблема управління вищою освітою є актуальною, особливо коли йдеться про управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ.

Вдосконаленню управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ, на нашу думку, буде сприяти змішана структура управління, яка передбачає поєднання таких передумов, як: забезпечення ефективної діяльності ВНЗ за допомогою альтернативних форм освіти на засадах виконання відповідальними фахівцями всього комплексу управлінських функцій, що гарантує цілісність процесу управління при одноосібній відповідальності (традиційний варіант) та реалізації окремих, пріоритетних функцій керівництва освітою, що вносить в освітню систему чіткість, новизну, полегшує взаємозамінність фахівців (функціональний варіант). Це сприяє розвитку освітніх систем з урахуванням суспільних трансформацій, переходу до ринкових відносин.

Аналіз проблеми управління якістю освіти у ВНЗ дав змогу визначити основні закономірності адаптивного управління якістю музичної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі:

1) управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ ефективне, якщо впроваджено систему менеджменту якості, яка відповідає вимогам та критеріям міжнародного стандарту ISO 9000. Це передбачає наявність чітких перспектив розвитку ВНЗ, обґрунтованість місії стратегічного плану, поточних планів роботи; конкретність прийнятих рішень, їх зв'язок зі стратегією розвитку навчального закладу, наявність чіткої системи забезпечення виконання управлінських рішень;

2) діяльність ВНЗ буде ефективною за умови цілеспрямованого управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ;

3) управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ ефективне, якщо спирається на основні положення стратегічного управління й відповідає місії та завданням університету;

4) управління ефективне, якщо здійснюється з опорою на самоуправління (спрямованого самовпливу) і якщо стратегія управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ включає такі основні етапи: планування, аналіз, вибір цілей управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ, визначення стратегії управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ, створення умов для

реалізації стратегії, реалізація стратегії управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ, контролювання та оцінювання реалізації стратегії;

5) адаптивне управління ефективне, якщо здійснюється на основі, насамперед, комплексного підходу, підґрунтям якого є стратегічний, особистісно орієнтований, проблемно орієнтований та системний підходи;

6) ефективність управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ тим вища, чим повніше у змісті освіти висвітлені особливості окремих видів професійної діяльності (залучення роботодавців до розробки навчальних планів, програм, організації практик, оцінювання ефективності освіти);

7) ефективність управлінської діяльності тим вища, чим вищий рівень професіоналізму особистості та діяльності керівників навчальних закладів;

8) управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ ефективне, якщо на основі його системного аналізу приймаються відповідні управлінські рішення;

9) управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ ефективне, якщо запроваджено систему постійно діючого моніторингу;

10) управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ тим вища, чим вищий рівень організаційно-управлінського забезпечення якості результату освітнього процесу у педагогічному ВНЗ.

Виявлені закономірності дали змогу визначити принципи ефективного управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ: принципи менеджменту якості освіти (орієнтація на споживача, роль керівництва в системі управління якістю, постійне вдосконалення тощо); принцип постійного підвищення компетентності; принцип спрямованої самоорганізації; принцип кооперації; принцип системності; принцип взаємозв'язку функцій управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ та цілей університету; принцип оптимального внутрішнього різноманіття системи; принцип соціальної детермінації й аналітичного прогнозування; принцип інформаційної достатності та оперативного регулювання; принципи фінансово-економічної раціональності, правової пріоритетності й законності; принцип єдності єдиноначальства й колегіальності в управлінні, раціонального поєднання прав, обов'язків і відповідальності, наступності в управлінні, наукової компетентності, гуманізації, професійної компетентності, успішної управлінської діяльності; принципи єдності цілей, взаємодоповнюваності, цілеспрямованості й критеріальності, підпорядкованості цілей у їх ієрархії, систематичності оцінювання та встановлення багатоканального зворотного зв'язку.

#### **Список використаної літератури**

1. Про освіту : Закон України // Інформаційний збірник. – Київ, 1996.
2. Освіта (Україна XXI ст.) : державна національна програма. – Київ, 1994.
3. Концепція безперервної системи національного виховання. – Київ : Освіта, 1994.
4. Аматыєва О. П. Розвиток творчих здібностей дошкільників у театральній ігровій діяльності / О. П. Аматыєва // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1.
5. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония : в 3 ч. / Ш. А. Амонашвили. – Екатеринбург, 1993. – 320 с.
6. Барбина Е. С. Педагогическое мастерство – искусство и наука быть человеком / Е. С. Барбина. – Киев, 1995. – 105 с.
7. Барбина Е. С. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки будущих учителей : науч.-метод. пособ. / Е. С. Барбина. – Херсон, 2001. – 70 с.
8. Булатова О. Общность и различие актерско-режиссерской и педагогической деятельности / О. Булатова // Искусство и образование. – 2004. – № 1. – С. 45–53.

*Стаття надійшла до редакції 02.09.2014.*

**Ульянова В. С. Теоретические основы адаптивного управления качеством музыкального образования в педагогическом высшем учебном заведении**

*В статье анализируются теоретические основы адаптивного управления качеством музыкального образования в педагогическом высшем учебном заведении. Установлено, что качественные подходы к профессиональному росту будущих учителей музыки рассматриваются в философских и психолого-педагогических исследованиях как ключевые принципы музыкально-образовательных реформ в составляющих высшего образования.*

**Ключевые слова:** теоретические основы, адаптивное управление, качество, музыкальное образование, педагогический вуз.

**Ulyanova V. Theoretical Foundations of Adaptive Control of the Quality of Music Education in Pedagogical Higher Educational Institution**

*Investigating the quality management is among the most urgent problems of modern education theory. Its relevance is due to practical needs, especially the needs of a sharp increase of the educational potential of the nation, ensuring the competitiveness of schools and universities in the labor market both within the country and internationally.*

*Immediate task is to address the challenges of modernization management of educational institutions, which actually started to be developed by researchers and educational authorities in Ukraine only in the last decade. Poetapne vxodzhennya Ukrayiny till the cvitovoho ppostopy, innovatsiyni ta modepnizatsiyni ppostecy in ocviti found nayavniot icotnyx cupepechnoctey between potpebamy chacu ta pealnym ctanom uppavlinnya yakictyu ocvitnoho ppostecu in navchalnyx zakladox. J. Yaxnin zaznachaye chto cfepa uppavlinnya ocvitoyu, zokpema yakictyu ocvitnoho ppostecu universities ctala ppedmetom naukovoho doclidzhennya popivnyano nedavno. Nad pproblemoyu pidvyschennya yakosti ocvitnoho ppostecu ppatsyuyut Patriotic i zapubizhni naukovtsi Alfimov B., G. Aptyux, T. Boholyub, L. Danylenko, G. Dmytchenko, L. Kapamushka, V. Kryzhko, N. Kolomynckyy, V. Luhovyy, E. Pavlyutenkov. Ppote nA cohodni this pproblemata potpebuye podalshoho analizu, ocoblyvo koly ydetcya ppo uppavlinnya quality of music education in the pedagogical university.*

*According to the National Doctrine of Education Development main task of public education policies Ukraine – constant improvement of its quality in accordance with democratic values, market economy principles and modern science and technology (Decree of the President of Ukraine on the National Doctrine of Education Development on April 17, 2002 № 347 / 2002).*

*Background quality of education is primarily concerned with Ukraine's accession to the Bologna process [May 19, 2005 Bergen (Norway)], which determines the quality of education as the basis for a European space provides structural reform of the education system, a change of programs and the necessary institutional reforms in schools.*

**Key words:** theory, adaptive control, the quality of music education, Pedagogical University.

## ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*У статті визначено сутність портфоліо як засобу оцінювання навчальних досягнень студентів. Проаналізовано рекомендації щодо вибору його структури та змістового наповнення. Виділено основні етапи роботи над портфоліо.*

**Ключові слова:** портфоліо, оцінювання, самооцінювання, навчальні досягнення, студент, вища школа.

Відповідно до відображених у сучасних нормативних документах концептуальних ідей модернізації системи вищої педагогічної освіти, важливо забезпечити високу якість моніторингу навчальних досягнень студентів, використовуючи його як дієвий інструмент їхнього професійно-особистісного становлення. У руслі цього важливо визначити найбільш ефективні методи діагностики навчальних досягнень майбутніх учителів, яка посідає чільне місце в моніторинговій процедурі.

Як з'ясовано, окремі питання проведення освітнього моніторингу у вищій школі широко висвітлено в науковій літературі. Зокрема, науковцями обґрунтовано методологічні основи організації цього процесу (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Кушнір та ін.); розкрито суть та призначення моніторингової діяльності в системі освіти (В. Безпалько, А. Белкін, О. Ляшенко, О. Майоров, В. Приходько, С. Шишов та ін.); уточнено визначення поняття моніторингу навчальних досягнень суб'єктів освітнього процесу (М. Дубова, С. Корчинська, В. Мусіна, І. Підласий, О. Плisko, З. Рядова та ін.). Однак, як свідчить аналіз педагогічної теорії та практики, в освітньому процесі педагогічних вишів сьогодні ще недостатньою мірою використовують інноваційні напрацювання щодо здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів, у тому числі портфоліо.

**Метою статті** є аналіз можливостей застосування у вищій педагогічній школі портфоліо як ефективного засобу оцінювання навчальних досягнень студентів у вищій школі.

Слово “портфоліо” перекладається з італійської мови як “тека з документами”, “тека спеціаліста”. У добу Ренесансу цим словом позначали альбом з фотографіями картин чи архітектурних споруд, за допомогою яких можна було зробити висновок про професіоналізм їх творців [8]. Також з'ясовано, що перші ідеї стосовно використання портфоліо в системі освіти виникли в зарубіжній педагогіці ще в ХІХ ст., однак вони набули поширення тільки в другій половині ХХ ст. Зокрема, значний внесок у теорії та практику застосування портфоліо в освітньому процесі зробили фахівці із Західної Європи, США та Австралії, хоча в розумінні ними сутності цього освітнього засобу спостерігаються наявні відмінності [5; 8; 11].

Так, у США портфоліо (“portfolio assessment”, “performance portfolio”, “портфельний метод”) як метод оцінювання освітніх результатів суб'єктів навчання застосовують у межах реалізації компетентнісного підходу. Причому портфоліо сприймають у цій країні як складник так званого “автентичного оцінювання”, що реалізується в межах особистісно орієнтованої освіти з метою визначення стану сформованості в особистості певних компетентностей у змодельованих умовах, максимально наближених до реального життя чи професійної діяльності. У Великій Британії портфоліо

зазвичай застосовують з метою оцінювання навчальних досягнень особистості в системі продовженої освіти та визначення професійної кваліфікації людини на національному рівні. Можна також зазначити, що в деяких землях ФРН широко використовують такий засіб оцінювання результатів навчання, як “файли досягнень”, що є одним із різновидів портфоліо [4; 7; 10; 11]. Поступово науково-методичні напрацювання зарубіжних фахівців щодо застосування портфоліо як засобу оцінювання й самооцінювання навчальних досягнень молоді увійшли у вітчизняну освітню практику, їй ще бракує системності й обґрунтованості.

Очевидно, що вивчення проблеми застосування портфоліо в системі професійної підготовки майбутніх учителів вимагає чіткого визначення самого поняття “портфоліо”. У сучасній науковій літературі це поняття тлумачать як:

- індивідуальний, персонально підібраний пакет матеріалів, які, з одного боку, демонструють результат роботи, а з іншого – містять інформацію, яка характеризує способи аналізу та планування своєї діяльності; технологія автентичного (тобто адекватного) оцінювання діяльності [8];
- спосіб автентичного оцінювання в навчанні, зорієнтований на результат, що враховує досягнення студентів протягом певного проміжку часу [1];
- інструмент самоорганізації, самопізнання, самооцінювання, саморозвитку й самопрезентації студента, що дає змогу сформувати в нього навички аналізу власної діяльності, а також позитивного та конструктивного ставлення до критики [6].

Враховуючи різні погляди науковців щодо цього поняття, у контексті нашої статті ми розуміємо як засіб оцінювання й самооцінювання навчальних досягнень студентів на шляху їхнього професійно-особистісного становлення.

Не існує жорстких правил, які регламентують вибір структури та змісту портфоліо, тому студентам зазвичай надають право самостійно обирати форму подання й інформацію для його наповнення. Водночас треба підкреслити, що чим більше даних про різні аспекти навчальних досягнень майбутніх фахівців буде зібрано й опрацьовано, тим більш достовірними будуть висновки про ці досягнення.

Крім того, структура та зміст портфоліо значною мірою залежать від мети його створення. З урахуванням цього в науковій літературі виокремлюють різні види портфоліо. У контексті обраної проблеми дослідження серед різних видів портфоліо, визначених у науковій літературі [3; 8], особливий інтерес становлять такі:

- портфоліо-звіт (передбачає подання студентом узагальненої інформації про результати виконаної роботи, на основі якої викладач робить висновок про її успішність);
- портфоліо досягнень (відображає результати освітньої діяльності її суб’єкта, обмеженої або опрацюванням визначеного обсягу навчального матеріалу, або виділеним часом);
- проблемно-орієнтовне портфоліо (відбиває процес досягнення студентом поставлених перед ним цілей та отримані результати);
- рефлексивне портфоліо (спрямоване на відображення даних рефлексії людиною певної освітньої діяльності і її результатів);
- тематичне портфоліо (подає аналіз досягнень студента з вивчення конкретної навчальної теми);
- презентаційне портфоліо (презентація основних результатів роботи за певний проміжок часу для проведення експертизи);
- кар’єрне портфоліо (спрямоване на найбільш повне відображення успіхів на шляху професійно-особистісного становлення з наведенням відповідних підтверджу-

вальних документів, а також розкриття планів стосовно майбутньої професійної діяльності).

Зауважимо, що найбільш повна форма портфоліо навчальних досягнень студента має включати такі дві рубрики:

- наявні досягнення майбутнього фахівця в навчальній, професійній та особистісній сфері, причому при можливості з наведенням підтверджувальних документів;
- дані про процес управління й самоуправління студентом професійною кар'єрою як відображення розробленої персонально для нього траєкторії професійно-особистісного становлення.

У свою чергу, кожна із цих рубрик включає в себе різні пункти. Зокрема, науковці рекомендують до змісту портфоліо включити:

- складене відповідно до сучасних вимог резюме;
- список пройдених студентом навчальних курсів, у тому числі у формі семінарів, тренінгів, майстер-класів, а також при можливості копії відповідних сертифікатів;
- список здобутих нагород у вигляді грамот, подяк за участь у різних наукових та професійно спрямованих заходах (конференціях, семінарах, форумах тощо), свідоцтв про отримання іменних стипендій тощо;
- за наявності в студента досвіду роботи за спеціальністю відображення цього факту з констатацією місця роботи, назви посади та терміну її заняття;
- список позааудиторних заходів, у яких студент брав участь, а також посад, які він займав (наприклад, був старостою групи чи керівником студентського наукового гуртка), доручень, які він виконував, що дає змогу скласти уявлення про сформованість його ділових та особистісних якостей;
- подання аналізу кар'єрного потенціалу, досвіду розбудови власної кар'єри;
- листи-рекомендації, відгуки викладачів, керівників курсових проектів, дипломних робіт, педагогічної практики тощо;
- есе “Я та моя кар'єра”.

Крім того, матеріали портфоліо можна також доповнити такими доробками студента, як тексти оригінальних навчальних, навчально-дослідницьких та науково-дослідницьких робіт (курсіві, бакалаврські чи магістерську роботи), звіт про проходження педагогічної практики, копії публікацій доповідей на конференціях чи семінарах, статті у фахових журналах тощо.

Під час проведення дослідження враховано також поради науковців стосовно дотримання таких основних етапів у роботі над складанням портфоліо:

*Етап 1. Активізація мотивації й цілепокладання щодо створення портфоліо.*

На цьому етапі викладач формує основну мету складання портфоліо та проводить відповідну стимулювальну й роз'яснювальну роботу, спрямовану на переведення цієї “зовнішньої” для молодих людей мети на рівень їхніх індивідуальних цілей стосовно професійно-особистісного самовдосконалення, визначення ними персонального сенсу складання цього документа, осмислення, кого доцільно ознайомити з його текстом та в якій формі треба відобразити навчальні досягнення.

*Етап 2. Розробка структури портфоліо.* На цьому етапі студенти відповідно до поставленої мети самостійно розробляють структуру документа. Однак фахівці рекомендують, щоб портфоліо обов'язково включало такі дві частини: 1) перелік індивідуальних досягнень; 2) комплект документів, що підтверджують ці досягнення. У свою чергу, вищевказаний перелік має відобразити досягнення в таких основних сферах:

- 1) освоєння основної освітньої програми (освітня активність);
- 2) система додаткової освіти (освітня активність);

3) дослідницька та творча діяльність (творча активність);

4) суспільне життя (соціальна активність).

*Етап 3. Планування діяльності щодо збору й оформлення матеріалів портфоліо, підготовки їх до публічної презентації. Вибір критеріїв оцінювання поданих матеріалів.* На цьому етапі студенту пропонують розробити організаційний план роботи з відбору методів пошуку, збору, оформлення матеріалів для портфоліо; уточнюють критерії оцінювання цих матеріалів.

*Етап 4. Збирання та оформлення матеріалів.* Цей етап присвячений реалізації розробленого організаційного плану на практиці, тобто здійсненню процесу збирання й оформлення матеріалів портфоліо. При цьому майбутнім фахівцям рекомендується дотримуватися таких порад:

- матеріали портфоліо мають бути в наочній формі, щоб полегшити їх сприйняття й розуміння;
- зібрана інформація повинна бути достовірною й аргументованою;
- відібрані матеріали мають викликати інтерес та бажання з ними ознайомитися.

Важливо також підкреслити, що для забезпечення успішності роботи майбутніх фахівців над створенням портфоліо на вказаному етапі вони мають здійснювати рефлексивне оцінювання її перебігу й отриманих результатів на шляху досягнення сформульованої мети. Це дає змогу кожному студенту системно фіксувати динаміку змін у стані власних навчальних досягнень, накопичувати досвід професійно-навчальної діяльності, а також своєчасно вносити відповідні зміни в процес її здійснення.

*Етап 5. Презентація портфоліо.* На цьому етапі здійснюється презентація поданих матеріалів портфоліо аудиторії, учасники якої зацікавлені в здобутті об'єктивної інформації про навчальні, професійні й особистісні досягнення студента.

*Етап 6. Оцінювання результатів діяльності з оформлення й використання матеріалів портфоліо.* Цей етап передбачає оцінювання змісту й оформлення портфоліо за раніше обраними критеріями, а також аналіз результатів його використання. Причому цей процес може здійснюватися в межах таких варіантів взаємодії: студент – викладач; студент – студент; студент – мала група; студент старшого курсу – студент молодшого курсу; студент – викладач – представник організації, що направила майбутнього фахівця на навчання у ВНЗ; студент – експерт (з-поміж авторитетних для студента чи в обраній галузі осіб); організований “захист” індивідуального чи групового портфоліо. Необхідно також зауважити, що на вищевказаному етапі важливо залучити студентів до здійснення підсумкової рефлексії загальних результатів роботи над цим документом [2; 3; 5; 9].

**Висновки.** Таким чином, портфоліо є ефективним засобом оцінювання й самооцінювання навчальних досягнень студентів у вищій школі. У майбутньому передбачено проаналізувати досвід застосування такого портфоліо в практичній діяльності вищого навчального закладу.

#### Список використаної літератури

1. Артемьева Г. М. Педагогические возможности портфолио как технологии оценивания учебных достижений студентов вуза [Электронный ресурс] / Г. М. Артемьева // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozmozhnosti-portfolio-kak-tehnologii-otsenivaniya-uchebnyh-dostizheniy-studentov-vuza>.
2. Байдала В. В. Підготовка майбутніх учителів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Байдала. – Харків, 2013. – 235 с.
3. Бугаєвська Ю. В. Формування корпоративної культури майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. В. Бугаєвська. – Харків, 2012. – 207 с.

4. Вебер В. Портфолио медиаграмотности / В. Вебер // Информатика и образование. – 2002. – № 8. – С. 46–52.
5. Игонина Е. В. Функции портфолио студента высшего учебного заведения [Электронный ресурс] / Е. В. Игонина. – Режим доступа: <http://gisap.eu/ru/node/734>.
6. Кныш И. А. Портфель индивидуальных достижений как контрольно-оценочное педагогическое средство / И. А. Кныш, И. П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 1. – С. 69–73.
7. Кордюмова И. М. Оценка качества профессионального образования в Великобритании / И. М. Кордюмова // Профильная школа. – 2008. – № 4. – С. 8–12.
8. Методичний вісник: ПОРТФОЛІО як засіб підвищення якості освіти / [упор. Л. Скальська, О. Нижник, А. Дутчак, С. Клімковська]. – Івано-Франківськ : ОІППО, 2009. – Вип. 2. – 59 с.
9. Могилёвкин Е. Карьерное портфолио студента вуза [Электронный ресурс] / Е. Могилёвкин. – Режим доступа: <http://msal.ru/common/upload/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82%D1%84%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D0%BE.pdf>.
10. Новикова Т. Г. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотова // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 201–238.
11. Федотова Е. Е. Портфолио как система альтернативного оценивания в практике зарубежной школы / Е. Е. Федотова, Т. Г. Новикова, А. С. Прутченков // Школьные технологии. – 2005. – № 3. – С. 171–180.

*Стаття надійшла до редакції 22.08.2014.*

#### **Щеблыкина Т. А. Портфолио как средство оценивания учебных достижений студентов в высшей школе**

*В статье определена сущность портфолио как средства оценивания учебных достижений студентов. Проанализированы рекомендации по выбору его структуры и содержательного наполнения. Выделены основные этапы работы над портфолио.*

**Ключевые слова:** портфолио, оценивание, самооценивание, учебные достижения, студент, высшая школа.

#### **Shcheblykina T. Portfolio as a Means of Educational Achievements Evaluation of the Higher Educational Institution's Students**

*The essence of portfolio as a means of evaluation and self-evaluation of students' educational achievements in the way of their professional and personal development has been defined in the prepared article. Different kinds of portfolio have been identified: portfolio-report, achievements portfolio, problem-indicative portfolio, reflective portfolio, thematic portfolio, presentation portfolio; career portfolio.*

*The recommendations for selection of its structure and substantive content of the portfolio was reviewed. In the most complete version it must include the following two headings: 1) the current achievements of the future specialist in educational, professional and personal sphere, and possibly with the proved records; 2) the information on the process of management and self-control of his professional career as a reflection of designed personally for him tendency of professional and personal development.*

*The basic stages of work on the portfolio were worked out: 1) motivation and goal-setting enhancing to create a portfolio; 2) the development of the portfolio structure; 3) planning for the collection and registration of portfolio materials, preparing them for public presentation; criteria selection for evaluating the submissions; 4) the collection and forming of materials; 5) the portfolio presentation; 6) evaluation of activities on design and use of portfolio materials.*

**Key words:** portfolio, evaluation, self-assessment, educational achievement, student, higher school.



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

**ВИПУСК № 39 (92)**

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І. Ю. Антоненко, А. О. Бессараб  
Технічні редактори: Н. А. Ананьїна, Ю. В. Волошина, О. В. Дрига

Підписано до друку 20.10.2014.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 33,01. Обл.-вид. арк. 46,78. Тираж 500 пр. Зам. № 11-14Ж.

---

Видавець та виготовлювач  
Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.