

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

ВИТОКИ

педагогічної майстерності

Збірник наукових праць

Виходить двічі на рік

Заснований у травні 2007 року

Випуск 18

Серія «Педагогічні науки»

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Полтава
2016

UDC 371.4.013.017(082)

THE SOURCES OF PEDAGOGICAL SKILLS

Founder and publisher:

POLTAVA NATIONAL V. G. KOROLENKO PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The journal is published by the decision of Academic Council of Poltava National V. G. Korolenko Pedagogical University (Protocol No. 6 dated November 24, 2016)

The journal is in the list of scientific professional publications of Ukraine in which the results of thesis may be published (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine dated May 15, 2016, No. 515).

The journal is indexed in IndexCopernicusMasterLsst

CHIEF EDITORIAL BOARD

Doctor of Philological Sciences, Professor **M.I. Stepanenko** (*Editor in Chief*)

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, corresponding member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine **A. M. Boiko**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, corresponding member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine **M. V. Hryniova**

Doctor of Historical Sciences, professor **A. M. Kyrydon**

Doctor of Philosophical Sciences, professor **P. A. Kravchenko**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor **N. I. Shyian**

Doctor of Philological Sciences, professor **O. M. Nikolenko**

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, professor, academician of The Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine **O.P. Rudenko**

ISSUE EDITORIAL BOARD

Doctor of Pedagogical Sciences, professor **B.V. Hod**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, corresponding member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine **M. V. Hryniova** (*Deputy Editor in Chief*)

PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor **O.H. Zhdanova-Nedilko**

President of International Makarenko's Society, professor of University «La Sapienza» (Italy, Rome) **Nicola Sicilliani De Cumis**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor **A.V. Tkachenko**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor **L.O. Khomych**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor **N. I. Shyian**

Professor of the laboratory «Makarenko-report» (Marburg, Germany) **Goetz Hillig**

Managing Editor – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor **O.H. Zhdanova-Nedilko**

The Sources of Pedagogical Skills: Collection of Scientific Works / Poltava National V. G. Korolenko Pedagogical University. – Poltava, 2016. Issue 18. – 392 p. – (Series «Pedagogical Sciences»).

This collection of scientific works includes research results of scientists and lecturers, scientific researches of doctoral and postgraduate students on the problems of future teachers training, improvement of teacher's professional skills in comprehensive and vocational schools in the context of national and international educational system.

Certificate of the state registration

Series KB No. 12668-1552P dated May 16, 2007

© Group of authors, 2016

© Poltava National V. H. Korolenko
Pedagogical University 2016

УДК 371.4.013.017(082)

ВИТОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Засновник і видавець:

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

*Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка (протокол № 6 від 24 листопада 2016 р.)*

Збірник уходить до переліку наукових фахових видань України,
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт (Наказ Міністерства освіти і науки
України від 15 травня 2016 р. № 515).

Індексується в IndexCopernicusMasterLsst

ГОЛОВНА РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

доктор філологічних наук, проф. **М.І. Степаненко** (головний редактор)
доктор педагогічних наук, проф., член-кор. НАПН України **А. М. Бойко**
доктор педагогічних наук, проф., член-кор. НАПН України **М. В. Гриньова**
доктор історичних наук, проф. **А. М. Киридон**
доктор філософських наук, проф. **П. А. Кравченко**
доктор педагогічних наук, проф. **Н. І. Шиян**
доктор філологічних наук, проф. **О. М. Ніколенко**
доктор фізико-математичних наук, проф., акад. АН ВШ України **О. П. Руденко**

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ СЕРІЇ

доктор педагогічних наук, проф. **Б.В. Год**
доктор педагогічних наук, проф., член-кор. НАПН України **М. В. Гриньова** (заступник
головного редактора)
кандидат педагогічних наук, доц. **О.Г. Жданова-Неділько**
президент Міжнародної макаренківської Асоціації, професор університету «Ла
Сапієнца» (Італія, Рим) **Нікола Січіліано де Куміс**
доктор педагогічних наук, проф. **А.В. Ткаченко**
доктор педагогічних наук, проф. **Л.О. Хомич**
доктор педагогічних наук, проф. **Н. І. Шиян**
професор лабораторії «Макаренко-реферат» (Марбург, Німеччина) **Гьотц Хілліг**

*Відповідальний редактор – кандидат педагогічних наук, доц. **О.Г. Жданова-Неділько***

Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2016. Випуск 18. – 392 с. – (Серія «Педагогічні науки»).

Збірник наукових праць містить результати досліджень учених та викладачів, наукові пошуки докторантів, аспірантів із проблем підготовки майбутнього вчителя, удосконалення професійної майстерності викладача загальноосвітньої і професійної школи в контексті вітчизняного та світового освітнього простору.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
Серія КВ № 12668-1552Р від 16 травня 2007 р.*

© Колектив авторів, 2016
© ПНПУ імені В. Г. Короленка,
2016

РЕЦЕНЗЕНТИ

Бочарова Олена Анатоліївна, доктор габлітований, професор надзвичайний факультету психології і наук гуманітарних, Краківська Академія імені Анджея Фрича Моджевського, Краків, Польща

Сльникова Галина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Української інженерно-педагогічної академії

Ільченко Віра Романівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний академік НАПН України, директор Науково-методичного центру інтеграції змісту освіти НАПН України, Київ

Лещенко Марія Петрівна, професор, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Університету Яна Кохановського в Кельцах, Філії в Пьотркові Трибунальським, Польща

Фелхнер Анджей, професор звичайний, доктор габлітований, декан факультету соціальних дисциплін Університету Яна Кохановського в Кельцах, Філії в Пьотркові Трибунальським, Польща

Шпак Валентина Павлівна, доктор педагогічних наук, професор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

REVIEWERS

Bocharova Olena Anatoliivna, Doctor Habil., Professor Nadzwyczajny of the Department of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland

Yelnykova Halyna Vasylivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head of Management Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

Ichenko Vira Romanivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Current Academician of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Director of Scientific and Methodological center of Educational Content Integration of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv

Leschenko Maria Petrivna, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of Department of pre-school and primary education of Jan Kochanowski University of Kielce, Branch in Piotrków Trybunalski, Poland

Felchner Andrzej, Professor Nadzwyczajny, Doctor of Pedagogical Sciences, Dean of Faculty of Social Disciplines of Jan Kochanowski University of Kielce, Branch in Piotrków Trybunalski, Poland

Shpak Valentyna Pavlivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

УДК 37.011.3-051:502/504-047.37

АНАСТАСІЯ АРКАНОВА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ЕКОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЕКОЛОГА

Наводиться приклад актуальних досліджень у контексті професійної підготовки майбутнього еколога – авторського проекту вивчення проблеми забруднення атмосферного повітря міста; представлено рекомендації для розв'язання екологічних проблем, зумовлених забрудненням атмосферного повітря автотранспортом, як результат дослідницького пошуку студентів-екологів.

***Ключові слова:** студенти-екологи, професійна підготовка, забруднення атмосферного повітря, пропускна спроможність автодоріг, схема регулювання транспортного руху, практичні рекомендації щодо поліпшення екологічного стану міста.*

Постановка проблеми та її актуальність. Проблема охорони навколишнього середовища є однією з найважливіших для подальшого розвитку нашого суспільства. Її гострота зростає з кожним роком, і майбутній еколог повинен чітко вирізняти зміни, що відбуваються навколо, давати їм компетентну оцінку.

Мета нашої статті – представити опис і результати авторського проекту, в ході якого студенти-екологи отримують змогу поєднувати формування професійних знань з виробленням навичок їхнього практичного застосування та з вихованням громадянської позиції у галузі охорони довкілля.

Виклад основного матеріалу. Комплексне навчальне дослідження, проведене нами, стосувалися проблеми забруднення атмосферного повітря викидами автомобільного транспорту. Його рівень залежить від: технічного рівня випущених машин та якості пального, його стану в процесі експлуатації. Впливає на нього також змінний режим руху, часті зупинки і скупчення автомобілів на перехрестях [2].

Для успішної реалізації проекту створений наступний алгоритм:

- проведення системного аналізу;
- визначення основних проблем та можливостей їх вирішення;
- окреслення пріоритетів міського самоврядування у даній системі;
- визначення шляхів та інструментарію досягнення зазначених пріоритетів, формування взаємоузгодженої та комплексної системи відповідних заходів органів студентського та місцевого самоврядування;
- підвищення ефективності використання наявного та очікуваного ресурсу для досягнення визначених цілей.

Аналізуючи сучасний стан експлуатації автомобілів, було визначено, що вплив автотранспорту на забруднення навколишнього середовища є досить високим. Адже основна маса автомобілів сконцентрована в містах зі значною кількістю населення; шкідливі викиди від автомобілів здійснюються в найнижчих, приземних шарах атмосфери, там де проходить основна життєдіяльність населення; відпрацьовані гази двигунів автомобілів містять висококонцентровані токсичні компоненти, які є основними забруднювачами атмосферного повітря. Одне із головних завдань, що потребує вирішення у сфері міського транспорту – забезпечення пропускної здатності міських автодоріг [1]. Тож під час дослідження були визначені напрями вирішення даної проблеми та проаналізовані шляхи вдосконалення управління транспортною системою деяких територій міста, які мінімізували б вплив автотранспорту на екосистему міста.

Першим етапом упровадження авторського проекту було вивчення ставлення громадськості Полтави до проблеми. З цією метою проведено опитування серед населення м. Полтава. Респондентами виступили 150 осіб 2-х вікових категорій (18-25 років та 30-40 років), які відповіли на наступні питання розробленої нами анкети:

1. Чи влаштовує Вас стан атмосферного повітря на сьогоднішній день? (так, ні).
2. На Вашу думку, яке джерело забруднення має більший вплив на стан атмосферного повітря? (транспорт, промисловість).
3. Чи змінився стан атмосферного повітря за останні 10 років? (так, ні).
4. Чи покращиться стан повітря при зменшенні кількості автотранспорту? (так, ні).
5. Чи готові Ви відмовитись від транспорту заради покращення стану атмосферного повітря? (так, ні).
6. Які шляхи вважаєте пріоритетними для покращення автотранспортної системи з метою підвищення якості повітря? (перебудова доріг, зміна системи двигунів авто, оптимізація системи світлофорної сигналізації).

Проаналізувавши результати дослідження, ми встановили, що на 1 питання 100 % опитуваних з двох груп відповіли «ні».

На 2 питання з першої групи опитуваних 69% зазначили транспорт, а 31% вказали на промисловість. З другої групи – 58% вказали на транспорт, а 42% – на промислові об'єкти. Проте, всі зацентували, що з кожним роком кількість промислових об'єктів зменшується, а транспортних одиниць – збільшується.

На 3 питання з першої групи опитуваних 98% вказали, що зміни відбулися, 2% сказали про стабільність стану повітря. 100% опитуваних з другої групи вказали, що стан повітря змінився, і додали, що динаміка до покращення не спостерігається і необхідно терміново приймати рішення для покращення стану повітря.

На 4 питання з першої групи опитуваних 61% відказали «так», а 39% вказали, що ніяких змін не відбудеться. У другій групі 92% сказали «так», а 8% «ні». Це вказує на більшу свідомість, спостережливість старшого покоління.

На 5 питання (Чи готові Ви відмовитись від транспорту заради покращення стану атмосферного повітря?) 83% опитаних з першої групи відповіли «ні», а 17% відповіли «так», з другої групи – 29% погодились відмовитись від автотранспорту, а 71% – ні. Це вказує на рівень культури населення, що є також проблемою, вартою нагального вирішення.

На 6 питання відповіді обох груп опитаних є майже однаковими. З першої групи 61% вказали на необхідність перебудови доріг, з другої – 67%; 21% з першої та 18% з другої групи вказали на необхідність оптимізації системи світлофорної сигналізації. На можливість зміни системи двигунів авто сподіваються 18% з першої та 15% з другої групи.

Результати опитування узагальнено на рис. 1-2.

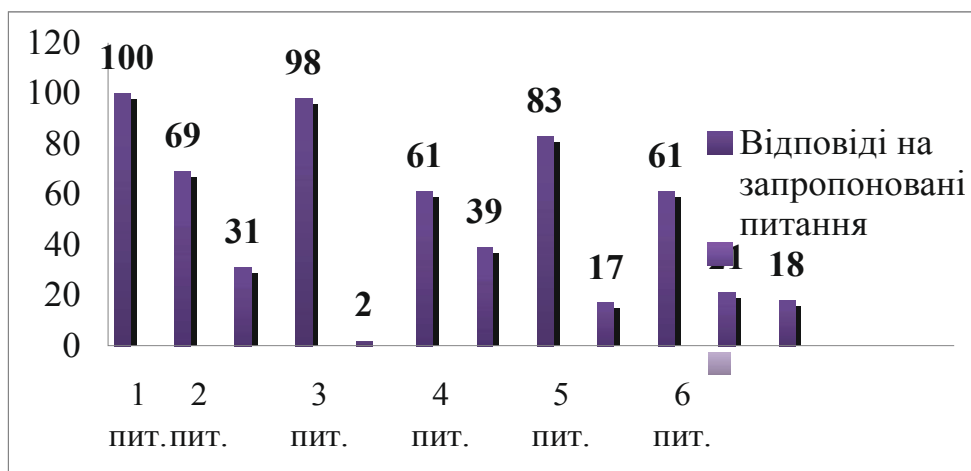


Рис. 1. Результати опитування 1 групи людей (вік опитаних 18-25 років)

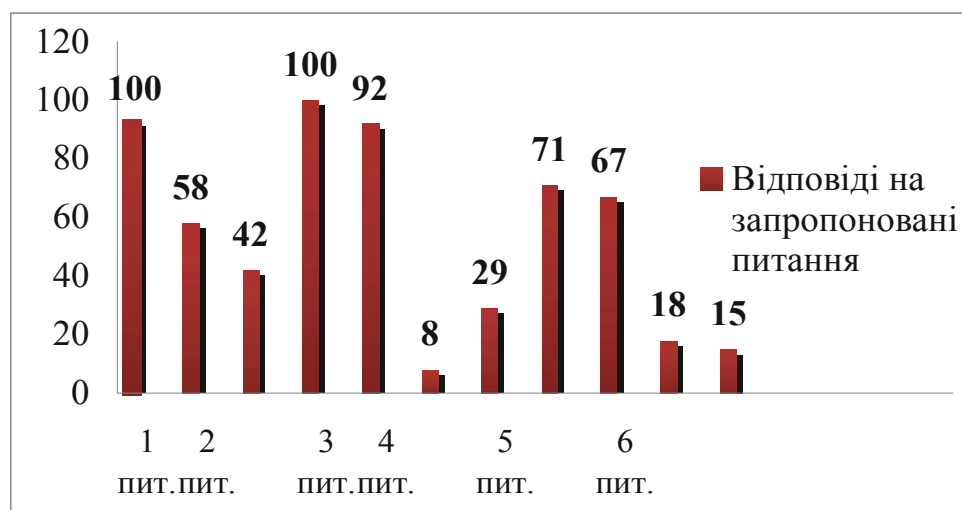


Рис. 2. Результати опитування 2 групи людей (вік опитаних 30-40 років)

Опитування дало змогу встановити, що старше за віком населення більш зацікавлене у покращенні стану атмосферного повітря міста, і дало підстави стверджувати, що екологічне виховання молоді потребує нових підходів і педагогічних пошуків.

Необхідне термінове вирішення цього питання та є потреба підвищувати рівень екологічної культури нації з метою покращення стану навколишнього природного середовища – такий висновок зробили студенти – учасники проекту.

Загалом же населення Полтави зацікавлене в покращенні стану атмосферного повітря, і хоча старше покоління більшою мірою ним стурбоване, проте, як засвідчили результати опитування, молодь не залишається осторонь проблеми.

Другим етапом проекту стали інформаційний пошук та розробка шляхів вирішення проблеми. Визначено, що головною метою вдосконалення управління автотранспортною системою обласного центру є мінімізація впливу автотранспорту на екологічну ситуацію в місті [4].

Для дослідження обрано три модельні ділянки міста, а саме: модельна ділянка № 1 (перехрестя вул. Соборності, вул. Зіньковська та вул. Халтуріна); модельна ділянка № 2 (перехрестя вул. Європейська, вул. Рози Люксембург та вул. Кагамлика) і модельна ділянка № 3 (Зінківський переїзд).

Визначено інтенсивність руху автомобільного транспорту, що дало змогу в подальшому розробити схему врегулювання руху на модельних ділянках.

З'ясовано, що на модельній ділянці № 1 за час дослідження рухалося близько 8774 автомобілів. На модельній ділянці № 2 – 7770 автомобілів та на модельній ділянці № 3 – 6963 автомобілі.

На трьох модельних ділянках зафіксовано близько 23507 автомобілів за досліджуваний період, тобто, інтенсивність руху в місті є високою. Найбільшу інтенсивність руху відзначено на модельній ділянці № 1 (37,3%) та № 2 (33,1%), оскільки вони знаходяться у центральній частині міста, найменшу – на модельній ділянці № 3 (29,6%), що є окраїною. Аби усунути надмірну завантаженість центральних вулиць автомобільним транспортом, було розроблено схему регулювання транспортного руху на трьох модельних ділянках [3].

Оскільки на модельній ділянці № 1 зосереджено 12 напрямів руху та шість світлофорів, дві стоп-лінії, найкращою пропозицією визнано спорудження автомобільного підземного тунелю в двох напрямках по вул. Соборності. Це дозволить зменшити інтенсивність руху на даному перехресті через зняття двох стоп-ліній та світлофора.

На модельній ділянці № 2 зосереджено вісім напрямів руху та вісім світлофорів. Тут запропоновано спорудити підземний тунель по вул. Європейській у двох напрямках: з центру і в центр міста. Це дозволить збільшити пропускну спроможність на перехресті, за рахунок зменшення світлофорів, після спорудження тунелю на перехресті буде функціонувати лише 4 світлофори.

На модельній ділянці № 3 зосереджено шість напрямів руху та два попереджувальні світлофори. Пропонуємо спорудити тут надземний переїзд через залізничні колії, що дозволить збільшити пропускну спроможність переїзду та зменшить інтенсивність руху на дорозі, що проходить через міський парк (Дендропарк), бо автомобілісти з метою скорочення часу, що витрачається на проїзд через залізничні колії, саме так об'їзять переїзд.

Отже, в ході виконання екологічного проекту була запропонована схема врегулювання транспортного руху, що дозволить збільшити пропускну спроможність автошляхів та зменшити рівні екологічної напруги [3].

За результатами дослідження було проведено спеціальне засідання студентського наукового товариства природничого факультету. В ході обговорення були сформульовані наступні положення:

1. Необхідна передача результатів проекту і окреслених пропозицій кваліфікованим спеціалістам, що нададуть їм професійну оцінку.

2. На часі – взаємодія органів місцевого та студентського самоврядування з питань охорони стану атмосферного повітря, зокрема, обговорення пропозицій студентів щодо розвантаження місць найбільш інтенсивного руху автотранспорту.

3. Слід налагодити співробітництво з організацією «Зеленбуд» для висадки дерев з метою покращення стану повітря міста.

4. Потрібно забезпечити максимальне поширення інформації про стан атмосферного повітря широким верствам населення через ЗМІ, особливо учнівській та студентській молоді.

5. Важливим є створення потужної інформаційної системи, що міститиме дані про стан атмосферного повітря, фактори забруднення, моніторинг стану, динаміку змін та шляхи вирішення даного питання.

6. Доречним є проведення екскурсій, роз'яснювальних робіт задля підвищення рівня екологічної культури населення.

7. Важливим пунктом реалізації результатів дослідницького проекту є забезпечення його фінансування стосовно заходів, спрямованих на покращення стану атмосферного повітря. Адже підвищення екологічної культури населення має реальну державну перспективу і сприяє поліпшенню соціо-культурного розвитку нації.

Було сформульовано рекомендації місцевому самоврядуванню:

1. Фінансувати заходи, пов'язані з покращенням стану атмосферного повітря, зокрема щодо перебудови доріг міста Полтави з метою вирішення даної проблеми.

2. Слід проводити еколого-просвітницьку, навчальну, виховну роботу серед різних верств населення.

3. Необхідно прислухатись до відгуків і зауважень гостей міста і мешканців, їхню критику трактувати як добру підказку.

Таким чином, у ході дослідження формувалась компетентність студентів щодо вироблення цілісної стратегії розв'язання екологічних проблем, зумовлених забрудненням атмосферного повітря автотранспортом, необхідно системно та комплексно здійснювати заходи, ґрунтуючись на пріоритетних цілях, контролі факторів впливу, стану автотранспортної системи та стану екосистеми.

Список використаних джерел

1. Арканова А.А. Вирішення питання забруднення атмосферного повітря шляхом урегулювання інтенсивності руху автотранспорту / А.А. Арканова : [М-ли XVIII Міжн.

- наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих учених «Екологія. Людина. Суспільства», м. Київ, НТУУ «КПІ», 27-29 травня 2015 р.], Київ, 2015. – С.68-69.
2. Арканова А.А. Оцінка ступеня забруднення атмосферного повітря методом ліхеноіндикації / А.А. Арканова : [Збірник наукових праць «Біологічні дослідження – 2015», м. Житомир, ПП «Рута», 2015 р.], Житомир, 2015. – С.223-225.
 3. Арканова А.А. Урегулювання проблеми забруднення атмосферного повітря м. Полтава викидами автомобільного транспорту / А.А. Арканова : [Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Екологічна безпека держави», м. Київ, Національний авіаційний університет, 16-17 квітня 2014 р.], Київ, 2014. – С.123-124.
 4. Огородник І.М. Вплив автотранспорту на екосистему держави / І.М. Огородник, З.П. Двудіт // Агросвіт – 2011. – №17-18. – С.43-47.

Стаття надійшла до редакції 11.11.2016 р.

АРКАНОВА А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко, Україна

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ЭКОЛОГА

Приводится пример актуальных исследований в контексте профессиональной подготовки будущего эколога – авторского проекта изучения проблемы загрязнения атмосферного воздуха города; представлены рекомендации для решения экологических проблем, обусловленных загрязнением атмосферного воздуха автотранспортом, как результат исследовательского поиска студентов–экологов.

***Ключевые слова:** студенты-экологи, профессиональная подготовка, загрязнение атмосферного воздуха, пропускная способность автодорог, схема регулирования транспортного движения, методические рекомендации насчёт улучшения экологического состояния города.*

ARKANOVA A.

Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

ECOLOGICAL RESEARCHES OF IN THE CONTEXT OF TRAINING FUTURE ECOLOGISTS

An example of the relevance of research in the context of professional training of future environmentalist - the author's project studying prolemy urban air pollution; It provides recommendations for the solution of environmental problems caused by air pollution by road, as a result of research Search students environmentalists.

The study formed the competence of students on developing a coherent strategy for solving the environmental problems caused by air pollution, vehicles should be systematically and comprehensively implement measures based on the priority order, control factors influence the state of the transport system and the ecosystem.

***Keywords:** future ecologists, training, air pollution, traffic capacity of roads, traffic control diagram guidelines about improving the ecological condition of the city.*

УДК 378.22.018.1 (477) «18/19»

АНДРІЙ БАРДІНОВ

Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

ДОПОМІЖНІ ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ЯК ПОТУЖНІ ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ГУВЕРНЕРСЬКИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ (II ПОЛ. XIX – ПОЧ. XX СТ.)

У статті розглянуто роль допоміжних організаційних форм, зокрема, педагогічних курсів як потужних засобів професійної педагогічної освіти гувернерських кадрів в Україні другої половина XIX – початку XX століття.

Ключові слова: організаційні форми, педагогічні курси, вихователь – гувернер, навчальні програми, педагогічна освіта

Постановка проблеми. Пошук організаційних шляхів підготовки фахівців гувернерської сфери сучасності зумовлює звернення до наукових ідей видатних педагогів другої половини XIX – початку XX століття та практичного досвіду, адже численні ідеї минулого щодо питання вирішення зазначеної проблеми сьогодні переживають друге відродження, досвід минулого, достатньо осмислений, може бути корисним у сучасних умовах активних пошуків шляхів підготовки гувернерів. Їх актуалізації сприяють соціально-економічні зміни, що відбуваються сьогодні в Україні, під впливом яких сформувався певний соціальний прошарок заможних сімей, який потребував фахівців гувернерської сфери. Ці обставини зумовили відродження інституту гувернерства як суспільно необхідного соціально-педагогічного явища. Основним його призначенням стає задоволення освітньо-виховних потреб, які виникли нині в окремих сім'ях, однак є значущими для суспільства в цілому. З цих причин професія гувернера стає сьогодні затребуваною і вимагає професійної підготовки до неї кваліфікованих фахівців. Як відомо, сучасна педагогічна освітня система в Україні здійснює підготовку фахівців гувернерської сфери у педагогічних вишах, педагогічних коледжах, педагогічних класах, освітніх інституціях педагогічного спрямування, педагогічних училищах [6]. З переліку освітніх інституцій бачимо, що існує досить чітка система підготовки гувернерських кадрів в Україні, в які простежуються структурні компоненти довузівської, вузівської та післявузівської підготовки фахівців із професії гувернера. Крім того, сьогодні зазначену проблему намагаються вирішувати не тільки вчені, але й учителі-практики, навіть батьки, чиї діти з різних причин потребують індивідуального виховання й навчання дітей у домашніх умовах. Серед них – питання індивідуального навчання дітей з відхиленням у стані здоров'я, розумовообдарованих дітей, проблема вирівнювання (септо підтягти так звану «нестандартну» дитину до рівня ровесників) та ін. Ці обставини обумовили легалізацію професії гувернера на державному рівні та спричинили пошук організаційних шляхів підготовки гувернерських кадрів [3]. Однак сучасного досвіду у цьому напрямі ще недостатньо.

Аналіз досліджень і публікацій. Зважаючи на актуальність проблеми та недостатність її вирішення, вектор досліджень сучасних учених (І. Важинського, Л. Вовк, І. Воробець, Н. Дем'яненко, О. Корх-Черби, Т. Кравцової, В. Омельчука, О. Перетятко, Н. Побірченко, Л. Применко, М. Романюк, Є. Сарапулової, Т. Сухенко, Л. Хомич та інших авторів) у цьому напрямі звернений до історико-педагогічного досвіду другої половини XIX – початку XX століття, оскільки у цей період гувернерство досягло найвищого розвитку й офіційного визнання його як освітнього феномену в цілому. Серед наукових праць згаданих учених помітне місце займають роботи, в яких

прямо чи опосередковано педагогічна освіта розглядається як головний чинник у підготовці фахівців губернерської (приватної) сфери.

Метою статті є з'ясування ролі допоміжних організаційних форм як потужних засобів професійно-педагогічної підготовки губернерських кадрів в Україні зазначеного періоду.

Виклад основного матеріалу. У розв'язанні проблеми підготовки вихователя-губернера важливу роль відіграли допоміжні організаційні форми (педагогічні курси, музеї, педагогічні читання, педагогічні виставки, бібліотеки, учительські з'їзди та ін.). Оскільки виступали як потужні засоби професійно-педагогічної освіти майбутніх фахівців губернерської сфери. Вони хоч і мали відмінні мету, завдання, зміст, проте у поєднанні зі специфічними особливостями суттєво впливали на процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців губернерської та приватної сфери, який відбувався шляхом пропаганди педагогічного досвіду; створення авторських посібників, методик, програм; використання творчо опрацьованих педагогічних ідей, пристосованих до особливостей регіону, освітнього закладу тощо. Враховуючи це, зазначені допоміжні організаційні форми ми розглядаємо як структурні компоненти системи професійної педагогічної освіти, що певною мірою впливали на зміст підготовки вихователя-губернера та вчителя-приватиста.

У цьому плані насамперед зазначимо, що найдієвішою розповсюдженою організаційною допоміжною формою у підготовці фахівців губернерської (приватної) сфери в досліджуваній нами історичний період виявилися учительські курси. Відмітимо, що характерною організаційною ознакою учительських курсів було те, що вони, як правило, створювалися при вищих навчальних закладах освіти, спеціальних професійних навчальних закладах освіти, земствами й іншими громадськими інституціями та приватними особами. Цілком логічно, що їх регулярно організовували майже у кожному губернерському та повітовому місті. Найпоширенішими з-поміж них стали Київські, Одеські, Харківські вищі жіночі курси; вищі вечірні жіночі курси А. В. Жекуліної; дворічні учительські курси при повітових училищах; літні учительські курси, які створювалися на базі кращих земських шкіл та інших освітніх установ. Кількість учительських курсів, а також їх слухачів коливалася відповідно до місця, де вони організовувалися, тривалості часу їх існування (довготривалі, короткочасні), ким організовувалися, тобто хто ініціював відкриття учительських курсів (приватні особи, громадськість, різні товариства тощо) і з якою метою.

Звісно, мета для всіх існуючих на той час педагогічних курсів була єдина – підвищення професійного педагогічного рівня освітян, оскільки курси надавали змогу передовсім поновити педагогічні знання всім, хто мав справу з вихованням і навчанням дітей і молоді. У нашому випадку – це поглибити майбутніми фахівцями губернерської (приватної) сфери знання зі спеціальних та психолого-педагогічних галузей наук, необхідних для здійснення ними педагогічної діяльності.

Дослідники зазначеної проблеми стверджують, що «саме учительські курси відіграли важливу роль у процесі формування інноваційного потенціалу вітчизняного вчителя» [7, с. 69], а отже, й губернера. Цьому насамперед сприяли навчальні плани та програми курсів, які вигідно відрізнялися від програм спеціальних навчальних закладів з підготовки педагогічних кадрів своїм змістом, оскільки були динамічнішими, реагували на появу нових явищ і процесів як у вітчизняному, так і в зарубіжному педагогічному досвіді. Про це свідчать демократичність процедури їх створення та впровадження в навчально-виховний процес.

Так, до програм учительських курсів, зазвичай, уходили загальноосвітні, гуманітарні, природничо-історичні предмети та педагогічні дисципліни. Підтвердженням тому – програми Харківських учительських курсів 1911 року, які в зміст освіти включали для вивчення, крім загальноосвітніх дисциплін (Закон Божий, російська мова, історія, арифметика, історія літератури, гігієна), ще й спеціальні предмети: хімію, фізику, ботаніку, загальну зоологію, анатомію, фізіологію людини, російську історію, шкільну гігієну, історію

російського письменства, російську мову, методика природознавства, «Начатки народного господарства», а згодом і педагогічну психологію, тим самим забезпечували якісну професійну педагогічну підготовку вихователя-гувернера. Крім того, організатори курсів вводили для вивчення спеціальні дисципліни, які не передбачалися навчальним планом. Цей факт підтверджує тогочасний науковець Д. Пісочинець, який, характеризуючи освітню діяльність учительських курсів, відмічає саме факт «розширення навчальних програм курсів за рахунок психолого-педагогічних дисциплін» [8, с. 8-14].

Крім того, на учительських курсах додатково організовували читання лекцій на психолого-педагогічну тематику, що становили пізнавальний інтерес для слухачів. Для підвищення їхнього професійного педагогічного рівня створювали своєрідні творчі лабораторії, що передбачали проведення практичних занять, дослідів, експериментів, написання рефератів, творчих робіт, розробку проектів, навчальних програм, посібників, проведення зразкових уроків тощо. Підтвердження цьому факту знаходимо в освітній діяльності літніх учительських курсів у м. Охтирка Харківської губернії [4], на яких постійно проводилися зразкові й пробні уроки з подальшим їх обговоренням. У такий спосіб викладачі курсів намагалися закріпити теоретичні педагогічні знання слухачів і разом із цим підвищити їхній методичний рівень. Високий професійний рівень викладацького персоналу учительських курсів (лекторами були визначні діячі вітчизняної педагогічної науки, які в різні часи викладали на різних курсах, серед них – О. Ф. Лазурський, О. П. Медведков, О. Ф. Музиченко, Т. Г. Лубенець, О. Обухов та ін.) забезпечував змістовне та цікаве викладання матеріалу, що відіграло не останню роль у формуванні певних професійно-педагогічних знань та якостей слухачів курсів. Широка популяризація новітніх педагогічних ідей, які висвітлювалися на курсах, сприяли активізації руху вихователів-гувернерів за самоосвіту.

Не менш суттєвим і таким, що заслуговує на увагу, відповідно до мети нашого дослідження, є факт відкриття курсів педагогічного спрямування у Західному регіоні України. Зокрема у Галичині в 1854 році, при вищих реальних школах, були створені спеціальні педагогічні курси для підвищення професійно-педагогічного рівня знань вчителя-приватиста, які «послужили основою для створення в 1871 році учительських семінарій» [1, с. 36]. Термін навчання на курсах тривав два роки. Характерним було те, що кандидатів тут розподіляли по трьох групах відповідно до предметів, які вони мали викладати в майбутньому. Так, до першої групи входили кандидати, які викладатимуть географію, історію, природничі науки та мову; до другої – арифметику, геометрію і геометричні рисунки, будівництво та архітектурні рисунки, рисунок від руки та фізику; до третьої – природничі науки, фізику, хімію та арифметику. Як бачимо, розподіл відбувався диференційовано. Такий підхід дозволяв досягти найбільшого ефекту у вихованні та навчанні майбутніх учителів-приватистів. Проте об'єднуючим фактором усіх кандидатів трьох груп було прагнення навчити їх ще й виховним функціям, що, безсумнівно, розширювало їх функціональні обов'язки у напрямку як вихователів. Після закінчення курсу навчання проводилися кваліфікаційні іспити. За результатами навчання комісія засвідчувала: якщо був недостатній рівень педагогічної підготовки випускника, то він діставав право на посаду вчителя лише у головній або тривіальній школі. Якщо ж рівень педагогічної підготовки випускника був високий, то він діставав право на посаду вчителя-приватиста. При цьому спостерігалось, що найбільшого ефекту досягалося тоді, коли навчально-виховний процес на курсах організовувався відповідно до природних нахилів та здібностей кандидатів на посаду вчителя-приватиста, їхніх смаків, що надавало свободу в заняттях улюбленим предметом.

Як бачимо, вимоги до рівня професійно-педагогічних знань учителя-приватиста були вищими, ніж до вчителя. У цьому плані заслуговують на увагу також літні учительські курси, організовані деякими земствами. Так, із метою підвищення професійно-педагогічного рівня знань вихователів-гувернерів до навчальних програм згаданих курсів вводилися для поглибленого вивчення не тільки психолого-педагогічні дисципліни, але й предмети з українознавства, що було новим, позитивним явищем у педагогіці того часу. Про це, наприклад, свідчить той факт, що Полтавське земство

запросило у 1909 році Ореста Левицького викладати історію України [9, с. 438] на літніх учительських курсах.

У цьому аспекті варто також відмітити діяльність педагогічних курсів, організованих просвітницьким товариством «виховательок і вчительок» у 60-ті роки XIX століття, які користувалися найбільшою популярністю в ті часи [2, с. 401]. Така популярність курсів пояснюється тим, що в зміст освіти було включено як загальноосвітні, так і спеціальні та психолого-педагогічні дисципліни. Крім того, для виховательок-гувернанток при товаристві були створені педагогічні курси іноземних мов, які надавали можливість у майбутньому не тільки навчати своїх дітей і за необхідності й чужих, але й контролювати педагогічну діяльність домашніх учителів-предметників. При цьому лектори вважали своїм обов'язком не просто «дати знання» слухачам, а передовсім навчити їх ставити запитання щодо певної проблеми. Це викликало інтерес слухачів, розуміння мети виховання, бажання творчо використовувати набуті знання у практичній педагогічній діяльності. Так, дослідники проблеми у цьому напрямкові відмічають, що «у змісті психолого-педагогічних предметів, які викладалися на курсах, простежувалася тенденція до їх розширення та інноваційної спрямованості» [7, с. 72]. А висока обізнаність лекторів щодо останніх досягнень світової та вітчизняної педагогічної науки і практики, використання нестандартних методик викладання були головними засобами у формуванні професійно-педагогічних знань майбутніх фахівців гувернерської та приватної сфери. Все це разом сприяло поширенню педагогічних курсів і їх популяризації.

Утім, на наш погляд, об'єктивною причиною популярності всіх педагогічних курсів слід вважати «свободу дій», яку отримали організатори курсів щодо їх створення, визначення структурно-змістового компонента освіти. Яскравий доказ цьому факту – діяльність літніх Харківських учительських курсів [4, с. 12]. Так, провідною ознакою «свободи дій» організаторів згадуваних курсів стала відмова від пріоритету вивчення тут тільки тих дисциплін, які передбачалися навчальним планом. Натомість «свободою дій» стало обґрунтування необхідності впровадження для вивчення спеціальних дисциплін. Зокрема до навчального плану були включені такі дисципліни як педагогіка, загальна психологія, педагогічна психологія. Безсумнівно, це розширювало зміст навчання і, водночас, поглиблювало знання слухачів із психолого-педагогічних дисциплін, які становили підґрунтя для навчально-виховної діяльності гувернерів. Крім того, цьому сприяло: по-перше, висвітлення освітньої діяльності педагогічних курсів на шпальтах педагогічної преси, що, звісно, привертало увагу багатьох фахівців гувернерської сфери; по-друге, – плідна й творча діяльність визначних діячів вітчизняної педагогічної науки в організації навчально-виховного процесу педагогічних курсів, що, в свою чергу, надавало змогу отримати знання з фахових та психолого-педагогічних дисциплін за короткий термін навчання; по-третє, – «свобода дій» педагогічних курсів; по-четверте, – отримання звання на посаду саме вихователя-гувернера. Все це разом зумовило як кількісне зростання педагогічних курсів, так і кількості їх слухачів. Так, у 1910-1911 рр. вже існували Харківські, Полтавські, Київські, Олександрівські, дворічні педагогічні курси при Житомирському двокласному училищі, Рівненському другому початковому училищі та ін., перелік яких можна продовжити.

Висновки. Безсумнівно, що педагогічні курси, як потужні засоби допоміжних організаційних форм, суттєво збагатили вітчизняну педагогічну теорію і практику професійно-педагогічної підготовки гувернерських кадрів. Адже знання, здобуті у такий спосіб, ставали для виховательок-гувернанток підґрунтям для самоосвіти щодо вироблення умінь взаємодії з дітьми, педагогічно доцільних стосунків дітей із батьками та взаємодії з громадськістю. Не втратили актуальності й нині означені допоміжні організаційні форми підвищення професійно-педагогічного рівня фахівців освітньої галузі взагалі й гувернерської зокрема. Така особливість наукових істин, що розвиваються і можуть слугувати як підґрунтя розробок і впровадження педагогічних новацій із підготовки гувернерських кадрів у сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1722–1939 рр.) / М. Барна // Рідна школа. – 1998. – № 7–8. – С. 34–48.
2. Женские педагогические курсы // Русская школа. – 1893. – № 9–10, сентябрь–октябрь. – С. 401.
3. Класифікатор професій (із змінами та доповненнями) Держ. ком. стандартизації України (чинний від 01.01.96). – К. : Соцінформ, 2001. – 584 с.
4. Конспекты лекций по педагогическим предметам, читанным на летних курсах 1912 года для народных учителей и учительниц в г. Харькове. – Харьков, 1913. – 68 с.
5. Краткая историческая записка по поводу 10-летия коллективных уроков. – М., 1898.
6. Педагогічний словник для молодих батьків / Держ. центр соц. служб для молоді ; АПН України ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К. : ДЦССМ, 2003. – 348 с.
7. Перетятко О.В. Ідеї реформаторської педагогіки в діяльності приватних початкових та середніх шкіл Харківської губернії (1890–1917 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Перетятко. – Суми, 2001. – 215 с.
8. Пісочинець Д. Народні читання українською мовою / Д. Пісочинець // Світло. – 1912. – Лютий. – С. 8–14.
9. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2016 р.

БАРДИНОВ А.

Высшее учебное заведение Укоопсоюза «Полтавский университет экономики и торговли», Украина

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ КАК МОЩНЫЕ СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ГУВЕРНЕРСКИХ КАДРОВ В УКРАИНЕ (II ПОЛ. XIX – НАЧ. XX В.)

В статье рассмотрена роль дополнительных организационных форм, в частности педагогических курсов, как сильных способов профессиональной педагогической подготовки гувернерских кадров в Украине второй половины XIX – начала XX века.

***Ключевые слова:** организационные формы, педагогические курсы, воспитатель-гувернер, учебные программы, педагогическое образование*

BARDINOV A.

Higher Educational Establishment of Ukoopspilka "Poltava University of Economics and Trade", Ukraine

ADDITIONAL ORGANIZATIONAL FORM AS A STRONG MEANS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING IN UKRAINE PERSONNEL GUVERNERSKIH (II HALF OF XIX – THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY)

The article discusses the role of other forms of organization, such as teacher training courses as a powerful way of professional pedagogical training of personnel in Ukraine guvernerskih second half of XIX – early XX century. It is noted that educational courses as powerful auxiliary organizational forms greatly enriched the national pedagogical theory and practice of vocational and educational training huvernerskyh staff. After all, knowledge acquired in this way to become kindergarten teachers, governesses basis for self on developing skills of interaction with children pedagogically appropriate relationships with parents and children interact with the public. Not lost relevance today expressed by supporting organizational forms of the professional pedagogical specialists of the educational sector.

***Keywords:** organizational forms, educational courses, teacher-tutor, curricula, teacher training*

УДК: 378.147:37.03

ОЛЕКСІЙ БЕСКРОВНИЙ

Донецький юридичний інститут МВС України, м. Кривий Ріг

СЕРГІЙ ТЕРНОВ

Донецький національний університет економіки і торгівлі
імені Михайла Туган-Барановського, м. Кривий Ріг

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАВНИКІВ

У статті розглядається проблема формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх правників в освітньому середовищі вищого юридичного навчального закладу. Охарактеризовано компоненти оцінно-рефлексивної самостійності у засвоєнні дисциплін інформаційно-аналітичного спрямування. Обґрунтовано педагогічні умови, які заплановано здійснити для формування оцінно-рефлексивного компоненту готовності до успішного вирішення поставленої проблеми.

***Ключові слова:** компетентність, освітнє середовище, інформаційно-аналітична діяльність, компоненти компетентності, освітній процес.*

Постановка проблеми. Квінтесенцією усіх проблем в Україні є, очевидно, корупція у всіх її проявах. І доки це явище не буде приборкане, сподіватися на позитивні результати реформування країни не доводиться. У світі є позитивні приклади, коли системну корупцію долали (маленькі Сінгапур, Грузія чи величезний Китай). І ключову роль у цьому відіграли саме юридичні засоби, які втілюються в життя кваліфікованими правознавцями та правоохоронцями.

Система української юридичної освіти за часи незалежності змінилася докорінно, наприклад число ВНЗ, що готують юристів збільшилося з п'яти в радянський період до майже трьох сотень. Переважна більшість – це юридичні факультети педагогічних, технічних, сільськогосподарських ВНЗ. Однак більша частка ліцензійного обсягу – спеціалізовані навчальні заклади. Незважаючи на це, порівняння кількості юристів в Україні та державах зі сталою демократією явно не на нашу користь. Зокрема, на тисячу громадян у США припадає 34 юристи, в Німеччині – 17, Японії – 14, а в Україні – три. Є й інші дані, наприклад, такі: в Україні один юрист-практик припадає на 10 тис. населення, а в США – на 100 осіб. Так чи інакше, питома вага юристів серед усіх працюючих у нас у десятки разів менша, ніж у США чи країнах Західної Європи.

Розглянемо основні вимоги до випускників напряму «право». Серед десяти компетентностей, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді у суспільстві знань, в першу чергу звернемо увагу на дві, найважливіші, на наш погляд: по-перше, вміння навчатися впродовж життя; здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя; по-друге, інформаційно-цифрова компетентність, яка передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

Ці дві компетентності, крім власної важливості самі по собі, є ще й основними інструментами для розвитку та набуття високого рівня всіх інших компетентностей.

Ми розглянемо проблему формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх правоохоронців в освітньому середовищі вищого юридичного навчального закладу. Актуальність вивчення цієї проблеми посилюється наявністю суперечностей:

між вимогами суспільства до підготовки юристів, здатних швидко орієнтуватися в інформаційному середовищі, самостійно здобувати, поповнювати й оновлювати знання, та недостатнім рівнем сформованості в них інформаційно-аналітичної компетентності;

між можливостями освітнього середовища вищого навчального закладу як засобу ефективного формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців і нереалізованістю цього потенціалу в підготовці майбутніх юристів у юридичних навчальних закладах;

між зростанням ролі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента, яка потребує вміння користуватися різними видами джерел інформації, та відсутністю обґрунтування педагогічних умов і технології формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів юридичних навчальних закладів.

Метою дослідження є обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка технології формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів у освітньому середовищі вищого юридичного навчального закладу.

Для реалізації поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання [1, 2]:

Здійснити теоретичний аналіз проблеми формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів у педагогічній теорії і практиці.

Охарактеризувати можливості освітнього середовища як засобу формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів у вищому юридичному навчальному закладі.

Виявити й обґрунтувати педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів в освітньому середовищі вищого юридичного навчального закладу.

Розробити й експериментально перевірити ефективність технології формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів в освітньому середовищі вищого юридичного навчального закладу.

Створити навчально-методичний супровід забезпечення процесу формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів в освітньому середовищі вищого юридичного навчального закладу.

Для розв'язання поставлених завдань передбачається розробити та використати комплекс взаємопов'язаних методів:

теоретичні: системно-структурний аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-технічної літератури; узагальнення та систематизація педагогічного досвіду викладачів вищих юридичних навчальних закладів із питань підготовки майбутніх юристів до інформаційно-аналітичної діяльності; моделювання з метою виявлення педагогічних умов та розробки технології формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів у освітньому середовищі вищого юридичного навчального закладу;

емпіричні: спостереження, тестування, опитування, інтерв'ювання, анкетування студентів, викладачів, юристів із метою визначення структурних компонентів інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів та критеріїв і показників її сформованості; провести педагогічний експеримент, який дозволить перевірити ефективність технології та розробленого методичного супроводу формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів в освітньому середовищі вищого юридичного навчального закладу;

статистичні: методи математичної статистики для кількісної обробки результатів дослідження та підтвердження їх достовірності.

У процесі попереднього дослідження літературних джерел [1, 2] визначено, що дієвим засобом формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів є освітнє середовище вищого юридичного навчального закладу, до якого входять: соціокультурне освітнє середовище з сукупністю суспільних, матеріальних і духовних умов, факторів, відносин тощо, які впливають на свідомість, поведінку та діяльність особистості; інформаційно-освітнє середовище, що виходить за межі навчального закладу і вміщує відкриті освітні ресурси, «хмарні технології», персональні обчислювальні пристрої й ін.; середовище теоретичних кафедр із усією сукупністю навчально-методичного забезпечення; середовище профільних кафедр, інтегроване з середовищем установ юстиції та правоохоронних органів, де майбутні юристи не тільки задовольняють свої навчально-пізнавальні потреби, але й безпосередньо занурюються в атмосферу майбутньої професійної діяльності. Отже, освітнє середовище надає майбутнім юристам значні можливості для самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації. Визначено, що освітнє середовище містить усю сукупність форм, методів навчання, навчально-методичні засоби в електронному і паперовому вигляді, технічні, програмні засоби для зберігання, обробки і передачі інформації та забезпечує оперативний доступ до необхідних даних для здійснення освітніх і наукових комунікацій, актуальних для реалізації цілей і завдань сучасної освіти.

Визначено компоненти інформаційно-аналітичної компетентності: мотиваційно-ціннісний (прагнення майбутніх юристів до здійснення пошуку, аналітико-синтетичної обробки професійно значущої інформації; до освіти та самоосвіти, а також морально-етичні установки); когнітивно-аналітичний (обізнаність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, методів та засобів пошуку, зберігання й аналітико-синтетичної обробки інформації в єдності теоретичних, методичних і технологічних знань); діяльнісно-технологічний (володіння вміннями, алгоритмами, способами, досвідом застосовувати різні технології у пошуковій діяльності й аналітико-синтетичній обробці інформації); оцінно-рефлексійний (усвідомлення майбутніми юристами необхідності інформаційно-аналітичної діяльності, вміння аналізувати особистий досвід у цій галузі, оцінювати результат, здатність знаходити помилки та вміння їх виправляти).

Запропоновано формування інформаційно-аналітичної компетентності здійснювати у процесі спільної діяльності викладача та студента, що в свою чергу через планомірне застосування сукупності методів, форм, прийомів і засобів забезпечить формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів шляхом підвищення ефективності освітнього процесу за рахунок його максимальної оптимізації. Цю технологію будемо розглядати як єдність структурно-функціональних блоків: змістово-цілового, операційно-технологічного, результативно-коригуючого.

Операційно-технологічний блок охоплює мотиваційно-організаційний, когнітивно-діяльнісний і особистісно-рефлексійний етапи, які втілюють конкретну мету та спрямовані на формування відповідного компонента інформаційно-аналітичної компетентності.

Виходячи зі сказаного вище, ми вважаємо, що особистісно-рефлексійний етап, який сприяє формуванню оцінно-рефлексійного компонента інформаційно-аналітичної компетентності, є найважливішим. Мета цього етапу – усвідомлення студентами значущості інформаційно-аналітичної компетентності, рефлексія, підвищення самооцінки, оскільки самоаналіз майбутнього юриста дозволяє йому побачити недоліки у своїй діяльності й врахувати їх у подальшому [3-5]. Поетапне формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів вимагає методів, форм і засобів навчання, які забезпечать активність майбутніх юристів і дозволяють моделювати їх майбутню професійну діяльність. До них належать методи: евристична бесіда, навчальна дискусія, ділова гра, метод «мозкового штурму», метод веб-квест, метод case-study, метод майндмеппінг, дослідницький метод, метод проєктів, метод пошуку запитань, експертна оцінка, метод індивідуальної та групової оцінки, метод

взаємоконтролю, обміну враженнями; форми: активні, інтерактивні лекції (проблемна лекція, бінарна, лекція із заздалегідь запланованими помилками, прес-конференція, лекція-консультація, лекція-вікторина, лекція з використанням прийомів «Знаю – Хочу дізнатися – Дізнався» та попереднього ознайомлення студентів із навчальним матеріалом), практичні заняття, самостійна робота, індивідуальні та групові консультації, захист розрахунково-графічної роботи; засоби (дидактичний супровід дисципліни «Аналітичне забезпечення професійної діяльності»: навчальний посібник «Аналітичне забезпечення професійної діяльності», електронний навчально-методичний комплекс, електронні та друковані інформаційні джерела, мультимедійні презентації, система завдань для практичних занять, самостійної аудиторної та поза аудиторної роботи, індивідуальні завдання для виконання розрахунково-графічної роботи, Internet-ресурси тощо).

Для перевірки ефективності технології формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів у освітньому середовищі вищого юридичного навчального закладу заплановано проведення педагогічного експерименту на базі вищого державного навчального закладу «Донецький юридичний інститут».

На оцінно-рефлексійному етапі запропоновано використовувати форми і методи, які сприяють самопізнанню студентами себе і власних дій, визначенню й аналізу допущених у роботі помилок (робота в малих групах; актуалізація суб'єктної позиції у процесі взаємодії «викладач-студент» і «студент-студент», метод індивідуальної та групової оцінки, метод взаємоконтролю, обміну враженнями тощо).

Для порівняння показників ефективності технології формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів у освітньому середовищі вищого юридичного навчального закладу в контрольних та експериментальних групах спочатку планується застосувати критерій Пірсона. Якщо порівняння рівнів сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів у експериментальній і контрольній групах на контрольному етапі підтвердить, що вони належать різним сукупностям, структурні зрушення у вигляді кількісних показників своїми величинами зможуть продемонструвати зміну рівня сформованості інформаційно-аналітичної компетентності у бік достатнього та високого.

Саме таким чином, результати педагогічного експерименту засвідчать ефективність та доцільність упровадження технології формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів у освітньому середовищі вищого юридичного навчального закладу. На підставі врахування комплексу результатів, одержаних у процесі дослідження, можна буде стверджувати, що поставлені завдання вирішені.

Таким чином, можна буде зробити висновок, що освітнє середовище є ефективним засобом формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх юристів у вищому юридичному навчальному закладі, оскільки містить усю сукупність форм, методів навчання, навчально-методичні засоби в електронному і паперовому вигляді, технічні, програмні засоби для зберігання, обробки та передачі інформації, забезпечуючи оперативний доступ до необхідних даних і здійснення освітніх і наукових комунікацій, потрібних для реалізації цілей і завдань сучасної освіти. Тобто буде з'ясовано, що освітнє середовище сприяє формуванню особистості та професійному становленню майбутнього юриста шляхом безпосереднього занурення в атмосферу професійної діяльності.

Висновки. На основі теоретичного аналізу проблеми дослідження та досвіду спостереження за навчальною-науковою діяльністю студентів було охарактеризовано компоненти оцінно-рефлексивної самостійності у засвоєнні дисциплін інформаційно-аналітичного спрямування.

Обґрунтовано педагогічні умови, які заплановано здійснити для формування оцінно-рефлексивного компоненту готовності до успішного вирішення поставленої мети: розробка та впровадження тренінгів для студентів, завданням якого є мотивація студентів до самостійної пізнавальної діяльності; розвиток в них оцінно-рефлексивної

самостійності, покращення їх самооцінки, щодо процесу фахової діяльності за рахунок виявлення пізнавальних бар'єрів та успішного їх подолання студентами. Подальшого дослідження потребують такі аспекти інформаційно-аналітичної компетентності як прагнення майбутніх юристів до здійснення пошуку, аналітико-синтетичної обробки професійно значущої інформації; до освіти та самоосвіти, а також морально-етичні установки; обізнаність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, методів та засобів пошуку, зберігання й аналітико-синтетичної обробки інформації в єдності теоретичних, методичних і технологічних знань; володіння вміннями, алгоритмами, способами, досвідом застосовувати різні технології у пошуковій діяльності й аналітико-синтетичній обробці інформації.

Список використаних джерел

1. Лобач Н. В. Інформаційна компетентність студентів в умовах сучасного розвитку суспільства / Н. В. Лобач, О. В. Сілкова, Ю. П. Ткаченко та ін. // Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладах України на новому етапі: матер. X ювілейн. всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю. – Тернопіль, 2013. – Ч. 1. – С. 354-355.
2. Лобач Н. В. Освітнє середовище ВНЗ як засіб формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів / Н. В. Лобач // Наукові записки. – Випуск 5. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Ч. 1. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 42-46.
3. Співаковська Є. О. Психологічна стратегія співробітництва, рефлексивний, мотиваційний та інформаційно-технологічний компоненти готовності майбутнього вчителя гуманітарія до професійної діяльності у полі суб'єктному навчальному середовищі. / Є. О. Співаковська // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – вип. 18. – с. 111-121.
4. Керекеша О. В. Результати впровадження експериментальної інтерактивної технології формування оцінно-рефлексивної самостійності економістів та їх аналіз / О. В. Керекеша // Проблеми сучасної педагогічної освіти [сер. : Педагогіка і психологія]: зб. статей : вип. 17. Ч. 2. – Ялта: РВВ КДУ, 2008. – С. 123-128.
5. Бескровний О.І. Рефлексивно-оцінний компонент готовності студентів до науково-дослідницької діяльності / О.І. Бескровний, С.О. Тернов, В.В.Фортуна // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2016. Випуск 17. – С. 24-28. – (Серія «Педагогічні науки»).

Стаття надійшла до редакції 18.11.2016 р.

БЕСКРОВНЫЙ А.

Донецкий юридический институт, г. Кривой Рог, Украина

ТЕРНОВ С.

Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского, г. Кривой Рог, Украина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЮРИСТОВ

В статье рассматривается проблема формирования информационно-аналитической компетентности будущих юристов в образовательной среде высшего юридического учебного заведения. Охарактеризованы компоненты оценочно-рефлексивной самостоятельности в усвоении дисциплин информационно-аналитического направления. Обоснованы педагогические условия, которые планируется осуществить для формирования оценочно-рефлексивного компонента готовности к успешному решению поставленной проблемы.

Ключевые слова: компетентность, образовательная среда, информационно-аналитическая деятельность, компоненты компетентности, образовательный процесс.

BESKROVNYI O.

Donetsk Law Institute, Ministry of Internal Affairs of Ukraine (MIA of Ukraine), Kryvyi Rih, Ukraine

TERNOV S.

Donetsk National University of Economics and Trade named Mykhailo Tugan-Baranovsky, Kryvyi Rih, Ukraine

FEATURES OF FORMING OF INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCE OF LAWYERS

The article deals with the problem of forming information and analytical competence of lawyers in the educational environment of higher legal education institution. The urgency of insufficient formation of lawyers in the information and analytical expertise, lack of implementation capacity of higher education in training future lawyers and the lack of substantiation of pedagogical conditions and technology in forming information and analytical competence of law students is noted. Five basic problems have been formulated in the study. To solve them it has been encouraged to develop a set of interrelated theoretical and empirical statistical methods. As a result a number of components of specified information and analytical competence have been defined, among the most important of which are: the motivational value; cognitive and analytical; activity and technology; evaluative and reflective. Operational and technological unit includes motivational and organizational, cognitive and activity personal and reflective stages that embody specific purpose and are aimed at creating an appropriate component of information and analytical competence. We consider that, personality and reflective phase, which promotes reflective and evaluative component of information and analytical expertise is essential. The purpose of this step is awareness by students of the importance of information and analytical expertise, reflection, increasing self-esteem; because the future lawyers introspection allows him to see the shortcomings in his work and consider them in the future. Pedagogical conditions that are scheduled to take to the formation of evaluative and reflexive component for the successful resolution of readiness goals have been grounded: they are development and implementation of training for the students for the motivation of students for independent learning activities; developing their evaluative and reflective independence, improving their self-esteem, in the process of professional activity by detecting cognitive barriers and successful overcoming them by students.

To test the effectiveness of technology of forming information and analytical competence of lawyers in the educational environment of higher law schools it has been planned to conduct the pedagogical experiment at the highest state educational institution «Donetsk Law Institute". The results of pedagogical experiment will testify the effectiveness and feasibility of implementing technology of formation of information and analytical competence of lawyers in the educational environment of higher legal education institution.

Such aspects of information and analytical competence as future lawyers' desire to searching, analytical and synthetic processing professionally significant information; education and self-education, and ethical goals; awareness of information and communication technologies, methods and tools for search, storage and analytic and synthetic processing of information in the unity of theoretical, methodological and technological knowledge; possession of skills, algorithms, methods and experience to apply various technologies of the search and analytic and synthetic processing of information need further studies.

Keywords: *competence, learning environment, information and analytical work, the components of competence, educational process.*

УДК 314.151.3-054.73-057.875:364-322:[378.4(477.53)]

ЮЛІЯ БОЛОВАЦЬКА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті проаналізовано проблему вимушеної міграції студентів-переселенців та їхньої адаптації до виховного середовища вищого навчального закладу. Особливу увагу сфокусовано на волонтерській діяльності як такій, що має визначальне значення для ефективної адаптації внутрішньо переміщених осіб.

***Ключові слова:** волонтерська діяльність, студенти-переселенці, адаптація, міграція, проблеми адаптації, університетське середовище, вищий навчальний заклад.*

Актуальність проблеми. Сучасний стан українського суспільства формує особливий запит до психолого-педагогічної теорії і практики, оскільки військові дії в Україні, тимчасова окупація Криму стали серйозним випробуванням для її громадян. Сотні тисяч людей змінили місце проживання, праці та навчання. Вони набули статусу внутрішньо переміщених осіб чи переселенців, а вимушена міграція стала невід'ємною частиною існування нашого суспільства.

Оскільки значну частину переселенців представляє студентська молодь, то пріоритетною проблемою вважаємо адаптацію студентів до вищого навчального закладу. Адаптація молодої людини в університетському середовищі постає головною умовою її подальшої комфортної та успішної діяльності як в освітньому просторі вищої школи, так і поза ним – у суспільній та професійній діяльності [1].

Одним із найбільш дієвих засобів адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища вважаємо студентський волонтерський рух. Залучення переселенців до волонтерства дозволяє їм відчувати себе потрібними в новій студентській спільноті, зробити особистий внесок у вирішення соціальних проблем, самореалізуватися через ініціювання проектів і програм благодійної спрямованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми мігрантів, біженців, переселенців містять широке коло теоретичних та практичних питань. Тому ці проблеми висвітлюються у різних сферах наукових досліджень, зокрема: психологи Г. Солдатова та Л. Шайгерова, проводячи дослідження соціально-психологічної адаптації переселенців, звертають увагу суспільства до психологічних проблем вимушених мігрантів та до усвідомлення необхідності створення і підтримки програм психологічної допомоги переселенцям і біженцям [2, с. 143]. Проблему соціальної адаптації мігрантів досліджує В. Гриценко, особливості соціально-психологічної адаптації студентів-мігрантів в нових соціокультурних умовах аналізує Т. Донських [4].

Разом з тим, цих наукових доробків недостатньо, тому актуальним є дослідження ефективної адаптації внутрішньо переміщених осіб засобами волонтерської діяльності.

Мета статті. – проаналізувати явище вимушеної міграції студентів-переселенців та їх адаптацію до університетського середовища Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка у процесі волонтерської діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ураховуючи актуальність міграційних процесів в Україні, сьогодні особливо гостро постала проблема адаптації серед студентів-переселенців як найбільш вразливої соціальної спільноти.

Вимушену міграцію слід розглядати як один із видів екстремального впливу на особистість. Такий вплив визначається високим рівнем стресогенності подій, які стали причинами міграції та тривалістю процесу адаптації до нових умов. Вхідження в нове

університетське середовище викликає почуття меншовартості, ідентифікаційну плутанину, неприйняття. Це може призвести до руйнування базових структур особистості, до зміни ціннісних орієнтирів, до зменшення адаптивних можливостей особистості.

У сучасній педагогічній науці адаптацію студентів визначають як комплексний процес, обумовлений взаємодією психологічних, соціальних і біологічних факторів [3]. До таких факторів відносяться:

рівень підготовки до навчальної діяльності (професійна спрямованість, соціальна активність);

розвиток індивідуальних здібностей до адаптації (індивідуально-особистісні особливості розвитку психічних процесів, рівень мотиваційно-рефлексивного пізнання особистості);

педагогічний вплив на процес адаптації (підготовка викладачів навчального закладу, особистісно орієнтований підхід до навчання й виховання студентів, забезпечення педагогічної підтримки з боку професорсько-викладацького складу університету, кураторів академічних груп);

умови навчання і проживання (організація навчально-виховного процесу, задоволеність міжособистісними відносинами в академічній групі, рівноправність студентів).

Згідно з даними Міністерства соціальної політики України кількість внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в Полтавській області складає 30493 осіб, що становить 2,13% від загальної кількості населення. У Полтавській області сконцентровано 1,8% ВПО України. [1].

Значну частину внутрішньо переміщених осіб складає студентська молодь.

Студенти-переселенці – це особлива вікова і соціальна категорія населення, що характеризується цілим спектром специфічних проблем, зокрема зміна соціального статусу і оточення, входження в нове освітнє й виховне середовище, потреба у тісних емоційних контактах з одночасним страхом відчуження [5, с. 114].

Адаптація студентів-переселенців у Полтавському національному педагогічному університеті включає такі напрями: адаптація до нового виховного середовища, колективу, діяльності (навчальна, громадська, волонтерська, культурно-дозвіллова, спортивна, тощо). Особливістю адаптації внутрішньо переміщених осіб в університеті є те, що вона супроводжується цілою низкою важливих проблем, з якими стикається студент: економічні, соціальні, побутові, організаційні, психологічні, а іноді мають місце й правові колізії. Студенти перебувають у стані розгубленості, обумовленому відсутністю бачення особистих і професійних перспектив, загальною невизначеністю ситуації на тимчасово окупованих територіях, культурними відмінностями нового середовища, занепокоєнням відносно долі близьких людей, які залишилися на тимчасово окупованих територіях.

У результаті проведеного анкетування серед студентів-переселенців у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка було виокремлено дві основні групи труднощів, які негативно впливають на процес входження переселенців у студентську спільноту:

навчально-організаційні труднощі – проблеми, які виникають при організації навчально-виховного процесу у виші та організації життя студента поза межами університету. Сюди можемо віднести нове оточення, відсутність навичок самостійної роботи, незнання своїх прав, пропуски занять, надання переваги вирішенню побутових, матеріальних, соціальних, економічних проблем над навчанням, проблеми з поселенням в гуртожитки, нові навчальні дисципліни, відсутність матеріально-технічної бази й умов для навчання та життя, проблеми з гуртожитками, зі стипендіями і фінансуванням, проблему зарахування тимчасово переміщених осіб на вільні бюджетні місця, необхідність визначення та ліквідації академічної різниці,

перезарахування раніше складених предметів, неможливість отримання оригіналів документів із попереднього місця навчання.

Психологічні труднощі, які проявляються у підвищенні показника емоційного збудження, тривожності, нейротизму; зниженні комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості; появи почуття неповноцінності та ізольованості у стосунках із одногрупниками, викладачами, труднощі, пов'язані з мовними особливостями; а в поведінці в цілому спостерігається надмірна сором'язливість, закритість, прояв негативізму до «чужих»; зниженні успішності, відсутній мотивації до навчання, недостатній увазі й зосередженості на заняттях, труднощі у процесі сприйняття й осмислення студентами матеріалу, який вивчається; скаргах на погане самопочуття, сон; втраті інтересу до навчання, школи. Внаслідок цих проявів розвиваються адаптаційний стрес, непродуктивні форми реагування, симптоми порушення поведінки, емоційні розлади різного ступеня.

Ефективність адаптації залежить ще й від курсу навчання студента: студент-першокурсник, який уперше переступив поріг навчального закладу, чи студент третього-четвертого курсу, який перевівся з іншого університету. У студентів-першокурсників відбувається адаптація до освітнього і виховного середовища, а на старших курсах (третьому та четвертому) – адаптація до обраної професії і спеціальності шляхом професійного самовизначення та працевлаштування. Адаптація студентів-переселенців старших курсів, які переведені з інших вишів України, ускладнюється тим, що вони змушені починати адаптацію спочатку і водночас поєднувати процес входження в нове середовище університету та процес входження у професію.

Для подолання труднощів та активізації процесу адаптації переселенців до університетського середовища вважаємо за необхідне їх залучення до студентського волонтерського руху.

Волонтерство у загальній декларації волонтерів розглядається як добровільний вибір, який виражає особистісні погляди і позицію, передбачає активну участь людини в громадському житті, сприяє демократизації суспільних взаємин тощо [7].

Проблемі розвитку волонтерського руху в Україні приділяють увагу визнані учені. Так, Т. Лях, Л. Міщенко, К. Потопа, Є. Фаворов у своїх наукових доробках акцентують увагу на класифікації волонтерських груп, змісті та напрямках роботи волонтерів. Н. Романова, Н. Трубнікова, Н. Черепанова визначають мотиваційні фактори участі студентів у волонтерській діяльності. О. Безпалько, Р. Вайнола, Н. Заверико, А. Капська у працях розкривають технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності [6].

Сучасний волонтерський рух має велике соціальне значення і є невід'ємною частиною суспільного життя та основою розвитку громадянського суспільства. Найчисельнішою групою волонтерів, які працюють у даній сфері в Україні, є молодь. Студентські волонтерські групи здійснюють переважно соціальну діяльність у профілактичному, просвітницькому, реабілітаційному, рекреативному, інформаційно-рекламному, охоронно-захисному та соціально-побутовому напрямках [4, 168-169].

Волонтерська спільнота Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка репрезентована студентами з усіх семи факультетів. Для систематизації соціальної роботи у вищому навчальному закладі студентськими зусиллями створено волонтерський центр «АКОРД». За 2016 рік до волонтерської діяльності в університеті долучилося 85 студентів (11 осіб з 85 – студенти-переселенці).

Волонтери центру «АКОРД» систематично проводять тренінги та лекції для внутрішньо переміщених осіб, що сприяють встановленню доброзичливих, продуктивних стосунків зі студентами та нормалізації мікроклімату в колективі. Лише студентам вишу під силу максимально швидко адаптувати «новачка» до університетського життя шляхом створення довірливої товариської атмосфери, залучення переселенців до організації та проведення спільних заходів.

З ініціативи волонтерів центру «АКОРД» систематично організовуються заходи щодо допомоги бійцям із зони АТО (відвідування військових у шпиталі, придбання медикаментів, надання їм психологічної допомоги, придбання ультрафіолетових камер для зберігання медичного стерильного інструменту, бактерицидних опромінювачів для стерилізації перев'язувального матеріалу).

В арсеналі форм волонтерської роботи студентської молоді Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка є благодійні акції з надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги дітям, які залишились без батьківської опіки. Традиційними є акції милосердя «Від серця до серця», «Зроби світ кольоровим», «Подаруй посмішку дитині», «Діти-дітям», «Щасливе дитинство» й інші. Традиційно студенти-волонтери університету відвідують центр соціально-психологічної реабілітації дітей «Любисток», Полтавську спеціалізовану школу-інтернат I-III ступенів імені Н. К. Крупської.

Студенти-переселенці є активними учасниками благодійних ярмарок, семінарів, культурно-мистецьких заходів, акцій, спрямованих на популяризацію здорового способу життя.

Команда волонтерів Полтавського педагогічного залучена до взаємодії з представництвом Червоного Хреста у Полтавській області, зокрема волонтери беруть участь у наданні соціальної допомоги самотнім непрацездатним громадянам похилого віку, дітям-сиротам, інвалідам, ветеранам та іншим верствам населення, сприяють реалізації державних програм.

Зазначимо, що залучення студентів-переселенців до волонтерської діяльності має суспільно корисний характер та допомагає формувати себе як особистість, стимулює розвиток лідерських якостей, творчих здібностей та є засобом набуття професійних умінь та навичок у соціально-педагогічній галузі [8, с. 152].

Висновки з дослідження. Висловлені в статті міркування репрезентують роздуми автора щодо шляхів розв'язання важливої соціальної проблеми, пов'язаної з міграційними процесами в Україні та адаптацією студентів-переселенців до університетського середовища.

Отже, ефективним засобом адаптації внутрішньо переміщених осіб до виховного середовища університету вважаємо волонтерську діяльність, яка дозволяє переселенцю відчувати себе потрібними в новій студентській спільноті, зробити особистий внесок у вирішення соціальних проблем, самореалізуватися через ініціювання проектів і програм благодійної спрямованості.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку є розробка Радою з організації виховної діяльності та психологічною службою університету комплексу заходів, спрямованих на активізацію процесу адаптації студентів-переселенців.

Список використаних джерел

1. Вимушені мігранти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://semestr.com.ua>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
2. Волынская Л. Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла : [учеб. пособ.] / Л. Волынская. – М. : Флинта : НОУ ВПО «МПСИ», 2012. – 168 с.
3. Все про адаптацію : спец. вип. газ. «Психолог». – 2004. – № 25–26 (121–122). – 120 с.
4. Донских Т. Социально-психологическая адаптация студента-мигранта в новых социокультурных условиях / Т. Донских // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург, 2010. – № 12 (118). – С. 167–172.
5. Дунець Л. Психологія спілкування / Л. Дунець. – Хмельницький, 2003. – 142 с.
6. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. – 2-ге вид. – К. ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.

7. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Лях Тетяна Леонідівна. – К., 2009. – 304 с.
8. Слюсаревський М. Психологія міграції : [навч. посіб.] / М. Слюсаревський, О. Блинова. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2013. – 244 с.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2016 р.

БОЛОВАЦКАЯ Ю.

Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко, Полтава

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ К УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ

В статье проанализированы проблемы вынужденной миграции студентов-переселенцев и их адаптации к университетской среде высшего учебного заведения. Особое внимание сфокусировано на волонтерской деятельности как таковой, что имеет определяющее значение для эффективной адаптации внутренне перемещенных лиц.

Ключевые слова: миграция, студенты-переселенцы, адаптация, проблемы адаптации, волонтерская деятельность, высшее учебное заведение.

BOLOVATSKA YU.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

THE VALUE OF VOLUNTEERING IN ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED STUDENTS TO THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

The article analyzes the problems of forced migration of students migrants and their adaptation to the educational environment of a higher educational institution. Special attention is paid to volunteering activities which are crucial for effective adaptation of internally displaced people.

Adaptation students displaced in the Poltava National Pedagogical University includes the following areas: adaptation to the new educational environment, collective activity (educational, social, volunteer, cultural, recreational, sports, etc.). The feature adaptation of internally displaced persons in the university is that it is accompanied by a number of important issues facing the student: economic, social, household, organizational, psychological, and sometimes there are conflicts and legal.

Effective means of adapting internally displaced persons to the educational environment of the university presented the volunteer activity that allows immigrants to feel needed in the new student community to make a contribution to the solution of social problems, self-realization through initiating projects and programs of charitable orientation.

For further research in this direction is the development of the Council on the organization of educational and psychological service of the university complex of measures aimed at boosting students adaptation of immigrants.

Keywords: migration, students migrants, adaptation, adaptation problems, volunteering, higher educational institution.

УДК 37.015.311-056.45:159.924.7

НАТАЛІЯ ВАСИЛЬЄВА

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ВИХОВАННЯ МУЗИЧНО-АКАДЕМІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ

У статті за допомогою теоретичних методів педагогічного дослідження з'ясовано особливості вивчення обдарованих студентів, а також розкрито сутність основних критеріїв, показників та рівнів виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних вишів. Окреслений матеріал спрямований на допомогу викладачам у знаходженні нових підходів щодо вивчення особистісних особливостей обдарованої молоді.

***Ключові слова:** виховання, критерії виховання, показники виховання, рівні виховання, творчість, музично-академічна творчість, обдарований студент.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Постійні зміни темпу та ритму нашого життя, наявність непередбачених ситуацій переконали багатьох сучасних науковців та педагогів у необхідності підготовки висококваліфікованих, творчих спеціалістів різних напрямків діяльності. Особливо актуальним це питання є для музично обдарованих студентів педагогічних вишів, професія яких передбачає відповідальність не лише за знання, вміння та навички учнів, але й за формування їх особистості.

Численні здобутки педагогів та психологів, а також наш особистий досвід свідчать про доцільність використання у роботі із обдарованою молоддю відповідних принципів, підходів, а також педагогічних технологій, враховуючи вікові та індивідуальні особливості вихованців. Проте для здійснення ефективного розвитку обдарованої особистості необхідно, перш за все, правильно встановити рівень вираження її обдарованості у певній сфері діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми, виділення невирішених її частин. Проблема вивчення творчості молоді (її кількісних та якісних показників) тривалий час цікавила багатьох науковців та залишається актуальною на сьогоднішній день. Так, вагомий внесок у розвиток цього питання зробили: А. О. Кірсанов [5], О. Л. Феоктистова [7], В. М. Дружинін [3], Я. О. Пономарьов [9], Д. Б. Богоявленська [1], І. Г. Карпова [4], І. Ю. Гусленко [10] та інші.

Психолог В. М. Дружинін тривалий час займався вивченням питання психодіагностики загальних здібностей [3, с. 152]. Вчений концентрує свою увагу на тому, що у психології найбільш цілісну концепцію творчості як психічного процесу запропонував Я. О. Пономарьов [9]. Цей психолог розробив структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості. Критерієм творчого акту Я. О. Пономарьов називає рівневий перехід: потреба у нових знаннях формується на вищому структурному рівні організації творчої діяльності, а засоби задоволення цієї потреби формуються на низьких структурних рівнях. Включення засобів задоволення потреб у процеси, що відбуваються на вищих рівнях, призводить до появи нового способу взаємодії суб'єкта з об'єктом та виникнення нового знання. Отже, творчий продукт передбачає включення інтуїції (роль підсвідомого) та не може бути отримана на основі логічного висновку. Успішність розв'язання творчих задач, на думку Я. О. Пономарьова, головним чином залежить від здібності діяти «подумки», що визначається високим рівнем розвитку внутрішнього плану дій. Така здібність може стати еквівалентом поняття загальних здібностей [3, с. 152-154]. Таким чином, у

процесі організації навчально-виховної роботи зі студентами ВНЗ слід пам'ятати: 1. Діяльність є доцільна, довільна, раціональна, свідомо регульована та виникає внаслідок зовнішніх або внутрішніх раціональних причин. 2. Творчість – процес спонтанний, неспланований, мимовільний, недоцільний, ірраціональний та не піддається свідомому контролю (у момент творчого акту) [3, с. 154].

Аналізуючи ідеї Я. О. Пономарьова, ми прийшли до висновку, що для організації ефективної творчої діяльності студентів викладачам ВНЗ достатньо забезпечити своїх вихованців відповідними знаннями, вміннями та навичками, а також створити сприятливі умови для їх самореалізації. За таких обставин молодь, яка потребує нових знань, включиться у творчий процес. Оскільки творчість не керується свідомістю (за Я. О. Пономарьовим), тому викладачам не рекомендується втручатися у студентську творчу діяльність до її завершення. У зв'язку з цим визначення рівнів творчості за відповідними критеріями та показниками доцільно здійснювати, на наш погляд, за результатами творчості (використовуючи метод спостереження та метод аналізу продуктів діяльності).

Цікавим для розгляду є психодіагностичний метод «Креативне поле», автором якого стала доктор психологічних наук, професор Д. Б. Богоявленська. Суть цього методу полягає у забезпеченні виокремлення «у чистому вигляді» здібностей до розвитку діяльності за власною ініціативою, коли піддослідний спочатку розв'язує основну задачу (яка перед ним ставилась), а потім (за бажанням) – здійснює подальший пізнавальний пошук. Метод «Креативне поле» дозволяє також за одним об'єктивним критерієм визначити рівні оволодіння діяльністю: стимульно-продуктивний, евристичний та креативний. На стимульно-продуктивному рівні діяльність може виконуватися успішно, але вона завжди стимулюється зовнішніми факторами. Найвищий прояв на цьому рівні свідчить про високий рівень розвитку здібностей. На евристичному рівні людина, яка оволоділа діяльністю, займається подальшим саморозвитком за власною ініціативою та здійснює нові відкриття. На креативному рівні відкриті закономірності розглядаються людиною, як нові проблеми, що потребують доказу (тобто теоретичного обґрунтування). Наявність такого рівня дозволяє діагностувати прогностичні здібності [1]. На наш погляд, метод «Креативне поле» є корисним для використання у вищій школі, оскільки він дозволяє у природних умовах за найменших затрат та мінімальної підготовці ефективно визначити приналежність студента до певного рівня діяльності. Проте на результати експерименту за таким методом впливає ряд факторів, які слід враховувати під час тлумачення результатів дослідження: умови проведення експерименту, стан здоров'я та рівень підготовки піддослідних, їх індивідуально-психологічні особливості тощо.

Важливий внесок у вивчення питання розвитку творчої обдарованості студентської молоді зробила сучасний науковець І. Г. Карпова. У своїй роботі дослідник проаналізувала результати проведеного експерименту та здійснила теоретичне обґрунтування критеріїв та показників розвитку творчої обдарованості студентів. На основі проаналізованої літератури, а також спираючись на власні міркування, І. Г. Карпова виділила 5 критеріїв оцінки прояву творчої обдарованості молоді у позанавчальній діяльності ВНЗ. Розглянемо кожен з них. Відповідно до світоглядного критерію студенти оцінюються за такими показниками: розвинений світогляд; філософське сприйняття дійсності; орієнтація на позитивні духовні та морально-естетичні цінності. Відповідно до інтелектуально-творчого критерію студентів аналізують за: асоціативністю; оригінальністю мислення; наявністю інтуїції; творчою уявою; розвиненістю художньо-образного мислення; спостережливістю; розвиненістю пам'яті; достатнім рівнем знань та їх різнобічністю. Мотиваційний критерій має лише 3 показники: потреба у творчості; потреба у досягненнях та потреба у самореалізації. Емоційно-вольовий компонент дозволяє дослідити студентів за такими показниками як емоційність, самостійність, комунікабельність, наполегливість та ініціативність. Відповідно до практично-процесуального компоненту студентів перевіряють на здатність до самоорганізації та планування роботи; сформованість навичок літературно-мистецької діяльності, а також наявність навичок аналізу та самоаналізу [4,

с. 72-75]. З метою оцінки якісної сторони отриманих результатів І. Г. Карпова ввела поняття «рівень прояву показників творчої обдарованості студента», а також запропонувала 3 види рівнів: високий, середній та низький. Під час проведення експериментального дослідження науковець використовувала ряд методів: анкетування, індивідуальні психологічні консультування, бесіди та самооцінка вихованців на основі тесту «Творча обдарованість студента» (авторська методика). Зазначимо, що самодіагностика студентами рівня сформованості досліджуваних ознак за вищезгаданою методикою дозволить їм оцінити критерії та показники власної творчої обдарованості, які виражаються у Я-реальному та Я-ідеальному. Такий самоаналіз дозволить вихованцям визначити не лише рівень розвитку критеріїв та якостей, але й з'ясувати які з досліджуваних показників потребують особливого розвитку [4, с. 75-77]. Ми вважаємо, що підхід І. Г. Карпової до вивчення та розвитку творчої обдарованості молоді у позанавчальній діяльності ВНЗ являє собою цілісну систему взаємопов'язаних елементів, яка спирається на самопізнання та самовдосконалення (тобто, свідоме ставлення студентів до творчої діяльності).

Таким чином, питання особливостей дослідження творчої діяльності обдарованої молоді широко висвітлена у психолого-педагогічній літературі. Проте шляхи виявлення рівнів виховання музично-академічної творчості за відповідними критеріями та показниками залишаються невисвітленими.

Формулювання **мети** статті. Наша робота спрямована на висвітлення основних критеріїв, показників та рівнів виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних вишів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Формування особистості сучасного педагога – складний та тривалий процес, який залежить від багатьох факторів: індивідуально-психологічних особливостей, сімейного виховання, умов становлення та розвитку особистості, її спрямованості, матеріально-технічних можливостей, соціального оточення тощо. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що на сьогоднішній день не існує єдиного підходу до виховання обдарованих студентів, а інформація щодо особливостей виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних вишів взагалі відсутня. У зв'язку з цим ми вважаємо необхідним систематизувати проаналізовану нами інформацію та обґрунтувати власні ідеї з вищевказаного питання.

Особистість музично обдарованого студента педагогічного ВНЗ містить два основних структурних компоненти – музичний та педагогічний, які можуть бути виражені по-різному. Ступінь сформованості у особистості музичного компоненту в першу чергу залежить від індивідуально-психологічних особливостей вихованця: його темпераменту, характеру, здібностей, стану здоров'я, емоційно-вольової сфери тощо. Зрозуміло, що у людини, яка має музичні здібності та добре розвинене образне мислення, наполегливо працює, вміє переборювати труднощі та відчуває тонкощі музичного мистецтва, більше шансів досягти успіху у музичній діяльності, ніж у того, хто не має таких особливостей. Значний вплив на формування та розвиток музичної обдарованості має наявність у особистості музичних здібностей. На сформованість музичного компоненту впливають також: наявність інтересу до музичної діяльності, їх мотивація та спрямованість на музичну діяльність, здійснення музично-академічної творчості, наявність сприятливих умов у ВНЗ, професійна компетентність викладачів, адаптація студентів та наявність досвіду творчої музичної діяльності тощо. Кожен науковець, досліджуючи особливості музично-обдарованої людини, має своє уявлення щодо їх особистісних рис. Проте найбільш вдалим, на наш погляд, можна вважати перелік основних якостей творчої, музично обдарованої особистості за І.І. Полубояриною: мотиваційно-творча активність та спрямованість, прагнення до самоосвіти, потреба у високій оцінці діяльності, наявність творчих здібностей, самокерованість, комунікативність тощо [8, с.133].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами були сформульовані наступні критерії творчої музично обдарованої особистості: ладове відчуття, здібність до

слухових уявлень та музично-ритмічне відчуття (виділені на основі музичних здібностей за Б. М. Тепловим), а також мотиваційно-творча активність, прагнення до самоосвіти, самокерованість (виділені на основі переліку основних якостей творчої, музично обдарованої особистості за І.І. Полубояриною). Відповідно до кожного критерію визначимо шість рівнів: 0 рівень (досліджувана властивість відсутня), 1 рівень (властивість майже не виражена), 2 рівень (властивість виражена слабо), 3 рівень (властивість виражена посередньо), 4 рівень (властивість виражена яскраво), 5 рівень (унікальні дані).

Дамо коротку характеристику кожному визначеному критерію.

1. Ладове відчуття – здібність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії. Показники критерію: сприймання та впізнавання мелодії, чутливості до точності інтонації [10, с. 210].

2. Здібність до слухових уявлень – здібність довільно використовувати слухові уявлення, які відображають звуковисотний рух. Показники критерію: здатність відтворювати на слух мелодії [10, с. 211].

3. Музично-ритмічне відчуття – здібність активно (рухливо) переживати музику. Показники критерію: здатність відчувати емоційну виразність музичного ритму та точно відтворювати його [10, с. 211].

4. Мотиваційно-творча активність – прагнення особистості постійно виконувати творчу діяльність. Показники критерію: наявність допитливості, творчої зацікавленості, почуття захопленості творчістю; радість відкриття, прагнення до творчих досягнень.

5. Прагнення до самоосвіти – бажання займатися цілеспрямованою пізнавальною діяльністю з метою отримання знань, умінь та навичок або їх вдосконалення. Показники критерію: наявність пізнавального інтересу, відчуття потреби у саморозвитку та самовдосконаленню, наявність прогалин у знаннях у певній галузі діяльності, необхідність кар'єрного росту.

6. Самокерованість – здатність до ефективного самоуправління [2]. Показники критерію: уміння особистості володіти власними бажаннями, емоціями, психічними станами (тобто розвиненість емоційно-вольової сфери), здатність до контролю власної діяльності та активності в цілому.

Рівень сформованості у особистості педагогічного компоненту ґрунтується, насамперед, на її індивідуально-психологічних особливостях. Так, аналізуючи успішну навчально-виховну діяльність студента педагогічного вишу, часто бачимо, що молода людина має комунікативні та організаторські здібності, є активною та цілеспрямованою, з добре розвинутою емоційно-вольовою сферою та високим рівнем інтелекту. Зрозуміло, що усі вище перераховані якості є гарною основою для розвитку педагогічних здібностей, які в свою чергу впливають на виникнення у студента інтересу до педагогічної діяльності, внутрішньої мотивації, активності та відповідної спрямованості. На сформованість педагогічного компоненту впливають ряд факторів: спрямування та мотивація діяльності студентів, професійна компетентність викладачів, адаптація обдарованих студентів до навчання, створення сприятливих умов для самореалізації у ВНЗ, середовище, у якому перебуває майбутній педагог тощо. На сьогоднішній день низка науковців займались з'ясуванням переліку професійно важливих якостей для педагога. Найбільш систематично та ґрунтовно, на наш погляд, до вирішення цього питання підходить Т. А. Юзефавичус, виділяючи якості вчителя, відсутність яких призводить до неможливості здійснення педагогічної діяльності: соціальну активність, цілеспрямованість, урівноваженість, бажання працювати зі школярами, здатність швидко орієнтуватися у екстремальних ситуаціях, чесність, справедливість, сучасність, гуманність, ерудиція, педагогічний такт, толерантність та педагогічний оптимізм [11, с. 42-43].

Узагальнюючи весь опрацьований матеріал, ми виділили наступні критерії професійно необхідних педагогічних якостей: педагогічний оптимізм; висока професійна

працездатність; любов до дітей та гуманне ставлення до них; витримка, терпіння і самовладання (виділені на основі доміантних якостей вчителя за Т. А. Юзефавичус та професіограми вчителя за В.О. Слатьоніним, О.І. Антиповою, М.І. Болдиревим) [11; 6]. Відповідно до кожного критерію визначимо шість рівнів: 0 рівень (досліджувана властивість відсутня), 1 рівень (властивість майже не виражена), 2 рівень (властивість виражена слабо), 3 рівень (властивість виражена посередньо), 4 рівень (властивість виражена яскраво), 5 рівень (властивість виражена дуже яскраво).

Дамо коротку характеристику кожному визначеному критерію.

1. Педагогічний оптимізм – віра в учня та його здібності. Показники критерію: уміння розкрити творчий потенціал дитини, допомога вихованцям повірити у власні сили, використання почуття гумору та створення доброзичливої та радісної атмосфери під час навчально-виховного процесу.

2. Висока професійна працездатність – потенційна готовність і фактична можливість особистості виконувати певний вид діяльності на високому рівні ефективності впродовж певного часу. Показники критерію: здатність тривалий час займатися навчальною, педагогічною та науковою діяльністю; вміння ставити перед собою мету та досягати її за будь-яких умов, вміння приймати оптимальні рішення у несподіваних ситуаціях тощо.

3. Любов до дітей та гуманне ставлення до них – розуміння дітей, відкрите та доброзичливе до них ставлення. Показники критерію: підтримка дітей на моральному, фізичному та матеріальному рівнях; готовність висловити співчуття та подяку дитині, надати необхідні поради, попросити пробачення тощо.

4. Витримка, терпіння і самовладання – здатність педагога керувати власною емоційно-вольовою сферою. Показники критерію: уміння людини в разі необхідності стримувати свої почуття, підпорядковувати себе поставленій меті, гальмувати імпульсивні дії; здатність продовжувати діяльність у складних умовах, незважаючи на невдачі та перешкоди.

Таким чином, основні критерії, показники та рівні виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних ВНЗ являють собою сукупність критеріїв, показників та рівнів творчої музично обдарованої особистості, а також критеріїв, показників та рівнів професійно необхідних педагогічних якостей.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Отже, питання виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних ВНЗ потребує від нас ґрунтовної підготовки, систематичного підходу та творчого мислення. У процесі вивчення зазначеного питання нами було виділено наступні критерії виховання музично-академічної творчості: ладове відчуття, здібність до слухових уявлень та музично-ритмічне відчуття; мотиваційно-творча активність, прагнення до самоосвіти, самокерованість; педагогічний оптимізм; висока професійна працездатність; любов до дітей та гуманне ставлення до них; витримка, терпіння і самовладання. Кожен критерій має свої показники та проявляється на шести рівнях. В подальшому на основі цих критеріїв ми плануємо провести експериментальне дослідження з метою підтвердити чи спростувати вище зазначену інформацію.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д.Б. СПРАВКА. Одарённость: понятие, виды, метод идентификации. [Электронный ресурс] / Д.Б. Богоявленская. – Режим доступа: http://www.raop.ru/content/Otdelenie_psihologii_i_fiziologii.2010.05.19.Spravka.pdf.
2. Догару Г.Г. Формування в учнів інтересу до вибору майбутньої професії в умовах до профільного і непрофільного навчання [Електронний ресурс] / Г.Г. Догару. – Режим доступу: <http://matem.in.ua/formuvannya-v-uchniv-interesu-do-viboru-majbutneoyi-profesiyi/index.html>. – (Доповідь до семінару вчителів математики ЗНЗ м. Ізмаїл).
3. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 224с.

4. Карпова І.Г. Теоретично-методичні засади розвитку творчої обдарованості студентської молоді [Текст]: монографія / І.Г. Карпова. – Чернігів: Чернігівський держ. ін.-т права, соціальних технологій та праці, 2011. – 144с.
5. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. – 225с.
6. Максимюк С.П. Педагогіка [Електронний ресурс] / С.П. Максимюк. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/1584072017954/pedagogika/pedagogika>.
7. Нові технології виховання: Зб. наук. статей / Відп. ред. С. В. Кириленко. – К.: ІСДО, 1995. – 156с.
8. Полубоярина И.И. Методы обучения музыкально одарённых студентов / И.И. Полубоярина // Профессиональное образование в России и зарубежом. – 2013. – №3(11). – С.132-137.
9. Пономарёв Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарёв // Тенденции развития психологической науки / Я.А. Пономарёв. – М.: Наука, 1988. – С. 21-25.
10. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – . – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР). – Т.1. – 1985. – 328с.
11. Юзефовичус Т.А. Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения: [учебное пособие для преподавателей и студентов] / Т.А. Юзефовичус; Моск. пед. ун-т. – Москва: [б. и.], 1998. – 63 с.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2016 р.

ВАСИЛЬЕВА Н.

Полтавский национальный технический университет имени Юрия Кондратюка, Украина

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ВОСПИТАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-АКАДЕМИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье с помощью теоретических методов педагогического исследования выяснены особенности изучения одарённых студентов, а также раскрыта сущность основных критериев, показателей и уровней воспитания музыкально-академического творчества одарённых студентов педагогических вузов. Данный материал направлен на помощь преподавателям для нахождения новых подходов к изучению личностных особенностей одаренной молодежи.

Ключевые слова: воспитание, критерии воспитания, показатели воспитания, уровни воспитания, творчество, музыкально-академическое творчество, одарённый студент.

VASILYEVA N.

Poltava National Technical University named after Yuri Kondratyuk, Ukraine

THE BASIC CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF EDUCATION THE TALENTED STUDENTS' MUSICAL AND ACADEMIC CREATIVITY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

The article by using theoretical methods of pedagogical research study revealed features of gifted students and the essence of the basic criteria, indicators and levels of education the talented students' musical and academic creativity of pedagogical universities. N.V. Vasilyeva considers, that the issue of education musical and academic work of talented students of pedagogical universities requires thorough training, systematic approach and creative thinking faculty. The author identifies the following criteria of education of musical and academic creativity: frets sensation, capability to of auditory representations and musical-rhythmic sensation; motivational and creative activity, the pursuit of self, self-control; Pedagogical optimism; high professional capacity; a love of children and a humane attitude for them; endurance, patience and composure. Each criterion has its own parameters and appears on six levels. On the basis of these criteria, the author plans to conduct a experimental research. This material will assist teachers in finding new approaches to the study of personality characteristics of gifted youth.

Keywords: education, criteria of education, indicators of education, levels of education, creativity, musical and academic creativity, gifted student.

УДК 37.07:[005:001.895]

ПЕТРО ВОРОНА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Полтавська обласна рада

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ІНВЕСТИЦІЙНИМИ ПРОЕКТАМИ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті автор, провідний викладач магістратури зі спеціальності «Управління проектами», розкриває сутність інвестиційної діяльності як одного з найважливіших аспектів функціонування організацій. Розглянуто етапи підготовки інвестиційних проектів та методологічні особливості їхньої реалізації. Досліджено основні напрямки та елементи управління інвестиційним проектом, в т.ч. оцінка комерційної, бюджетної і економічної ефективності проекту. Особливу увагу приділено управлінню ризиками реалізації проектів. Аргументується необхідність зазначених знань для майбутніх менеджерів проектної діяльності.

***Ключові слова:** менеджер проектної діяльності, професійна підготовка менеджера проектів, інвестиції, інвестиційна діяльність, інвестиційний проект, інвестиційний клімат, інвестиційна програма, етапи підготовки інвестиційного проекту, ризику, бюджетний ефект.*

Актуальність теми. Питання реформування економіки України з планового типу ведення господарства на ринкові умови, формування мережі комунальних установ, що спроможні надавати якісні та помірні по ціні послуги, оздоровлення соціальної сфери в т.ч. закладів освіти, культури, спорту та медицини не можливе без процесів інвестування. Інвестиційна діяльність базується на поетапному виконання величезної кількості інвестиційних, а часто одночасно й інноваційних проектів у всіх без винятку сферах господарювання, як виробничих так і невиробничих. Проведення у країні реформ, як у економіці та і в політичній системі країни не можливе без залучення інвестицій на основі інноваційної діяльності або ж врахування вже набутого зарубіжного досвіду. Тому питання інвестиційної діяльності, підготовки фахівців, що можуть не лише управляти проектами а й бути їх авторами – є досить актуальним для молодій українській держави.

Актуальність теми підтверджується й зростанням потреби у професійних фахівцях з проектного менеджменту, підготовка яких є одним з напрямків діяльності Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка – адже проектний підхід до кожного роду практичної діяльності у світі вже давно є переважаючим.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми управління інвестиційною діяльністю, створення сприятливого інвестиційного клімату в країні та регіонах, залучення інвестиційного капіталу в економіку України, політичні аспекти цього процесу досліджували вітчизняні та зарубіжні учені, зокрема І. Абрамович, В. Беренс, Л. Борщ, А. Гальчинський, В. Геєц, П. Самуельсон, Я. Хонко, І. Бланк, А. Діброва, І. Дорош, М. Кісіль, М. Коденська, О. Мертенс, А. Нешиной, А. Пересада, Г. Підлісецький, П. Рогожин, П. Саблук, В. Савчук, О. Старіков, Т. Хачатуров, В. Шевчук та інші. Однак, незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, питання інвестиційного процесу, інвестиційного клімату, джерел фінансування й напрямів активізації інвестиційної діяльності в країні вимагають постійного дослідження проблем, пов'язаних з залученням внутрішніх та зовнішніх інвестицій в країну та з самою реалізацією інвестиційних проектів [1].

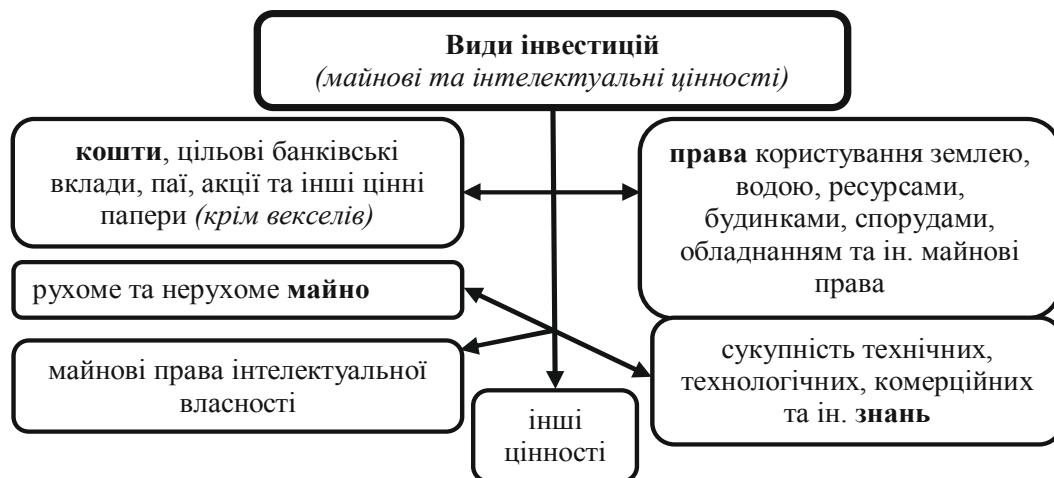
Метою даної статті є дослідження методології управління інвестиційною діяльністю, особливо реалізацією інвестиційних проектів в Україні; визначення основних шляхів підвищення ефективності управління інвестиційною діяльністю в Україні, враховуючи наявний інтелектуальний потенціал та можливості його реалізації.

Виклад основного матеріалу. Інвестиційна діяльність (ІД) належить до найбільш важливих аспектів функціонування будь-якої комерційної та іншої (державного чи комунального підприємства) організацій, а якщо говорити про публічне управління, то вона є основою прогресивних системних поступальних змін в соціально-економічному розвитку з позитивними політичними результатами. ІД та інвестиційні проекти (ІП) закладають в підвалини планування розвитку економіки кожної країни, окремих регіонів, територіальних громад (в т.ч. об'єднаних) та підприємств. В економічній та іншій науковій літературі немає єдиного визначення інвестицій, існують різні підходи до розкриття змісту цієї дефініції. Найчастіше «інвестиції визначають, грошові засоби, цінні папери, цінне майно, в тому числі майнові права, інші права, що мають грошову оцінку, ті що вкладаються в об'єкти підприємницької або (чи) другої діяльності з метою отримання прибутку і (чи) досягнення іншого другого корисного ефекту.

Щоб дати більш чітке визначення інвестиційної діяльності, звернемось до Закону України «Про інвестиційну діяльність», який був прийнятий Верховною радою України ще 18 вересня 1991 року, 28 разів парламент вносив зміни до нього (останній раз 15 квітня 2014 року) [3]. Цей закон дає чітке визначення дефініцій «інвестиція», «інвестиційна діяльність» та «інвестиційний проект».

«Інвестиціями є всі види майнових та інтелектуальних цінностей, що вкладаються в об'єкти підприємницької та інших видів діяльності, в результаті якої створюється прибуток (доход) або досягається соціальний ефект» (ст. 1 ЗУ). Такі види майнових та інтелектуальних цінностей теж перелічені у Законі України «Про інвестиційну діяльність» (мал. 1) :

«Інвестиційною діяльністю є сукупність практичних дій громадян, юридичних осіб і держави щодо реалізації інвестицій». Інвестиційна діяльність реалізується на основі : інвестування, здійснюваного громадянами, недержавними підприємствами, господарськими асоціаціями, спілками і товариствами, а також громадськими і релігійними організаціями, іншими юридичними особами, заснованими на колективній власності; державного інвестування; інвестування, здійснюваного органами місцевого самоврядування; іноземного інвестування, здійснюваного іноземними громадянами, юридичними особами та державами; спільного інвестування, здійснюваного громадянами та юридичними особами країни та іноземних держав.



Мал.1. Види майнових та інтелектуальних цінностей, що є інвестиціями [3]

«Інвестиційний проект – це сукупність цілеспрямованих організаційно-правових, управлінських, аналітичних, фінансових та інженерно-технічних заходів, які здійснюються суб'єктами інвестиційної діяльності та оформлені у вигляді планово-розрахункових документів, необхідних та достатніх для обґрунтування, організації та управління роботами з реалізації проекту. Розробленню інвестиційного проекту може передувати розроблення проектної (інвестиційної) пропозиції. Проектна (інвестиційна) пропозиція – це результат техніко-економічного дослідження інвестиційних можливостей, на підставі яких приймається рішення про реалізацію інвестиційного проекту, оформлений у вигляді пропозиції щодо ініціювання інвестиційного проекту. Розроблення проектної (інвестиційної) пропозиції є одним з етапів розроблення інвестиційного проекту» [3].

Поняття «інвестиції» володіє рядом характеристик, що формує її сутність. Не дивлячись на присутність багатьох різноманітних підходів до розкриття змісту «інвестиції», більшість науковців розглядають «інвестиції» як економічну категорію. Це означає, що інвестиції є об'єктом економічного управління на мікро та макрорівнях. Сутність інвестицій пов'язана з протіканням економічних процесів у часі та просторі [6, с.5].

Інвестиції є найбільш активною формою залучення збережень суспільства в економічний процес. Це означає, що із всього виробленого в країні валового внутрішнього продукту одна частина споживається, а друга зберігається, накопичується. Тільки шляхом інвестування заощадження включаються у економічний процес [2, с. 12]. Прийнято виокремлювати наступні види інвестицій: інвестиції у фінансові активи (фінансові вклади), інвестиції у основний капітал (у машини, обладнання, приміщення тощо), інвестиції у запаси та інвестиції в нематеріальні активи.

Інвестиції виступають у якості цільового вкладення капіталу. Метою інвестиції є досягнення певного результату, ефекту, який носить як економічний так і неекономічний характер (соціальний, політичний, екологічний тощо.). Інвестиції пов'язані з купівлею капіталу та інвестиційних товарів. Ціна на інвестиційні товари та інструменти формується з врахуванням їх інвестиційної привабливості під дією попиту та пропозиції [2, с. 16].

Виділяють наступні інституційні риси інвестицій:

у всіх випадках інвестиції мають за мету отримання певних економічних переваг (прибуток, дохід, економічні блага, інших корисних ефектів);

той, хто здійснює інвестування, готовий ради цих благ відмовитися від поточного споживання певних ресурсів;

так як результат передбачається отримати у майбутньому, процес інвестування протікає в умовах ризику і невизначеності.

Практична реалізація інвестицій здійснюється на основі інвестиційних програм. Для реалізації інвестиційної програми підприємство чи державний (самоврядний) орган створює інвестиційний проект (ІП), в якому обґрунтовується економічна доцільність, об'єм і терміни здійснення капітальних вкладень суб'єктів ІД. Іншими словами, ІП являє собою набір практичних дій по здійсненню інвестиційних вкладень і по досягненню окреслених фінансових, виробничих та соціальних результатів.

В залежності від мети реалізації ІП, виокремлюють виробничі, науково-технічні, комерційні, фінансові і соціально економічні проекти. Реалізуючи ІП, компанія намагається досягти накреслені цілі, що дозволяють їй добитися стабільності та стійкості, конкурентоспроможності, позитивної репутації у клієнтів та у суспільстві, що сприятимуть її розквіту як на ринку так і в галузевому середовищі. Підготовка ІП – складний процес, що вимагає аналізу, великих обчислень та розрахунків, підготовки багатьох документів, в т.ч. для органів державного управління, оскільки держава визначає певний порядок розробки і установа стандартів що забезпечують безпечну і ефективну реалізацію проекту. Процес підготовки ІП складається з послідовних етапів, кожний із яких включає у себе ряд кроків, необхідних для досягнення бажаного результату для інвестора. Етапи визначають життєвий цикл ІП це

проміжок часу між моментом появи ІП і моментом його реалізації і вони залежать як від соціально-економічних, так і організаційно-технічних факторів. На кожному етапі здійснюють певні специфічні підходи до управління ІП.

В життєвому циклі ІП можна виділити кілька відносно самостійних етапів [5, с. 102-107]. Підготовчий етап інвестиційного циклу як перша стадія інвестиційного проектування передбачає проведення наступних робіт: вибір перспективного регіонального ринку, проведення маркетингового дослідження, попереднє обґрунтування інвестиційного задуму, оцінка передбачуваного об'єму інвестицій, оцінка можливих джерел фінансування проекту, попередній відбір організацій, здатних реалізувати проект тощо.

Протяжність підготовчого етапу залежить від інвестора, але обумовлена вона привабливістю інвестиційного клімату у країні (регіоні, районі, територіальній громаді), котрий формується зусиллями владних та підприємницьких структур, а також за участі громадського сектора суспільства. На цей етап, на думку фахівців, приходиться від 3% до 8% затрат [4, с.104–112].

Проектно-організаційний етап інвестиційного циклу є найскладнішим. Через велику кількість організацій, що приймають участь в розробці і погодженні проекту, багатоступеневості погоджувальних процедур процес отримання офіційного дозволу на реалізацію проекту виявляється достатньо працездатним.

Перш за все необхідно підібрати земельну ділянку для будівництва об'єкта, який би відповідав вимогам кампанії по географії розміщення (врахував всі бажання по зручності) і отримати погодження органу місцевого самоврядування на розміщення на ньому запланованого підприємства. Потім проводять інженерно-геологічні, екологічні, кліматичні та ряд інших досліджень з метою визначення придатності ділянки для використання за цільовим призначенням. Обов'язково вивчають думку громадськості про доцільність будівництва об'єкту на обраній ділянці. В разі отримання позитивних висновків з перелічених вище питань, можна приступати до розробки техніко-економічного обґрунтування (ТЕО).

Підготовлене ТЕО, після погодження проектних рішень з наглядовими та адміністративними органами, повинно пройти державну експертизу, в т.ч. і екологічну. На цьому етапі витрачається до 20% засобів від загальної вартості проекту.

Етап власне будівництва (реконструкції) об'єкта (підприємства) і запуск в експлуатацію – ІІІ етап інвестиційного циклу. На цьому етапі проводяться аналіз ринку будівельних послуг і переговори з потенційними підрядчиками виконання робіт по будівництву, тендерні торги, організація будівельного виробництва, будівничо-монтажні та пусконаладжувальні роботи, передача в експлуатацію завершеного будівництва державній приймальній комісії. Це найзатратніший етап циклу – на нього приходиться до 72% загальної вартості ІП (60% – на будівельно-монтажні роботи і закупівлю обладнання, а 12 % - на пусконаладжувальні роботи та введення в експлуатацію).

Часто інвестори виділяють ще етап виробничої діяльності і моніторингу економічних показників, так як для них ІП закінчується не запуском об'єкта в експлуатацію, а досягненням тих економічних показників, ради яких цей ІП і планувався.

Загальна часова тривалість інвестиційного циклу є важливим показником ефективності інвестицій. Вона не лише визначає період їх окупності, але й свідчить про зміни соціально-економічної ситуації в регіоні, так як введення в дію об'єкта пов'язано з отриманням нових робочих місць, розвитком соціальної інфраструктури, додатковим надходженням податків і зборів до бюджетів різних рівнів (політичний і суспільний ефекти).

Отже, максимальне скорочення інвестиційного циклу має стати основною метою спільної роботи всіх учасників ІП – від інвестора до органів влади місцевого самоврядування та контролюючих органів державної влади в регіоні, тому що це має

вище згаданий суспільно-політичний ефект.

Важливим елементом управління ІП є оцінка комерційної, бюджетної і економічної ефективності проекту. Розрізняють наступні показники ефективності ІП:

показники комерційної (фінансової) ефективності, що враховують фінансові наслідки реалізації проекту для його безпосередніх учасників;

показники бюджетної ефективності, що відображають фінансові наслідки здійснення ІП для республіканського, регіонального, районного бюджету чи бюджету конкретної територіальної громади;

показники економічної ефективності, що враховують затрати і результати, що пов'язані з реалізацією ІП та виходять за межі прямих фінансових інтересів;

учасників ІП, що допускають вартісне вираження.

Для великомасштабних ІП рекомендують обов'язково оцінювати економічну ефективність [5, с.117]. Комерційна ефективність (фінансове обґрунтування) ІП визначається співвідношенням фінансових затрат і результатів, що забезпечують необхідну норму прибутковості. Комерційна ефективність може розраховуватись як для ІП в цілому, так і для окремих учасників з врахуванням їх внесків. При цьому у якості відображення ефекту на 1-му кроці виступає потік реальних грошей.

При здійсненні ІП виділяються три види діяльності: інвестиційна, операційна, фінансова. В рамках кожної з них відбувається притік і відтік грошей. З метою аналізу комерційної ефективності можуть визначатись також: терміни повного погашення заборгованості; доля учасника в загальному об'ємі інвестицій [4, с. 109].

Показники бюджетної ефективності відображають вплив результатів здійснення ІП на прибутки і витрати відповідного (республіканського, регіонального чи місцевого) бюджету. Основним показником бюджетної ефективності, що використовується для обґрунтування передбачених в ІП заходів державної чи регіональної підтримки, є бюджетний ефект.

При розрахунку показників економічної ефективності на рівні національного господарства в склад результатів ІП включають (у вартісному виразі):

кінцеві виробничі результати;

соціальні та економічні результати, пораховані, виходячи із спільної дії всіх учасників ІП на здоров'я мешканців, соціальну й екологічну обстановку у регіонах;

прямі фінансові результати;

кредити і займи іноземних держав, банків та фірм, надходження від митних зборів тощо.

Слід враховувати також непрямі фінансові результати здійснення ІП: зміни у прибутках сторонніх організацій і громадян, ринкову вартість земельних ділянок, приміщення та інше майно. Соціальні, екологічні, політичні та інші результати, що не піддаються вартісній оцінці, розглядаються як додаткові показники економічної ефективності і враховуються при прийнятті рішень про реалізацію ІП.

Оцінка майбутніх затрат і результатів при визначенні ефективності ІП здійснюється в межах розрахункового періоду, протяжність якого приймається з врахуванням:

часу створення, експлуатації і (при необхідності) ліквідації об'єкта;

середньозваженого нормативного терміну служби основного технологічного обладнання;

досягнення заданих характеристик прибутку (величини і (або) норми прибутку тощо);

вимог інвестора.

При оцінці ефективності ІП порівняння значень різночасових показників повинно здійснюватись шляхом приведення (дисконтування) їх до цінностей на початковому періоді [4, с. 110].

Основні напрямки управління ІП включають (мал. 2):

управління предметною областю ІП;

управління якістю, часом, вартістю, ризиком, персоналом;

управління контрактами і забезпечення проектів;
 управління взаємодіями та інформаційними зв'язками.

Метою управління ІП також являється недопущення незапланованих витрат, управління змінами, дотримання термінів виконання робіт і їх професійний контроль з точки зору відповідності економічним цілям інвестора і поточній ринковій ситуації.



Мал.2 Основні напрями управління ІП

Важливу роль в управлінні ІП відводиться оцінці ризиків і певних можливостей їх мінімізації. Існує багато проектних ризиків, тому необхідно враховувати специфіку діяльності і галузь інвестування засобів, проводити постійний аналіз внутрішньої і зовнішньої ситуації кампанії з метою мінімізації можливих втрат. Інвестори повинні вживати заходів, що дозволяють управляти ризиками. Управління ризиками передбачає:

- визначення факторів ризиків;
- оцінка і аналіз факторів ризику (кількісний і якісний);
- планування заходів по зменшенню ризиків і ліквідації наслідків від подій, які можуть наступати в результаті реалізації ризиків;
- вибір методів управління ризиками і послідовності їх використання;
- накопичення і обробка інформації про ризикові ситуації і наслідки виявлення ризиків;
- контроль дій по управлінню ризиками, а також вироблення рекомендацій для врахування отриманого досвіду у майбутньому [4,с. 111].

Аналіз ризиків повинен бути на не окремим етапом проектної діяльності, а її постійною функцією, присутньою на всіх фазах життєвого циклу проекту. Дослідження проектних ризиків включає якісний (отримання даних) і кількісний аналіз (числове визначення величин ризиків). Кінцева мета аналізу ризиків проекту полягає якраз в розробці заходів, які б дозволяли знизити ризик ІП, а також у врахуванні супроводжуваних їх витрат. Відповідно, прийняттю кожного антиризикового рішення (страхування, розподілення ризиків, резервування засобів, накопичення додаткової корисної інформації) передують аналіз. Тож мова йде про створення системи організаційно-економічних стабілізаційних механізмів, що вимагають від учасників

додаткових затрат, розмір яких залежить від умов реалізації проекту, очікувань та інтересів учасників, їх оцінок ступені можливого ризику. Успіх і позитивний результат втілення ІП залежить також від конкурентоспроможності кампанії, її прозорості, новизни, здібності освоїти нові ризики і надати необхідні товари і послуги. Важливу роль в успішній реалізації ІП відіграє залучення зовнішніх експертів, здатних оцінити проектні ризики і дати необхідні рекомендації.

Як висновок. Таким чином, для успішної розробки і реалізації інвестиційних проектів необхідна цілісна система управління, яка включає в собі визначені цілі, постановку задач на кожному етапі, аналіз і оцінку ризиків, виявлення шляхів їх мінімізації, організація фінансування, пошук дешевих джерел інвестиційних ресурсів з метою досягнення розрахункової ефективності.

Якість та майстерність реалізації інвестиційних проектів, законодавчий супровід інноваційної діяльності, інноваційна привабливість та відсутність ризиків і політична підтримка їх реалізації є одними з головних складників їх успішності, що, в свою чергу, виступає одним з важливих показників економічного розвитку чи «видужання» підприємства, галузі та й економіки країни загалом. Тому у пострадянський період розвитку України варто особливо відповідально готувати фахівців з інвестиційного, інноваційного та адміністративного/публічного менеджменту, що покликані займатись інноваційними та інвестиційними проектами.

Список використаних джерел

1. Абрамович І. В. Напрями активізації державної політики щодо залучення іноземних інвестицій в економіку України / Абрамович І. В. // Інвестиції: практика та досвід. – 2007. – №1. – С.16 – 19.
2. Бланк И.А. Инвестиционный менеджмент: Учебный курс. - К.: Эльга-Н, Ника Центр, 2002. - 448 с.
3. Закон України «Про інвестиційну діяльність» від 18 вересня 1991 року за № 1560-ХІІ / Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1991, N 47, ст.646.
4. Иллаева С.И. Управление инвестиционными проектами. Теория и практика управления: новые подходы. Сб. статей / Моск. гос. ун-в. им. М. В. Ломоносова. Фак госуд. управления. – Вып. 8. – М.: Изд-во «Университетский гуманитарный лицей», 2007, – 144 с. (с.104–112)
5. Інвестиції: Системний аналіз і управління / Під ред. К.В.Балдіна. – 4-е вид. випр. - М.: Видавничо-торгова корпорація «Дашков и К», 2013 – 288 с.
6. Серов В.М. Инвестиционный менеджмент: Учебное пособие. – М.: ИНФРА – М, 2000 – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016 р.

ВОРОНА П.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко
Полтавский областной совет, Украина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИНВЕСТИЦИОННЫМИ ПРОЕКТАМИ В СОДЕРЖАНИИ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье автор, ведущий преподаватель магистратуры по специальности «Управление проектами», раскрывает сущность инвестиционной деятельности как одного из важнейших аспектов функционирования организаций. Рассмотрены этапы подготовки инвестиционных проектов и методологические особенности их реализации.

Исследованы основные направления и элементы управления инвестиционным проектом, в т.ч. оценка коммерческой, бюджетной и экономической эффективности проекта. Отдельное внимание уделено управлению рисками реализации проектов.

Ключевые слова: *инвестиции, инвестиционная деятельность, инвестиционный проект, инвестиционный климат, инвестиционная программа, этапы подготовки инвестиционного проекта, риски, бюджетный эффект.*

VORONA P.

PhD, associate Professor the Department of pedagogical skills and management them. I. A. Zjazun of PNPУ im. V. G. Korolenko
The Deputy of Poltava regional Council, Ukraine

METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF INVESTMENT PROJECT MANAGEMENT IN THE CONTENT OF THE TRAINING MANAGER AND PROJECT ACTIVITIES

The article reveals the essence of investment activity as one of the most important aspects of the functioning of organizations. The stages of preparation of investment projects and methodological peculiarities of their implementation. The basic directions and controls the investment project, including evaluation of commercial, budgetary and economic efficiency of the project. Special attention is given to risk management of projects.

It is noted that for the successful development and implementation of investment projects requires an integrated management system that incorporates the defined goals, setting objectives at each stage of analysis and risk assessment, identify ways to minimize them, the organization funding search for the cheapest sources of investment resources to achieve the estimated effectiveness. The quality and skill of investment projects, legislative support innovation, innovative appeal and lack of risk and political support for their implementation are the main ingredients of their success, which in turn is one of the most important indicators of economic development or "recovery" of the enterprise, industry and the economy in general. Because of post-Soviet Ukraine not particularly responsible preparing specialists in investment, innovation and administration / public management, designed an innovative and investment projects.

Keywords: *investments, investment activity, investment project, investment climate, investment program, stages of preparation of investment project, the risks, the budgetary effect.*

УДК 378.244.2

ЛЮДМИЛА ГОМЛЯ

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ЭВОЛЮЦИОННОЕ УЧЕНИЕ»

Условия современного общественного развития стимулируют самостоятельную работу в любом образовательном процессе, в том числе и в вузе. Примером тому может служить организация образовательного учебного процесса при изучении курса «Эволюционное учение» в рамках Болонского процесса в Полтавском национальном педагогическом университете имени В.Г. Короленка. Здесь разработаны новые формы самостоятельной работы студентов, стимулирующих их когнитивную деятельность, ускоряющие процесс формирования необходимых профессиональных навыков.

Ключевые слова: *студенты, самостоятельная работа студентов, эволюционное учение*

Приоритетным в образовании сегодня становится создание условий для творческого развития личности. Умение систематизировать знания, находить нужную информацию – важнейшее качество современного специалиста любого профиля. Оно не появляется само по себе и не всегда формируется в процессе обучения в вузе.

В современной системе образования на смену прежним методам приходят интенсивные методы, ориентированные на использование современных информационных систем, позволяющих по-новому взглянуть на содержание образования и дающие необходимый научно-методологический аппарат для их анализа. Они становятся основой самообразования и непрерывного образования человека. Интенсификация процессов обучения, переход на методы, при которых обучаемые должны «научиться учиться»

самостоятельно», все более увеличивают компоненту самостоятельной работы студентов. Поэтому организация самостоятельной работы на современном этапе развития высшей школы приобретает особое значение.

Предметно и содержательно самостоятельная работа студентов (СРС) определяется образовательным стандартом, рабочими программами учебных дисциплин, содержанием учебников, учебных пособий и методических руководств.

При организации самостоятельной работы необходимо основываться на следующих предпосылках:

самостоятельная работа должна быть конкретной по своей предметной направленности;

самостоятельная работа должна быть четко регламентирована;

самостоятельная работа должна сопровождаться эффективным, непрерывным контролем и оценкой ее результатов.

Эффективность самостоятельной работы достигается, если она является одним из основных органических элементов учебного процесса, если она проводится планомерно и систематически, а не случайно и эпизодически. Самостоятельная работа должна охватывать все виды и формы учебных занятий, протекающих как без преподавателя, так и под его непосредственным контролем, т. е. как вне аудитории, так и в аудиторной работе.

В организации СРС в процессе изучения естественнонаучных дисциплин на первое место выходит соблюдение дидактического принципа преемственности.

Цель организации самостоятельной работы при изучении курса «Эволюционное учение» – помочь студентам самостоятельно приобрести глубокие и прочные знания основных понятий и закономерностей эволюционных процессов в природе, основные экспериментальные умения и навыки, способствовать формированию биологического мышления.

Задачи самостоятельной работы:

освоить теоретический материал по следующим разделам: предмет и задачи эволюционного учения; основные проблемы и методы эволюционного учения, его синтетический характер; общие закономерности и движущие силы эволюции; взаимодействие эволюционных факторов и результаты этих взаимодействий; закономерности и движущих силах исторического развития живой природы; сущность эволюционного подхода и его методологическое значение; место дарвинизма и теории эволюции в системе биологических наук, их научное и практическое (для селекции, научной разработки мер по охране и реконструкции природы и т.д.) значение;

закрепить знание теоретического материала, используя необходимый инструментарий практическим путем (проработка текстового материала на основе вопросов для самоподготовки, выполнение практических работ, контрольных работ, тестов для самопроверки, написание конспектов, рефератов, создание электронного сопровождения отдельных изучаемых вопросов);

применить полученные знания и практические навыки для анализа ситуации и выработки правильного решения (подготовка к решению ситуационных задач, в том числе и экспериментальных, участию в проектно-исследовательской работе, групповой дискуссии, письменный анализ научных статей);

применить полученные знания и умения для формирования собственной позиции, модели (написание курсовой и выпускной квалификационной работы, научно-исследовательская работа студента);

сформировать навыки адаптации научных знаний и умений по эволюционному учению к целям и задачам профессиональной деятельности.

В зависимости от места и времени проведения СРС, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами она подразделяется на следующие виды:

самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий (лекций,

семинаров, лабораторных работ, учебных конференций);

самостоятельная работа под контролем преподавателя в форме текущих контрольных работ, плановых консультаций, зачетов и экзаменов, проектно-исследовательских работ;

внеаудиторная самостоятельная работа при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера, проработка текстового материала, написание конспектов, рефератов, подготовка докладов и электронного сопровождения по отдельным вопросам.

Структурно СРС можно разделить на две части: организуемая преподавателем и самостоятельная работа – её студент организует по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекциям, лабораторным занятиям, семинарам, зачетам, экзаменам). Таким образом, управление СРС – это умение оптимизировать сочетание этих двух частей.

Содержание организованной преподавателем СРС описано в учебно-методическом комплексе (УМК) дисциплины «Эволюционное учение» и направлено на расширение и углубление знаний по данному курсу и усвоение внутри- и межпредметных связей. Время на ее выполнение соответствует количеству часов, отведенных учебным планом на самостоятельную работу по данной дисциплине. В связи с этим необходимо при составлении УМК и определении регламента СРС учитывать форму организации СРС, так как разные ее формы требуют разных временных затрат.

Основные формы организации самостоятельной работы студентов определяются следующими параметрами:

содержание учебной дисциплины;

уровень образования и степень подготовленности студентов;

необходимость упорядочения нагрузки студентов при самостоятельной работе.

Исходя из этих параметров, использовались следующие формы организации СРС:

проработка текстовых материалов в соответствии с вопросами самоподготовки (учебная и научная литература, электронные ресурсы);

выполнение практических работ и отчетов;

самопроверка с использованием тестовых заданий, ситуационных задач и контрольных вопросов;

написание конспектов, рефератов, подготовка докладов к учебным конференциям, электронного сопровождения по отдельным вопросам модуля, письменный анализ научных статей;

участие в проектно-исследовательской работе, выполнение курсовых и квалификационных работ.

Для обеспечения эффективности СРС по учебной дисциплине «Эволюционное учение» содержание самостоятельной работы разделено по модулям. В каждом модуле определены все вышеуказанные формы СРС. Например, в модуле «Основные черты и этапы эволюции жизни на Земле» выделены следующие обязательные формы самостоятельной работы:

Самоподготовка по следующим вопросам:

1. История развития эволюционных взглядов на жизнь.

а) додарвиновский период; б) дарвиновский период; в) современный период.

2. Гипотезы происхождения жизни на Земле.

а) космогонические представления древних; б) креационистские теории; в) гипотеза академика Опарина; г) гипотеза внеземного происхождения жизни (Вернадского и др.)

3. Хронология эволюции жизни на Земле.

4. Доказательства земного происхождения жизни.

Выполнение практических работ и отчетов по ним: основные черты и этапы эволюции жизни на Земле, общие сведения о геохронологии Земли; важнейшие черты и этапы эволюции основных групп живых организмов.

Самопроверка с использованием тестовых заданий различной типологии:

Два культурных растения ячмень и рожь имеют одинаковое число хромосом (14), но не скрещиваются, отличаются по внешнему виду и химическому составу (из ячменной муки хлеб не пекут). Определите: 1) к одному или разным видам следует их отнести; 2) какими критериями вида при этом надо руководствоваться? Ответ: 1) к разным; 2) морфологическим, физиологическим, биохимическим.

Самопроверка с использованием ситуационных задач:

Существует ли зависимость между количеством эндемичных видов и удаленностью островов и материков? Чем современная синтетическая теория эволюции объясняет радиацию древних пресмыкающихся? Как объяснить низкорослость тундровых растений? Какие факторы привели к формированию сходных признаков у стеноптеригий и дельфинов?

Вопросы для итогового контроля к модулю: представления о природе в античном мире и в Средневековье, характеристика метафизического периода в биологии, креационизм, преформизм, концепция абсолютной целесообразности, витализм, значение работ К. Линнея, возникновение трансформизма, борьба трансформизма с креационизмом во Франции, эволюционные воззрения Бюффона, эволюционные воззрения Кювье, эволюционные воззрения Сент-Илера.

При определении содержания СРС по эволюционному учению мы использовали следующие технологические подходы:

цель СРС определяется Государственным образовательным стандартом по дисциплине «Эволюционное учение». Цели самостоятельной работы должны соответствовать готовности к профессиональному самообразованию;

основаниями отбора содержания самостоятельной работы являются Государственный образовательный стандарт, источники самообразования, индивидуально-психологические особенности студентов;

задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям, отражать содержание каждого модуля дисциплины «Эволюционное учение», включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов;

тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля.

Контроль в СРС должен быть мотивирующим фактором образовательной деятельности студента. Результаты выполнения СРС включаются в показатели текущей успеваемости, от которой зависит рейтинг студента, окончательная оценка.

СРС обеспечивает подготовку студента к текущим аудиторным занятиям. Результаты этой подготовки проявляются в активности студента на занятиях и качественном уровне сделанных докладов, выполненных контрольных работ, тестовых заданий и др. форм текущего контроля. Баллы, полученные студентом по результатам аудиторной работы, формируют рейтинговую оценку текущей успеваемости студента по дисциплине «Эволюционное учение».

Каждый вид самостоятельной работы студентов оценивается отдельно, а итоги подводятся как в конце семестра, так и промежуточно – по окончании изучения каждого модуля, с учетом рейтинг-плана.

Студент, приступающий к изучению учебной дисциплины, получает информацию о всех формах самостоятельной работы по курсу с выделением обязательных форм самостоятельной работы и форм по выбору.

По учебной дисциплине «Эволюционное учение» установлена максимальная оценка – 100 баллов при изучении каждого модуля за обязательные формы самостоятельной работы. Ориентируясь на этот показатель, студент осуществляет выбор форм самостоятельной работы из предлагаемого ему перечня (написание конспекта, реферата, участие в проектно-исследовательской работе) [1].

Так, например, при изучении модуля «Основные черты и этапы эволюции жизни на Земле» определена следующая тематика различных форм СРС, предлагаемых студентам на выбор:

Темы для рефератов: Геохронология и основные этапы эволюции на Земле.

Темы конспектов по отдельным вопросам модуля: Основные этапы химической и биологической эволюции. Возникновение жизни (биогенез). Современные гипотезы происхождения жизни. Значение работ А.И. Опарина, Д. Холдейна, Д. Бернала. Основные этапы биогенеза и их экспериментальное моделирование.

Становление клеточной организации, развитие метаболизма и репродукции протобионтов. Деятельность биосферы в архее и протерозое. Изменение атмосферы и литосферы земли живыми организмами. Возникновение многоклеточности. Жизнь в докембрийских и кембрийских морях. Становление типов беспозвоночных животных типа хордовых. Появление высших растений. Завоевание жизнью суши. Основные этапы дальнейшего развития жизни на Земле. Краткая характеристика органического мира и состояние биосферы в палеозое, мезозое и кайнозое.

Темы для проектно-исследовательской работы: Проблема возникновения генетического кода. Оформление ядра и полового процесса, происхождение эукариотных форм. Эволюция энергетических процессов (брожение, фотосинтез, дыхание).

С целью повышения качества подготовки специалистов, следует наряду с сообщением определенных программных сведений, более активно осуществлять управление процессом получения и усвоения знаний студентами, особенно при их самостоятельной работе. Определенный вклад в решение этой задачи должна внести более тщательная разработка и внедрение в процесс обучения современных, научно обоснованных учебных и методических пособий, которые по использованным в них способам представления знаний отходят от традиционного исполнения, характерного для большинства учебной литературы. Кроме того, учебные пособия должны выполнять не только информационную, но и организационно-контролирующую и управляющую функции. Управляющая функция учебного пособия проявляется в рубрикации, в текстовом выделении основных положений учебного материала, в наличии структурно-логических схем, выявляющих взаимосвязь учебных материалов, в обобщающих выводах. Так для организации самостоятельной работы при изучении модуля «Антропогенез» нами составлено учебное пособие, где наряду с изложением теоретического материала приведены вопросы для самоподготовки и тестовые задания. Это позволяет студентам не только структурировать сложный объемный учебный материал, но и организовать самоподготовку и самоконтроль.

Для повышения эффективности самостоятельной работы студента учебные пособия должны также дополняться методическими пособиями, выполняющими руководящую и направляющую роль. Содержание такого пособия должно указывать, в какой последовательности следует изучать материал дисциплины, обращать внимание на особенности изучения отдельных тем и разделов, помогать отбирать наиболее важные и необходимые сведения из содержания теоретического материала, а также давать объяснения вопросам программы, которые обычно вызывают наибольшие затруднения и приводят к ошибкам. Организационно-контролирующая функция учебного пособия проявляется при переходе к активным формам обучения, способствующим развитию у обучающихся навыков самостоятельной работы. С целью организации самостоятельной работы студентов нами составлено учебное пособие по курсу «Эволюционное учение», включающее вопросы для самоподготовки, самоконтроля, лабораторный практикум, темы рефератов, конспектов и темы для проектно-исследовательской работы по каждому модулю курса. Руководствуясь материалами пособия, студент определяет обязательную самостоятельную деятельность и формы самостоятельной работы, выбор которых может повысить его рейтинговую оценку.

Одним из методов активизации учебной деятельности может служить создание проблемной ситуации. Проблемные ситуации ставят обучающегося перед необходимостью выбора в процессе принятия решения. В предлагаемом нами учебном пособии по курсу «Эволюционное учение» студентам предлагается решение

ситуационных задач по каждому модулю, которые позволяют интегрировать имеющиеся теоретические знания и практические навыки.

В учебном пособии приводится порция информации, которая концентрирует внимание на определенной части ранее изученного материала, что предполагает не только усвоение новых знаний, но позволяет студенту корректировать ранее полученные знания. Учебные пособия указанной структуры должны органически включаться в общий учебный процесс, определяя различные формы самостоятельной работы студента.

В заключение можно сделать следующий **вывод**: благодаря такому комплексному методическому аппарату студент включается в активный познавательный процесс, сопровождающийся формированием приемов самостоятельной умственной деятельности.

Список использованных источников

1. Батыршина А. Р. Технология организации самостоятельной работы студентов: (на опыте изучения курса истории психологии) / А. Р. Батыршина // Высшее образование сегодня. - 2008. - № 9. - С. 82-84
2. Белова Е. И. Организация самостоятельной работы студентов как фактор оптимизации учебного процесса в вузе / Е. И. Белова, А. О. Куракина // Современные методы обучения и формы организации учебного процесса в вузе: межвузовский научно-методический сборник. - Петропавловск-Камчатский, 2003. - С. 64
3. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов / А. Беляева // Высшее образование в России. - 2003. - №6. - С. 105-109
4. Ларионова Г. Организация самостоятельной работы студентов / Г. Ларионова // Педагогика. - 2003. - №4. - С. 107-109
5. Рубаник А. Самостоятельная работа студентов / А.Рубаник, Г. Большакова, Н. Тельных // Высшее образование в России. - 2005. - №6. - С. 120-124.

Стаття надійшла до редакції 19.04.2016 р.

ГОМЛЯ Л.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Україна

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «ЕВОЛЮЦІЙНЕ ВЧЕННЯ»

Умови сучасного суспільного розвитку стимулюють самостійну роботу в будь-якому освітньому процесі, в тому числі й у виші. Прикладом цього може слугувати організація освітнього навчального процесу при вивченні курсу «Еволюційне вчення» в рамках Болонського процесу в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка. Тут розроблено нові форми самостійної роботи студентів, що стимулюють їхню когнітивну діяльність, прискорюють процес формування необхідних професійних навичок.

Ключові слова: студенти, самостійна робота студентів, еволюційне вчення

GOMLA L.

Poltava national pedagogical University named after V. G. Korolenko, Ukraine, Ukraine

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS THE COURSE "EVOLUTIONARY THEORY"

The conditions of modern social development, stimulate self-study in any educational process, including at the University. An example of this could be the organization of educational process at studying of the course "the teaching of evolution" in the framework of the Bologna process in the Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko. It has developed new forms of independent work of students, stimulating cognitive activity, and accelerate the process of formation of necessary professional skills. Due to such complex methodological apparatus is

included in the student an active learning process, accompanied by the formation of independent methods of mental activity.

Keywords: *students, independent work of students, the evolutionary theory*

УДК 378.22.016.09:811

ЄВГЕНІЯ ГОНЧАРОВА

Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті проаналізовано зміщення акцентів в оцінюванні отриманих результатів освіти з усталених понять, таких, як «освіченість», «культура», «підготовленість», «якість знань» тощо на поняття «компетенції» та «компетентності». В контексті модернізації освіти результатом навчання випускників педагогічних ВНЗ має бути оволодіння сукупністю компетентностей, відповідних вимогам сучасного ринку праці та сучасним суспільним тенденціям.

Ключові слова: *компетентність, фахова компетентність, компетенції, ключові компетентності, компетентнісний підхід, мотивація, навчальна мотивація.*

Початок третього тисячоліття знаменується оновленням багатьох сфер суспільного життя, що зумовлено надшвидкими темпами його інформатизації. Система освіти в цілому й система вищої педагогічної освіти зокрема активно реагують на підвищення вимог до підготовки фахівця вищої кваліфікації. Це має бути не просто обізнана у своїй сфері особистість, а людина, підготовлена до всіх потенційно можливих змін щодо змісту, форм, методів ефективної діяльності, тобто здатна диференційовано ставити професійно значущі завдання й винаходити оптимальні шляхи їх розв'язання. Потреба модернізації вищої педагогічної освіти та формування нової генерації професіоналів освітньої галузі, здатних орієнтуватися в складних соціокультурних умовах на етапі приєднання України до євроінтеграційного процесу, зумовлює необхідність істотних змін у підходах до фахової підготовки майбутніх учителів.

Фахова підготовка майбутнього учителя ІМ являє собою систему, де зміст професійної освіти й методи його реалізації тісно взаємодіють між собою та спрямовані на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного до орієнтації в конкурентному середовищі.

Забезпечення системи освіти висококваліфікованими компетентними педагогічними кадрами є пріоритетним напрямом освітньої політики держави. Актуальним стає поняття компетентності майбутнього фахівця як сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності та орієнтація на компетентнісний підхід до процесу навчання.

Компетентнісний підхід – спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна та предметна (галузева) компетентності, є основним у формуванні як змісту освіти, так і його навчально-методичного забезпечення [17, с. 18].

Оптимальне забезпечення процесу реалізації компетентнісного підходу в освітньому середовищі мотивує студента на оволодіння універсальними компетентностями, що зумовлює його активну та рівноправну участь як суб'єкта в соціальній діяльності.

Основна увага приділяється формуванню фахової компетентності, тобто ґрунтовному оволодінню знаннями, уміннями, навичками, ставленнями, необхідними в конкретній сфері діяльності.

Компетенція (від. лат. *compeo* – відповідаю, підходжу): знання та досвід у тій чи іншій галузі [16, с. 613]. Для компетенції характерні наступні ознаки: виявляється в конкретній ситуації у процесі визначеної діяльності індивіда; має різні рівні, кожен з яких характеризує ступінь розвитку в особистості здатності сприймати та виконувати поставлені задачі.

Дидактичні та методичні аспекти визначення сутності компетентності та компетенції стали предметом досліджень Н. Бібік [1], Н. Гальскової [2], Д. Ізаренкова [7], І. Єрмакова [5], А. Лігоцького [10] та ін.

У педагогічній літературі використовуються поняття «компетентність», «компетенція», «ключові компетентності».

У матеріалах семінару Міністерства освіти і науки України та проекту ПРООН «Освітня політика» запропоновано наступні визначення цих понять:

— компетентність – це структурована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції;

— компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визначений рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній діяльності людини як абстрактного носія;

— ключові компетентності – це багатовимірне утворення, що належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціально структурованим комплексом якостей особистості, що дають змогу ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах. «Ключові компетентності» за своїм характером є наскрізними й їх слід досягати у процесі навчання через усі без винятку предмети та виховні заходи [9, с. 92].

Охарактеризуємо більш детально кожне з означених понять.

Дж. Равен вважає, що у будь-якій професійній діяльності компетентність людини визначається такими загальними якостями: здатністю працювати самостійно без постійного керівництва; здатністю брати на себе відповідальність за власною ініціативою; здатністю виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити; готовністю помічати проблеми та шукати шляхи їх розв'язання; умінням аналізувати нові ситуації й застосовувати вже наявні знання для такого аналізу; здатністю знаходити спільну мову з іншими людьми; здатністю засвоювати будь-які знання за власною ініціативою (тобто враховувати власний досвід і зворотній зв'язок з оточуючими); умінням приймати рішення на основі здорових суджень [13, с. 39].

У педагогічній науці широко вживаються поняття «компетентність» та «компетенція», однак не існує загальноприйнятого визначення кожного поняття, різні вчені пропонують свої гіпотези.

А. Хуторської визначає, що, «якщо компетенція – заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки людини, необхідна для її ефективної продуктивної діяльності у визначеній сфері, то компетентність – уже сформована якість особистості (сукупність якостей) учня та мінімальний досвід діяльності у визначеній сфері» [20, с. 62].

З точки зору Н. Бібік, «компетентність» – це оцінна категорія, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження» [9, с. 45], а «аналіз поняття «компетенція» дозволяє розуміти його як соціально закріплений освітній результат» [9, с. 47], тобто «компетенція» сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність» [9, с. 46].

О. Пометун характеризує компетентність як «спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання» [9, с. 17], а компетенції вважає конкретизованими «на рівні навчальних освітніх предметів».

Оскільки визначення понять «компетентність» і «компетенція» вітчизняних науковців, в основному, співпадають з висновками семінару Міністерства освіти і науки

України та проекту ПРООН «Освітня політика», у подальшому дослідженні будемо вживати поняття «компетенція» як похідне від поняття «компетентність» і його необхідну складову.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», запропоновано також перелік ключових компетентностей: уміння вчитися (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язбережувальна [9, с. 65-66].

Дослідження стратегій реформування фахової освіти дає змогу виявити наявність об'єктивно існуючого протиріччя між потребою суспільства в отриманні компетентних учителів іноземної мови та недостатньою розробленістю теоретичних засад реалізації положень компетентнісного підходу в процесі навчання фахових дисциплін.

Мета статті: теоретично обґрунтувати на засадах вивчення та аналізу психолого-педагогічної літератури стан розробленості проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес навчання фахових дисциплін майбутніх учителів іноземної мови. Сутність професійної компетентності вчителя полягає в мотиваційно орієнтованій готовності до здійснення педагогічної діяльності, основою якої є загальна ерудиція, ґрунтовні теоретичні знання, практичний досвід, уміння організувати навчання як творчий процес, спрямований на отримання оптимального результату.

Для майбутнього педагога, професійна діяльність якого буде спрямована не тільки на оптимальну організацію навчального процесу, але й на виховання громадянина-патріота, важливі наступні загальні показники професійної компетентності: уміння жити та працювати в сучасному соціумі; здатність керувати своїм емоційним станом; уміння бути зрозумілим у спілкуванні, здатність розуміти інших (учнів, їх батьків, колег); усвідомлена потреба в дотриманні морально-етичних норм; безперервне вдосконалення професійних знань шляхом самоосвіти з використанням друкованих джерел та інформаційних технологій; уміння використовувати у пошуковій діяльності методи педагогічного дослідження; здатність аналізувати власний педагогічний досвід з наступним використанням результатів аналізу для підвищення результативності навчально-виховного процесу; уміння створювати умови для стимулювання в учнів бажання навчатися; здатність спрямовувати професійну діяльність на отримання усвідомленого результату навчально-виховного процесу.

Наявність фахової (спеціальної) компетенції передбачає оволодіння сукупністю знань, умінь, навичок і ставлень [9, с. 90], необхідних у визначеній галузі діяльності.

Схему формування фахової компетентності вчителя ІМ показано на рис. 1.

Фахові компетенції можна розподілити на загальні (системні) та предметно-орієнтовані (предметні).

До загальних можемо віднести: здатність організувати стратегію навчання, оптимально використовувати робочий час; сформованість способів діяльності, технологічну грамотність; уміння проводити тестування, здійснювати моніторинг та оцінювання; опанування цінностями, ставлення до професійної діяльності.

У ході аналізу специфіки фахової підготовки учителя ІМ у педагогічних ВНЗ у контексті дослідження, особлива увага приділялася проблемі формування професійно значущих (предметних) компетенцій саме для визначеного профілю підготовки майбутніх спеціалістів.

Предметна компетенція – сукупність знань, умінь та характерних рис у межах предмета, що дає змогу особистості виконувати певні дії через власне ставлення [9, с. 92]. Як приклад, наведемо орієнтовний перелік компетенцій, що забезпечують підготовку майбутніх учителів ІМ, для такої фахової дисципліни, як лінгвокраїнознавство:

— знання про національну культуру країни, мова якої вивчається, етнічну специфіку, соціокультурні аспекти поведінки людей у ході спілкування, уміння порівнювати зазначену інформацію з рисами національної культури;



Рис. 1. Формування фахової компетентності вчителя іноземної мови

- володіння лексичним мінімумом з тематики курсу;
- уміння робити аналіз текстів з соціокультурним забарвленням, знаходити специфічну лексику й лексико-граматичні конструкції, притаманні мові, що вивчається;
- розуміння національної культури, мова якої вивчається;
- розуміння загальних і специфічних тенденцій іноземної культури й уміння порівнювати їх із національними ознаками України;
- уміння розпізнавати моделі етикету в країні, мова якої вивчається;
- уміння описувати соціокультурні явища іноземною мовою;
- уміння розкривати причинно-наслідкові відношення в стилі мовленнєвої поведінки в умовах міжкультурного спілкування;
- здатність передбачати можливий розвиток подій у ситуаціях міжкультурного спілкування;
- уміння обирати стратегічно вірний стиль поведінки в ході спілкування з носіями мови;
- розуміння причин соціокультурної інтерференції в ході спілкування з носіями мови, знати можливі способи її уникнення;
- уміння виділяти загальне й культурно-специфічне в моделях розвитку різних країн і соціальних верств суспільства;
- оволодіння студентами вербальними й невербальними моделями поведінки в ситуаціях міжкультурної комунікації;
- визнавати право різних культурних моделей, а звідси формувати на їх основі уявлення про норми життя в різних країнах [3; 12; 15; 18].

Ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, дає змогу студенту розпізнавати й розуміти норми поведінки носіїв мови, що вивчається, і підготуватися до реальної міжкультурної комунікації та адаптації в суспільстві.

Слід наголосити, що «фахова освіта являє собою систему, яка має внутрішню будову, взаємозв'язок компонентів, і яка функціонує як органічна частина вищого порядку – вищої освіти» [10, с. 26]. Кожна конкретна фахова дисципліна передбачає певний перелік компетенцій, отже, для успішного виконання у подальшому професійної діяльності майбутній учитель ІМ має оволодіти компетенціями, які складають зміст кожної фахової дисципліни. Узагальнювальний аналіз педагогічних досліджень дає змогу презентувати майбутнього учителя ІМ у якості активного суб'єкта розвитку фахових компетенцій. Так, на переконання В. Давидова, лише спеціально організоване навчання надає змогу учневі стати його активним суб'єктом [4]. Якісно організоване навчання має спонукати майбутнього вчителя ІМ до усвідомленої постановки власне задачі та контролю ефективності своїх дій у ході її виконання. Професійні знання, уміння й навички є як результатом, так і засобом пізнання в галузі конкретної фахової дисципліни. На основі наведених даних можна констатувати, що основою компетенції майбутнього спеціаліста є закладений у ході навчання у педагогічних ВНЗ фундамент знань з профільюючих предметів.

Формування фахової компетентності майбутнього вчителя ІМ базується на оволодінні ключовими компетентностями та фаховими компетенціями (сукупністю знань, умінь, навичок і ставлень). Рівень фахової компетентності у процесі навчання буде поступово змінюватися за рахунок набуття нових компетенцій.

Конкурентоспроможність на сучасному ринку праці забезпечується не лише високим рівнем теоретичних знань і професійної компетентності. Здатність до постійного самонавчання, усвідомлена необхідність постійного самовдосконалення, мобільність, відповідальність, комунікативні компетенції сприяють формуванню конкурентного потенціалу. Майбутній учитель має усвідомлювати, що рівень компетентності, сформований у ході навчання у педагогічних ВНЗ не може протягом довгого часу гарантувати успішність його професійної діяльності, оскільки ускладнення змісту освіти та проблем виховання, зростання рівня освітніх стандартів,

упровадження прогресивних технологій навчання вимагає від нього постійної та цілеспрямованої роботи над собою.

Важливою складовою компетентнісного підходу в системі вищої педагогічної освіти є формування мотиваційних компетентностей у студентів як особистісних та соціальних мотивацій, спрямованих на подальше формування фахової компетентності, без наявності яких якісне оволодіння студентами сукупністю фахових компетенцій буде проблематичним. Не менш важливою є проблема формування в студентів стійкої позитивної мотивації до майбутньої професії, що передбачає здатність та усвідомлене бажання продовжувати науково-пізнавальну діяльність упродовж усього життя.

Мотивація – це система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [19, с. 217]. І. Зимня визначає мотивацію як складний механізм співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, який визначає виникнення, спрямованість, а також засоби здійснення конкретних форм діяльності [6, с. 219].

О. Овчарук основними мотиваційними компетентностями, пов'язаними з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості вважає: здатність до навчання; винахідливість; навички адаптуватись та бути мобільним; уміння досягати успіху в житті; бажання змінити життя на краще; інтерес та внутрішню мотивацію; особисті практичні здатності; уміння робити власний вибір та визначати особисті цілі [9, с. 62].

Сприймаючи внутрішню мотивацію, спрямовану на процес і зміст діяльності, як домінуючу, у процесі навчання необхідно враховувати також і зовнішню мотивацію, спрямовану на виконання обов'язку отримати вищу освіту, усвідомлення відповідальності перед суспільством, уникнення неприємностей, бажання отримати схвалення з боку викладача, батьків чи інших людей.

В основі навчальної мотивації лежить потреба суб'єкта діяльності, яка, у свою чергу, надає поштовх до розвитку його пізнавальної активності.

Формуванню позитивної мотивації студентів до процесу навчання сприяє професіоналізм викладача, його вміння організувати професійно орієнтований процес навчання з використанням методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність, впливають на самовизначення майбутніх фахівців та усвідомлення ними як найближчих, так і кінцевих результатів навчання, створюють позитивний емоційний фон у відносинах зі студентами.

Відчуття необхідності діяти (навчатися) залежить від ступеня інтересу особистості до предмета діяльності. Інтерес, який відноситься до усвідомлюваних мотивів, ґрунтується на емоційній готовності студента до інтелектуальної діяльності в ході навчання у педагогічному ВНЗ. Зацікавленість спонукає особистість отримувати задоволення навіть у ході напруженої роботи. Дослідженнями сучасних науковців [8, с. 266] доведено, що висока позитивна мотивація до навчання може стати компенсаторним чинником у разі недостатньо високого рівня навчальних здібностей, однак навіть високий рівень здібностей не компенсує відсутність такої мотивації.

Мотивація до процесу навчання може бути, по-перше, ситуативною, яка ґрунтується на тимчасовій необхідності виявити свій рівень навченості (у ході написання тесту, складання іспиту, необхідності уникнути неприємностей, пов'язаних з повторним складанням іспиту); по-друге, особистісною – коли мета й мотиви пов'язані між собою, що породжує прагнення студента до самовдосконалення.

Домінування ініціативності й усвідомлення студентом необхідності одержання високих результатів у навчанні базується на формуванні в майбутніх спеціалістів: по-перше, соціальних мотивів своєї діяльності; по-друге, інтересу до змісту навчання. Інтерес до змісту навчання стимулюється шляхом створення посиленої складності навчального матеріалу, його урізноманітнення, урахування індивідуально-психологічних особливостей за умови визначення способів діяльності студентів

(наприклад, упровадження активних методів навчання, в основі яких лежить пошукова діяльність).

Формування професійної мотивації передбачає новизну пропонованого навчального матеріалу, його актуальність, зв'язок з реаліями сучасного життя. Це дозволяє сформувати соціальну мотивацію у відношенні майбутньої професії, сприяти визначенню професійних мотивів як провідних в ієрархії мотивів студентської молоді.

Формування ключових компетенцій, конкретизованих як на рівні навчальних дисциплін, так і на рівні загальнопредметного змісту освіти, визначає необхідність реалізації компетентнісного підходу, як переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі. Логіка ресурсного підходу виходить із пріоритету створення та підтримки унікальності людських ресурсів і ключових компетенцій у сфері освіти. Цей підхід набуває визначальної ролі в сучасній системі професійної освіти, академічної підготовки фахівців [11].

Компетентнісний підхід в освіті тісно пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки інтегрована характеристика особистості, сформована у процесі набуття ключових і загальних компетенцій, визначається лише в конкретному комплексі дій [9; 13; 14], тобто у здатності майбутнього вчителя до соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей освіти.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук. – К. : Пляда, 2005. – 120 с.
2. Гальскова Н. Д. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / Н. Д. Гальскова, А. Д. Горчев, З. Н. Никитина, Э. И. Соловцова // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 5–6.
3. Гез Н. И. Формирование социокультурной коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
4. Давыдов В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13–26.
5. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Г. Єрмаков // Школа. – 2006. – № 5. – С. 5–11.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
7. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Ительсон // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [бібліотека з освітньої політики / під заг. ред О. В. Овчарук]. – К. : «КІС», 2004. – 112 с.
10. Лігоцький А. О. Проектування освітніх систем / Анатолій Олексійович Лігоцький. – К. : Техніка, 1994. – 50 с.
11. Микитюк С. О. Тенденції розвитку освіти в контексті ресурсного підходу [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://asconf.com/rus/archive_view/49
12. Першукова О. Сучасні підходи до формування соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в країнах Європи / О. Першукова // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 19–22.
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен ; пер. с англ. под ред. В. И. Белопольского]. – М. : «Когнито-Центр», 2002. – 396 с.

14. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе ВУЗА: [монография] / С. С. Савельева. – Воскресенск: Издательство «Позитив», 2012. – 220 с.
15. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М.: Высшая школа, 1991. – 305 с.
16. Советский энциклопедический словарь [гл. ред. А. М. Прохоров] – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.
17. Технології інтеграції змісту освіти: зб. наук. праць/ [ред. кол., головн. ред. В. Р. Ільченко]. – Полтава: ПОІППО, 2013. – Вип. 5. – 264 с.
18. Томахин Г. Д. Реалии в языке и культуре / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 5. – С. 13–18.
19. Український педагогічний словник / [авт.- уклад. Гончаренко С.]. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
20. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования/ А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2016 р.

ГОНЧАРОВА Е.

Высшее учебное заведение Укоопсоюза «Полтавский университет экономики и торговли», Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье анализируется смещение акцентов в оценивании полученных результатов образования с принятых ранее понятий, таких, как «образованность», «культура», «подготовленность», «качество знаний» и прочее на понятия «компетенции» и «компетентности». В контексте модернизации образования результатом обучения выпускников ВУЗ должно быть овладение совокупностью компетентностей, соответствующих требованиям современного рынка труда и современным общественным тенденциям.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, компетенции, ключевые компетентности, компетентностный подход, мотивация, учебная мотивация.

HONCHAROVA YE.

Higher Educational Establishment of Ukoopspilka "Poltava University of Economics and Trade", Ukraine

FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Shifting the accents in evaluating the obtained results of education from the accepted notions, such as "educational accomplishments", "culture", "preparedness", "the quality of knowledge", etc., to the concepts of "competence", "competency" has been analyzed in the article. Mastering the whole complex of competences corresponding to the requirements of the modern market of labor and modern social tendencies has to be the result of studying of pedagogical higher educational establishments' graduates in the context of education modernization.

Optimal ensuring of the process of implementing the competence approach in the educational environment motivates a student to master universal competences which stipulates his or her active and equal participation as a subject in social activities. The main attention is paid to forming professional competence that is to thorough mastering the knowledge, skills, and attitudes necessary in the concrete sphere of activities.

While analyzing the specifics of professional training of a foreign language teacher at pedagogical higher educational establishments in the context of investigation the author has paid attention to the problem of forming professionally meaningful (subject) competences exactly for the defined profile of training the future specialists.

Keywords: competence, professional competence, competences, key competences, competence approach, motivation, study motivation.

УДК 37.062.2 /:3:331.102.24

ГАЛИНА ГОРОХОВА

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ I – II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Проаналізовано роль та суть професійної мотивації для майбутніх інженерів у процесі їх професійного становлення. Визначено головні педагогічні умови формування професійної мотивації майбутніх інженерів. Запропоновано методика реалізації педагогічних умов формування професійної мотивації майбутніх інженерів в умовах ВНЗ I – II рівнів акредитації та досліджено ефективність її використання в системі вищої професійної освіти.

Ключові слова: мотивація, мотив, професійна мотивація, інженер, професійна мотивація інженера, педагогічні умови, методика.

Прискорення науково-технічного прогресу визначає підвищені вимоги до якісного потенціалу працівників інженерної справи, які займаються виробничо-технологічною діяльністю та генеруванням, розробленням і впровадженням нових технологічних ідей. Особливого значення набуває питання формування у майбутніх інженерів професійної мотивації в процесі їх фахової підготовки. Нажаль, підготовка фахівців інженерних галузей в умовах вищого навчального закладу не завжди супроводжується формуванням професійної мотивації, що позначається на їх ставленні до своєї майбутньої професії найчастіше втратою трудових мотивів та установок, якими, зазвичай, керуються майбутні фахівці у своїй трудовій діяльності [2, с. 277]. Відповідно, наявність сформованої професійної мотивації у майбутніх інженерів впливає на ефективність всієї виробничо-професійної діяльності та визначає психологічну складову професійної придатності до роботи у сфері інжинірингу [7, с. 76].

Останні дослідження проблеми формування професійної мотивації висвітлено у працях педагогів, соціологів та психологів: А. Дербеньової [3], Т. Титаренко [6, с. 440-454], Ю. Трофімова [9], Т. Кудріної [10, с. 386-406], В. Городяненка [2, с. 277-283], Н. Волкової [1, с. 118-121], О. Степанова [8, с. 356-358], Л. Орбан-Лембрик [5], М. Лукашевича [4, с. 334-345].

Утім, аналіз досліджень літературних джерел свідчить про недостатню вивченість проблеми формування професійної мотивації в системі вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації та вказує на відсутність розробок по формуванню професійної мотивації в процесі фахової підготовки майбутніх інженерів.

Мета статті полягає в узагальненні поняття «професійна мотивація», у розробці та описі методики формування професійної мотивації майбутніх інженерів для використання в умовах вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації.

Результати дослідження. У науковій літературі найчастіше зазначено, що мотивація – це сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, спрямованість і активність цієї поведінки [3, с. 7].

Соціологічний аналіз розглядає мотив як свідомий збуджувач поведінки та діяльності людини, спрямованої на задоволення різноманітних (матеріальних, соціальних, духовних) потреб, а професійну мотивацію як внутрішню спонуку до трудової діяльності з метою досягнення певних цілей, зацікавленість у такій діяльності [2, с. 277-278].

У психології праці утвердився погляд, згідно з яким професійна мотивація формується і виявляється в діяльності [9, с. 437].

Педагогічна наука розглядає професійну мотивацію як підготовку до праці (наявність загальноосвітніх і політехнічних знань, загальних основ виробничої діяльності, вироблення умінь і навичок, необхідних для трудової діяльності, підготовка до свідомого вибору професії) та визначає методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності [1, с. 118].

Використання методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності в процесі фахової підготовки здійснює значний вплив на формування професійної мотивації майбутніх фахівців, підвищує їх зацікавленість до обраного фаху та спонукає до трудової діяльності з метою досягнення самореалізації.

Отже, аналіз фонду літературних джерел дає можливість висунути припущення, що професійна мотивація майбутніх інженерів не є виключенням і також формується у процесі діяльності, а саме фахової підготовки, значний вплив здійснюють методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, які розроблені педагогічною наукою, та педагогічні умови, які для майбутніх фахівців інженерних галузей відрізняються своєю інженерною спрямованістю.

Досліджуючи проблему професійної мотивації майбутніх інженерів було виявлено, що серед студентів, які вступають у вищі навчальні заклади інженерного спрямування значний процент складають ті, кому подобається сама професійна технічна діяльність, пов'язана з винахідництвом, конструюванням, налагодженням, виготовленням, обслуговуванням тощо, а є вступники, мотиви яких формуються в процесі їх фахової підготовки в технічному ВНЗ. В результаті мотиви вступу студентів і першої і другої групи, в процесі здобуття вищої освіти, змінюються на професійні і формується професійна мотивація, яка сприяє у майбутньому професійному становленню та професійній самореалізації і спрямовує особистість на подальше кар'єрне зростання. Але в кожному технічному ВНЗ існує контингент студентів, які у перші роки навчання змінюють технічний напрям підготовки, або взагалі залишають навчальний заклад за певних обставин. Причинами таких рішень, зазвичай, вважають помилковість у виборі професії, несформованість чітких професійних орієнтацій або несприятливі умови процесу адаптації. Безумовно, всі ці причини обумовлюють втрату контингенту на початкових етапах навчання, але специфікою роботи технічного вищого навчального закладу в усуненні означених причин, на наш погляд, виступає саме робота по формуванню професійної мотивації, яка допомагає студентам з перших днів навчання в технічному ВНЗ чітко зрозуміти правильність свого професійного вибору, сприяти успішній адаптації і реалізації своєї особистості у створенні корисних та практичних винаходів вже на першому етапі навчання. Випускники технічних вищих навчальних закладів, у котрих сформована професійна мотивація, свідомо продовжують своє професійне зростання за спеціальністю на провідних підприємствах, досягаючи успіхів в кар'єрі.

Вважаємо, що провідна роль у вирішенні окреслених питань належить ВНЗ I – II рівнів акредитації, адже саме до коледжів і технікумів вступає наймолодший контингент молоді, який потребує посиленої уваги зі сторони педагогів, спроможних створити відповідні педагогічні умови, які будуть сприяти успішному формуванню професійної мотивації майбутніх фахівців.

Пошук та опанування психолого-педагогічних способів, методів і прийомів формування мотивації навчальної діяльності сприяли створенню методики формування професійної мотивації для майбутніх інженерів в умовах ВНЗ I – II рівнів акредитації.

В експериментальній перевірці методики дослідження взяли участь студенти Кіровоградського машинобудівного коледжу Кіровоградського національного технічного університету.

Методика роботи полягає у створенні педагогічних умов формування професійної мотивації майбутніх інженерів, які було реалізовано педагогічним колективом Кіровоградського машинобудівного коледжу КНТУ.

Психологом коледжу:

І. Розроблено план заходів щодо формування мотивації професійної діяльності студентів першого курсу, в якому виокремлено складники дослідження професійної мотивації майбутніх інженерів: адаптаційний, навчально-мотиваційний та мотиваційно-технічний:

1. Адаптаційний: «Робота і система заходів адаптаційного періоду першокурсників» (відповідальні – куратори, практичний психолог; термін виконання – протягом навчального року):

- 1) ознайомлення першокурсників зі змістом, перспективами обраної професії;
- 2) діагностування особливостей адаптаційного періоду першокурсників («Анкета першокурсника»). Вивчення та подолання причин дезадаптації;
- 3) діагностування інтересів студентів першого курсу, залучення їх до гуртків, сприяння самопізнанню та всебічному і гармонійному розвитку;
- 4) допомога у вирішенні індивідуальних та колективних морально-психологічних проблем, які виникають у студентів в процесі адаптації;
- 5) допомога в адаптації студентам до умов проживання в гуртожитку;
- 6) допомога та поради студентам із організації побуту, харчування, відпочинку та оздоровлення;
- 7) діагностування відносин між студентами групи та вивчення психологічного клімату групи за допомогою методики «Соціометрія», «Я і моя група», визначення індексу групової згуртованості;
- 8) постійний моніторинг процесу адаптації студентів (психологічні тести, спілкування з групою, викладачами, індивідуальне спілкування зі студентами та батьками);
- 9) допомога у формуванні в групі здорового морально-психологічного клімату та у профілактиці порушень студентами правил внутрішнього розпорядку коледжу;
- 10) оформлення папки роботи куратора з адаптації студентів;
- 11) ознайомлення студентів з системою виховної роботи коледжу;
- 12) проведення батьківських зборів, спілкування та співпраця з батьками студентів;
- 13) ознайомлення студентів із системою студентського самоврядування у коледжі;
- 14) вибори органів студентського самоврядування групи (старости, профорг, заступники за напрямками);
- 15) розробка кураторами методичного матеріалу (циклу бесід), який сприяє професійній, соціальній, та психологічній адаптації:
 - бесіда: «Як працювати в бібліотеці»,
 - бесіда: «Як краще організувати навчальну та самостійну роботу»,
 - бесіда: «Про етику міжособистісних стосунків у групі»;
- 16) залучення студентів до культурно-мистецьких, оздоровчо-спортивних заходів та організації студентського дозвілля;
- 17) заняття-тренінги для студентів I-го курсу з метою успішної адаптації до умов навчання;
- 18) огляд художньої самодіяльності груп нового набору «Осінній вернісаж»;
- 19) бесіда «Про підготовку до екзаменаційної сесії» (форми активізації навчання студентів з підготовки до складання сесії);
- 20) аналіз на кураторських годинах стану відвідування студентами групи занять, успішності та дисципліни у групі;
- 21) підведення підсумків навчального семестру;
- 22) групова психокорекційна робота з першокурсниками, що мають труднощі у період адаптації.

2. Навчально-мотиваційний: «Робота і система заходів формування мотивації навчальної діяльності» (відповідальні – куратори, психолог, викладачі, методист; термін проведення – протягом навчального року):

- 1) дослідження мотиваційної сфери студентів за допомогою анкет та опитувальників, визначення ступеня сформованості мотивації навчальної діяльності;

2) просвітницька робота: «Проблеми формування мотивації навчальної діяльності за сучасних умов»;

3) психологічний аналіз сприймання навчального матеріалу студентами та аналіз активізації пізнавальних процесів під час відвідування навчальних занять;

4) впровадження у практику роботи методів мотивації навчальної діяльності студентів;

5) систематичне проведення етапу «Мотивація навчальної діяльності» незалежно від типу заняття, встановлення зв'язку із майбутньою професією;

6) використання методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності при викладанні предмету «Технологія»;

7) просвітницька робота щодо роз'яснення методики викладання навчальних предметів та впровадження нових освітніх технологій у навчально-виховний процес;

8) систематичне відвідування занять викладачів методистом коледжу та надання методичних рекомендацій щодо впровадження методів формування інтересу, методів стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні;

9) надання методичних рекомендацій в організації та проведенні етапу «Мотивація навчальної діяльності» з урахуванням типу і структури заняття.

3. Мотиваційно-технічний: «Робота і система заходів формування мотивації технічної діяльності» (відповідальні – куратори, психолог, завідувач бібліотекою; термін виконання – протягом навчального року):

1) просвітницька робота: «Проблеми формування професійної мотивації майбутніх фахівців технічних спеціальностей»;

2) виховні години у групах: «Історія Кіровоградського машинобудівного коледжу КНТУ», «Мій коледж кращий», «Коледж очима випускників», «Що таке життєвий шлях», «Складові успіху», «Найважливіші потреби людини», «Моє творче Я», «Хто відповідає за якість мого життя, за мій вибір, за мій вчинок», «Чому я обираю цю професію», «Покликання і професія», «Освіта – запорука вдалої професії»;

3) зустрічі з випускниками минулих років та проведення бесід: «Видатні випускники реального училища (Кіровоградського машинобудівного коледжу КНТУ)»;

4) лекція: «Історія нашого коледжу, його традиції»;

5) екскурсії у музей історії коледжу;

6) екскурсії на заводи та передові підприємства;

7) відвідування конкурсу «Кращий за професією»;

8) відвідування Конференції «Моя спеціальність найкраща»;

9) виховний захід: конкурс презентацій «Моя майбутня професія» з використанням методів емоційного впливу та новітніх технологій;

10) конкурс на кращу стіннівку «Інженери третього тисячоліття»;

11) оформлення постійнодіючого бібліотечного куточка «Моя професія - інженер»;

12) робота предметних гуртків та гуртків технічної творчості;

13) виставка-конкурс науково-технічної творчості;

14) діагностика формування професійної мотивації.

II. Проведено просвітницьку роботу для кураторів перших курсів на тему: «Проблеми формування професійної мотивації майбутніх фахівців технічних спеціальностей».

III. Проведено діагностичну роботу на визначення ступеня сформованості мотивації навчальної діяльності у студентів-першокурсників.

IV. Проведено тренінгові заняття для студентів першого курсу з метою успішної адаптації до умов навчання.

V. Здійснено психологічний аналіз сприймання навчального матеріалу студентами та активізації пізнавальних процесів під час відвідування навчальних занять у групах першого курсу.

VI. Проаналізовано і узагальнено результати дослідно-експериментальної роботи ефективності впровадження педагогічних умов формування у майбутніх інженерів

професійної мотивації на основі порівняння отриманих даних і доведення їхньої достовірності шляхом застосування методів математичної статистики.

Кураторами навчальних груп організовано та проведено:

I. Виховні години з використанням методів формування пізнавального інтересу на теми: «Історія Кіровоградського машинобудівного коледжу КНТУ», «Мій коледж кращий», «Коледж очима випускників», «Що таке життєвий шлях», «Складові успіху», «Найважливіші потреби людини», «Мое творче Я», «Хто відповідає за якість мого життя, за мій вибір, за мій вчинок», «Чому я обираю цю професію», «Покликання і професія» «Освіта – запорука вдалої професії».

II. Виховні заходи, які передбачені у плані заходів щодо формування професійної мотивації студентів першого курсу на навчальний рік.

Завідувачем бібліотекою організовано та проведено:

I. Виховний захід «Моя майбутня професія» для студентів першого курсу щодо формування професійної мотивації у проектно-творчій діяльності з використанням методів емоційного впливу та сучасного технічного обладнання.

II. Конкурс на кращу стіннівку «Інженери третього тисячоліття» та оформлено постійно діючий бібліотечний куточок «Моя професія - інженер».

Викладачами коледжу:

I. Впроваджено у практику роботи методи мотивації навчальної діяльності студентів.

II. Удосконалено методику проведення навчальних занять із роз'ясненням взаємозв'язку навчальних тем із майбутньою професією на етапі «Мотивація навчальної діяльності».

III. Застосовано методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності при викладанні предмету «Технологія».

Методистом коледжу організовано і проведено:

I. Просвітницьку роботу серед викладачів коледжу щодо роз'яснення методики викладання навчальних предметів та впровадження нових освітніх технологій у навчально-виховний процес.

II. Систематичне відвідування занять викладачів та надано методичні рекомендації щодо організації та проведення етапу «Мотивація навчальної діяльності» з урахуванням типу та структури заняття.

III. Розроблено методичні рекомендації щодо впровадження методів формування пізнавального інтересу, методів стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні.

Висновки

Проведене дослідження підтвердило припущення, що професійна мотивація майбутніх інженерів формується у процесі діяльності, а саме в процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Значний вплив здійснюють методи навчання, а саме методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності: методи формування пізнавальних інтересів (метод навчальної дискусії, метод забезпечення успіху в навчанні, метод пізнавальної гри, метод створення цікавих ситуацій, метод створення ситуації новизни навчального матеріалу, метод використання життєвого досвіду студентів) та методи стимулювання обов'язку і відповідальності.

Робота щодо формування професійної мотивації майбутніх інженерів вирізняється своєю інженерною спрямованістю, тому система роботи, як показали результати дослідження, буде мати успішний результат за умови реалізації усіх трьох складників розробленої методики формування професійної мотивації майбутніх інженерів, а саме: проходження студентами успішної адаптації, формування мотивації навчальної діяльності та формування мотиваційно-технічної діяльності.

Методика роботи по формуванню професійної мотивації майбутніх інженерів впроваджена в навчально-виховний процес Кіровоградського машинобудівного коледжу КНТУ з 2014 року і має системний характер. У 2014-2015 навчальному році за

результатами діагностичної роботи процес адаптації покращився на 20%, у 2015-2016 навчальному році збільшився ще на 5 %. Мотивація навчальної діяльності за останні 2 роки зросла на 13 %, що позначилось на загальній успішності та якості навчання студентів. Випускники коледжу свідомо продовжують опановувати інженерну справу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації. У 2016 році 88 % випускників коледжу продовжили навчання у Кіровоградському національному технічному університеті за своєю спеціальністю.

Враховуючи результати проведеного дослідження, можемо зробити висновок, що вивчення професійної мотивації має велике науково-практичне значення. В технічних закладах робота по формуванню професійної мотивації майбутніх інженерів має свою особливість. Вона охоплює психологічний, педагогічний і технічний аспекти. Реалізація розробленої методики потребує участі усіх суб'єктів педагогічного процесу. Значущість розробленої методики для ВНЗ I – II рівнів акредитації полягає в тому, що студенти коледжів – наймолодші за віком вступники, для яких необхідно створювати безперервний психологічний супровід педагогічних умов професійного становлення. Формування професійної мотивації для них має починатися з перших днів навчання і поетапно сприятиме свідомому професійному становленню у процесі трудової діяльності. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні цілісної методики формування професійної мотивації для майбутніх інженерів в системі вищої професійної освіти, а саме для студентів ВНЗ III – IV рівнів акредитації з метою подальшого професійного зростання майбутніх фахівців технічних спеціальностей інженерного спрямування.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с. (Альма-матер).
2. Городяненко В. Г. Соціологія: Підручник / В. Г. Городяненко, О. В. Гілюн, А. В. Демічева та ін.; За ред. Городяненка В. Г. – 3-є вид, пероб, допов. – К.: Вид. центр «Академія», 2008. – 542 с. (Серія «Альма-матер»).
3. Дербеньова А. Г. Усе про мотивацію: навч. посібник / А. Г. Дербеньова. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 207 с.: схеми, рис., табл. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
4. Лукашевич М. П. Соціологія. Загальний курс: Підручник / М.П. Лукашевич, М. В. Туленков. – К.: Каравела, 2004. – 456 с.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2010. – 544 с. (Серія «Альма-матер»).
6. Панок В. Г. Основи практичної психології : Підручник / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 2003. – 536 с.
7. Рейнвальд Н. И. Студент на порозі ХХІ століття: Монографія / Н. И. Рейнвальд. – М.: Изд-во УДН, 1990. – 152 с.
8. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – 3-є вид., доповн. – К.: Академвидав, 2012. – 528 с. – (Серія «Альма-матер»)
9. Трофімов Ю. Л. Інженерна психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов. – К.: Либідь, 2002. – 264 с.
10. Трофімов Ю. Л. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 3-є вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 08.10.2016 р.

ГОРОХОВА Г.

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, (г. Кропивницкий, Украина)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗАХ I – II УРОВНЕЙ АККРЕДИТАЦИИ

Проанализирована роль и сущность профессиональной мотивации для будущих инженеров в процессе их профессионального становления. Определены главные педагогические условия формирования профессиональной мотивации будущих инженеров. Предложена методика реализации педагогических условий формирования профессиональной мотивации будущих инженеров в условиях ВУЗов I – II уровней аккредитации и исследована эффективность ее использования в системе высшего профессионального образования.

***Ключевые слова:** мотивация, мотив, профессиональная мотивация, инженер, профессиональная мотивация инженера, педагогические условия, методика.*

НОРОКНОВА Н.

Postgraduate of the Kirovohrad State Pedagogical University after Volodymyr Vynnychenko, Kropyvnytskyi, Ukraine

THE DEVELOPMENT OF THE PROSPECTIVE ENGINEERS PROFESSIONAL MOTIVATION IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL TRAINING IN THE I – II ACCREDITED INSTITUTIONS OF HIGH EDUCATION

There were analyzed the role and the core of the professional motivation for prospective engineers in their professional development process. The main pedagogical criteria for the professional motivation development of prospective engineers were defined here. There was offered the realization strategy of pedagogical criteria for the professional motivation development of prospective engineers in the I – II accredited institutions of high education and researched the efficiency of its usage in the high professional education system. There was revealed the urgency of the current issue that is being discussed which indicates the absence of development of the future engineers' professional motivation. Meantime, it determines the advanced requirements for the high-quality potential of engineers under contemporary circumstances of the scientific technological progress. As a consequence of the research in question there was defined and summarized the definition of the notion 'professional motivation' in accordance with social studies, its significance for the future engineer professional development. There were learnt the scientific practical value of studying the professional motivation issue as well as the peculiarity of the strategy that realizes pedagogical requirements of the professional motivation development for future engineers. The above mentioned factors embrace the psychological, pedagogical, technological aspects and have got an engineering orientation. In the conclusion there were presented the approbation results designed and developed by the author of the strategy of the future engineers' professional motivation in their professional training within the I – II accredited high educational institutes. The students of the Kirovohrad Engineering college of KNTU took part in its experimental examination process. Besides, there were defined the prospects of the further research of the pedagogical requirements of the professional motivation development for future engineers in the high education system.

***Keywords:** motivation, motive, professional motivation, engineer, professional motivation of an engineer, pedagogical criteria, strategy.*

УДК 615.85-057.875

ВАЛЕНТИНА ГРИНЬОВА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

СМІХОТЕРАПІЯ ЯК ОЗДОРОВЧА ТЕХНОЛОГІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядається сміхотерапія як оздоровча технологія організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, валив сміху на мозкову діяльність. Одночасно сміхотерапію визначають як засіб впливу на особистість для зняття напруження, стресу, що здійснюється під час проведення тренінгів та спільних вправ з використанням сміху. Розглянуто приклади оздоровчих технологій сміхотерапії і описано випадки, коли можна до них звернутися. Розроблено програму оздоровчого тренінгу сміхотерапії.

Ключові слова: сміхотерапія, оздоровча технологія, студентська молодь, сміх, гумор, гелотологія

Актуальність дослідження. Оздоровлення людини є індивідуальною цінністю, яка вимагає усвідомленого ставлення до організації способу життєдіяльності особистості, заснованого на принципі саморегуляції. Викладач, який виховує у майбутнього вчителя здоровий сенс життя, бережливе ставлення до свого здоров'я, укріплює здорову думку та сильну віру в здоров'язбережувальну здатність позитивного емоційного настрою. Найзаповітніше бажання людини – щастя пізнання, задоволення від цікаво організованого навчання, яке насичує ділянки людського мозку, вимагає постійного підживлення і стимулювання. Значно більше радості отримує людина при насиченні емоційному, ніж фізичному; ще більший ефект – від інтелектуального і духовного. Людиною рухає потяг до щастя, пізнання і отримання досвіду. Відчуття щастя й сенсу власного буття приносить філософське усвідомлення цінності життя і радості.

Педагогічну цінність для щастя пізнання наукових істин представляє така властивість людської природи, як гумор, що входить до професійної компетентності педагога. Проте можливості сміху в педагогічній практиці вивчені ще не повною мірою.

Однією з умов, що викликають сміх, є критика та знецінення певних норм і умовностей, відчуття радості, яке переполює тих, хто сміється. Сміх як засіб демократизації педагогічного спілкування дозволяє уникнути конфліктних ситуацій. Сміх уносить ігровий елемент, роблячи спілкування між педагогом і аудиторією інтригуючим і захоплюючим, що спонукає учнів до самостійного «пошуку істини».

Аналіз літературних джерел. У педагогічній діяльності важливим є те, що сміх – надзвичайно дохідлива форма емоційної критики, що передбачає свідомо-активне сприймання з боку аудиторії [4].

Ш.О. Амонашвілі, Є.М. Ільїн, С.М. Лисенкова, В.Ф. Шаталов зверталися до гумору як ефективного впливу на організацію навчально-виховного процесу [1].

Е. де Боно, відомий фахівець з питань творчості, зазначає, що гумор і творчість – це, фактично, одне і те ж: в обох випадках мозок установлює цінність ідей – абсурдної чи творчої. І це відбувається лише за умови, коли людина подивиться на те, що відбувається, з незвичної точки зору. Водночас творчість, яка проростає з гумору, здатна зробити мислення набагато ефективнішим [6].

Видатний педагог В.М.Верховинець вивчав роль, значення сміху (забави, радощів, природної невимушеності тощо) та методики «врахування» педагогом необхідності та доцільності сміху у виховному процесі (з «Весняночки»): «важко переоцінити значення ігор та забав у справі формування фізично здорового, етично стійкого та інтелектуально розвинутого майбутнього члена суспільства»; «надзвичайно цінна

властивість гри: вона веселить, радує, а здорова радість конче необхідна для здорового розвитку душі й тіла. Весела людина легше переносить горе і не так швидко піддається лихим зовнішнім впливам.»; «Радість є неперевершеним засобом пробудження дитячого мозку до активної діяльності, і це почуття під час гри слід всіляко підтримувати» [2].

Мета статті – дослідити вплив сміхотерапії як оздоровчої технології на організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Гелотологія (від грецьк. *gelos* – сміх) – наука, яка досліджує вплив на людський організм сміху. Сміхотерапію визначають як засіб впливу на особистість для зняття напруги, стресу, що здійснюється під час проведення тренінгів та спільних вправ з використанням сміху [6].

Гумор – це якість, яка належить до розвитку людини, яка володіє відповідним почуттям і має вроджені здібності, які формуються в процесі життєдіяльності. Почуття гумору не дається людині в готовому вигляді, як, скажімо, гнів, подив, страх, інтерес. Гумор – це вище соціальне почуття, що передбачає певний рівень інтелектуального, естетичного та морального розвитку. Задатками, що є природною передумовою до сміхової реакції, є особливості побудови головного мозку і нервової системи, вони породжують специфічну взаємодію емоційних та інтелектуальних процесів психіки людини у процесі її життєдіяльності.

Проведене нами експериментальне дослідження було спрямоване на виявлення ставлення студентів до використання викладачами гумору в навчально-виховному процесі.

В експериментальному дослідженні брали участь 392 студенти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, та Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Результати опитування були наступними: тільки 11 % респондентів зазначили, що гумор викладача не здатен поліпшити організацію навчально-виховної діяльності, 71 % вважають, що застосування сміхотерапії є обов'язковою технологією, 18 % не визначилися. Лише 16 % опитаних запевнили, що добре обізнані з основами науки глотології, 84 % визнали, що не мають достатньої інформації про науку глотологію (сміхотерапія) як здоров'язбережувальну технологію.

Американськими вченими доведено, що щоденний сміх покращує кровообіг та позитивно впливає на серцеву діяльність. Коли люди сміялися під час перегляду комедійного фільму, швидкість кровообігу збільшувалася на 22%, коли демонстрували депресивне кіно – швидкість кровообігу в організмі піддослідних знижувалася на 35%. Депресія ж, як негативний психологічний чинник здоров'я, навпаки, збільшує ризик смерті від серцевних захворювань: якщо людина не сміється, а знаходиться у депресивному стані, її шанси померти зростають на 44%. На думку вчених, сміх настільки ж корисний, як і тренування. Вважається, що сміх протягом 27 секунд за впливом на серцево-судинну систему дорівнює трьоххвилинній греблі.

Основи сміхотерапії як оздоровчої технології були закладені у 70-х роках у США, коли американський журналіст Норман Казінс провів над собою експеримент: впродовж декількох місяців продивлявся комедійні фільми й позбувся у такий спосіб тяжкої хвороби кісток. Він є автором всесвітнього бестселера «Анатомія хвороби (з точки зору пацієнта)» (1976 р.). Пізніше Норман Казінс організував при університеті у Лос-Анжелосі кафедру вивчення проблем сміху та лікування ним пацієнтів. Її співробітники досліджували механізми «сміхоутворення» та можливості використання сміху при лікуванні людей.

Наука про сміх – гелотологія, доводить на конкретних прикладах, що позитивні емоції здатні найкращим чином вплинути на фізіологічний стан людини. Сміхотерапія є оздоровчою технологією, яка базується на лікуванні позитивними емоціями. Сміх надає організму благотворний комплексний ефект: знімає стрес, зцілює депресію,

очищає дихальні шляхи, нормалізує мікроциркуляцію крові, зміцнює імунні функції організму.

Розглянемо як впливає сміх на мозкову діяльність людини. Мозкова система має мережу мезолімбічних дофамінових нейронів, які вирішують, що людина робить правильне й корисне для виживання (наприклад, сміється). Нейрони мезолімбічної системи починають виробляти більше дофаміна, й вона винагороджує власника почуттям задоволення й гумору

Гормон прогестерон має психоактивну дію – заспокоює й знижує почуття тривожності у людини. Дія прогестерону на мозок дуже схожа на дію бензодіазепінових транквілізаторів, які знижують почуття тривоги. Мозок починає шукати причину тривоги. І знаходить якісь дрібні неприємності – погана погода, невдоволений викладач й починає це драматизувати через низький рівень протитривожних речовин, яких до цього було в надлишку. Так діє механізм, що призводить до депресії. Якщо в жінки гормональний фон змінюється протягом місяця, то в чоловіка стан більш стабільний. Та обом статям властиві короточасні гормональні реакції, пов'язані зі стресом. Стрес – це відповідь на раптові зміни в звичному середовищі. Наприклад, викладач накричить мозок студента сприймає це як небезпечну ситуацію, що призводить до гормональної відповіді – викиду адреналіну та кортизолу. Потрапляючи в кров, адреналін і кортизол покращують кровопостачання м'язів, викликають бажання битися чи бігти, що є корисним [5].

Стрес можна знизити, застосовуючи оздоровчу технологію сміхотерапії. Сміх несе в собі захисну функцію підвищення життєвих сил організму, опірності до екстремальних умов. Класичним прикладом є жарти студентів перед черговим іспитом. Функція сміху в цей момент є захисною – приховати істинний душевний стан студента перед перевіркою. Сміх і самоіронія – це реакція, що попереджає можливий провал і перемикання із трагічного сприйняття реальності на іронічне, менше хворобливе. Сміх виступає як своєрідний захисний механізм для мозку людини. Той, хто під час стресу не падав духом, а навпаки, перебував у позитивному настрої, ставав більш успішним під час вирішення проблем. Саме тому така реакція й закріпилася у поведінці студентів.

Сьогодні сміхотерапія успішно практикується провідними психологами в їх престижних клініках. При цьому слід враховувати, що не всі види сміху однаково корисні для внутрішнього стану людини. Відомий невролог Вільям Фрай прирівняв акт сміху до дихальної гімнастики, поширеної в наш час. За його словами, інтенсивність дихання при цьому дозволяє дихальним шляхам повністю звільнитися від повітря. У цю мить в організмі людини відбуваються найпотужніші біохімічні реакції. Дзвінкий сміх здатний нормалізувати метаболічні процеси.

Сміхотерапія дозволяє придушити синтез «гормону стресу» – адреналіну, і «гормону смерті» – кортизолу. Одночасно з цим починають активно продукуватися ендорфіни. Здоровий сміх здатний швидко зняти душевний та фізичний біль, стабілізувати емоційний стан, доставити певне задоволення.

Сміх викликає в організмі комплексний біохімічний процес, при якому знижується викид «стресових гормонів» – кортизолу та адреналіну, та стимулюється виділення власних морфінів організму – едрофінів (так звані «гормони щастя»). Останні знижують відчуття фізичного та душевного болю, викликають почуття задоволення. Сміх змінює ритм серцебиття, який спочатку прискорюється, а потім знижується. Тривалий сміх знижує й кров'яний тиск. Сміх зміцнює імунну систему організму та внутрішні органи. Сміх підвищує рівень антитіл та білих кров'яних клітин в імунній системі, підвищує опір інфекціям.

Невролог Уільям Фрай з медичної школи Стенфордського університету розглядає сміх як особливий спосіб дихання, при якому вдих стає більш тривалим та глибоким, а видих, навпаки, скорочується, при цьому його інтенсивність дозволяє легеням повністю звільнитися від повітря. У порівнянні із звичайним диханням, газообмін

прискорюється у 3–4 рази. Французький лікар Генрі Рубінштейн вважає, що під час сміху таке «правильне» дихання допомагає долати почуття страху.

Американськими вченими встановлений ще й зв'язок: між активністю м'язів обличчя та кровопостачанням головного мозку. Самі м'язи обличчя у порівнянні з іншими м'язами тіла використовуються дуже рідко. Коли людина посміхається, потік крові до мозку посилюється, мозок отримує більше кисню, що позитивно відбивається й на його емоційному стані.

Сміхотерапія – це глибока практика, яка націлена не тільки на виклик радісних емоцій, але і на утримання їх усередині себе, роботу над власним мисленням, сприйняттям і психічним станом.

Варто звернутися до сміхотерапії в таких випадках: відчувається дефіцит позитивних емоцій у житті, їм на заміну прийшли постійні стреси і перевтома; готовність працювати над собою і своїм світоглядом; пізнання, що щастя – це внутрішній стан, і душевну гармонію щасливої людини не може порушити ніякий негаразд; пошуки способів запобігання стресів, захворювань; участь у танцях, імпровізаціях; можливість сміятися в компанії сторонніх людей.

Розглянемо приклади оздоровчих технологій сміхотерапії:

Розказати другу анекдоти, і нехай він відповість вам тим же. Чим смішніше вони будуть – тим краще.

Розпочати самостійний курс вправ сміхотерапії з перегляду стенд ап, комедійних шоу і фільмів, монологів улюбленого гумориста.

Брати участь у класичній сміхотерапії, яка проводиться у великих групах до 200 осіб або в індивідуальному порядку. Застосуванням комедійні програми, фільми, вистави.

Застосовувати йогу – індійську техніку, яка базується на штучному виклику правильного, рівномірного, легкого сміху. Йога сміху включає виконання спеціальної техніки дихання при сміху, вивчаються дихальні і фізичні вправи, які викликають природний сміх, ефект посилюється за допомогою великої кількості людей. Йогу сміху розробив бомбейський лікар Мадан Катарія. Основна ідея – навчити людину сміятися легко та невимушено, природно й часто. Під час занять практикують різні види сміху, причому не тільки відомі («сміх-привітання», або «сміх – вибачення»), але й досить несподівані («сміх лева», «сміх миші»).

Терапевтична клоунада – являє собою імпровізовані комедійні вистави.

У програму оздоровчого тренінгу сміхотерапії входять наступні заходи: навчання комплексному розслабленню (як фізичному, так і духовному); участь у сміхотерапії засобами перегляду комедій, вистав та імпровізацій з «смішним» ухилом;

дихальна гімнастика (навчання правильному, глибокому, здоровому диханню);

танцювально-рухова терапія;

акторські та гімнастичні практики.

Медитаційна колективна терапія «Містична роза», яку вигадав містик Ошо (Японія). Вона триває три тижні. На першому – люди щовечора збираються гуртом на три години та сміються без будь-яких на те причин, «заходячи» один одного. На другому тижні – по три години плачуть, на третьому – сидять у тиші та споглядають, це – завершальний, закріплюючий усе попереднє етап. Все це можна зробити й екстерном – за три години (хоча ефект не такий міцний, проте це набагато краще, ніж носити у собі пригнічені емоції): годину – сміятися, годину – плакати, годину – помовчати та поспостерігати із заплющеними очима.

У своїй книзі «Чтобы не болели тело и душа» Б. Нісензон дає класифікацію видів сміху. Сміх може бути: радісним та сумним; добрим та отруйним; розумним та дурним; гордим та душевним; поблажливим та підлабузним; презирливим та наляканим; нахабним та сором'язливим; іронічним та щирим; багатозначним та безпричинним; нахабним та бентежним [3]. Усього експерти нарахували близько 400 варіацій сміху.

Серед основних педагогічних порад щодо використання сміхотерапії у роботі зі студентами можна виділити такі: використання хвилинок сміху; запровадження прийомів «розкріпачення» аудиторії шляхом цікавих, смішних розповідей; реалізація педагогічного потенціалу літературних гуморесок; запровадження цікавих, рольових ігор, які швидко викликають бурхливі позитивні емоції; розповідь анекдотів та цікавих пригод; співи; організація конкурсу на найсмійнішу вигадку; оволодіння педагогом елементами педагогічного експромту при реагуванні на незвичайну ситуацію; володіння прийомами організації позитивної невимушеної атмосфери навчально-виховного процесу, вміння надавати часу для сміхотерапії; розвиток у викладача почуття гумору як особистісно-інтелектуальної основи та ознаки професійної компетентності, тощо. Використання гумору в педагогічній діяльності обумовлене як особовими якостями викладача, так і його комунікативними вміннями. Для створення сміху вчитель може використовувати як оригінальні (жарт, каламбур тощо), так і репродуктивні (анекдоти, афоризми, притчі) форми. Із метою створення комічної ситуації та сміху, застосовуються прийоми перебільшення, зменшення, доведення до абсурду, двозначність, несподіваний висновок, каламбур, алегорію, протилежність, порівняння, загострення, суперечність, нездійснене очікування, іронію, натяк, повторення, метафору, передражнювання, використання прислів'їв і афоризмів, несподіванку, буквально розуміння слів, гру слів, парадокс. З педагогічної точки зору гумор і сміх є прийомом непрямой дії, що реалізуються у вербальній або невербальній формі у процесі педагогічної взаємодії, допомагає дотримуватися загальноприйнятих соціальних норм поведінки, дозволяє уникнути багатьох «незручних ситуацій» і обійти «гострі кути» у спілкуванні.

Висновки. Вчені довели користь сміху за таких переваг: посилена продукція ендорфінів – «гормонів щастя»; нормалізація периферичного кровообігу; підтримка життєвих сил і фізичної активності; прискорення метаболічних процесів; активація роботи центральної нервової системи; насичення енергією і бадьорістю; мінімізація рівня шкідливого холестерину в крові; зняття головних болів неясного генезу.

Отже, сміхотерапія – це наука, яка досліджує вплив сміху на людський організм. Одночасно сміхотерапію визначають як засіб впливу на особистість для зняття напруження, стресу, що здійснюється під час проведення тренінгів та спільних вправ з використанням сміху. Сміх корисний для організму людини з кількох причин: поліпшення фізичного стану людини; підвищення імунітету; заспокійливий вплив на нервову систему; краща робота серцево-судинної системи.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили.– М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
2. Верховинець В. М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. Віку / В.М. Верховинець. – 5-те вид. – К.: Муз. Україна, 1989. – 343 с.
3. Нисензон Б. Чтобы не болели тело и душа / Б. Нисензон. – Сан-Франциско, 1997. – 268 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Фізіологія людини: підручник / В.І. Філімонов. – К.: ВСВ «Медицина», 2010. – 776 с.
6. Харченко І.А. Педагогічний гумор як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середній школі / І.А. Харченко // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1993. – 23 с.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2016 р.

ГРИНЕВА В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленко, Україна

СМЕХОТЕРАПИЯ КАК ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается смехотерапия как оздоровительная технология организации учебно-воспитательного процесса в высших стремительных заведениях, валил смеха на мозговую деятельность. Одновременно смехотерапию определяют как средство воздействия на личность для снятия напряжения, стресса, осуществляется во время проведения тренингов и совместных упражнений с использованием смеха. Определено, что стресс можно снизить, применяя технологию смехотерапии. Рассмотрены примеры оздоровительных технологий смехотерапии и описаны случаи, когда можно к ним обратиться. Разработана программа оздоровительного тренинга смехотерапии.

***Ключевые слова:** смехотерапия, оздоровительная технология, студенты, смех, юмор, гелотология*

GRYNOVA V.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

HOW TECHNOLOGY WELLNESS THERAPY OF LAUGH STUDENTS

In the article the therapy of laugh how improving technology of the educational process in higher educational establishments, laughter poured on brain activity. Determined that stress can be reduced by using technology therapy of laugh. Laughter is a protective increasing vitality of the body, resistance to extreme conditions. Examples of health technologies and therapy of laugh described cases where it is possible to contact them. A program of health training therapy of laugh. Using humor in teaching activities caused by personal qualities as a teacher, and his communication skills. To create a laughter teacher can use as original (joke, pun, etc.) and reproductive (jokes, aphorisms, parables) form. Therapy of laugh - a science that examines the impact of laughter on the human body. Simultaneously therapy of laugh defined as a means of influencing the person to relieve tension, stress, carried out during the training and joint exercises with the use of laughter.

***Keywords:** therapy of laugh, improving technology, college students, laughter, humor, helotolohiya*

УДК 159.923.2-057.875-044.332

МАРИНА ГРИНЬОВА

АНДРІЙ ТКАЧЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ І ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

Проаналізовано феноменологічну сутність студентського віку з точки зору пошуку методологічного підґрунтя для вирішення проблем соціальної адаптації молоді у зміненому внаслідок внутрішнього переміщення соціальному і академічному середовищі. Розкрито історію появи в науці поняття студентського віку, уточнено його предмет та конкретизовано категоріальну специфіку. З метою виокремлення предмету і особливостей студентського віку, а також визначення його методологічного потенціалу для вирішення проблем соціальної адаптації молоді проведений широкий феноменологічний аналіз, ключовими орієнтирами якого виступили психологічна, соціологічна і соціокультурна парадигми. Сформульовані універсальні вікові константи, які утворюють певний методологічний ресурс щодо побудови технологій психолого-педагогічного супроводу адаптації студентів у зміненому соціальному і академічному середовищі.

***Ключові слова:** студентський вік, студентство, вища освіта, віковий розвиток, соціальна адаптація, юність, зрілість, соціальне середовище, академічне середовище.*

Постановка проблеми. Масштабні демографічні зрушення, викликані анексією Криму та військовими діями на Сході України, потягнули за собою цілу низку соціальних проблем, від вирішення яких залежить не лише сьогодення стабільність у державі, але й перспектива її існування як члена європейської спільноти. Однією із категорій населення, чиї права були порушені в останні два з половиною роки, є українське студентство із окупованих територій, змушене шукати можливості продовження освіти в мирних регіонах країни. Успіх соціальної адаптації студентів до зміненого в результаті їх переміщення академічного середовища залежить від цілого комплексу ідеологічних, політичних, соціокультурних та економічних умов, але ключовим чинником цього складного процесу є система психолого-педагогічного супроводу, на який мають розраховувати студенти-переселенці в стінах своїх нових *alma mater*. Конструювання технологій такого супроводу потребує знання багатьох важливих обставин, в тому числі психологічних особливостей студентів як представників певного віку.

Аналіз досліджень і публікацій. Початок дослідження вітчизняними вченими психологічних проблем вищої школи припадає на 1960–1970-ті роки, він відмічений передусім появою ґрунтовних монографій С. Архангельського («Лекції з теорії навчання у вищій школі») та С. Зинов'єва («Навчальний процес у радянській вищій школі»). Їх напрацювання дали потужний поштовх як систематичному вивченню психологічного дискурсу педагогічного процесу вищого навчального закладу, так і розробці проблем студентського віку (О. Бодальов, М. Дьяченко, І. Зимняя, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, П. Підкасистий, О. Рибалко, В. Сластьонін та ін.). Але найбільш масштабне вивчення розвитку психологічних функцій в студентському віці явилось результатом тривалого дослідження під керівництвом Б. Ананьєва вікових контингентів – від 18 до 35 років. Головна заслуга Б. Ананьєва і керованої ним наукової школи полягає у тому, що ними вперше було поставлене питання про специфічність

вікової психологічної картини в студентський період життя людини. Вперше в науці була зроблена спроба прослідкувати динаміку розвитку цілого комплексу функцій на гіпотетичному «акмеістичному» етапі онтогенезу.

Українська наука в останні десятиліття теж збагатилася доволі цікавими напрацюваннями в зазначеній галузі, пов'язаними з іменами таких вчених, як А. Алексюк, І. Бех, О. Бондаренко, В. Галузинський, М. Євтух, О. Киричук, В. Семиченко та ін. Потужну традицію розроблення даної тематики має також і західна психологія, що розглядає особливості соціально-психологічних умов розвитку студентів в таких аспектах, як проблема соціальної адаптації, самотності, кризи «ідентичності», емансипації (К. Кутрона, Е. Еріксон, Л. Пепло та ін.). На думку науковців, однією із найважливіших характеристик соціального буття молоді людини, що вступила до вишу, є її емансипація при переході із однієї «соціальної ідентичності» (за Е. Еріксоном) – шкільної, до іншої – університетської. Оскільки такий перехід здійснюється в межах зміни вікової групи, то головною проблемою тут виступає встановлення дорослих соціальних відносин.

Формулювання **мети** статті. Оскільки комплекс вікових особливостей студентства виступає об'єктивною умовою їх соціального буття, всі важливі проблеми існування цієї категорії молоді обов'язково мають розглядатися в контексті цих особливостей. У зв'язку з цим, ми поставили собі за мету проаналізувати феноменологічну сутність студентського віку з точки зору пошуку методологічного підґрунтя для вирішення проблем соціальної адаптації молоді у зміненому соціальному і академічному середовищі.

Виклад основного матеріалу. З огляду на те, що вікові риси юнацького й дорослого періодів розвитку особистості майже рівною мірою, як показали наші дослідження та практичний досвід [11], визначають психічні стани і діяльність студентської молоді (що в свою чергу явилось причиною розбіжностей у віковій ідентифікації студентства різними вченими), то ми не бачимо достатніх підстав для інтерпретації вікової своєрідності студентів, виходячи з вузьких меж лише якогось одного з указаних етапів онтогенезу. Очевидно, найбільш зручним у даному випадку може виявитися синтетичне поняття «студентського віку», яке вже декілька десятиліть зустрічається на сторінках психологічних, педагогічних і соціологічних досліджень та претендує на повноправне місце в ряду самостійних наукових категорій, що мають конкретний, достатньо визначений предмет.

Треба підкреслити, що поняття студентського віку не є суто генетичною категорією, як дитячий, юнацький чи зрілий вік, до нього неможна застосовувати лише онтогенетичні системи періодизації розвитку і диференціації вікових особливостей, оскільки воно значно обмежено кількісно, тобто розповсюджується на відносно нечисленну (у масштабах всього суспільства) групу населення. З іншого боку, ми маємо справу з досить ємним соціально-психологічним явищем, що одночасно охоплює комплекси феноменів вікової психології, соціології молоді і соціології професійно-освітньої сфери, без системного врахування яких не обійтися при вирішенні як теоретичних, так і практичних проблем педагогіки вищої школи і зокрема адаптації студентів до університетського середовища. Тому для виявлення власне студентської вікової специфіки Б. Г. Ананьєв свого часу запропонував керуватися в додаток до онтогенетичного так званого «соціалізаторським» принципом вікової періодизації, в контексті якого студентський вік уже виступає як «особливий і найважливіший для суспільного розвитку і становлення особистості період життя», відмічений такими «соціалізаторськими» функціями, як: виховання спеціаліста – суспільного діяча і громадянина, освоєння і консолідація студентом багатьох соціальних функцій, формування його професійної майстерності тощо [1, с. 18].

Таким чином, з моменту своєї появи в науці поняття студентського віку з необхідністю мало на увазі дві головні складові: психологічну, що характеризує студентство як носія рис старшого юнацького (відповідно до більшості періодизацій

онтогенезу людини) віку, та професійно-освітню, що доповнює і збагачує комплекс вікових особливостей юнаків і дівчат соціально-груповими характеристиками студентства.

Крім того, не можна не враховувати той факт, що із збільшенням частки студентів у загальному складі молоді, в соціально-психологічному обличчі останньої все частіше починають проявлятися первісно студентські риси. Як відомо, за останні десятиліття у зв'язку зі значним ростом чисельності студентів в більшості країн, вища освіта перетворилася із суто елітної в масову, при цьому «вододілом» між ними визнаний показник охоплення у 15% відповідної вікової групи.

Предмет поняття студентського віку може бути визначений з двох боків – інтервікового та інтравікового. В першому випадку комплекс особистісних якостей і особливостей діяльності студентів має бути достатньою диференціюючою ознакою їх вікової своєрідності; з іншого боку, ті особливі умови, в яких знаходиться особистість в студентському віці, повинні створювати цілу низку інтравікових відмінностей у внутрішніх структурах і діяльності, які виокремлюють особистість студента не лише серед представників інших, суміжних з ним вікових груп, але і серед тої частини однолітків, чиє життя не пов'язане з продовженням і поглибленням професійної освіти.

Причини недооцінки в педагогіці і психології періоду онтогенезу, який відповідає студентському віку, вочевдь, полягає в тому, що, по-перше, частина педагогів розглядала другий юнацький вік як продовження старшого шкільного віку, тому в їхніх роботах він виступав не як окрема «глава» в розвитку людини, а лише як додатковий «параграф» у «главі» про юність. По-друге, інша частина дослідників вважала, що після 18 років настає зрілість, тобто вельми недиференційований стан, який характеризує дорослу людину; в цьому випадку проблеми молоді післяшкільного періоду як особливого психолого-педагогічного феномену, що потребує і спеціального вивчення і особливої методики виховання, – не існує.

На наш погляд, остаточно виокремити предмет і специфіку студентського віку, дати однозначну відповідь на питання про його теоретичну коректність, а головне, визначити його методологічний потенціал для вирішення проблем соціальної адаптації молоді може лише широкий феноменологічний аналіз, ключовими орієнтирами якого виступають психологічна, соціологічна і соціокультурна парадигми.

Студентський вік як психологічний феномен. Зазвичай, описуючи вікову психологічну своєрідність студентства, дослідники визначають відповідні сутнісні характеристики існування особистості в цей період: особливості провідної діяльності, соціальну ситуацію розвитку і особистісні новоутворення, що виникають в процесі отримання вищої освіти. Н. Ткачова, наприклад, так визначає вказані характеристики студентського віку: соціальна ситуація розвитку студентів – всебічна підготовка у виші до майбутньої професійної діяльності, тобто новий тип навчання; провідна діяльність студентів – навчально-професійна, в процесі якої студент оволодіває вищими формами професійної діяльності, з усіма її структурними і функціональними компонентами, а також перебудовується відповідно вимог майбутньої професійної діяльності особистість студента; центральне особистісне новоутворення студента – професійна спрямованість [12].

Однак маємо підкреслити, що соціальна ситуація розвитку особистості в період навчання у виші є частиною загального тла її всебічної інтеграції у дорослі соціальні відносини. Іншими словами, професійна підготовка, хоча і виступає головним видом діяльності студентів, тим самим визначаючи діяльнісну характеристику студентського віку, разом з тим є лише окремим напрямом соціалізації особистості, крім того, як система відносин суб'єкта в соціальній дійсності ситуація розвитку має характеризувати саме відносини, соціальний спосіб життя людини. Таким чином, уточнюючи дефініцію Н.Ткачової, визначаємо соціальну ситуацію розвитку в студентському віці як систему відносин особистості молоді людини в умовах організованого процесу її соціалізації і інтеграції у повноцінне життя суспільства,

опосередкованих інтенсивною інтелектуальною і професійною діяльністю. Важливим психологічним феноменом, який пов'язує ці дві категорії особистісного розвитку, – соціалізацію і набуття професії, – виступає становлення професійної ідентичності студента, яка в останній час все частіше стає предметом окремих досліджень [4].

Новий і стрімкий якісний стрибок в розвитку особистості, яким є вступ до вищу вчорашнього старшокласника, і, пов'язаний з цим, вступ його до старшого юнацького віку, характеризується, передусім, тим, що і в навчальній діяльності, і в побуті, і в особистих стосунках відбувається докорінна перебудова, пов'язана з формуванням суб'єктності людини, тобто більш самостійною практичною участю її в цих сферах життя, з переходом суто зовнішніх проявів самостійності у внутрішні, з більш високою критичністю і самокритичністю. Дослідники позиціонують студентський вік як період цілком самостійного формування власної особистості – від її зовнішнього вигляду до того, що визначає ядро особистості, – її характеру і світобачення. Крім того, на думку О. Рибалко, особлива значущість даного періоду полягає, у тому, що включаючись у все різноманіття суспільних відносин, студент стає їх суб'єктом, свідомо формуючи і інтегруючи свої відносини до оточуючого світу [8, с. 228]. Суб'єктність студента обумовлена й іншою психологічною обставиною, на яку звертають увагу науковці: якщо у середній школі навіть у старшокласників навчання і виховання іде попереду розвитку, проектуючи його найближчу зону, то в університеті досягнутий рівень розвитку студента, що подолав важливий віковий бар'єр, вже диктує деякі закони самому процесу навчання і виховання у вищій школі.

Все, що ми називаємо саморегуляцією, тобто вміння бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і домагатися здійснення, у студента набуває набагато вищого рівня, ніж у школяра. Відповідно, все, що являє собою результат саморегуляції, в студентському віці виявляється у більш виражених і оптимальних формах – спрямованість особистості, її організованість, вміння володіти собою тощо [2, с. 38].

На думку багатьох авторів, другий юнацький вік, представниками якого є більшість тих, хто навчається у вищій школі, є унікальний у тому відношенні, що це період остаточного перетворення юнака на дорослу людину, впродовж якого, протягом відносно короткого проміжку часу, відбуваються найбільш значущі перебудови у спрямованості особистості, які багато у чому визначають весь її подальший розвиток. Незважаючи на помітні кризові явища [13], в цьому віці формується той рівень психічної, ідейної і громадянської зрілості, який перетворює юнака на суспільно активну, соціально сформовану особистість з якісно новими прагненнями та інтересами. Характер цих громадянських якостей упродовж навчання в університеті протистоїть потужним впливам багатьох, іноді несподіваних, соціальних чинників, серед яких в останній час багато уваги дослідників привертають, наприклад, глобалізаційні процеси [5].

Ряд закордонних дослідників на основі узагальнення результатів багатьох наукових експериментів роблять висновок про локалізацію оптимумів інтелектуальної і логічної здібностей людини саме у віці 18–21 рік (С. Пако, К. Ховланд, В. Джонс, Д. Конрад та ін.). Д. Векслер, що досліджував рівень інтелекту дорослих, констатував як найбільш швидкий часовий цикл інтелектуального розвитку, пов'язаний з бурхливим накопиченням знань, дозріванням інтелектуальних функцій, активним вступом людини до життя, період 16–24 роки [16]. Ш. Бюлер та інші ще на початку 1930-х років у межах гіпотези так званого «адоlescентного максимуму» життєвого циклу людини характеризували процес розвитку в цьому віці постійним зростанням функціональної працездатності і продуктивності без скільки-небудь помітного зниження чи стабілізації їх темпів [15].

Відповідно, кардинально перетворюється й операціонально-діяльнісна сторона особистості, а характер таких її складових, як спілкування, пізнання і праця, значно виокремлюють даний період серед суміжних з ним етапів вікового розвитку: від більш

ранніх – помітним посиленням в них ролі самосвідомості, а від більш зрілого віку – нескутістю всілякими еталонами, трафаретами, штампами, а також безпосередністю емоційних реакцій, що відображають особливе емоційно-піднесене романтичне ставлення до багатьох явищ і подій оточуючого життя [9, с. 22].

Вочевидь, немає жодної сфери психологічної структури особистості людини, яка б не піддавалася на студентському етапі освітньо-вікового розвитку значній перебудові: світогляд і характер, мотивація і вольові якості, емоційна і інтелектуальна сфери, психофізіологічні і соціально-психологічні якості – все це досягає нового, більш високого рівневого стану. Саме у цей період вибудовується власний спосіб життя, відбувається засвоєння повного комплексу соціальних і професійних ролей дорослої людини і включення у всі види соціальної активності, закладаються основи подальшої консолідації соціальних і професійних ролей [14]. Разом з цим в цей же час завершується підйом в розвитку центральної нервової системи, досягає високої досконалості друга сигнальна система, загальна працездатність починає відповідати працездатності дорослої людини.

Але досягнення високого рівня розвитку в студентському віці, як підкреслюють дослідники [3, с. 148], можливе лише тоді, коли психічні процеси, стани і властивості студентів знаходяться в умовах оптимального пізнавального, інтелектуально-творчого навантаження, посиленої мотивації, спрямованості на активну працю і співробітництво з викладачем.

Студентський вік як соціологічний феномен. Як соціальна група студентство є об'єднанням молодих людей з певними соціально значущими прагненнями і завданнями. Воно має всі властивості, притаманні всій молоді, але разом з тим являє собою специфічну групу учнівської молоді з притаманними лише їй особливостями, серед яких виділяються: характер праці, роль у суспільній організації праці, підготовка до виконання функцій інтелігенції тощо.

З моменту свого приходу у вищий навчальний заклад і до його закінчення, студент – активний об'єкт і суб'єкт суспільних відносин. Особливості поведінки юнака або дорослого, – писав свого часу відомий психолог М. Рибніков, – пояснюються не стільки факторами біологічного порядку, скільки тими соціальними умовами, в які він, як юнак чи дорослий, потрапляє, до яких має пристосуватися і які «творять із нього істоту за образом своїм і подобою» [10, с. 31]. Серед важливих соціальних умов професійної підготовки молодої людини в стінах вишу виділяються як особливо значущі: входження в нове соціальне середовище і утвердження у ньому, взаємодія з іншими людьми в процесі пізнання, праці, освоєння нових суспільних ролей, регулятивних принципів тощо [7]. Всі ці умови зрештою знаменують новий етап соціалізації особистості.

Треба підкреслити, що зміст і спектр соціальних зв'язків у студентському середовищі різко відрізняється від системи суспільних відносин старшокласників. На це мають свій вплив такі причини, як: а) набуття нового більш високого і складного в порівнянні зі школою соціального статусу, що складається із широкого розмаїття прав і обов'язків людини в різних сферах життя і діяльності; б) освоєння певного діапазону нетрадиційних для суб'єкта соціальних ролей: студента, професійного діяча, дорослої людини, яка веде самостійний спосіб життя, тощо; в) усвідомлення і прийняття відомої долі соціальної і громадянської відповідальності, що визначаються активним формуванням внутрішньої потреби особистості у співвіднесенні власних прагнень з інтересами суспільства; г) наявність у студентів більш широкого життєвого і соціального досвіду, що дозволяє їм більш здраво підходити до вирішення багатьох практичних питань [8, с. 225].

Студентський вік як соціокультурний феномен. Характер життя і діяльності студентів, особливі соціальні умови їх існування визначають те специфічне, відносно автономне місце, яке вони посідають в традиційній структурі суспільства. На цьому тлі закономірно формується ціла низка яскравих соціокультурних явищ, найважливішим із

яких стало таке своєрідне утворення, давно вже описане дослідниками, як специфічна студентська субкультура.

При аналізі студентської субкультури маємо виділити два моменти: з одного боку, вона – суто молодіжна форма культури, виокремлена в структурі традиційної культури; з іншого боку, студентська субкультура – в певному розумінні частина культури професійної, що, в свою чергу, диференціює її в загальномолодіжній субкультурі. Під професійною субкультурою більшість дослідників розуміють трансформовану професійним мисленням систему цінностей традиційної культури, що отримала своєрідне світоглядне забарвлення. Таким чином, студентська субкультура являє собою вікове і професійне явище, яке віддзеркалює систему цінностей, звичаїв, норм, що переважають в середовищі студентів вищих навчальних закладів і яке визначає специфічний лише для них стиль поведінки і мислення.

При організації педагогічного впливу неможна не враховувати особливостей студентської субкультури, якими багато в чому зумовлені не лише характер і мотиви повсякденної поведінки студентів, але й такі важливі адаптаційні психологічні утворення, як стиль навчальної діяльності, спосіб професійного мислення і поведінки, відношення до майбутньої професії і всієї професійної підготовки.

Самобутня, неординарна студентська субкультура є одним із найбільш цінних в науковому плані проявів студентського віку. Аналіз її зазвичай базується на визначенні головних інформативних показників: а) домінуючого виду соціально-ціннісної спрямованості (позитивної, яка передбачає позитивні реакції на соціальні і культурні потреби суспільства, співробітництво з його інститутами, і негативної, яка відрізняється запереченням цінностей культури суспільства, протиставленням їй); б) типу діяльнісної спрямованості: навчальної, пізнавальної, професійної і дозвіллевої; в) стійкості і масовості тощо.

Феноменологічна складність студентського віку далеко не обмежується трьома наведеними аспектами, однак реалізація інших підходів до аналізу його багаторівневої природи є предметом окремих досліджень.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, наголошуємо на тому, що в студентському віці відбувається посилення соціального розвитку особистості, максимальне включення її в різні сфери суспільних відносин і діяльності, встановлення контакту з різними суспільними і професійними групами, який відрізняється високою інтенсивністю, широтою, а також легкістю і природністю зв'язку. Весь накопичений наукою багатий емпіричний матеріал щодо вікової своєрідності студентства, спроба узагальнення якого наведена у статті, дозволяє сформулювати систему універсальних вікових констант, яка, на нашу думку, утворює певний методологічний ресурс щодо побудови технологій психолого-педагогічного супроводу адаптації студентів у зміненому соціальному і академічному середовищі. Такі вікові константи об'єднуються у три умовні групи: а) психологічні: оптимізація інтелектуальних і логічних здібностей; самостійність і суб'єктність як у формуванні власної особистості, так і у відносинах з оточуючим світом; посилення ролі самосвідомості в спілкуванні, пізнанні і праці; вияв у більш виражених і оптимальних формах результатів саморегуляції – спрямованості особистості, її організованості, уміння володіти собою тощо; високий рівень психічної, ідейної і громадянської зрілості; перманентне зростання функціональної працездатності і продуктивності; засвоєння повного комплексу соціальних і професійних ролей дорослої людини; включення у всі види соціальної активності; нескутість еталонами, трафаретами, штампами, безпосередність емоційних реакцій; б) соціальні: прагнення утвердження в новому соціальному середовищі; освоєння нових суспільних ролей, регулятивних принципів; набуття нового, більш високого і складного в порівнянні з попереднім етапом життя, соціального статусу; усвідомлення і прийняття відомої долі соціальної і громадянської відповідальності; наявність більш широкого життєвого і соціального досвіду; в) соціокультурні: наявність специфічного стилю поведінки і мислення, детермінованих особливостями студентської субкультури.

У процесі ж конструювання конкретних технологій психолого-педагогічного супроводу адаптації переміщених студентів у середовищі вишу віковий чинник, акумульований нами у наведеній системі констант, виконує поліфункціональну роль, визначаючи водночас зміст завдань, які мають бути реалізовані в результаті цього супроводу, мінімальний перелік і тип необхідних педагогічних умов, характер методичного інструментарію, критеріальні показники успішності тощо. Іншими словами, молода людина, що вимушена під дією обставин змінити місце свого навчання, цілком має сподіватися на те, що в новому академічному середовищі максимально будуть враховані її прагнення та інтереси, міра самостійності та право на автономію, особливості інтелектуального розвитку і тип професійної спрямованості, здатність до саморегуляції та рівень психічної, ідейної, громадянської зрілості, потреба в освоєнні нових суспільних ролей та соціокультурна самобутність. В той же час представники університетської спільноти також мають спиратися на ті особистісні новоутворення, що закладає саме вік у структуру громадянської, академічної та професійної самосвідомості свого нового студента.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психологическая физиология студенческого возраста и усвоение знаний / Б. Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 17–26.
2. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова ; Полтав. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.
3. Єфіменко С. Психологічні особливості студентського віку / Світлана Єфіменко // Наукові записки. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – Вип. 103. – С. 140–149.
4. Куліш О. В. Студентський вік як період становлення професійної ідентичності психолога у ВНЗ / О. В. Куліш // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2 (1). – С. 204–208.
5. Мавродієва В. В. Ціннісні орієнтири студентства в умовах глобалізаційних процесів / В. В. Мавродієва // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1.31. – С. 127–134.
6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
7. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / [укладачі : Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 88 с.
8. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология : учеб. пособие / Е. Ф. Рыбалко. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 256 с.
9. Рыбалко Е. Ф. Особенности самосознания в студенческом возрасте / Е. Ф. Рыбалко, Н. А. Волкова // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л. : ЛГУ, 1976. – Вып. 4. – С. 22–30.
10. Рыбников Н. А. К вопросу о возрастной психологии / Н. А. Рыбников // Психология: журнал психологии, педологии и психотехники. – М.-Л., 1928. – Т. 1. – С. 29–41.
11. Ткаченко А. В. Педагогическая подготовка студентов с учетом их возрастных особенностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Ткаченко. – К., 1995. – 201 с.
12. Ткачова Н. Ю. Профессиональная направленность как личностное новообразование юношеского возраста : дис. ... канд. псих. наук / Н. Ю. Ткачова. – М., 1983. – 230 с.
13. Фальова О. Є. Психологічні проблеми та кризи в розвитку особистості студента / О. Є. Фальова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб.наук. праць за редакцією проф. С. С. Єрмакова– Харків : ХДАДМ (ХХІІІ), 2008. – № 7. – С. 138–141.

14. Bromley D. B. The psychology of human ageing. – London: Penguin, 1966.
15. Bühler Ch. Lebenslauf als psychologisches der menschliches Problem. – Leipzig: S. Hirzel, 1933.
16. Wechsler D. Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale. – N. Y., 1955. – 110 s.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2016 р.

ГРИНЕВА М., ТКАЧЕНКО А.

Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко, Украина

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА И ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Проанализирована феноменологическая сущность студенческого возраста с точки зрения поиска методологической основы для решения проблем социальной адаптации молодежи в измененной вследствие внутреннего перемещения социальной и академической среде. Раскрыто историю появления в науке понятия студенческого возраста, уточнен его предмет и конкретизирована категориальная специфика. С целью выделения предмета и особенностей студенческого возраста, а также определения его методологического потенциала для решения проблем социальной адаптации молодежи проведен широкий феноменологический анализ, ключевыми ориентирами которого выступили психологическая, социологическая и социокультурная парадигмы. Сформулированы универсальные возрастные константы, которые образуют определенный методологический ресурс в отношении построения технологий психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов в измененной социальной и академической среде.

***Ключевые слова:** студенческий возраст, студенчество, высшее образование, возрастное развитие, социальная адаптация, юность, зрелость, социальная среда, академическая среда.*

GRINEVA M., TKACHENKO A.

Poltava Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

PHENOMENOLOGY OF STUDENT AGE AND PROBLEM OF SOCIAL ADAPTATION

The article analyzed phenomenological nature of college-age in terms of finding the methodological basis for solving the problems of social adaptation of young people in a modified internal displacement due to the social and academic environment. Reveals the history of the emergence of notions of college age, it is specified object and specified categorial specificity. For the purpose of isolating the subject and college-age features and determine its potential methodological problems for social adaptation of young people conducted extensive phenomenological analysis, key benchmarks which were psychological, sociological and socio-cultural paradigm. Formulated age universal constants which form a methodological resource to build technologies psycho-pedagogical support of adaptation of students in the changed social and academic environment: a) psychological, intellectual and logical optimization capabilities; autonomy and subjectivity as the formation of self and relations with the outside world; strengthening the role of identity in communication, knowledge and labor; expression in more severe forms the best results and self - orientation of the individual, its organization, skill mastery, etc; a high level of mental, ideological and civic maturity; permanent increase in functional capacity and productivity; mastering the full range of social and professional roles of an adult; inclusion in all social activities; neskutist standards, stencils, stamps, spontaneity emotional reactions; b) Social: the desire of establishing a new social environment; development of new social roles of regulatory principles; entry into a new, more complex and higher compared with the previous stage of life, social status; awareness and making known the fate of social and civic responsibility; wider availability of life and social experience; c) socio-cultural: the presence of specific behaviors and thinking, deterministic features student subculture.

***Keywords:** student age, student, college education, age development, social adaptation, adolescence, adulthood, social environment, academic environment.*

УДК 17.023.32 : 613/614

ТАМАРА ДЕНИСОВЕЦЬ

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

СІМ'Я ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті розглядаються проблеми сучасної сім'я та її вплив на виховання навичок здорового способу життя у дітей; розкрито причини виникнення категорії соціально занедбаних дітей та досліджено чинники, що негативно впливають на цей процес, і шляхи їх подолання. Проаналізовано ставлення соціально занедбаних дітей до цінностей здорового способу життя в Україні.

Ключові слова: сім'я, здоров'я, здоровий спосіб життя, виховання, соціально занедбані діти

Постановка проблеми. Проблема оздоровлення народонаселення України сьогодні є досить гострою. Шляхи її вирішення по-різному осмислюються у різних дослідницьких сферах – політичній, соціальній, екологічній, медичній, психолого-педагогічній, виступають предметом ретельного вивчення і вдосконалення.

Сучасний етап розвитку суспільства в Україні характеризується зростанням захворювань, різким зниженням працездатності організму, особливо зниження рухової активності молоді. Причини зростання захворюваності дітей необхідно шукати в системі шкільної освіти, у виявленні тих чинників навчальної діяльності, які призводять до перенапруження нервової системи й не створюють належних умов для задоволення потреб учнів у самопізнанні, самовдосконаленні й самореалізації. Аналіз динаміки стану здоров'я школярів в останні десятиліття показує стійку тенденцію до погіршення вже в дитячому і юнацькому віці цього неоціненного надбання кожної людини, що є водночас передумовою її соціальної повноцінності, активного довголіття, продуктивного внеску в життя своєї родини, українського народу в цілому.

У будь-якому суспільстві діти та підлітки належать до найбільш незахищеної категорії населення, оскільки в силу вікових, фізичних, соціальних чинників потребують особливої уваги. Ситуація, яка склалася в Україні наприкінці ХХ століття, наочно демонструє необхідність державного піклування про цей контингент наших співвітчизників, яке має виявлятися в створенні дійових систем економічних, соціальних, психолого-педагогічних засобів впливу на процес особистісного та фізичного розвитку молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх двадцяти років соціально-педагогічну ситуацію в країні не можна визнати благополучною. Як зазначалося в Національній програмі «Діти України» (1996), на початку 90-х рр. ХХ ст. в духовному розвитку молодого покоління спостерігалася різновекторність життєвих цілей, девальвація загальнолюдських і культурно-національних цінностей, для значної частини дітей був властивий стан соціальної інфантильності. Актуалізувалися проблеми недостатньої культури спілкування, неадаптованості дітей і підлітків щодо навчально-виховних колективів. Усе більша кількість школярів почала відчувати відчуженість від природних для них суспільних груп. Спостерігалася різке зниження фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я підростаючого покоління; об'єктивними причинами цього програма називала глибоку соціально-економічну кризу, екологічні проблеми, критичний стан щодо забезпечення дітей раціональним харчуванням, слабку матеріально-технічну базу системи охорони здоров'я і освіти. Зазначалося також, що комерціалізація соціальної сфери спричинила обмеження доступу дітей до позашкільної освіти, задоволення їх культурних інтересів та спортивно-оздоровчих потреб, що, в свою чергу, значно ускладнювало можливість організації здорового, розвивального дозвілля [4]. Висвітленню сутності

проблем здоров'я та різних аспектів здорового способу життя присвячені дослідження філософів, медичних працівників, соціологів, психологів, педагогів М.М. Амосова, Г.А. Апанасенко, І.І. Брехмана, Е.Г. Булича, В.І. Войтенко, С.М. Громбаха, В.П. Казначеева, В.В. Колбанова, Н.М. Куїнджі, І.В. Муравова, Ю.П. Лисицина, В.П. Петленко, Л.П. Сущенко, Г.М. Сердюковської, А.Г. Щедріної; Г.К. Зайцева Г.І. Власюк, О.Д. Дубога, Г.П. Голобородько, М.С. Гончаренко, С.В. Лапаєнко, С.О. Свириденко, В.М. Оржеховської, Л.Г. Татарникової. Особливість нашого підходу до проблеми полягає у тому, що здоровий спосіб життя розглядається нами як явище загальнолюдське, що є складником загальної культури особистості. На сьогодні в суспільстві потребує свого вирішення низка суперечностей щодо підвищення ефективності виховання здорового способу життя соціально занедбаних дітей.

Саме з цієї причини і зумовлено вибір теми нашого дослідження: «Сім'я як один із чинників виховання здорового способу життя».

Мета статті полягає у визначенні впливу сім'ї на виховання здорового способу життя соціально занедбаних дітей.

Виклад основного матеріалу. Процес формування і розвиток особистості починається з моменту народження дитини, тому особливе значення належить сім'ї, яка є одночасно і середовищем для дитини і першим вихователем. Саме від матері і батька залежить рівень розвитку нахилів, здібностей, формування моральних якостей дитини, її здоров'я. видатний педагог О.В. Духнович, визначаючи першочергове значення родинного виховання, свою передмову до відомої книги «Народна педагогіка» адресує батькам. Акцентуючи увагу на допологовій педагогіці, вказуючи, що плід буде здоровим, якщо батьки турбуватимуться про душевний спокій матері та дитини, будуть фізично здоровими, житимуть у законному шлюбі, бо слава людини від честі його батька залежить» [2, с. 33]. Збереження і зміцнення здоров'я людини в демократичній державі варто розглядати як першочергове завдання, вирішення якого повинне покладатися не тільки на заклади охорони здоров'я, але, перш за все, на соціальні інститути, в рамках яких цілеспрямовано формується особистість дитини.

Первинно таким середовищем для дитини є сім'я, де турбота про збереження життя і здоров'я новонародженого поступово переростає в привчання дитини до тих форм поведінки, які здавалися найбільш правильними, ефективними щодо забезпечення її фізичного розвитку. Власне, саме сім'я, рідні в традиції українського народу були і діагностами, і лікарями при нездужанні.

За останнє десятиліття досягнуто певних зрушень у питанні охорони дитинства, проте проблема оптимізації виховного впливу в усіх її проявах так і не вирішена. Ускладнюється вона, зокрема, й тим, що сьогодні підрастає вже нова генерація дітей, – дитинство саме їхніх батьків проходило в 90-ті роки, коли педагогічна громадськість почала бити на сполох у зв'язку з актуалізацією проблеми важковихованості. Тож сучасні соціально занедбані діти – це «друга хвиля», закономірне породження соціально-педагогічної кризи 1990-х років. І протиставити цьому явищу достатньо ефективні засоби протидії суспільство, на жаль, поки що не в змозі.

Соціально занедбаною вважаємо дитину із хибними життєтворчими установками, що знаходять вияв у деструктивних способах взаємодії із світом і є наслідком соціально неадекватних умов життя. Особливістю її життєорганізації є деструктивність, схильність переносити негативні соціальні установки, сформовані внаслідок неблагополучного соціального досвіду, на ситуації подальшого життя, поглиблюючи, таким чином кризові явища у власному житті.

Відомий дослідник та історіограф української педагогіки О. Вишневський відзначає, що головними й найбільш стабільними чинниками збереження національних традицій виховання у добільшовицький період були громада, церква та сім'я [1, с. 76]. З відомих причин на переважній більшості української території вплив перших двох був практично зведений нанівець, тоді як остання досі залишається для молодого покоління головним виховним мікросоціумом, принаймні, на перших етапах життя, коли формуються важливі засади особистісного становлення.

Наукові дослідження [5] свідчать, що вагомість виховної ролі сім'ї в значній мірі зумовлюють її захисні чинники, які найбільшою мірою проявляються в тому випадку, коли:

- між членами сім'ї існують добрі, відверті стосунки;
- виховання дітей передбачає прояв душевного тепла, виключає постійні, ультимативні претензії;
- батьки вірять у життєві успіхи дітей, проявляють високі батьківські очікування;
- діти, з одного боку, включені до прийняття сімейних рішень, з іншого – мають свої власні завдання стосовно інших членів сім'ї;
- стосунки між батьками ґрунтуються на емоційній взаємній підтримці;
- ставлення батьків до дітей ґрунтується на реальній зацікавленості, увазі до їхніх проблем та обмежуються не тільки розмовами, а й безпосередньо участю в різних аспектах життя дітей.

Водночас, саме сім'я за певних умов здатна нанести вихованню дитини надзвичайної шкоди. Ці умови є характерними для так званих неблагополучних сімей, тобто таких, що зберігають лише частину притаманних цьому соціальному інституту ознак – найчастіше, наявність спільного помешкання, тобто найбільш загальну й елементарну ознаку, яка, однак, спричиняє здатність такого псевдосімейного (з морального аспекту) середовища до формування особистості дитини, яка тут зростає.

Негативний вплив на спосіб життя дітей насамперед пов'язаний із внутрішньою кризою сім'ї, яка виявляється у:

- сімейній дезорганізованості, яка призводить до того, що сім'я перестає вирішувати навіть елементарні проблеми утримання дитини;
- сімейних конфліктах, які стають причиною різних стресів у дітей;
- проявах насильства (фізичного, психічного, сексуального);
- відсутності почуття любові та взаєморозуміння між членами сім'ї;
- наявності шкідливих звичок (алкоголізм, наркоманія тощо) серед членів сім'ї;
- невимогливості та непослідовності покарань у разі виявлення шкідливих для здоров'я звичок у дітей, слабка дисципліна в сім'ї;
- нереалізованих очікуваннях стосовно розвитку та успіхів дитини [5].

У роботі «Сім'я і виховання дітей» А.С. Макаренко зазначав: «Неважко уявити собі, що у щасливих батьків, які щасливі своєю громадською діяльністю, своєю культурою, своїм життям, які вміють цим щастям розпоряджатися, – в таких батьків завжди будуть хороші діти, і вони завжди їх правильно виховують» [3, с. 460-461]. Але вже п'ятнадцять-двадцять років тому кількість таких щасливих сімей в Україні катастрофічно зменшилася, сьогодні їх також менше, ніж хотілося б бачити. І якщо в останнє десятиліття ХХ ст. мова йшла про кризу багатьох українських сімей, зумовлену соціальними негараздами й дезорієнтацією в нових умовах, то сім'ї, що створюються сьогодні, належать, так би мовити, до «другої хвилі»: багато хто з молодих батьків не зазнав досвіду нормального життя в батьківському домі, період дитинства позначився для них насамперед матеріальними нестатками, нервовою обстановкою через неможливість задовольнити елементарні матеріальні та духовні запити в період тотального безробіття та безгрошів'я. Батьківська турбота про них часто була недостатньою саме через необхідність витрати значних зусиль для заробітку коштів, часто навіть за межами України, а деяка кількість батьків, потерпаючи від негараздів життя, взагалі психологічно відмежувалася від виховання власних дітей, почала вести асоціальний спосіб життя. Це був період, коли зросла кількість однодітних сімей, тобто таких, де можливості для соціалізації дитини були звуженими, а пошук товаришів-ровесників найчастіше приводив до дворових компаній, де процес стихійного виховання також впливав на них не найкращим чином.

Не можна, звісно, говорити, що важковиховуваність походить тільки з умов сімейного виховання, проте її факт однозначно свідчить, що це виховання є недосконалим. На жаль, на підставі власних спостережень та здійснених науковцями в

галузі загальної та соціальної педагогіки, соціології можна зробити висновок, що сучасна сім'я як виховне середовище у значній мірі не відповідає соціальним запитам і що в свою чергу впливає на виховання як особистості взагалі, так і зокрема виховання здорового способу життя у неї.

Важливим виховним напрямком є виховання у соціально занедбаних дітей здорового способу життя, що втілює в собі сукупність чинників, важливих не тільки для окремої особистості, а й для суспільних формацій, до яких вона входить чи до яких прямо або опосередковано причетна. Ця проблема знаходилась у зоні уваги багатьох видатних педагогів. Так, В.О. Сухомлинський стверджував, що «турбота про здоров'я дитини – це не комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил... не комплекс вимог до режиму, харчування, праці й відпочинку. Це, насамперед, турбота в гармонійній повноті всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості» [6]. «Якщо брати до уваги, що здоров'я людини залежить від генофонду нації і спадковості на 18-20, від соціально-економічних та екологічних умов – на 18-20, системи охорони здоров'я та медицини – на 8-9, і на 51-53 відсотки від способу життя, то можна зробити висновок, що причиною демографічної кризи є нездоровий спосіб життя людей, починаючи із шкільного віку», – стверджує В. Шахненко [7], окреслюючи в такий спосіб одне з провідних завдань освітніх закладів України – виховання здорового способу життя. Соціально занедбані діти є найбільш вразливою ланкою суспільства, а тому формування їх здорового способу життя та позитивних мотивацій є пріоритетним напрямком діяльності системи освіти. Не викликає сумніву, що здоров'я людини буде в першу чергу залежати від стилю життя, який більшою мірою має персоніфікований характер і визначається історичними й національними традиціями (менталітетом) та особистісними нахилами.

Як свідчать статистичні дані [7], процес виродження нації починається в сім'ї і школі. Так, початкову школу закінчує 20 відсотків здорових дітей, а середню – лише 5-7. Крім цього, має місце раптова смерть дітей і підлітків шкільного віку. Серед причин цього становища український дослідник В. Шахненко виділяє, насамперед, низький рівень культури здоров'я дорослих і дітей (палить половина чоловіків і 20% жінок, в Україні 6% алкоголіків, причому на кожні 8 припадає одна жінка; третина учнів ЗНЗ палить, а в системі ПТО частка курців складає 60%. Кожен десятий вживає наркотики) [7]. Особливо гостро ці проблеми порушено в середовищі соціально занедбаних дітей, саме вони потребують посиленої уваги.

Ми провели анкетування 178 вихованців чотирьох шкіл-інтернатів України, де мали на меті з'ясувати домінуючі тенденції і проблеми виховання здорового способу життя у педагогічно занедбаних підлітків. Було визначено, що в цілому вони достатньо обізнані щодо сутності і небезпечності шкідливих звичок, у них сформовані первинні навички турботи про власне здоров'я, уявлення про здоровий спосіб життя як основну умову його тривалості й повноцінності. Однак питання «Яким би ти хотів себе бачити в майбутньому» виявило низку міркувань – досить прогнозованих і водночас досить тривожних. Зокрема, всі опитані наголосили на бажанні високого рівня матеріальної забезпеченості, та тільки біля 55% назвали його джерело – високооплачувану роботу. Серед соціальних орієнтацій практично не окреслені чіткі установки на певну професію; про бажання мати хорошу сім'ю висловилося біля 25% дівчаток і 20% хлопців. Приблизно 30% заявили про своє бажання мати багато друзів. Прагнення мати добре здоров'я висловили переважна більшість опитаних (169 чол., 95%). При цьому, як правило, малося уточнення, спрямоване на фізичний аспект здоров'я (бути «здоровим і сильним», «здоровою і красивою»).

Отже, переважна більшість досліджуваних дітей продемонструвала конструктивні установки щодо власного здоров'я, достатню мотивацію щодо його збереження. Проте має сенс коригування цієї мотивації з погляду таких погрішностей бачення проблеми: вузькопрагматичний підхід (здоров'я як засіб вирішення певних життєвих проблем); нерозуміння самоцінності здоров'я, що, загалом, характерно для дітей та молоді, які не

мали значних негараздів із власним здоров'ям; «відстрочене» сприйняття проблеми здорового способу життя, пасивність у здійсненні оздоровчих дій і правил; розбіжність між теоретичним усвідомленням і практичним застосуванням норм здорового способу життя, схильність до зниженого самоконтролю і компромісів, що ґрунтуються на сумнівному досвіді («А от один мій знайомий...») чи хибних уявлень («Якщо здоров'я міцне від природи, то воно збережеться сааме по собі»).

Ці погрішності в тій чи тій мірі властиві всім дітям і підліткам, оскільки відображають особливості світобачення молоді, чиє життя в незначній мірі затьмарене саме проблемами здоров'я і насичене іншими актуальними переживаннями. Проте для соціально занедбаних дітей вони є вельми характерними, оскільки протягом тривалого часу більшість із них перебувала в середовищі, де негативний досвід життєтворення формувався особливо інтенсивно.

Висновки. Виховання здорового способу життя у процесі продуктивного особистісного становлення соціально занедбаних дітей бачиться актуальною педагогічною проблемою, що потребує термінового вирішення.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на поглиблене вивчення шляхів виховання свідомого ставлення соціально занедбаних дітей до власного здоров'я, пошуку дієвих методів та засобів виховання в дітей навичок здорового способу життя.

Список використаних джерел

1. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів : Львівський обл. наук.- метод. ін-т освіти, 1996. – 238 с.
2. Духнович О.В. Народна педагогіка на користь училищ і вчителів сільських / О.В. Духнович // Педагогіка загальна. – Львів, 1857. – Ч.1. – С. 33.
3. Маковчук В. Комплексний підхід до формування у школярів здорового способу життя / В. Маковчук // Здоров'я та фізична культура. – 2007. – №7. – С. 3–5.
4. Про Національну програму «Діти України» : Указ Президента України № 63/96 від 18.01.1996 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу до дж.: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=2&nreg=63%2F96>
5. Розвиток творчої активності майбутніх педагогів : теорія і практика : монографія / Е.Е. Карпов, В.В. Нестеренко, О.А. Листопад та ін. – Одеса, 2005. – 306 с.
6. Сухомлинський В.О. Павліська середня школа / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 7–391.
7. Чубинидзе М.И. Диагностика трудновоспитуемости подростка / М.И. Чубинидзе // Советская педагогика. – 1989. – № 6. – С. 36–38.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2016 р.

ДЕНИСОВЕЦ Т.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

СЕМЬЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Рассматриваются проблемы современной семьи и её воздействие на воспитание навыков здорового образа жизни у детей; раскрыты причины возникновения категории социально запущенных детей и исследованы факторы, отрицательно влияющие на этот процесс, а также пути их преодоления. Проанализировано отношение социально запущенных детей к ценностям здорового образа жизни в Украине.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, воспитание, социально запущенные дети.*

DENISOVETS T.

Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

FAMILY AS ONE OF THE FACTORS EDUCATION HEALTHY LIFESTYLES

The article deals with the problems of modern family and its impact on education of healthy lifestyles in children; disclosed the causes of the category of disadvantaged children and studied factors that adversely affect the process and how to overcome them. Analyzed the attitude disadvantaged children to the values of a healthy lifestyle in Ukraine. It was found that a healthy lifestyle – a universal phenomenon. It is part of the general culture of personality. The results of current studies on the socio-educational situation in Ukraine. It was shown objective reasons for the sharp decline of physical, mental, social and spiritual health of young people. It traces the impact of global economic crisis, environmental issues, nutrition, material and technical base of health and education in the education of a healthy lifestyle. Described in detail that the education of a healthy lifestyle in the productive identity formation disadvantaged children is relevant pedagogical problem that requires an urgent solution.

Key words: family, health, healthy life-style, education, disadvantaged children.

УДК 37.011.3-051-027.561

НАТАЛІЯ ДЕНЬГА

Кременчуцький педагогічний коледж імені А.С.Макаренка

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПЕДАГОГА

У статті обґрунтовано актуальність дослідження тренінгу як методичного заходу для розвитку професійної рефлексії педагога. Професійна рефлексія педагога розглядається, як така, що здійснюється на основі аналізу власного досвіду, його упорядкування, розуміння й використання у власній діяльності досвіду інших; дозволяє контролювати свою поведінку в конфліктних ситуаціях та мобілізувати власний вольовий потенціал. Підкреслюється, що тренінг є особливим серед методичних заходів для розвитку професійної рефлексії педагога тому, що допомагає не тільки навчити, а й закріпити у свідомості фахівця бажані особистісні зміни.

Ключові слова: професійна рефлексія педагога, тренінг професійної рефлексії педагогів, мета, зміст, вимоги, структура, вправи й методики тренінгу.

Актуальність проблеми. Педагогічна рефлексія є однією з важливих професійно-значущих технологій педагога, яка дає змогу об'єктивно аналізувати власний досвід, упорядкувати його, розуміти й використовувати в діяльності досвід інших, що зумовлює ціннісне ставлення педагога до професії [3]. Педагог як ніхто інший має контролювати свою поведінку в конфліктних ситуаціях та мобілізувати власний вольовий потенціал. Для професійного зростання педагога необхідно навчитися аналізувати свої вчинки, їх мотиви та наслідки, досвід та педагогічні ситуації. Отже, формування й розвиток у педагога здатності до рефлексії на сьогоднішній день є досить актуальним. Для розвитку професійної рефлексії педагога потрібно ряд педагогічних умов, зокрема використання різних методичних заходів для розвитку рефлексії (засідання предметно-циклових комісій, самоаналіз проведеного заняття, аналіз відкритого заняття, семінари, тренінги, дебати, атестація).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні положення щодо технологій

створення та проведення тренінгів розкривають В.Бевз, О.Главник, О.Сидоренко, Ю.Ємельянов, А.Семенова, Н.Бухлова та інші автори.

Вправи з розвитку рефлексії представлено в роботах Л.Алексєєвої, В.Бінаса, Б.Вольфова, О.Калашникової, І.Шиндіної, О.Рау, О.Левінтова, В.Лефєвра та інших дослідників.

Досвід розвитку рефлексії різних клієнтських груп описано в дослідженнях І.Кондратець, Н.Сас, Т.Сімакової, О.Ноженкіної.

Формулювання **цілей** статті. Важливим, на наш погляд, є дослідження тренінгу як засобу формування професійної рефлексії педагога.

Виклад основного матеріалу. У тлумачному словнику української мови слово «тренінг» означає тренування, а також тренувальний режим [10]. У Вікіпедії ми знаходимо, що «тренінг (англ. training) — це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі» [11]. В.Бевз, О.Главник зазначають, що тренінг – це одночасно: цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування вмінь і навичок; форма розширення досвіду [1]. О.Сидоренко під тренінгом розуміє навчання технологіям дії на основі певної концепції реальності в інтерактивній формі [8, с.11]. А.Семенова вважає, що тренінг – організаційна форма навчально-виховної роботи, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери в групі та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій [9]. Тренінг як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності розглядає Ю.Ємельянов [4, с. 10]. На думку Н.Бухлової, тренінг – форма комплексного використання інтерактивних технологій навчання. З іншого боку, тренінг – груповий освітній захід, спрямований на зміну вмінь учасників та їхнього ставлення до чогось і побудований на методах інтерактивного навчання й навчання через досвід [2]. Психологічний тренінг – форма активного навчання навичкам поведінки. На тренінгу учаснику пропонується виконати ті або інші вправи, орієнтовані на розвиток або демонстрацію психологічних якостей або навичок [11]. Виходячи з цих тверджень, можна говорити, що тренінг є одним із засобів формування та розвитку професійної рефлексії педагога, який допомагає не тільки навчити, а й закріпити у свідомості зміни, які відбуваються в особистості фахівця.

Кожен тренінг має певну мету. Це може бути інформування, набуття нових навичок та вмінь, зменшення чогось небажаного, опанування новими технологіями, пошук ефективних шляхів розв'язання проблемних ситуацій, формування позитивного ставлення до себе, оточуючих та життя, тощо. Виходячи з цього, зазначимо, що тренінгові заняття із вказаної проблеми мають на меті навчити учасників технології рефлексії та рефлексивного аналізу професійної діяльності.

Зміст тренінгу (етапи, тематика, ідеї, питання, закономірності явищ) має важливе значення для його результативності й повинен відповідати таким вимогам:

- бути максимально спланованим;
- наближеним до потреб і проблем учасників;
- відповідати рівню розвитку учасників;
- повинен бути не просто корисним, а й абсолютно необхідним для учасників;
- відповідати цінностям, знанням, умінням і навичкам позитивної поведінки.

Тренінг має структуру й зазвичай складається з трьох блоків: вступного, основного та заключного. Вступний блок включає в себе знайомство з тренерами, учасниками, правилами проведення та метою тренінгу. В основному блоці тренінгу проводиться реалізація поставленої мети за допомогою виконання конкретних завдань (вправ), під час проведення яких відбувається оцінка рівня інформованості учасників, актуалізація проблеми, надання інформації, набуття практичних навичок і представлення

результату. Заключний блок включає в себе підсумки тренінгу та оцінку зміни рівня інформованості учасників.

Прийоми, методики, які застосовуються під час проведення тренінгу, різноманітні: інформаційні повідомлення, бесіди, міні-лекції, лекція-диспут, проблемна лекція, дискусії, роботи в складі малих груп, метод конкретних ситуацій (метод кейсів), метод модерації, «снігова куля», «мозковий штурм», проєктивне малювання, аналіз ситуацій, ігрові методи, завдання на самопізнання, тощо. При виборі методів тренінгу користуються такими правилами: відповідність завданням тренінгу, рівню групи, кваліфікації тренера та розміру групи, урахування часу тренінгу.

На нашу думку, розглянутий зміст, структура та методи тренінгу мають застосовуватися під час складання та проведення тренінгів на розвиток рефлексії професійної діяльності.

І.Кондратець говорить, що рефлексія – шлях до професійного вдосконалення, і розглядає можливість навчити рефлексувати, пропонуючи при цьому вправи «Моя мета», «Сяйво успіху», «Квітка успіху» [5]. І.Шиндіна, учитель початкових класів, на сайті «Соціальна сеть работников образования» пропонує комплекс вправ, спрямованих на розвиток рефлексії: «Автопортрет», «Без маски», «Карусель», «Якості», «Комісійний магазин», «На якій я сходинці?», проєктивний малюнок «Я такий, який я є», «Три імені», образно-рефлексивна процедура «Дерево», образно-рефлексивна вправа «Подаруй собі ім'я», тощо [12]. О.Рау підготувала заняття для педагогів з елементами тренінгу «Розвиток і вдосконалення рефлексивних здібностей педагога», у якому використовує ряд вправ «Дерево мети», «Посудомийна машина», «Робота в групах», «Скляні двері», «Рефлексія по колу» [6]. Указані вправи проводяться в парах або в групах. Завдання цих вправ доволі різноманітні:

- описати себе незнайомій людині (зовнішній вигляд, ходу, манеру говорити, стиль одягу);
- без попередньої підготовки продовжити незакінчену фразу;
- з'ясувати стан, настрій та відчуття одного з учасників за допомогою питань, на які треба отримати відповідь «Так»;
- легко ввійти в контакт, познайомитися, підтримати бесіду й попрощатися до наступної зустрічі із незнайомою людиною;
- визначити свої найкращі й найгірші якості та порангувати їх;
- указати своє місце розташування на сходинці із десяти східців;
- записати три варіанта свого імені та охарактеризувати себе відповідно до вказаних імен;
- представити себе у вигляді якого-небудь дерева та описати його;
- намалювати дерево, що символізує шкалу досягнень, та відмітити місце, на якому перебуває учасник;
- представити себе посудиною й дати чіткі інструкції за доглядом за нею;
- виступити в ролі вихователя (давати завдання) або вихованця (виконувати надане завдання);
- без слів і на відстані описати колезі місце й час наступної зустрічі;
- висловлювати один одному компліменти;
- намалювати сонце й на промінчиках записати складові професійного успіху;
- намалювати квітку й на звороті пелюсток записати перешкоди, які заважають досягти успіху;
- намалювати коло, яке схематично означає добу, і розділити його на частини, які визначають кількість часу, витрачену на роботу, сім'ю, друзів, відпочинок, домашні справи, тощо;
- дати відповіді на ряд запитань, які стосуються найважливішої справи на цей час для учасника;
- скласти текст про те, що найбільше непокоїть учасника;
- обговорити цитати відомих людей.

Обговорення результатів проводиться в ході виконання завдання або після виконання вправи всіма учасниками. Час на виконання завдання відводиться від 3-4 хвилин до 15-20 хвилин залежно від його складності.

Зазвичай, указані вправи спрямовані на вироблення в учасника компетентностей педагога, який готовий до рефлексії, усвідомлює свої професійні знання й навички, переосмислює стереотипи власної поведінки, приймає виважені рішення, планує та організовує професійну діяльність, готовий до творчості в роботі, здатний до самооцінки, самоаналізу, самопізнання та самоактуалізації, розуміє внутрішній стан і причини поведінки іншої людини, механізм організації колективної діяльності, координує різні соціальні ролі в групі. З метою створення тренінгу на розвиток рефлексії та педагогічної рефлексії необхідно провести аналіз указаних вправ на предмет мети його проведення (Таблиця 1).

З таблиці видно, що більшість запропонованих вправ на формування та розвиток рефлексії мають на меті сформувати навички саморозуміння, самоаналізу, самопізнання, самокритики, самооцінки, тобто сформувати навички рефлексії.

Таблиця 1

Мета проведення вправ на формування та розвиток рефлексії

<i>Назва вправи</i>	<i>Мета проведення вправи</i>
Моя мета	Вироблення вміння «входити» в рефлексію тут і тепер.
Сяйво успіху	Формування потреб і мотивів самопізнання та навчання способів його здійснення; розвиток здатності ідентифікувати й рефлексувати, підвищувати рівень самоповаги, схвалення, долати страхи й вибудовувати захисти.
Квітка успіху	
Автопортрет	Формування вмінь розпізнавати незнайому особистість, розвиток навичок опису інших людей за різними ознаками.
Без маски	Зняття скованості емоцій та поведінки, формування навичок щирих висловлювань для аналізу сутності «Я».
Так	Удосконалення навичок емпатії та рефлексії.
Карусель	Формування навичок швидкого реагування під час налагодження контакту; розвиток емпатії й рефлексії в процесі навчання.
Якості	Сприяння виробленню в учасників більш об'єктивної самооцінки.
Комісійний магазин	Формування навичок самоаналізу, саморозуміння й самокритики; виявлення суттєвих особистісних якостей; поглиблення знань один про одного через розкриття якостей учасника.
На якій я сходинці?	Допомога учасникам вибудувати адекватну самооцінку.
Проективний малюнок «Я такий, який я є»	Сприяння виробленню в учасників більш об'єктивної самооцінки.
Три імені	Розвиток рефлексії.
Образно-рефлексивна вправа «Подаруй собі ім'я»	Досягнення кожним учасником емоційного ресурсного стану.
Процедура «Рефлексія тут і тепер»	Знайомство з суттю процесу рефлексії, опрацювання навичок рефлексії.
Картина світу	Побудова ідеального образу світу й себе самого в учасників групи, усвідомлення того, що ти не єдиний у світі, збільшення здатності бачити спільне в різному.

Намалюй своє ім'я	Розширити уявлення про себе.
Дерево мети	Усвідомлення учасниками власних можливостей, а також динаміки процесу змін.
«Посудомийна машина»	Глибше відчутти іншу людину й зрозуміти себе.
Робота в групах	Розвиток здібностей ставати на місце іншої людини та аналізувати ситуацію з її точки зору.
Скляні двері	Розвиток емпатії та невербальних засобів виразності.
Рефлексія по колу	Розвиток уміння аналізувати свої почуття, емоції й усе, що відбувається навкруги.
Компліменти	Розвивати почуття власної самоцінності.

Висновки та перспективи дослідження. На нашу думку, розвиток професійної рефлексії в педагогічному середовищі є актуальною проблемою. Одним із засобів розвитку професійної рефлексії є проведення тренінгу із указаної теми, який матиме чітку мету, зміст, що відповідає ряду правил, структуру й методи (вербальні, візуальні, демонстраційні, інтерактивні, технологічні). Різними авторами описано ряд вправ на розвиток рефлексії. З огляду на тему дослідження існує необхідність розробки системи тренінгів поетапного розвитку професійної рефлексії педагогів. Надалі плануємо вивчити прийоми розвитку рефлексії та саморефлексії, що виокремлюються на підставі характеру ситуацій, де вона виявляється: повтор, індивідуальне консультування, техніки рефлексивної бесіди, рефлексивні ігри; ситуації групової взаємодії; методи групової дискусії, рефлексивного супроводу, рефлеінтерв'ю або полілогу, рефлексивно-ігрові методи [7].

Список використаних джерел

1. Бевз В. Основні положення щодо проведення тренінгів [Електронний ресурс] / В. Бевз, О. Главник // *Osvita.ua. Методика и технология*. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/598/>. – Назва з екрана.
2. Бухлова Н. В. Тренінг про тренінг : формування самоосвітньої компетентності учнів / Наталія Бухлова. – Київ : Шк. світ, 2009. – 128 с. – (Б-ка «Шкільного світу»).
3. Деньга Н. М. Характеристика педагогічних умов розвитку професійної рефлексії педагога / Н. М. Деньга // *Розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті: здобутки, проблеми, перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 13–14 жовт. 2016 р.)*. – FOLLIA COMENIANA : вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики ім. Я. А. Коменського / гол. ред. Муковіз О. П. – Умань : ФОР Жовтий О. О., 2016. – С. 82-88
4. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Ленинград, 1985. – 342 с.
5. Кондратець І. Рефлексія – країна педагогічного задзеркалля / Кондратець І. // *Дошкільне виховання*. – 2012. – № 7. – С. 28–31.
6. Рау О. Заняття для педагогов с элементами тренинга [Электронный ресурс] / Рау Оксана // *Международный образовательный портал*. – Режим доступу : <http://www.maam.ru/detskijasad/zanjatie-dlja-pedagogov-s-yelementami-treninga-razvitie-i-sovershenstvovanie-refleksivnyh-sposobnostei-pedagogov.html/>. – Название с экрана.
7. Сас Н. М. Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 : «Теорія та методика професійної освіти» / Сас Наталія Миколаївна ; Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси. – 2015. – 558 с.
8. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь :ООО «Сидоренко и Ко», 2007. – 336 с.

9. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А. В. Семенової]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
10. Словник української мови : в 11-ти т. / ред. : І. К. Білодід ; АН УРСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. – Київ : Наук. думка, 1979. – Т. 10. – С. 245.
11. Тренінг [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%96%D0%BD%D0%B3>. – Назва з екрана.
12. Шиндина И. А. Комплексы упражнений, направленных на развитие рефлексии : учеб.-метод. материал [Электронный ресурс] / Шиндина И. А. // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2016/02/01/kompleks-uprazhnenie-napravlennoy-na-razvitie-refleksii>

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016 р.

ДЕНЬГА Н.

Кременчугский педагогический колледж имени А.С. Макаренко, г. Кременчуг, Полтавская область, Украина

ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГА

В статье обоснована актуальность исследования тренинга как методического мероприятия для развития профессиональной рефлексии педагога. Профессиональная рефлексия педагога рассматривается как такая, которая осуществляется на основе анализа собственного опыта, его упорядочения, понимания и использования в собственной деятельности опыта других; позволяет контролировать свое поведение в конфликтных ситуациях и мобилизовать собственный волевой потенциал. Автор подчеркивает, что тренинг является особенным среди методических мероприятий для развития профессиональной рефлексии педагога потому, что помогает не только научить, но и закрепить в сознании специалиста желаемые личностные изменения.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия педагога, тренинг профессиональной рефлексии педагогов, цель, содержание, требования, структура упражнений и методик тренинга.

DENGA N.

Kremenchuk Teachers' Training College named after A. Makarenko Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine

TRAINING AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL REFLECTION

In the article the urgency of the research of the training as a methodical measure for the development of professional reflection of a teacher is justified. Professional reflection of a teacher is considered as one which is based on the analysis of own experience, its organization, understanding and usage in own activities of the experience of others; allows to control the behavior in conflict situations and mobilize own volitional capacity. The author emphasizes that the training is distinctive among the methodological activities for the development of professional reflection of a teacher because it helps not only to teach but to reinforce specialist desired personal changes. The author explores the training as the mean of the development of professional reflection of a teacher by conducting the analysis of the objectives, content, requirements to the procedure and the structure of the training. The author examines the methods, exercises and techniques that are used during the training on the subject of forming of skills of professional reflection of a teacher. In particular, these are information messages, conversations, mini-lectures, lecture-debate, problem lecture, discussion, small groups work, the method of definite situations (case study), the method of moderation, «snowball», brainstorming, projective drawing, analysis of situations, gaming methods, self-knowledge tasks, etc. The author analyzes the exercises that are used during the training to develop professional reflection according to the quantitative structure of groups, the tasks for the participants, discussion, time limit for completion the tasks. As a prospective task the author offers the task of the development of the training system for the phased development of professional reflection of teachers.

Key words: *teacher's professional reflection, training of teacher's professional reflection, goal, content, requirements and structure of the exercises and methods of training.*

УДК 378.22:005.95-051

ЮРІЙ ДЗЕКУН

Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА В ЕКОНОМІЧНОМУ ВИЩІ

У статті аналізується проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх менеджерів в умовах вищої школи. Розглядаються чинники, що сприяють такому розвитку чи гальмують його. Автор торкається проблем стимулювання розвитку творчого потенціалу майбутнього менеджера економічної галузі. Розглядає в контексті індивідуального підходу особливості мотивації студента щодо творчої навчальної діяльності. Формулює вимоги до викладача як організатора розвивального середовища під час вивчення іноземної мови.

Ключові слова: *економічний виш, студент, майбутній менеджер, творчий потенціал, викладач, вивчення іноземної мови, розвивальне середовище.*

Постановка проблеми. Професія менеджера в нашій країні привертає увагу значної кількості випускників загальноосвітніх шкіл, розглядається як одна з найперспективніших для успішної кар'єри. Проте практика показує, що далеко не всі, хто отримав відповідний диплом, здатні проявити себе в обраній професії на належному рівні, виправдати сподівання як власні, так і роботодавця. Все частіше піднімається питання про те, що кількість дипломованих менеджерів, підготовлених українськими вишами, перевищує попит українського ринку. Але, як зазначає С. Франк, «сьогодні можна говорити про перевиробництво менеджерів, але не грамотних керівників» [3]. Тому різноманітні аспекти проблеми вдосконалення професійної підготовки менеджера залишаються в силі.

Одним із актуальних у цьому контексті завдань є розвиток творчого потенціалу майбутнього менеджера. Володіння професійними знаннями, сформованість відповідних умінь і навичок виступають засадами конкурентоздатності молодого фахівця, але тривала успішна управлінська діяльність неможлива без творчого підходу до ситуацій, що виникають, та здатності до пошуку оптимальних рішень, які часто лежать за межами стандартного бачення. Тож професійна підготовка менеджера повинна орієнтуватися також і на розвиток особистісних якостей, що забезпечують його здатність до творчого вирішення управлінських проблем.

Огляд літературних джерел. Проблеми професійної підготовки менеджера торкалися у своїх працях чимало вітчизняних дослідників (Ю. Атаманчук, В. Берека, Т. Бірюкова, М. Гриньова, О. Ельбрехт, О. Капітанець, С. Л. Кравченко, Т. Коваль, О. Куліш, В. Локшин, О. Орлов, А. Петрова, О. Самохвал, І. Силадій, О. Фастовець, Г. Чередніченко, Н. Черненко та ін.). На сьогодні у цій сфері лежать сподівання суспільства на науково обґрунтовану організацію процесів у різних галузях, що здатні позитивно вплинути на розвиток як економічної, так і гуманітарної складових життя нашої держави.

Формування творчих якостей особистості майбутнього фахівця розглядається дослідниками найбільшою мірою в галузі педагогічної освіти (І. Гриненко, О. Дунаєва, Н. Єсіна, В. Загвязинський, С. Ковальова, Л. Манчуленко, О. Матвеева, Т. Нікішина, О. Отич, М. Поташник, Р. Серьожникова, Т. Столярова, С. Хмельковська, С. Яланська та ін.). Проте цілком обґрунтованим є інтерес до аналогічного аспекту підготовки майбутніх військових (А. Машталір), інженерів (О. Попова), перекладачів (О. Шупта) та інших фахівців, оскільки творчі аспекти професіоналізму розглядаємо як основу професійного саморозвитку, що забезпечує здатність інтегрувати значущі складники ситуації з метою віднайдення оптимального способу для її вирішення.

Тому прагнення проаналізувати психолого-педагогічні чинники розвитку творчого потенціалу майбутнього менеджера в умовах економічного вишу, що становить **мету** нашої статті, є однією із актуальних спроб удосконалити підготовку менеджера-економіста з позицій особистісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Під творчим потенціалом ми, слідом за А. Лукановською, розуміємо синтетичну якість індивіда, «що характеризує міру її можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері діяльності, яка має суспільне значення» [1, с. 634]. Він поєднує в собі, – говорить дослідниця, окреслюючи змістову структуру творчого потенціалу, – перетворювально- предметні (навички, уміння, здібності), пізнавальні (інтелектуальні здібності), аксіологічні (ціннісні орієнтації), комунікативні (морально психологічні якості), художні (естетичні здібності) можливості.

Розвиток творчого потенціалу як дитини, так і людини різної стадії дорослості, на будь-якому віковому етапі, ми розглядаємо як одне з основних завдань педагогічного впливу, що передбачає усвідомлення вихованцем (учнем, студентом) себе як суб'єкта творчої діяльності, об'єктивізацію самооцінки у цій сфері; мотивацію творчого самовияву; формування умінь і навичок творчої діяльності, яка постає засобом особистісного (якості людини як особистості) і діяльнісного (якості людини як учня, професіонала тощо) самовираження. Причому всі зазначені процеси не є строго послідовними, вони можуть мати перебіг на різному рівні свого вияву, залежно від конкретної ситуації, синхронізуючись у ході вирішення того чи іншого завдання і набуваючи самостійного значення у ході рефлексивного осмислення власної особистості. Множинність цих процесів формує певне креативне середовище (більш чи менш яскраво виражене), де кожен студент отримує сприятливі чи гальмівні імпульси щодо розвитку свого творчого потенціалу.

Можна припустити, що гальмівні імпульси пов'язані із зниженням цінності творчого самовияву в цьому середовищі (налаштованістю студентів і викладача переважно на репродуктивні способи опанування навчального змісту). Проте досвід показує, що це не зовсім так.

У студентському віці людина, зазвичай, має як достатню внутрішню незалежність, так і навчальний досвід для того, щоб застосовувати ті способи діяльності, які більшою мірою сприяють її навчальному успіху. Успішність навчання, слідом за А. и Н. Шевченко, ми розглядаємо в широкому розумінні як «проходження по ступенях і рівнях освіти, оволодіння знаннями, уміннями, навичками, розвиток особистого потенціалу, формування соціальної компетентності, адаптацію в соціумі, входження в професійну діяльність» [5]. Але у вузькому розумінні навчальний успіх як цілісний висновок студента щодо якості отриманого результату підпорядковується трьома групами критеріїв: зовнішні офіційні (оцінка викладача), зовнішні неофіційні (оцінка найближчого оточення) і внутрішні (самооцінка). В ідеалі, успіх має означати досягнення високої оцінки за всіма цими критеріями, хоча на практиці часто домінує один із них.

З іншого боку, жодна з цих груп, тим більше – їхня сукупність у дійсності може не забезпечити об'єктивної оцінки. В умовах колективного навчання і викладач, і кожний окремо взятий студент перебувають у «своїй» індивідуальній ситуації, тобто, для

кожного з них ситуація має свій образ, свої позитивні й негативні чинники, сприяє формуванню власних уявлень про перспективи розвитку цієї ситуації стосовно цілей, які він щодо неї ставить, і досягнень, на які він розраховує. Відповідно до цього в студентів формується стратегія і тактика поведінки, індивідуальний зміст і способи включення до діяльності, уявлення про її оптимальний результат, що, власне, й виступає основним внутрішнім критерієм власних здобутків. На викладача ж покладається завдання оптимального збалансування чинників зазначеної ситуації як у цілому, так і щодо окремих студентів, об'єктивація їхніх уявлень і розширення наявних можливостей. Тобто, він постає перед проблемою узгодження чималої множини індивідуальних цілей з провідною метою діяльності, яку він організує.

Ця проблема не є виключною для вищої школи, вона завжди турбує педагогів там, де умови навчання передбачають різні рівні сформованості у тих, хто навчається, значущих для цього процесу характеристик. До прикладу можна розглянути твори відомого педагога-новатора кінця минулого століття В. Шаталова, який акцентував чимало своїх професійних знахідок саме у зв'язку з необхідністю узгоджувати інтереси (в психолого-педагогічному сенсі цього поняття) всіх і кожного, що надто непросто в умовах класно-урочної системи навчання. Адже, «якщо розділити клас на 3 нерівні частини, то значна кількість учнів виявиться саме в помірному поясі... Але ж добра половина дітей опиниться в полярних областях. Одна з них – «сильні»..., друга – «слабкі». Розмірковуючи про щоденне життя цих категорій учнів, педагог із сумом зауважує, що і ті, й інші програють від усередненого підходу: слабшим рано чи пізно забракне мужності виставляти себе перед учителем і однокласниками в невідомому світі, і вони підуть на прямий обман, представляючи, як свої, результати чужої праці. Сильніші ж, говорить Шаталов, «щоденно працюють із «недозавантаженням», все більше утверджуючись у своїй «всесильності» і «привілейованості»» [4, с. 160]. У таких умовах формування особистості враховується не стільки її реальний потенціал, скільки ймовірний, а відтак – від педагога вимагається чимало зусиль, аби наблизитися до дійсного «я» дитини, спроектувати відповідну йому навчально-виховну модель.

Попри всі відмінності навчального процесу в загальноосвітній і вищій школі, необхідність особистісно зорієнтованого підходу до студента не менш гостро постає перед педагогом як одна з умов ефективності здійснюваного навчального процесу. За словами С. Яланської [7, с. 27], «виходячи з концептуальних засад сучасної вітчизняної освіти, що ставить своїм завданням формування творчої особистості, метою виховання й навчання повинне бути становлення такої людини, яка осягнула власну сутність і своє покликання, яка не спиниться на шляху самовдосконалення, тобто активної діяльності, побудованої на засадах творчості. Сучасність вимагає від української педагогічної вищої школи створення умов для творчого розвитку студентів, в яких тільки й може бути сформована творча особистість. Таким чином, завдання кожного викладача – допомогти студентові повірити у власний успіх, створити всі умови для творчого розвитку особистості», що неможливо при відведенні тому, хто навчається, виключно стандартизованої, усередненої ролі у дидактичній взаємодії. І хоча авторка говорить про педагогічний виш, її думка повною мірою відображає одне з найважливіших завдань підготовки фахівців загалом у професійній сфері «людина – людина», і викладач економічного вищого навчального закладу так само повинен прагнути постійно «створювати ситуації й контексти, в яких студенти набувають досвіду пізнавальної й соціальної активності, міжособистісної взаємодії» [2, с. 4].

У цьому аспекті нам імпонує думка Л.Шрагіної: «Життя в соціумі – це насамперед процес спілкування, взаємодії з іншими людьми. Небезпека й загроза від оточення змушують особистість замикатися в собі, бути обачною й боятися вільно висловлювати свої ідеї. Навпаки, відчуття безпеки й гармонії з навколишнім світом створює передумови для розквіту її індивідуальності. Але для розвитку творчих здібностей цього замало: необхідно ще й стимулювати один одного» [6, с. 11]. Та, повертаючись до проблеми стимулювального й гальмівного імпульсів щодо розвитку творчого

потенціалу особистості, відзначимо, що їхнім джерелом виступає розглянута вище неоднорідність навчального колективу, але, залежно від особистості студента, одні й ті самі чинники можуть виступати в одних випадках – стимулом, у інших – перешкодою для розвитку. Так, наявність у академічній групі яскравої особистості з високорозвиненим творчим потенціалом для одних студентів розкриватиме перспективи саморозвитку, для інших, менш упевнених у собі – може призвести до ухилення від творчого самовияву, відчуття меншовартості, негативних емоцій по відношенню до більш успішного товариша.

Саме тому вважаємо важливим складником викладання будь-якої дисципліни діагностичного етапу, на якому викладач має змогу в нескладній, загальнодоступній діяльності оцінити навчальну активність групи в цілому і окремих її членів, простежити готовність студентів до творчого самовияву, відзначити для себе «проблемні точки», над якими в подальшому працювати. Сутність цих «точок» пов'язана із змістом конкретної дисципліни і водночас торкається загальних вимог до діяльності менеджера, його креативності. Викладач повинен дібрати відповідну робочу лексику, вчитися доречно оперувати нею у взаємодії зі студентами.

Так, при викладанні німецької мови першокурсникам економічного факультету ми застосовуємо низку вправ, що не вимагають значних зусиль і затрат часу, і при цьому дають змогу звернути увагу на роботу кожного студента, підтримати його, акцентувати індивідуальні особливості творчого самовияву в навчальній діяльності. Однією з таких вправ є «Асоціограма». Її умовою є: написати за хвилину якомога більше слів за асоціацією до заданого, наприклад: der Stadt (Autos, Strassen, fahren, Schulen, Verkehr, Parks, Busse, Stadtbewohner). Здійснюючи перевірку, коментуємо таким чином, щоб кожен отриманий студентами результат мав позитивний аспект: багато слів – чудовий запас слів; мало слів – людина підійшла до справи надто вдумливо; асоціації не надто близькі – охоплено дуже масштабну картину; асоціації одноманітні – певно, нам представили те, що найулюбленіше... Вправа не носить вузько контролюючого характеру, тому такі судження викладача цілком припустимі, вони формують емоційну атмосферу на занятті і привчають доброзичливо ставитися до роботи кожного, не соромитися невмілості чи невдач, бачити в них лише проміжний етап на шляху до досконалості.

У результаті такої роботи ми маємо змогу диференціювати студентів відповідно до рівня їхньої готовності включатися до розвивальної творчої діяльності: високого досконалого (студенти почуваються в навчальному матеріалі впевнено й готові до подальшого творчого саморозвитку), середнього досконалого (студенти почуваються впевнено, проте в саморозвитку не надто зацікавлені), високого недосконалого (студенти прагнуть саморозвитку, база знань незначна), середнього недосконалого (студенти мають незначну базу знань і ситуативну активність у саморозвитку) та низького (невисокий рівень знань і пасивність щодо саморозвитку). Така диференціація, окрім завдань, окреслених нашим дослідженням, дозволяє викладачеві більш чітко визначити проблеми кожного студента у навчальній роботі, оскільки вона за самою своєю сутністю також містить обов'язковий творчий елемент.

У подальшому ми вибудовуємо роботу над курсом таким чином, щоб упродовж семестру кожен студент бодай декілька раз мав усі підстави оцінити власний результат як позитивний. Для цього добираємо різні види творчих вправ, застосовуємо електронне листування і рецензування завдань, аби підтримати слабших студентів і доречно використати результати роботи сильних, знаходимо форми оприлюднення кращих творчих здобутків тощо. Намагаємося включати майбутніх менеджерів у такі види роботи, де вони переймали б на себе роль провідного комуніканта, підтримуючи сприятливу психоемоційну атмосферу на занятті. Дослідження засвідчили, що така система роботи дозволяє значно підвищити активність творчого самовираження за рахунок прямої і опосередкованої підтримки кожного студента, коли вже впродовж

першого семестру спостерігається майже 50% перетікання контингенту в групи з більш вираженим прагненням до розвитку власного творчого потенціалу.

Висновки. Отже, джерело розвитку творчого потенціалу майбутнього менеджера ми бачимо у відповідній діяльності. Психологічним підґрунтям такої діяльності в нашому випадку є готовність студента до творчого самовияву, а педагогічним – готовність викладача забезпечити умови для такого самовияву, тобто сформувати сприятливе для розвитку творчого потенціалу студентів педагогічне середовище, комунікативним центром якого не лише виступає він сам, а й навчає цьому майбутніх менеджерів.

Список використаних джерел

1. Лукановська А.В. Творчий потенціал особистості: структурні компоненти / А.В. Лукановська // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 8. – С. 630-644.
2. Равчина Т. Організація взаємодії студентів із освітнім середовищем у вищій школі / Тетяна Равчина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 3-16.
3. Франк С. Професія – менеджер. Бути чи не бути? / Сергій Франк. – [Ел. ресурс]. – Режим доступу до дж. <http://osvita.ua/vnz/career/37106/>
4. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого / Виктор Фёдорович Шаталов // Педагогический поиск / Сост. И. Баженова. – М.: Педагогика, 1988. – С. 124-179.
5. Шевченко Н.Ф. Успішність студентів як проблема педагогіки вищої школи / Н.Ф. Шевченко, А.І. Шевченко. – [Ел. ресурс]. – Режим доступу до дж. <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2009/Pedagogi-2-2009/215-219.pdf>
6. Шрагіна Л. Технологія розвитку креативності / Лариса Шрагіна. – К.: Шкільний світ, 2010. – 160 с.
7. Яланська С. Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін: теорія і практика: Монографія / Світлана Яланська. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2010. – 332 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016 р.

ДЗЕКУН Ю.

Высшее учебное заведение Укоопсоюза «Полтавский университет экономики и торговли»,
Украина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье анализируется проблема развития творческого потенциала будущих менеджеров в условиях высшей школы. Рассматриваются факторы, способствующие такому развитию или тормозящие его. Автор затрагивает проблемы стимулирования творческого потенциала будущего менеджера экономической сферы. Рассматриваются в контексте индивидуального подхода особенности мотивации студента в творческой учебной деятельности. Формулируются требования к преподавателю как организатору развивающей среды при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: *экономический вуз, студент, будущий менеджер, творческий потенциал, преподаватель, изучение иностранного языка, развивающая среда.*

DZEKUN Yu

Higher Educational Establishment of Ukoopspilka «Poltava University of Economics and Trade»,
Ukraine

PSYCHO-PEDAGOGICAL FACTORS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE MANAGERS IN AN ECONOMIC INSTITUTION

The article analyzes the problem of the development of creative potential of future managers in terms of higher education. The factors contributing to this development or hindering it. The author

touches upon the problem of stimulating the creative potential of the future manager of the economic sphere. Considered in the context of the individual features of student motivation approach in a creative learning activities. Formulates requirements for the teacher as the organizer of the developing environment in the study of a foreign language.

Source of creative potential of future managers we see in the relevant activities. Psychological basis of this activity in this case is the willingness of students to creative self-expression and teaching - teacher readiness to provide the conditions for such self-expression, that form favorable for the development of the creative potential of students of pedagogical environment.

Key words: *economic high school student, a future manager, creativity, teacher, foreign language learning, developing environment*

УДК 378.147:373.3

ТЕТЯНА ДОВГА

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна

ІМІДЖЕВІ АКЦЕНТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах ринкової економіки. Показано роль особистісно-професійного іміджу в підготовці конкурентоспроможного фахівця. Визначено іміджеві акценти в навчально-професійній діяльності студентів. Розкрито зміст понять самоіміджування, самоменеджменту та самоефективності як засобів удосконалення професійного становлення вчителя.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутній учитель, студент, особистісно-професійний імідж, самоіміджування, самоменеджмент, самоефективність.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. В умовах інтенсивного розвитку ринкової економіки набуває актуальності підготовка фахівця, здатного віднайти своє місце в суспільстві, пристосуватись до його вимог, пропонувати та вигідно продавати свої товари чи послуги. Професія вчителя незмінно лишається затребуваною на ринку праці, оскільки постійно зростає потреба населення в якісних освітніх послугах. У зв'язку з необхідністю ефективного надання освітніх послуг конструктивно налаштована громадськість вимагає від представників сфери освіти не лише високого рівня професійної підготовки, а й набуття ними персональних ознак самодостатності, самоефективності та конкурентоспроможності,

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виділення невирішених її частин. Науковий інтерес до проблеми формування іміджу педагога виявляли Н. Гузій, А. Гончарова, О. Горовенко, Ф. Джалілова, Л. Ковальчук, О. Котова, Т. Кузнецова, Л. Мітіна, Н. Павловська, А. Савостьянова, І. Свидерська, В. Черепанова, О. Щербакова та ін. В роботах цих авторів спостерігаємо звернення до окремих аспектів іміджування та самоіміджування особистості майбутнього фахівця. До вивчення теоретико-практичних засад самоменеджменту звертались М. Гриньова, В. Колпаков, Ю. Комар, Н. Лукашевич, Л. Пермінова, І. Сухова, І. Томашевська, О. Хроленко, О. Штепа. Більшістю авторів цей феномен тлумачиться як засіб розвитку власного творчого потенціалу та побудови

індивідуальної ділової кар'єри. Психологи (А. Бояринцева, Т. Васильєва, М. Гайдар, Т. Гордєєва, Д. Леонт'єв, В. Ромек, О. Шепелєва) розкривають проблему самоефективності з погляду її необхідності для сучасного фахівця.

На наш погляд, залишається малодослідженим іміджевий аспект у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи, потребують подальшої теоретичної та практичної розробки підходи до формування особисто-професійного іміджу студентів педагогічного ВНЗ.

Метою даної статті є зацентрованість на ролі іміджевої компоненти в професійно-педагогічній підготовці та можливостях її реалізації через оволодіння студентами засобами самоіміджування, самоменеджменту та самоефективності на початковому етапі особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Фахівцеві, що готує себе до роботи в обраній галузі, необхідно цілеспрямовано формувати власний імідж, як основу налагодження конструктивних відносин у майбутній професійній діяльності. Грамотно сформований особистісно-професійний імідж, з одного боку, відображає цілі, які ставить перед собою молода людина, а з іншого – виступає як інструмент досягнення цих цілей.

Цілеспрямована діяльність з формування іміджу називається Іміджуванням. У його процедурі використовується комплекс теоретичних знань з психології, психотерапії, етики, естетики, ортобіотики, конфліктології, медицини і, в той же час, вона спирається на практикоорієнтовані сфери: риторику, пластику, жестику, етикет, косметологію, моду, дизайн одягу і аксесуарів, перукарське мистецтво, боді- та фейсбілдінг тощо.

Самоіміджування – процес побудови особистого іміджу, що володіє заданими властивостями, а також перетворення іміджу, що вже існує, з метою досягнення нових цілей. Навчання прийомів самоіміджування – важлива умова професійного становлення фахівця будь-якої сфери.

Таким чином, для професії вчителя важливе значення має не тільки самоосвітня діяльність з підвищення свого інтелектуального та культурного рівня, й систематична робота з удосконалення свого зовнішнього вигляду – фізичних даних, вербальної та невербальної поведінки, раціонально дібраного гардеробу, відчуття стилю тощо.

Привабливий зовнішній вигляд допомагає людині привернути до себе увагу, створити позитивний образ, показати себе не тільки симпатичною людиною, але й висококласним професіоналом

На думку В. Шепелєя, найкраща візитна картка – це наш власний зовнішній вигляд. І в цій справі немає дрібниць, особливо якщо йдеться про одяг. Будь-яка деталь нашого костюма може викликати цілу низку як приємних, так і неприємних асоціацій. Як у розмовному мовленні ми не можемо дозволити собі нецензурні вирази, так і у власному одязі не можна дозволити будь-якій деталі «проговоритися». Наш вигляд повинен говорити про нас лише те, що ми самі хочемо сказати [10].

Українська дослідниця Л. Ковальчук відзначає, що зовнішній вигляд учителя свідчить про ціннісні риси, які в гармонійному поєднанні з педагогічним артистизмом створюють позитивний образ учителя, сприяють формуванню гарного враження й репутації, допомагають проявити себе не тільки привабливою людиною, але й прекрасним педагогом [6, с. 67].

Зовнішня (візуальна) привабливість або візуальність проявляється в здатності вчителя викликати до себе прихильність учнів та дорослих. З зовнішністю вчителя повинні гармонійно поєднуватися багатий внутрішній світ, любов до дітей і турбота про них. Слід завжди пам'ятати, що діти вчать у дорослих людей і, перш за все, в улюбленого вчителя правильно одягатися.

Змістом навчальної дисципліни «Імідж сучасного вчителя», яка викладається майбутнім учителям в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка (факультет педагогіки і психології, спеціальність «Початкова освіта»), передбачено ознайомлення студентів з такими поняттями, як: мода, стиль,

одяг, аксесуари, ансамбль, костюм, гардероб, дизайн одягу. Також розглядаються питання: функції і стилі одягу, вимоги до зовнішнього вигляду педагога, правила комплектування вчительського гардеробу тощо.

Зокрема, соціально-іміджева функція одягу свідчить про приналежність людини до певної професії, рівень її доходів, етнічне або регіональне походження. Одяг створює умови для самовираження, персоніфікації особистості, допомагає налагодити спілкування з людьми певного кола. В манері одягатися проявляється одне з головних правил: мати гарний вигляд – означає проявляти повагу до людей, що вас оточують. Завдяки одягу, людина самостверджується й набуває в суспільному оточенні певного іміджу.

Неабиякий інтерес у майбутніх педагогів викликає обговорення поняття дрес-коду та необхідності його впровадження в закладах освіти.

Дрес-код (від англ. dress code – кодекс одягу) – це форма одягу, що вимагається під час відвідування певних заходів, в конкретних ситуаціях ділового спілкування, а також є обов'язковою для співробітників деяких організацій, закладів, установ.

Оскільки педагогічна професія вимагає від її представників наявності ділових якостей та, відповідно, дотримання ділового стилю в одязі і спілкуванні, то вважаємо доцільним знайомити майбутніх учителів з правилами дрес-коду освітньої установи.

Так, будь-який одяг повинен відповідати не тільки професійному статусу, а й віку. Одяг, що надмірно обтягує або занадто прозорий, буде виглядати зухвало не тільки в школі, але і в будь-якому іншому місці. В основі гардероба молодої вчительки повинні знаходитися жакети, блейзери, класичні брюки, а також прямі спідниці до середини коліна. Завжди доречними будуть костюми, до яких слід добирати блузки різного крою та елегантні светри. Взуття (туфлі, черевики, напівчобітки) слід підбирати або з невеликим підбором, або взагалі на пласкій підшві.

Радимо майбутнім учителям-жінкам неодмінно придбати сукню-футляр. Не обов'язково вибирати чорний колір. Це може бути будь-який глибокий, насичений і благородний колір, включаючи деякі відтінки червоного – не їдкі й не дуже помітні. Довжина такої сукні визначається індивідуально, однак вона не повинна бути занадто короткою, максимальна відстань від коліна до краю спідниці – одна долоня. У святкові дні таке вбрання можна доповнити брошкою, кулоном або елегантною шийною хусткою. Вчителям (особливо початкової школи) також не варто зловживати біжутерією – це відволікає увагу дітей. Не слід забувати, що помірність у всьому – запорука успіху. Але виглядати стильно і модно педагог просто зобов'язаний.

Разом зі студентами доходимо висновку, що дрес-код у школі зобов'язує дотримуватися правил, прийнятих саме в освітньому співтоваристві, водночас він не є уніформою – не виключає індивідуальності в одязі і не перешкоджає творчому ставленню до своєї зовнішності.

Як і будь-яка людина, сучасний учитель має право на свободу самовираження, можливість залишатися в будь-якій ситуації самим собою, реалізувати власний смак в оформленні зовнішності. Однак у спілкуванні з дітьми, домінуючою функцією якого є виховна, самовираження вчителя неминуче обмежується певними етичними й естетичними нормами. До школи він приходить вчити і виховувати. Його зачіска, макіяж, костюм сприймаються й оцінюються оточуючими – учнями та колегами, першою чергою, з функціональної точки зору, відповідно до ситуації спілкування [5, с. 66].

До окремих прийомів удосконалення зовнішнього вигляду дослідники відносять, зокрема, такі: фейсбїлдінг – створення обличчя з урахуванням усіх супутних чинників; кінетика – тілесне інформування; дизайн одягу – підбір і носіння одягу, використання аксесуарів; володіння словом – риторична оснащеність; флюїдне випромінювання – створення особистісного «біоенергетичного поля»; комунікативна механіка – майстерність спілкування тощо [9, с. 198-199].

Ефективним прийомом самоіміджування вважаємо самопрезентацію. Самопрезентація вчителя (за визн. О. Горovenko) – це процес управління враженням про себе, що виникає у інших людей, через сукупність установок, направлених вчителем на самого себе, за допомогою залучення механізмів соціального сприйняття, пов'язаних із зовнішнім виглядом учителя, його особистісною і комунікативною поведінкою та мовленням, під час якого формується особистісно-професійний імідж учителя [4, с. 8].

Оволодіння прийомами самоіміджування на етапі професійної підготовки відкриває перед майбутніми вчителями необмежені можливості для кар'єрного зростання та націлює їх на професійну успішність.

Ефективним засобом самовдосконалення та досягнення професійного успіху є самоменеджмент, тобто здатність людини до управління власною діяльністю. В книзі «Теорія и практика самоменеджменту» (2002) [7] даний феномен пов'язується з розвитком творчого потенціалу особистості.

Самоменеджмент (від англ. management – управління, організація) – це послідовне й цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації та саморозвитку свого творчого потенціалу. Мета самоменеджменту (за Л. Зайвертом) – максимально використовувати свої можливості, свідомо керувати ходом свого життя (самовизначатись) і долати зовнішні обставини як на роботі, так і в особистому житті.

Н. Лукашевич вважає, що існують певні якості, які відображають можливості особистості до самоуправління. На її думку, «здібності особистості до самоуправління – це синтез якостей, що включає в себе здатність до самопізнання, самовизначення, самоорганізації, самореалізації, самодіяльності, самоконтролю, самооцінки, самонавіювання, саморозвитку, які дозволяють особистості якісно і ефективно управляти собою в різних видах діяльності і спілкування» [7 с. 339].

І. Томашевська розглядає педагогічний самоменеджмент як «цілеспрямоване застосування педагогом найбільш ефективних методів, прийомів та технологій професійного самовдосконалення з метою оптимального використання власного потенціалу, суб'єктних особливостей та часу». За такого підходу педагогічний самоменеджмент виступає як спосіб систематичної самоорганізації з метою приведення власної особистості у необхідний для творчої професійної діяльності стан, що дозволяє ефективно вдосконалювати професійні якості, створювати системи ціннісних орієнтацій та творчо-педагогічної активності особистості [8, с. 128].

Як інструмент практичної реалізації принципів самоменеджменту, розглянемо прийом самопросування в професії (на прикладі технології «Портфоліо»).

Самопросування (self-branding) передбачає відкрите пред'явлення свідчень своєї компетентності і кваліфікації для того, щоб бути оціненим гідно і завдяки цьому отримати переваги у відборі кандидатів, призначенні на посаду, отриманні заохочення тощо. Засобом реалізації програми самопросування в професії є технологія «Портфоліо», яка дозволить студентам-випускникам завчасно підготуватись до важливого для них етапу – працевлаштування.

У широкому сенсі портфоліо – це впорядкована, грамотно оформлена добірка досягнень ділової особи, зайнятої в будь-якій сфері діяльності.

Портфоліо майбутнього педагога створює цілісну картину його навчально-професійної діяльності; дозволяє фіксувати, накопичувати й оцінювати індивідуальні досягнення особистості в певний період діяльності.

Портфоліо містить: інформацію про автора та документи, що підтверджують його досягнення (резюме, дипломи, грамоти, сертифікати, рекомендаційні листи тощо); відтворює основні напрямки та результати його діяльності: навчання та виробнича практика; участь у творчих та професійних конкурсах, проектах, олімпіадах, наукових конференціях; спортивна, громадська, волонтерська діяльність тощо).

В цілому, портфоліо демонструє зорієнтованість претендента на обрану професійну діяльність, характеризує рівень його інформаційної та професійної культури. Детальне

портфоліо – це перше, про що необхідно подбати здобувачеві робочого місця, оскільки це запорука створення позитивного враження про нього в очах роботодавця, а отже, досить вагомий шанс отримати роботу.

Суттєвий вплив на результативність професійної діяльності й поведінки, успішність кар'єрного просування та професійного розвитку в цілому має психологічний феномен самоефективності.

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

Групою американських психологів на чолі з М. Шеером і Дж. Маддуксом були виділені види самоефективності відповідно до провідних сфер людської активності – діяльності і спілкування. Самоефективність у діяльності – це уявлення й упевненість людини в тому, що свої знання, вміння, навички, досвід, вироблені раніше в конкретному виді діяльності, вона зможе застосувати в аналогічній діяльності в майбутньому і досягне при цьому успіху. Самоефективність у спілкуванні – це поєднання уявлень людини про те, що вона компетентна в спілкуванні з її впевненістю в тому, що вона зможе бути успішним комунікатором, здатним конструктивно вирішувати комунікативні завдання.

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

Дослідження Т. Васильєвої присвячене проблемі становлення й зміцнення професійної самоефективності як цілісного, динамічного, багатокomпонентного утворення. На думку вченої, саме професійною самоефективністю визначається ступінь наполегливості й настирливості людини в освоєнні, а в подальшому й у виконанні конкретних професійних дій [2].

До уваги студентів пропонується чотири джерела підвищення самоефективності [1]:

Оволодіння майстерністю (робота з власного удосконалення, успішне виконання поставлених завдань зміцнює нашу віру у власні сили).

Соціальне моделювання (приклади успішних людей переконують нас у тому, що наполеглива праця приведе нас до успіху).

Вербальне підкріплення (кожен з нас потребує схвальних відгуків і моральної підтримки від інших людей).

Психічний стан (людина може навчитись піднімати собі настрій та мінімізувати стрес).

Висновки. Отже, ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи зростає за умови зацентрованості навчально-професійної діяльності студентів на засобах самоіміджування, самоменеджменту та самоефективності.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теорія соціального навчання / Альберт Бандура. – СПб. : Евразія, 2000. – 320 с.

2. Васильева Т. И. Динамика профессиональной самоофективности будущего педагога-психолога: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Васильева Татьяна Иосифовна. – Москва, 2008. – 264 с.
3. Гайдар М. И. Развитие личностной самоофективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гайдар Марк Игоревич. – Воронеж, 2008. – 260 с.
4. Горovenko O. A. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя загальноосвітнього навчального закладу засобами самопрезентації: Автореф. дис... канд. пед. наук / O. A. Горovenko; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 20 с.
5. Довга Т. Я. Імідж сучасного вчителя: Навч.-мет. посіб. / Т. Я. Довга. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – Кіровоград: ПП "Ексклюзив-Систем", 2015. – 146 с.
6. Ковальчук Л. О. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін в класичному університеті / Л. О. Ковальчук // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2007. – Вип. 22. – С. 65–74.
7. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. / Н. П. Лукашевич. – К.: МАУП, 2002. – 360 с.
8. Томашевська І. П. Педагогічний самоменеджмент як передумова ефективної професійної діяльності учителя / І. П. Томашевська // Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки: наук. журн. Вип. 145. / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси: Вид-во Черкас. нац. ун-ту, 2012. – С. 126-129.
9. Ушакова Н. В. Имиджелогия: Учебное пособие / Н. В. Ушакова, А. Ф. Стрижова. – М.: Издательско-торговая корпорация "Дашков и Ко", 2009. – 280 с.
10. Шепель В. М. Имиджелогия. Как нравиться людям / В. М. Шепель. – Москва: Народное образование, 2002. – 427 с.

Стаття надійшла до редакції 19.11.2016 р.

ДОВГА Т.

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, г. Кропивницкий, Украина

ИМИДЖЕВЫЕ АКЦЕНТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы в условиях рыночной экономики. Показана роль личностно-профессионального имиджа в подготовке конкурентоспособного специалиста. Определены имиджевые акценты в учебно-профессиональной деятельности студентов. Раскрыто содержание понятий самоимиджирования, самоменеджмента и самоофективности как средств совершенствования профессионального становления учителя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель, студент, личностно-профессиональный имидж, самоимиджирование, самоменеджмент, самоофективность.

DOVGA T.

Kirovograd State Pedagogical University named by Volodymyr Vynnychenko, Kropivnitsky, Ukraine

IMAGE CONTENT ACCENT IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

The article is devoted to the training of future elementary school teacher in a market economy. The role of personal and professional image in preparing competitive specialist. Defined branding emphasis in teaching and professional activity of students. The content of the concepts self-image formation, self-management and self-efficacy, analyzed their positive impact on the professional development of teachers. The self-image formation presented as a process of creation or correcting the teacher's own image. Receptions of self-image are: improvement of the appearance (face-

building, kinetics, fashion design, rhetorical equipment, fluid radiation communicative mechanics); self-presentation.

Self-management is seen as the teacher's ability to manage their own activities, effective use of technology for self-realization and self-development of their creative potential. The self-promotion in the profession is analyzed as a tool of practical implementation of the principles of self-management (for example, technology "Portfolio").

The psychological phenomenon of self-efficacy interpreted as person's belief in their abilities, the potential to achieve the desired result. The sources are increasing self-efficacy: mastery of skills, social modeling, verbal confirmation, psychological condition.

Keywords: *professional training, future teacher, student, personal and professional image, self-image formation, self-managemant, self-efficacy.*

УДК 37.014.54

ВІРА ДРАГУНОВА

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність інноваційного менеджменту в закладах загальної середньої освіти, виокремлено особливості впровадження інноваційного менеджменту в навчальні заклади; здійснено аналіз науково-методичного забезпечення впровадження інноваційного менеджменту в ЗНЗ для перспективного розвитку освіти регіону та забезпечення освітніх закладів висококваліфікованими кадрами.

Ключові слова: *інновація, інноваційна діяльність, інноваційний менеджмент, інноваційні підходи, нововведення, компетентність, управління освітою, конкурентоспроможність*

Постановка проблеми. Сучасні зміни, що відбуваються в системі освіти, викликані прагненням до вдосконалення її якості та конкурентоспроможності. Нині не викликає сумніву, що необхідні інноваційні, принципово нові підходи управління як персоналом, так і системою освіти в цілому.

Тому інноваційна діяльність, у результаті якої створюються і матеріалізуються нововведення, потребує оптимізації управлінської діяльності, переведення її на високотехнологічний рівень.

Сучасний інноваційний менеджмент є важливим складником і результатом людської праці, що спрямований на підвищення ефективності і якості професійної діяльності, раціональне використання економічних і соціальних ресурсів. Інноваційний менеджмент є дієвим інструментом у руках кваліфікованого керівника, який стимулює неперервний розвиток колективу, його педагогічного складу в цілому та кожного педагога зокрема.

Особливого значення інноваційний менеджмент набуває в закладах середньої освіти.

Метою статті є висвітлення потреби керівників освіти у впровадженні інноваційного менеджменту.

Завдання дослідження: виокремити особливості впровадження інноваційного менеджменту в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Проблема управління навчальними закладами має різні аспекти та завжди була об'єктом вивчення багатьох українських і

зарубіжних учених, серед яких: В. Афанасьєв, Є. Березняк, В. Бондар, Л. Ващенко, М. Гриньова, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Зязюн, Л. Калініна, В. Кремень, Ю. Конаржевський, Т. Лукіна, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, М. Поташник, Т. Сорочан, Т. Шамова та ін. [4, с.85].

Питання інноваційного менеджменту в закладах освіти висвітлено в працях таких науковців, як О.Боднар, Л. Ващенко, І. Герчикова, Л.Даниленко, П.Завлін, І.Зязюн, Г.Єльнікова, Л.Карамушка, Г. Ковальов, Н. Краснокутська, В.Кремень, В.Мадзігон, В.Маслов, О.Савченко, Н.Острроверхова, та ін.[1;2;3;4;6;7;8;9].

На думку П. Герчикової, інноваційний менеджмент є одним з напрямів стратегічного управління, яке здійснюється вищим рівнем управління. Головна увага в інноваційному менеджменті має бути зосереджена на виробленні інноваційної стратегії і засобах її реалізації. Розроблення та виробництво нових видів продукції при цьому стає пріоритетним напрямом розвитку підприємства (установи, організації), оскільки визначає всі інші напрями його розвитку.

Г. Ковальов визначає інноваційний менеджмент, як систему управління економічним розвитком. При цьому менеджмент охоплює не тільки економіко-технічні проблеми, а й проблеми світогляду, бо світова тенденція полягає в радикальних змінах, пов'язаних з глобальним вибухом новацій [2, с.4].

Безліч авторів приділяють увагу інноваційному менеджменту лише як функціональній системі управління і розглядають його, як один з різновидів функціонального менеджменту, безпосереднім об'єктом якого є інноваційні процеси в усіх сферах економіки [5, с. 23].

Виклад основного матеріалу. В контексті дослідження важливою особливістю інновацій в управлінні закладами освіти (закономірності, принципи, види, функції, методи, форми) виступає правильне розуміння змісту науки про управління.

Тому, інноваційний менеджмент – це нова галузь науки про управління людськими і матеріальними ресурсами в закладах і установах освіти, яка упроваджується на засадах інвестицій та інновацій, завдяки чому, якісно покращуються основні показники їх діяльності [4, с. 85].

Інноваційний менеджмент є порівняно новим поняттям і становить самостійну галузь управлінської науки та професійної діяльності, що спрямована на формування й забезпечення умов розвитку підприємства.

Спираючись на визначення «інновація», згідно із Законом України «Про інноваційну діяльність», «інновації у сфері освіти або освітні інновації», можна трактувати, як новостворені(застосовані)і вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного та іншого характеру, які істотно підвищують якість, ефективність та результативність управлінського процесу. При цьому, основними елементами «освітньої інновації» є її носій (творча особистість), що має певну інноваційну ідею та проводить інноваційний експеримент.

Важливого значення для підвищення конкурентоздатності керівників закладів освіти набуває інноваційна діяльність, яка характеризується системним експериментуванням, впровадженням інновацій в освітній процес загальноосвітніх навчальних закладів.

Із таких позицій, інноваційний менеджмент, як наука і мистецтво управління, ґрунтується на теоретичних положеннях загального менеджменту, серед яких визначальними є закони та закономірності динамічних систем, принципи, функції, форми й методи цілеспрямованої діяльності людей у процесі управління цими системами. Мистецтво, як функціональний елемент інноваційного управління забезпечує повноцінне використання знань, ідей, досвіду, прийняття творчих рішень керівниками і спеціалістами, розвиток ініціативи всіх учасників інноваційної діяльності в організації[8, с. 14].

Інноваційний менеджмент, як вид діяльності та процес прийняття управлінських рішень, передбачає сукупність процедур, які утворюють загальну схему управління інноваційним процесом. Дана сукупність складається з відповідних функцій управління, кожна з яких розпадається на окремі види роботи (етапи), що пов'язані з багатогранною діяльністю підприємства і виконуються у відповідній послідовності. Склад функцій і завдань управління може бути регламентованим залежно від рівня керованої системи (економіка в цілому, галузь виробництва, корпорація, фірма чи окремий інноваційний проект) та умов її функціонування.

Інноваційний менеджмент, як апарат управління інноваціями в освіті, передбачає створення певної ієрархічної організаційної структури, до складу якої входять спеціалізовані підрозділи управління, керівники

різних рівнів, які наділяються повноваженнями на прийняття та реалізацію відповідних управлінських рішень і несуть відповідальність за їх результати [4, с. 85].

На думку Л. Огольової та Н. Круглової, розглянута концепція інноваційного менеджменту, виходить за вузькі рамки функціонального менеджменту та відповідає моделі інноваційного зростання освіти, коли створення наукового знання, нових інтелектуальних продуктів є визначальним.

Саме з цієї точки зору інноваційний менеджмент набуває інституціонального значення, яке передбачає включення в його поняття структурного оформлення сфери і системи управління інноваціями, наявність спеціального інституту менеджерів, наділених повноваженнями приймати рішення і нести відповідальність за результати інноваційної діяльності [2, с. 5].

Тому, інноваційний менеджмент розглядається, як система управління, яка активно впливає на управлінську діяльність, на розвиток інноваційної, інвестиційної, політичної та соціально-економічної діяльності, як окремої організації, так і країни в цілому.

Наукові основи менеджменту освітніх інновацій використовуються в тих закладах освіти, де намагаються досягти максимально ефективних результатів при мінімальних витратах.

Л. Даниленко вважає, що менеджмент освітніх інновацій – це нова галузь науки про управління людськими і матеріальними ресурсами в закладах і установах освіти, яка упроваджується на засадах інвестицій та інновацій, завдяки чому, якісно покращуються основні показники їх діяльності. Розмежування нею таких понять, як «управління», «менеджмент в освіті» і «менеджмент освітніх інновацій».

Спільним між ними є те, що це процеси цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на об'єкт управління (соціально – педагогічну систему), в результаті якого відбувається його якісна зміна, а відмінним – те, що ця “якісна зміна” в управлінні впливає лише на якість навчально - виховного й управлінського процесів; у менеджменті освіти – ще й забезпечує конкурентоздатність освітніх організації (закладів, установ), а в менеджменті освітніх інновацій – добробутність й інноваційний розвиток педагогічних кадрів [4, с. 85].

Суб'єктами менеджменту освітніх інновацій, як і в загальній теорії управління соціально-педагогічними системами, до яких належать загальноосвітні навчальні заклади (ЗНЗ), і в менеджменті, є керівники закладів освіти, котрі беруть участь у розробці, експерименті чи апробації, впровадженні чи застосуванні освітніх інновацій; об'єктами – діяльність педагогічних і методичних працівників із застосування освітніх інновацій, тобто інноваційна освітня діяльність.

Таким чином, інноваційний освітній менеджмент в закладах освіти є складовою загального менеджменту і розглядається в теорії як процес цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на інший об'єкт управління – соціальну систему, що перебуває у стані постійного розвитку, внаслідок якого відбувається не лише його якісна зміна та підвищення рівня конкурентоспроможності, а й підвищується рівень залучення інвестицій та інновацій [4, с. 85].

Менеджмент освітніх інновацій є сучасним напрямом розвитку науки про управління, у якому розкривається вплив інвестицій та інновацій на розвиток людських, матеріальних і фінансових ресурсів у закладах освіти з метою якісного покращення основних показників їх діяльності.

Основне призначення інноваційного менеджменту в закладах освіти - забезпечити чітку і налагоджену роботу апарату управління, причому її інноваційність, мобільність та оперативність [2, с. 4].

Слід мати на увазі, що на впровадження нововведень, як основи поліпшення роботи закладів освіти, впливають такі чинники:

– розвиток психолого-педагогічної науки і практики; замовлення суспільства на освітні результати; демографічні показники; фінансування освіти.

– традиції інноваційних спроб; навчання керівників закладів освіти управляти інноваційними процесами; професійний розвиток учителів з упровадження новацій; залучення зовнішньої підтримки для інноваційної діяльності шкіл; планування змін у районі (регіоні).

– дії начальника відділу освіти щодо поширення новацій; взаємовідносини і дії на рівні начальника відділу освіти та директора школи, на рівні вчителя – вчитель під час інноваційного процесу; залучення батьків і спонсорів до вирішення проблем інноваційної діяльності.

– потреба змін; зрозумілість і комплексність сфери змін; якість і наявність умов для змін; характер рішень про зміни.

Упровадження інновацій передбачає врахування таких особливостей:

а) цілеспрямованість управління процесом упровадження: розробку політики керівництва на період впровадження інновацій;

б) утвердження серед працівників переконання у необхідності використання інновацій та її ефективності;

в) організацію технологічного моніторингу інновації, зокрема: узагальнення та розповсюдження інформації про нову технологію; оцінку наявної інновації, прогнозування подальших реальних можливостей її використання; прогнозування розвитку закладу за умов впровадження інновацій; розробку програм упровадження інновацій; зосередження уваги на місці та ролі кожного під час реалізації новизни; створення умов щодо впровадження нової інновації; уточнення та внесення необхідних змін у засоби роботи, режим, структури тощо; увагу до позитивних наслідків застосування інновації та труднощів, які виникли; розвиток „почуття власності” на знання проінновацію; мотивацію та стимулювання працівників; залучення «користувачів» – тих, хто вже працює за даною інновацією [9].

Проблемно - орієнтований аналіз стану інноваційного управління в освіті дає відповідь на питання про види нововведень, які сприяють покращенню роботи закладів освіти. Це можуть бути локальні, поодинокі, не пов'язані між собою зміни; можливо, комплексні, модульні нововведення, які охоплюють діяльність як управлінь освіти загалом, так і директорів шкіл, групу педагогів чи паралелі класів, навчальні предмети певного циклу; системні, які охоплюють управління освіти чи навчальний заклад, усіх учасників навчально-виховного процесу [10].

На думку вчених, до управлінських інновацій слід віднести сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, які дають змогу створити відповідні умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення [2, с.4].

Висновок. Таким чином, дослідження впровадження інноваційного менеджменту в закладах освіти дало змогу виявити чинники, які стимулюють таку діяльність і забезпечують їх прогресивний розвиток. Насамперед, це створення умов для інноваційної діяльності, цільовий та ціннісний аспект управління, його технологічне забезпечення. Безперечно, є і залишаються проблеми, з якими зустрічаються менеджери освіти у процесі впровадження нововведень, як-от: розвиток

інноваційного потенціалу, долання опору змінам, брак видань практичного характеру в управлінні, що значно гальмує обмін досвідом і поширення інноваційного менеджменту на управлінні закладами освіти. Це є важливі питання, які мають розв'язувати і науковці, і практики, що є наступним етапом нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Боднар О. Ситуаційний менеджмент : Навч. посібник / О. Боднар. –К.: Центр учбової літератури, 2012. – 388 с.
2. Ващенко Л. М. Зміст і структура інноваційного педагогічного процесу / Л. М. Ващенко //Управління освітою. – 2005. – № 20, жовтень. – С. 4-5.
3. Герчикова И. Менеджмент.учебник /И.Н.Герчикова, 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТА, 2002. – 501с.
4. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія / Л.І.Даниленко.–К.: Міленіум, 2004.–С.85.
5. Єльнікова Г. Теоретичні підходи до моделювання державно- громадського управління / Г. Єльнікова // Директор школи. – 2003. – №40-41.
6. Краснокутська Н. В. Інноваційний менеджмент: Навч. посібник. — К.: КНЕУ, 2003.— 504 с.
7. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами:Навчальний посібник / В.І. Маслов. – Тернопіль, Астон, 2007.-150с.
8. Островерхова Н.М.. Парадигми управління авторськими закладами освіти / Н.М.Островерхова. –К.:Глобус,1998. –С. 14.
9. Маркіян С. В. Інновації як фактор розвитку освіти / С.В. Маркіян // Зб. м-лів VI Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції. — Харків, 2006
10. Найдьонов І. Головні важелі в управлінні якістю освіти/ І. Найдьонов, Г. Кот [Електронний ресурс] // Персонал. Журнал інтелектуальної еліти. - 2009. – No 1.- Режим доступу до журналу: <http://www.personal.in.ua/article.php>.

Стаття надійшла до редакції 08.11.2016 р.

ДРАГУНОВА В.

Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Украина

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыта сущность инновационного менеджмента в учреждениях общего среднего образования, выделены особенности внедрения инновационного менеджмента в учебные заведения; осуществлен анализ научно-методического обеспечения внедрения инновационного менеджмента в ОУЗ для перспективного развития образования региона и обеспечения образовательных учреждений высококвалифицированными кадрами.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, инновационный менеджмент, инновационные подходы, новшества, конкурентоспособность, компетентность, управление образованием.

DRAGUNOVA V.

Zhytomyr state University named after Ivan Franko, Ukraine

IMPLEMENTATION OF INNOVATION MANAGEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article reveals the essence of innovation management in institutions of secondary education, the peculiarities of innovation management in educational institutions; analysis of scientific and methodological support of implementation of innovative management in institutions for the future development of education in the region and provide educational institutions with highly qualified staff.

However, determined that innovation management is an effective tool in the hands of a skilled leader who encourages the continuous development of the team, its teaching staff as a whole and

each teacher in particular. Scientific basis of management of educational innovations are used in educational institutions, which try to achieve the most - effective results with minimal.

Implementing innovation management research in educational institutions allowed to identify factors that promote such activities and ensure their progressive development. First of all, is to create conditions for innovation, trust and value aspects of management, its technological support. Undoubtedly, there are still problems faced by managers in implementing educational innovations.

Keywords: *innovation, innovative activity, innovative management, innovative approaches, innovations, competitiveness, competence, education management.*

УДК 37.011.3-051

МИКОЛА ДУБІНКА

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна

ОРІЕНТАЦІЯ ВИКЛАДАЧА НА ПРОФЕСІЙНІ ЦІННОСТІ – ОСНОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Розглянуто теоретичні основи процесуальної сторони самовизначення викладача. Розкрито важливість ціннісно-значеннєвої детермінації особистості викладача як якісної характеристики процесу його самовизначення. Обґрунтовано, що орієнтація педагога на професійні цінності є важливим чинником його професійного самовизначення.

Ключові слова: *особистість викладача, самовизначення, професійні цінності, ціннісні орієнтації та установки, ціннісно-значеннєва детермінація, ціннісно-змістовна система, Я-концепція, формування особистості.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Рівень особистості – це рівень ціннісно-значеннєвої детермінації, рівень існування у світі існуючих цінностей. При цьому існування в суспільстві є не що інше як представлення, виявлення, реалізація себе, власних потенційних можливостей через особистісні характеристики. Викладач, вступаючи в широке коло взаємодій, формує, спираючись на існуючі в суспільстві ціннісні орієнтації, власну позицію. Прийняття існуючих цінностей та дотримання їх сприяє формуванню самоцінності їх для особистості, визначаючи в майбутньому головні характеристики фахівця, його основу (стрижень), багатогранність духовного світу, різнобічність власне особистості. Таким чином, виокремлення цінностей є визначенням особистістю самої себе.

При цьому важливим для викладача є формування моделі взаємодії зі студентами, оцінка роботи з моральної, змістовної та інших сторін. У пошуках значущості діяльності, ролі і місця викладача у найбільш загальній формі виявляється ціннісно-змістовна природа самовизначення людини. Саме цим і окреслюється актуальність зазначеної проблеми.

Потреба в реалізації визначених життєвих планів змодельовує певний тип (форму) рольової поведінки особистості викладача. Закони ж суспільного існування вносять свої корективи в таку діяльність. У результаті цього відбувається процес формування особистості, становлення людського «Я».

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. У цілому ж теоретична концепція технології самовизначення ґрунтується на досягненнях педагогічних концепцій організації суб'єктної активності особи в процесі виховання, навчання і соціалізації (Т.Ф. Алексєєнко, О.І. Барішева, В.Є. Кавецький, О.В. Капустіна, І.С. Кон,

М.І. Мельникова, А.В. Мудрик, А.І. Півнів, Ю.М. Орлов, Т.А. Осипова, М.І. Рожков, Г.С. Селевко та ін.).

Аналіз науково-методичної літератури (Т.А. Араканцева, Г.П. Ніков, М.Р. Парамонов, Н.С. Пряжников, В.Ф. Сафін, Т.В. Снегирьова, О.П. Щотка, Б.А. Щербатюк та ін.) свідчить, що першочерговими є завдання, які пов'язані з ефективним самовизначенням людини в різних видах життєдіяльності.

Звідси, **метою** статті є дослідження процесуальної сторони самовизначення викладача, яке неможливе без вияву еталонної основи цього процесу – орієнтації педагога на професійні цінності, що, власне, визначає якісні відмінності процесу самовизначення особистості.

Виклад основного матеріалу. Ціннісні орієнтації особистості займають особливе місце у психолого-педагогічних дослідженнях, де особистість розглядається як активний учасник групи. Це в однаковій мірі стосується як робіт вітчизняних учених (Б.Г. Ананьев, М.Н. Корнев, С.Д. Максименко, В.М. Мясіщев, Б.Д. Паригін), так і зарубіжних (Г. Мід, Т. Парсонс, Т. Сарбін). У більшості зазначених робіт поняття самовизначення особистості здебільшого розглядається як процес активного визначення людиною свого місця в системі суспільних відносин на засадах особисто сформованої ціннісно-змістовної системи (С.Л. Рубінштейн, М.Р. Гінзбург, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, М.Й. Боришевський, О.М. Леонтьєв, В.Ф. Сафін).

Суспільна необхідність виступає не тільки у вигляді прямо звернених до особистості вимог і норм, але і у вигляді істотної соціальної детермінації (від лат. – обмеження, визначення). Поняття «детермінація» використовується для позначення ситуації, коли одна властивість, подія, явище впливає на іншу властивість, подію, явище [8, с. 75]. Тому те, що зазвичай розглядається як пристосування особистості до суспільства (адаптація, соціалізація), насправді в більшості випадків носить характер активного самовизначення по відношенню до різних форм, видів соціальної детермінації [1, с. 187-189].

Не менш суттєвим моментом, що зумовлює значущість системи цінностей по відношенню до самовизначення є її співвіднесеність з соціальними цінностями, за яких складається певна система ціннісних орієнтацій у суспільстві в цілому та в кожній окремій особистості. Згадані моменти особливо актуальні стосовно системи ціннісних орієнтацій, коли йдеться про детермінацію процесу самовизначення, адже плануючи власну діяльність, намічаючи конкретні події – плани і цілі, викладач виходить насамперед з певної ієрархії цінностей, що представлена в його свідомості.

Орієнтуючись в широкому спектрі соціальних цінностей, викладач вибирає ті з них, які найбільш тісно пов'язані з його домінуючими потребами. Предмети цих потреб, які були усвідомлені особистістю, стають провідними життєвими цінностями [6, с. 117]. Вибіркова спрямованість на ці цінності відображається в ієрархії ціннісних орієнтацій особистості.

При цьому В. Франкл убачає самовизначення особистості в знаходженні і реалізації сенсу свого буття, навіть якщо її можливості помітно обмежені об'єктивними причинами. Людина самовизначається завдяки тому, що її поведінка характеризується, насамперед, цінностями і смислами. Самовизначення походить з фундаментальних антропологічних властивостей людини до самодистанціювання (прийняттю позиції по відношенню до самої себе) і самотрансценденції (виходу за межі себе як данності, перемагання себе) [9, с. 112]. Тому людина, що здатна самовизначитись по відношенню до самої себе, – здатна підняти над собою, вийти за свої межі.

Науковці А.Г. Здравомислов, В.П. Тугаринов стверджують, що цінності є результатом активної діяльності суб'єкта, їхня сутність пізнається людиною й усвідомлюється лише у процесі суспільної діяльності, коли виявляється позитивна значущість певних об'єктів. У загальному представленні, цінність – це «... властивість суспільного предмета задовольняти потреби соціального суб'єкта (людини, групи людей, суспільства); поняття, за допомогою якого характеризують соціально-історичне

значення для суспільства й особистісний зміст для людини визначених явищ дійсності...» [8, с. 425]. При цьому цінності – це існуючі у свідомості кожної людини орієнтири, з якими індивіди й соціальні групи співвідносять свої дії. Об'єктами такого відношення, виступає все розмаїття предметно-практичної діяльності та суспільних відносин.

Словацький дослідник Я. Гудечек зазначає, що теза, відповідно до якої цінність є ставлення людського суб'єкта до об'єкта, спирається на положення, що тільки людина підходить до матеріальних передумов своєї життєдіяльності як дійсний суб'єкт. Ціннісні ставлення суб'єкта до зовнішнього світу опосередковані орієнтацією людини на інших людей, на суспільство в цілому, на розроблені суспільством і пануючі в ньому ідеали, погляди і норми. Ціннісні відношення – це в основному суспільні, міжособистісні ставлення [3, с. 102]. Так, ґрунтовно аналізуючи поняття «цінність», автор досить розгорнуто визначає два основні його значення: 1) цінності у сенсі об'єктивно існуючих предметів, подій, ідей, якостей матеріальних і духовних продуктів тощо, в яких розміщується атрибут цінності, і ті, що існують незалежно від суб'єктивних оцінок людей; 2) цінності у розумінні значущості для індивіда. Останнє значення розглядається у трьох вимірах: а) цінністю можна вважати якості речей, на які спрямовані зусилля людини або які задовольняють її потреби; б) цінностями можна назвати і позитивно оцінювані з позицій суб'єкта об'єкти; в) під цінністю також розуміють критерій, за яким будь-які об'єкти підлягають оцінці [3, с. 105-106].

Потреба у сенсі життя, у визначенні спрямованості професійної педагогічної діяльності, уважає К. Обухівський, створює той «зв'язок», що дозволяє людині, поперше, інтегрувати численні вимоги, що йдуть із різних сфер її життєдіяльності, будуючи життя не як послідовність розрізнених випадків, а як цілісний процес, що має цілі й наступність, і, по-друге, допомагає людині інтегрувати всі її здібності, максимально їх мобілізувати, співвідносно тих завдань, які ставляться нею відповідно до наявної Я-концепції та стратегії життєвих орієнтирів та подальшого самовизначення. Тому для розуміння проблеми самовизначення людини слід зазначити на такій позиції: рівень особистості – це рівень ціннісно-значеннєвої (сміслової) детермінації, рівень існування у світі змістів і цінностей.

Не випадково, як указують Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, П.І. Сидоров, для особистості «основна площина руху – морально-ціннісна», де першочерговим є те, що існування у світі змістів є існування на власне особистісному рівні (на це вказував ще Л.С. Виготський); галузь змістів і цінностей є та галузь, у якій і відбувається взаємодія особистості й суспільства; цінності й змісти є, власне кажучи, сутність цієї взаємодії. Інший аспект – провідна роль цінностей для формування особистості: прийняття цінностей закріплює єдність і самототожність особистості, надовго визначаючи собою головні чинники особистості, її сутнісну характеристику, її мораль і моральність. Цінність здобувається особистістю, оскільки «... іншого способу взаємодіяти із цінністю, крім її цілісно-особистісного переживання, не існує». Таким чином, набуття цінності є знаходження особистістю самої себе.

О.Г. Дробницький зазначає, що цінності відіграють важливу роль як у формуванні особистості, так і в загальному розвитку суспільства (колективу), виконуючи при цьому дві основні функції [4, с. 15]. Перша з них полягає у тому, що цінності виступають основою формування і розвитку ціннісних орієнтацій людини. Інша ж зводиться до того, що цінності мотивують діяльність і поведінку особистості, оскільки орієнтація людини у світі і прагнення до досягнення мети теж обов'язково співвідносяться з вартостями, які входять до її внутрішньої структури.

Як підтвердження цієї думки та її продовження, є позиція науковців (Я. Гудечек, А.Г. Здравомислов, В.О. Ядов та ін.), які зазначають, що система індивідуальних цінностей є результатом інтеріоризації (засвоєння) особистістю цінностей суспільства, на їхній основі у викладача формуються ціннісні орієнтації, як певні світоглядні регулятиви поведінки і діяльності, які є важливим елементом духовної визначеності

людини взагалі та особистісного самовизначення зокрема, як систему установок особистості на ті чи інші цінності матеріальної й духовної культури суспільства. Це, за їх переконанням, «найважливіший компонент структури особи, в них немов реалізується увесь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури, що становить деяку вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і почуття людини, і з точки зору якої вирішується більшість життєвих питань» [5, с. 198].

Розкриваючи змістовну сторону окресленої проблеми, ми визначаємо ціннісні орієнтації як найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань... Сукупність сформованих, стійких ціннісних орієнтацій утворює своєрідну вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, наступність відповідного типу поведінки і діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів [8, с. 425]. Варто при цьому зазначити, що чимало дослідників, відносячи ціннісні орієнтації до найважливіших компонентів структури особистості, вважають їх інтегративною характеристикою суб'єкта, що прагне до самовизначення.

Не випадково, спрямованість і зміст соціальної та професійної активності викладача характеризує його ціннісна орієнтація, котра сприяє усвідомленню, як і чому певні явища знаходять своє відображення у свідомості конкретної людини, в її системі цінностей; як він орієнтується в такій системі та в якому напрямку цінності й ціннісна система у свою чергу орієнтують людську поведінку. Тому ціннісна орієнтація – досить складне утворення, котре відображає різні рівні й форми взаємодії суспільного та індивідуального в особі й усвідомлення нею навколишньої дійсності.

Також необхідно вказати, що існують принаймні два типи цінностей: цінності, сенс яких визначається наявними потребами й інтересами людини, – і цінності, які, навпаки, надають сенс існуванню самої людини. Цінності, які регулюють самоствердження людської особистості, якою вона є, – і цінності, котрі творять і відроджують людину в новій якості.

Обираючи ту чи іншу цінність, викладач формує свого роду довгостроковий план поведінки і діяльності, визначає її тривку смислову перспективу. Якщо мотивація дає відповідь на питання чому?, з якою метою? людина діє певним чином, то ціннісна орієнтація висвітлює те, заради чого педагог діє, чому присвячує свою професійну діяльність.

Зазначаємо, що ціннісні орієнтації – це стійкі, інваріантні утворення («одиниці») моральної свідомості – основні його ідеї, поняття, «ціннісні блоки», значеннєві компоненти світогляду, що виражають сутність моральності людини, а значить, і загальні культурно-історичні умови й перспективи. Система ціннісних орієнтацій виступає «згорнутою» програмою життєдіяльності й слугує підґрунтям для реалізації певної моделі діяльності викладача. Це та сфера життєдіяльності, де соціальне переходить в особистісне, а особистісне стає соціальним, де відбувається обмін індивідуальними ціннісно-світоглядними позиціями.

Інші дослідники (І.Д. Бех, В.Б. Ольшанський, Л.П. Фоміна, В.А. Ядов) вважають, що специфіку ціннісних орієнтацій треба шукати у своєрідності прояву свідомості людини, бо саме у самосвідомості найбільшою мірою проявляється почуття особистої відповідальності, потяг до саморегуляції та самоутвердження [10]. Тому головним завданням, що постає перед індивідом, є формування почуття ідентичності на протигагу рольовій невизначеності особистісного «Я». Суб'єкт здійснює пошук відповідей на запитання: «Хто я?», «Який мій подальший шлях?». У пошуках особистісної ідентифікації викладач вирішує, які дії є для нього важливими та формує певні норми для оцінки власної поведінки і поведінки в колективі.

Ціннісні орієнтації є одним з найважливіших утворень у структурі свідомості і самосвідомості людини, що зумовлюють сутнісні характеристики особливостей її розвитку, життєдіяльності і самовизначення. Зрозуміло, що такі особливості

здебільшого обумовлюються тим, що представляє собою система цінностей конкретної особистості, який спектр орієнтацій у ній представлено щодо змісту, спрямованості та значущості.

Ціннісні орієнтації, як системне утворення, базуються на основі засвоєння особистістю відповідного соціального досвіду і мають прояв у її діяльності, переконаннях, цілях, інтересах і потребах. Якщо ж намічені цілі досягнуті і втрачають спонукальну силу, ціннісні орієнтації стимулюють до постановки нових цілей. Цей механізм діє при стійкій структурі ціннісної свідомості викладача, коли в нього сформована досить чітка ієрархія ціннісних орієнтацій.

У процесуальному плані щодо самовизначення викладача ціннісні орієнтації виступають в якості особистісно формуючої системи і пов'язані із розвитком самосвідомості, усвідомленням місцезнаходження власного «Я» у системі суспільних відносин, за рівнем сформованості якої можна характеризувати загальний рівень його розвитку і активність процесу професійного самовизначення.

Детермінуючи процес самовизначення, ціннісні орієнтації викладача акумулюють увесь його професійний досвід і визначають продуктивність його взаємовідносин зі студентами, а також забезпечують можливість такого становлення, при якому особистість, визначаючись як самоактивний суспільний суб'єкт, бере на себе всю відповідальність за власну професійну діяльність, за її наслідки в забезпеченні освітнього процесу, стає реальним творцем подальшого професійного становлення.

Ціннісні утворення, які лежать в основі професійного спрямування суб'єкта самовизначення, формують не загальне відношення до діяльності, її предметів і явищ, а ставлення викладача до студентів та до самого себе у всій складності цього процесу, яке, як наголошував ще В.М.Мясищев, характеризує відношення особистості до оточуючого середовища, окреслює індивідуальні вибіркові позиції, які внутрішньо визначають дії педагога. Не випадково, сама сутність розуміння ролі ціннісних орієнтацій у процесі самовизначення викладача полягає в тому, що воно детермінує ставлення особистості не взагалі до всієї оточуючої дійсності в широкому сенсі, а характеризує взаємовідносини в системі «викладач-студент».

Особливості самовизначення педагога – це ціннісні відношення до системи норм, правил поведінки, які обумовлюють його позицію і є прийнятними в даному ВНЗ. Вплив ціннісної структури на відношення до себе в процесі самовизначення є досить складним. Відображаючи безпосередні стосунки з іншими людьми, їх погляди в процесі пізнавально-практичної діяльності, викладач усвідомлює свою власну індивідуальність, своє «Я». Відношення до себе абсолютно неможливе без самосвідомості, оскільки викладач сприймає себе як об'єкт в певній системі відносин, в процесі соціальної взаємодії з іншими. Тільки виконуючи певні суспільні функції, викладач постає як особистість, виявляючи свої внутрішні суб'єктивні відношення. А увесь комплекс соціальних явищ, який в процесі соціалізації викладача діє на нього, співвідноситься з його ціннісними орієнтаціями, створює певний характер відносин у колективі. Від цього характеру відносин буде, у значній мірі, залежати поведінка самого педагога як суб'єкта діяльності і, в кінцевому результаті, успішність процесу самовизначення.

Таким чином, ціннісні орієнтації є основою детермінаційного процесу самовизначення викладача як по відношенню до своїх «хочу» – «можу» – «маю», так і по відношенню до вихованців – «вимагають», оскільки вони допомагають ідентифікувати своє місце в суспільстві, свідомо визначити свою міру внеску в освітній процес та взяти на себе відповідальність за власне само творення, а також визначити роль себе як суб'єкта у становленні особистості як окремого взятого студента, так і соціальної групи в цілому.

При цьому суб'єкта самовизначення має характеризувати не тільки спосіб реалізації професійних цінностей у безпосередній діяльності, боротьба за них, але й готовність платити особистісну ціну за їх реалізацію. У даному випадку мова йде не тільки про

поведінку і вчинки як форму вираження цінностей, але і про педагогічний досвід особистості як соціально-психологічне, суспільне і одночасно індивідуально-особистісне явище. Адже поняття суб'єкта самовизначення включає не тільки активність, але і соціально-психологічну представленість особистості в міжособистісному просторі [7, с. 76-79]. Саме тому особливістю процесу самовизначення викладача є те, що людина не просто «оволодіває роллю», а створює нові ролі і в якійсь мірі навіть здійснює соціальну психолого-педагогічну нормотворчість. Активність такої особистості відрізняється її соціальною детермінацією, така особистість діє не тільки на основі своїх потреб, а й на основі звернених до неї потреб суспільства і об'єктивних умов життя. Самовизначення не є знаходження предмета чи галузі діяльності, які відповідають індивідуальним потребам, і це не функціональна сторона цих потреб – його можна розглядати як реалізацію відповідності потреб власне особистості і вимог суспільства, суспільної необхідності.

Сформовані на засадах інтеріоризації професійних цінностей ціннісні орієнтації та установки (це підтверджує і ряд науковців: К.А. Абульханова-Славська, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн, В.Ф. Сафін) визначають особистісні мотиви поведінки й діяльності людини, її спрямованість, активність та подальше самовизначення. Не випадково А.Г. Здравомислов розглядає ціннісні орієнтації як важливий чинник усєї мотиваційної складової особистості. Він стверджує, що «ціннісні орієнтації – найважливіші елементи структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і прагнень» [5, с. 190].

Як підсумок, зазначаємо, що самовизначення є процесом і результатом усвідомленого вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах. Найважливішими характеристиками самовизначення фахівця є активність, здатність до самостійного вибору, належний рівень відповідальності. При цьому процес самовизначення передбачає пошук значимої для себе та схвалюваної іншими позиції суб'єктності. Він характеризується: 1) особистісною рефлексією (пошуком відповіді на запитання «Хто я?», виокремленням себе по відношенню до соціального; переживаннями; усвідомленням права на самооцінку, можливістю бути собою); 2) добудовою власної ідентичності по відношенню до інших людей, у першу чергу значимих; 3) випробуванням себе і своїх можливостей, удосконаленням умінь та навичок, необхідних у діяльності; 4) вибірковістю ставлень до дійсності, а також їх моделюванням та відтворенням у різних видах творчої самореалізації.

Висновки. Узагальнення сучасних поглядів на окреслену проблему, здійснене рядом психологів та педагогів, дозволяє сформулювати такі загальні теоретико-методологічні положення дослідження професійного самовизначення викладача: 1) сутність цієї дефініції пов'язана з ціннісно-сисловою природою взаємодії людини й світу, індивіда й професії; 2) як системне утворення воно закономірно формується у процесі професіоналізації індивіда, основною умовою виходу на рівень самовизначення є розвиток рефлексивної свідомості та самосвідомості фахівця; 3) забезпечує об'єктивізацію суб'єктних якостей особистості професіонала; 4) включає в себе два аспекти: професійний і особистісний; 5) може мати як ситуативний характер, так і виступати особистісною характеристикою професіонала; 6) можливе через розкриття його передумов, структурних і динамічних характеристик.

А визначення такої основи на шляху ефективного самовизначення викладача, як орієнтація на професійні цінності, дозволяє не тільки більш повно зрозуміти конкретну особистість, але й окреслити стратегію корекційного впливу, орієнтованого одночасно і на реалізацію завдань розвитку викладача, і на розкриття його потенційних можливостей, які не є універсальними для всіх, а в кожному окремому випадку встановлюються індивідуально, за активної участі самої людини. Тому дуже важливо приділяти увагу формуванню ціннісно-значеннєвої (сислової) складової самовизначення викладача.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання: Науково-методичний збірник / За ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8–12.
3. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности / Я. Гудечек. – М. : Наука, 1989. – С. 102–110.
4. Дробницький О. Г. Мир оживших предметов / О. Г. Дробницький. – М. : Наука, 1967. – 233 с.
5. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
6. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Е. П. Ильин. – К. : Вища школа, 1998. – 292 с.
7. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Ред. Шороховой Е. В., Бобнева М. И. – М. : Наука, 1976. – С. 64–93.
8. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – Харків : Мачулін, 2015. – С. 75; 425.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

Стаття надійшла до редакції 10.11.2016 р.

ДУБИНКА Н.

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, г. Кропивницкий, Украина

ОРИЕНТАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ – ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Рассмотрены теоретические основы процессуальной стороны самоопределения преподавателя. Раскрыта важность ценностно-значимой детерминации личности преподавателя как качественной характеристики процесса его самоопределения. Определено, что ориентация педагога на профессиональные ценности является важным фактором его профессионального самоопределения.

***Ключевые слова:** личность преподавателя, самоопределение, профессиональные ценности, ценностные ориентации и установки, ценностно-значимая детерминация, ценностно-содержательная система, Я-концепция, формирование личности.*

DUBINKA M.

Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University Kropyvnytskyi, Ukraine

TEACHER'S ORIENTATION ON PROFESSIONAL VALUES – BASIS OF HIS PROFESSIONAL SELF-IDENTITY

Determine the level of formation of personality – a level of value-semantic determination standard of living in the world of existing values. This existence in society is nothing like representation, identification, implementation themselves, their own potential through personal characteristics. Teacher engaging in a wide range of interactions, forms, based on existing social values, their own position. Adoption of existing values and respect them, promotes their intrinsic value for the individual, determining the future main characteristics of professional, its foundation, multifaceted spiritual world, versatility own personality. Thus, the recognition of values is the self-determination of personality.

This is important for the teacher formation model of interaction with the students, evaluation of the moral, content and other parties. Finding the significance of the role and place of the teacher in the most general form revealed substantial value-self nature of man.

We emphasize that the procedural aspect of teacher self-expression is not possible without reference basis of this process - targeting teachers on professional values that actually determines the quality differences of the process of personal self-identity.

We note that professional self-awareness teacher is the person himself as the subject of a particular professional activity and includes: 1) self-esteem lecturer own individual psychological qualities and comparing their capabilities with the psychological demands of the profession of specialist; 2) understanding of their role in the system of social relations and their responsibility for the successful execution and implementation of their abilities; 3) self-regulation of behavior aimed at achieving this goal.

Keywords: *teacher's personality, self-identity, professional values, value orientations and settings, value-sensed determination, value-substantial system, I-concept, formation of personality.*

УДК 378.4-057.875:172.12

ІРИНА ДУДКА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглядаються проблеми залучення студентської молоді до громадської діяльності університету. Громадська діяльність студентів – це різноманітна ідейно-політична, спортивна, культурно-масова та іншу робота, яка виконується свідомо, безкорисно і добровільно на благо себе, свого колективу та суспільства. Залучення студентів до громадської діяльності дає можливість правильно організувати свій час, продуктивно спілкуватись у колективі, приймати рішення зі знанням справи, що приводить до виявлення відповідальності за свої вчинки.

Ключові слова: *студентська молодь, громадська діяльність, університет, вищий навчальний заклад, студенти, громадське життя.*

Актуальність дослідження. У програмних документах нової української влади головним стратегічним резервом соціально-економічних реформ та духовно-культурних перетворень в Україні визначено молодь, яка озброєна освітою європейського рівня та вихована на демократичних здобутках сучасної цивілізації. Тому в нових умовах переходу до ринкової економіки, формування інформаційного суспільства молодіжна політика української держави спрямована на забезпечення молоді правом на освіту та залучення до активної університетської громадської діяльності.

Громадська діяльність студентської молоді – це комплекс управлінських питань, що є показником цивілізованості суспільства, утвердження в ньому демократичних начал, а саме опора на ініціативу, активну життєву позицію, європейські ціннісні орієнтації студентства.

Часто студенти трактують свою громадську діяльність тільки як право голосування на виборах чи щось подібне. Все залежить від вибору людини – бажання робити системно або стихійно робити те, що дозволяє їй пряме громадянське право. Зазвичай студенти активно долучаються до вже існуючих ініціатив. Тому особлива роль у формуванні вибору таких ініціатив належить студентському самоврядуванню.

Отже, діяльність студентського самоврядування необхідно розглядати у напрямку розгортання громадської активності у вищих навчальних закладах.

Аналіз літературних джерел. Методологічні засади громадянського самоврядування знайшли своє втілення в Конституції України [2], а питання студентського самоврядування у Законі України «Про вищу освіту» [3] та концептуальних засадах щодо стратегії і основних напрямів розвитку освіти у першій

чверті XXI століття (Національна доктрина розвитку освіти, розділ V) [4], інших нормативно-правових документах. Фундаментальні дослідження відомих педагогів і психологів України, покладені в основу практичної діяльності студентських колективів, сприяли переходу ВНЗ з авторитарної педагогіки до педагогіки співпраці і толерантності.

Проблема студентської громадської діяльності вивчалася досить детально в дослідженнях історичного характеру (С. Ашевський, Р. Видрін, Г. Енгель, В. Горохов, П. Капніст, С. Мельгунов). Певні проблеми студентської громадської діяльності було відображено в дослідженнях виховної діяльності сучасних спілок молоді (М. Баяновська, М. Окаринський, Н. Онищенко, Л. Ярова). Окремі аспекти розглядалися у контексті діяльності молодіжних об'єднань України (І. Андрухіна, І. Головенького, В. Міяковського, В. Орлова, В. Сушка, С. Черкасової, Н. Якушко).

Із метою організаційного та науково-методичного забезпечення впровадження студентського самоврядування у ВНЗ Міністерство освіти і науки України наказом від 03.04.01 № 166 затвердило «Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах» [5]. У цьому Положенні визначається сутність студентського самоврядування, права й обов'язки студентів. Самоврядування у ВНЗ – це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається ректоратом (адміністрацією), деканатами (відділеннями) і здійснюється студентами відповідно до мети і завдання, що стоять перед студентськими колективами.

Мета статті – дослідити ставлення студентської молоді до університетської громадської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Студентське самоврядування сприяє задоволенню молодіжних потреб, реалізації студентських інтересів, є середовищем спілкування і взаємодії молоді. Необхідно враховувати, що в студентському «суспільстві» діють крім загальноприйнятих законів і норм поведінки специфічні норми і правила, права і свободи, обов'язки і відповідальність.

Людина найкраще розкриває свою сутність, виявляє свої сутнісні сили у діяльності. Людська активність виправдовується суспільною природою вимог та особистим бажанням до їх задоволення, хоча й проявляється неоднозначно. Під впливом суспільства, його різних чинників людина змушена коригувати, змінювати свою життєву позицію, що називається конформізмом. Він проявляється на різних рівнях та в різноманітних формах. Пристосовництво, податливість, пасивність, некритичність, індиферентизм, аполітичність, споглядальність та ін. – це форми життєвої позиції конформіста. З кожного з них можна виокремити підрівневі та ін. Зокрема на індивідуальному рівні конформізму, виходячи із задоволеності своїм статусом чи становищем: життєву позицію особистості, яку кваліфікують як позицію задоволеності; за умов наявності сумнівів у правильності дій, та можливості змін на краще (чи навпаки) у особистості формується скептична позиція; за умов, коли індивід зникає до певних дій, операцій, умов побуту, життя і праці та лінощі, неготовність до змін і трансформацій, у особистості формується життєва позиція стереотипу; побоювання того, що зміни можуть призвести до небажаних результатів і завдати певної шкоди, породити нові проблеми, небажані результати та викликати сумнів у доцільності, безпечності дій і приреченості стосовно її особистого щастя, формує в особистості життєву позицію «маленької людини» і таке ін.

Головною ідеєю нашого дослідження є те, що практично кожен із студентів здатний брати участь в університетській громадській роботі. Розроблені нами технології спрямовані на залучення студентів до певної громадської роботи.

Якщо простежити за впливом громадського доручення на студента, то можна переконатися, що через громадську роботу студент набуває таких якостей, яких не можна виховати іншими методами. Наші узагальнені матеріали свідчать, що через громадську роботу студент виробляє в собі такі якості, як переконання колективіста,

його ідейний кругозір поступово виходить за межі особистого і доходить до масштабу колективу, а далі всього суспільства.

Студент як громадський діяч набуває важливих навиків роботи з людьми, виробляє організаторські здібності. Активна громадська робота, що контролюється колективом, сприяє вихованню характеру студента, його вольових якостей, студент навчається розуміти і правильно сприймати критику недоліків. Громадська діяльність, проникнута почуттям відповідальності за інших, за колектив, формує емоції студента. Таким чином, громадська робота студента, організована в колективі, може забезпечити виконання важливої програми ідейно-політичного і морального виховання, що є частиною загальної програми підготовки фахівця у вищій школі.

Нами було проведено опитування студентів 1-5 курсів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (всього 546 респондентів) щодо залучення їх до громадської діяльності вищого навчального закладу. В результаті опитування було отримано такі результати.

Як свідчать одержані дані, студенти скоріше не беруть (62,1 %), аніж беруть (37,9 %) участь у громадському житті. Якщо взяти до уваги, що студенти традиційно є найактивнішою частиною суспільства, така ситуація викликає занепокоєння.

Студенти беруть участь у громадському житті вишу під час участі у масових громадських акціях (26,3 %); виконання обов'язків в групі (17,8 %); участі у діяльності студентських, міських, обласних, всеукраїнських громадських організацій (27,0 %); участі в діяльності органів студентського самоврядування (8,9 %).

Студенти не беруть участь у громадському житті тому, що у них відсутнє бажання (38,7 %); не розуміють поняття «громадська діяльність» (31,6 %); не мають схильності до громадської активності (17,4 %); не мають хорошого прикладу для наслідування (5,9 %); відсутність мотивації, не цікаво, не було нагоди тощо (6,4 %).

Лише близько 44 % студентів має бажання займатися громадською діяльністю, та й то переважно не з необхідності, а за компанію або ж для підтримки приятелів. Трохи більше половини опитаних згодні брати в ній участь лише в разі необхідності або принагідно; а 10,1 % опитаних взагалі не мають такого бажання, ні в якому з випадків, навіть за наявності крайньої необхідності чи для підтримки приятелів.

Студентська молодь займається громадською діяльністю для захисту своїх інтересів (28,2 %); щоб засвідчити свою громадську позицію (19,4 %); для набуття досвіду (18,8 %); щоб відстоювати свої права (17,6 %); це цікаво (8,3 %); з відчуття громадського обов'язку (7,7 %).

Основна причиною того, що студенти не бажають брати участь у громадській діяльності університету є відсутність громадської позиції, відчуття суспільного обов'язку, брак громадського виховання, тощо. Доволі часто молоді люди виявляють нерішучість і боязнь втілювати зміни на краще в життя, очевидно, вони знають, що прогресивні зміни в суспільстві наражаються на опір сил, які в цьому не зацікавлені.

Серед стимулів, що спонукають до проявів громадської активності, провідні позиції займає молодіжна політика (20,3 %); бажання змінити щось на краще, допомогти у добрій справі (27,6 %). Нерідко спонукають студентів до громадської активності ситуація в місті, у закладі або ж приклад однокласників (29,4 %). Не мало важливим є матеріальне стимулювання, одержання очікуваної винагороди (22,7 %). Особливо цей стимул проявив себе під час виборів, багато студентів займалися «громадською діяльністю», працювали агітаторами під час передвиборчих кампаній, і отримували оплату за свою роботу.

Для побудови співтовариства, залучення молоді до громадської діяльності необхідно усвідомлення викладачами та керівництвом реальної ситуації в університеті, а також цілей та можливих шляхів змін. Перехід на новий базовий підхід в освіті означає, що всім його учасникам необхідно змінити спосіб мислення і позиції по відношенню до університету та взаємин, які в ньому складаються. Замість раніше

існуючого зовнішнього контролю в університет як «студентське співтовариство» повинні прийти взаємини, засновані на демократичних соціальних нормах, цінностях, професійності, колегіальності та автономності як викладачів, так і студентів.

Розглянемо основи залучення до громадської діяльності студентської молоді в американських навчальних закладах. Сучасні американські вищі навчальні заклади активно залучають програму «Навчання та служба» до аудиторного навчального процесу студентів та до їхньої позааудиторної виховної діяльності. Така активізація навчально-виховної роботи не лише стимулює американських студентів до активного вивчення предметів, знання яких допомагає вирішувати проблеми реального життя, а й учить їх бути високодуховними громадянами американського суспільства, здатними допомогти тому, хто в біді. Саме поєднання навчальної діяльності із громадською роботою є одним із сучасних ефективних методів морального виховання, який широко використовується у позааудиторній діяльності коледжів та університетів США. Наприклад, управлінці міста Сіт Плезант, штат Меріленд (Seat Pleasant, Maryland) і Департамент державного та громадського здоров'я при університеті штату Меріленд (the Department of Public and Community Health) нещодавно розробили спільний проект партнерства в галузі громадського здоров'я. Це партнерство поставило на меті поліпшення самопочуття жителів міста, а також удосконалення практичних та теоретичних навичок студентів університету Меріленд. Таким чином, вони мали змогу співпрацювати із жителями Сіт Плезант та застосовувати свої знання, здобуті під час аудиторного навчання, для вирішення практичних проблем у галузі здоров'я місцевої громади. Так, узявши участь у реалізації програми «Навчання та служба» (service – learning), студенти даного університету стали учасниками таких громадських акцій: «Оцінка медичних потреб жителів міста» (Survey Needs Assessment), «Етнографічні дослідження», «Студентська спільнота» [1].

Висновки. Таким чином, під громадською діяльністю студентів ми розуміємо різноманітну ідейно-політичну, спортивну, культурно-масову та іншу роботу, свідомо, безкорисно і добровільно виконуючу на благо себе, свого колективу та суспільства. Громадська діяльність має свої специфічні особливості: громадські заходи несуть соціально значущий характер; участь студентів у громадській діяльності добровільна, безкорисна та безоплатна, спрямована на розвиток колективу, суспільства та самої особистості; громадська діяльність надає великі можливості для прояву своєї соціальної активності студентів, їх ініціативності, творчості та відповідальності не тільки перед собою, а й перед своєю державою. Як результат, правильно організована й раціонально спланована громадська діяльність майбутнього вчителя забезпечує найбільш високий рівень виявлення людських якостей студента, його ставлення до суспільної справи, колективного спілкування та підвищення свого соціального статусу.

З огляду на специфіку громадська діяльність має творчий характер і сприяє виявленню мотивів, почуття обов'язку та необхідності подолання труднощів, що стоять перед суспільством. Залучення студентів до громадської діяльності дає можливість правильно організувати свій час, продуктивно спілкуватись у колективі, приймати рішення зі знанням справи, що приводить до виявлення відповідальності за свої вчинки. Готовність майбутнього вчителя до громадської діяльності передбачає розвиток умінь керувати, управляти, організовувати; сформованість таких рис особистості, як здатність до самопізнання, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, тому важливим компонентом у системі громадської роботи студентів, спрямованої на їх професійну підготовку, уважаємо участь майбутніх учителів в органах студентського самоврядування, як одного з виду громадської діяльності.

Студентське самоврядування – один із шляхів підготовки активних громадян до життя у правовому та демократичному суспільстві, тому розвиток студентського самоврядування у вищих педагогічних навчальних закладах має велике громадське значення, що допомагає професійному становленню особистості. Активна участь студентів у діяльності студентського самоврядування можлива за умови, якщо вона

мотивована, якщо студент усвідомлює суспільну значимість її, правильно оцінює свої можливості та здібності, зміст тієї конкретної роботи й тих функцій, які на нього покладаються. Головне – задовольнити бажання студентів самим вирішувати, яким має бути зміст їхнього життя, поставити їх в умови бути відповідальними за все: за навчальний заклад, товаришів, надавати реальне, а не формальне здійснення права у вирішенні справ, у плануванні роботи, у заохоченні студентів до громадської діяльності.

Список використаних джерел

1. Зарва О. М. Моральне виховання студентів у коледжах та університетах США : навчально-методичний посібник / за ред. проф. В. М. Жуковського. – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. – 172 с.
2. Конституція України – [Електронний ресурс]. – режим доступу <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
3. Про вищу освіту. Закон України затверджений Указом Президента України від 4 липня 2005 року № 1013 (1013/2005). – [Ел. ресурс]. – режим доступу <http://zakon.nau.ua/doc/?code=2984-14>
4. Про Національну доктрину України. Указ Президента України. – [Ел. ресурс]. – режим доступу <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
5. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 03.04.2001 № 166. – [Ел. ресурс]. – режим доступу <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.237.0>

Стаття надійшла до редакції 28.09.2016 р.

ДУДКА І.

Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко, Украина

К ПРОБЛЕМЕ ПРИВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривают проблемы привлечения студенческой молодежи к общественной деятельности университета. Главной идеей нашего исследования является то, что практически каждый из студентов способен принимать участие в общественной работе. Общественная деятельность студентов – это разнообразная идейно-политическая, спортивная, культурно-массовая и другая работа, которая выполняется сознательно, бескорыстно и добровольно на благо себя, своего коллектива и общества. Привлечение студентов к общественной деятельности дает возможность правильно организовать свое время, продуктивно общаться в коллективе, принимать решения со знанием дела, что приводит к обнаружению ответственности за свои поступки.

Ключевые слова: студенческая молодежь, общественная деятельность, университет, вуз, студенты, общественная жизнь.

DUDKA I.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

TO THE PROBLEM OF ATTRACTING STUDENTS TO THE UNIVERSITY COMMUNITY ACTIVITIES

The article considers the problems of attracting students to the social activities of the University. The main idea of our study is the fact that almost every student is able to participate in social work. We have developed technology aimed at attracting students to certain public works. Students social work is a diverse ideological and political, sports, cultural and other work that is performed consciously, voluntarily and unselfishly for the good of yourself, your team and society. Public activity has creative character and helps to identify motivations, sense of duty and the need to overcome the challenges facing society. Involvement of students in community activities gives you the opportunity to organize their time, communicate effectively in a team, make decisions with knowledge of the case, which leads to the discovery responsibility for his actions.

Keywords: students, social activities, University, College, students, social life.

УДК[37.013.42:373.5](09)(477)

ІРИНА ЄЛАНЦЕВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СЛУЖБ ДЛЯ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ В 20-90-ТІ РР. ХХ СТОЛІТТЯ

Здійснено ретроспективний аналіз провідних форм та методів діяльності соціально-педагогічних служб для дітей шкільного віку в Україні в 20-90-ті рр. ХХ століття. Установлено, що широке використання в досліджуваній період набули форми групової та індивідуальної роботи з дітьми шкільного віку. До найбільш ефективних методів діяльності дитячих соціально-педагогічних служб належали: роз'яснення, бесіда, вправа, переконання, приклад дорослих та покарання; групова психотерапія; психодрама; масова психіатрія; психоконсультація та психокорекція, соціальна терапія та деякі інші.

***Ключові слова:** форма, метод, шкільний вік, соціально-педагогічна служба, Україна, індивідуальна робота, діяльність.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. У сучасних умовах розвитку українського суспільства проблема соціально-педагогічної підтримки підростаючого покоління в державній політиці є вельми актуальною. Про це, зокрема, наголошується в Законах України «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» (2007 р.), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні, Положенні про психологічну службу системи освіти України (1999 р.). Так, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні підкреслюється, що освіта має забезпечити успішну соціалізацію дитини, сприяти створенню системи психолого-педагогічної і медико-соціальної підтримки та реабілітації сім'ї. Для успішного функціонування соціально-педагогічної системи необхідно певну увагу приділити відбору форм та методів впливу на дитячу особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Проблемі визначення найбільш ефективних форм та методів соціально-педагогічної діяльності в досліджуваній період присвячені праці відомих вітчизняних (В. Бочарова, Н. Бура, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, І. Козлова, Т. Коннікова, А. Кочетов, Н. Краснова, Б. Ліхачов, І. Мар'єнко, І. Огородников, В. Рогожкін, Л. Романенкова, В. Сидоров, М. Фіцула, Л. Харченко, С. Хлебик, Г. Щукіна, Т. Яркіна та ін.) і зарубіжних (Е. Дюркгейм, Т. Циглер та ін.) учених.

Мета статті полягає в ретроспективному аналізі провідних форм та методів діяльності соціально-педагогічних служб для дітей шкільного віку в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Вивчення наукових праць і архівних джерел дозволяє стверджувати, що основною формою діяльності дитячих соціально-педагогічних служб в Україні в 20-30-ті рр. ХХ століття була групова робота, яка здійснювалась при клубах та гуртках. Представники соціально-педагогічних служб працювали переважно з бездоглядними, безпритульними та бездомними дітьми, неповнолітніми з психофізичними вадами і підлітками девіантної поведінки. «Клуб, – наголошується в архівних джерелах, – це місце, де творчості дітей буде надано широкий простір, де ... кожен може і повинен знайти собі інтерес і улюблене заняття, яке б непомітно для нього самого втягувало б його в працю й заставляло проявляти творчість» [7, арк. 11].

Первинною формою клубної роботи, як свідчать архівні дані, в 20-ті рр. ХХ століття були так звані «клубні дні», які проводилися один раз на тиждень. Особливе поширення в цей час отримала і така перехідна форма роботи як клуб-школа. «Ці школи-клуби, –

записано в архівних джерелах, – повинні бути тими центрами у районах міста, де кожний ... знайде своє місце» [11, арк. 82].

Слід підкреслити, що в 20-30-ті рр. XX століття мета соціально-педагогічної роботи в клубі співпадала із загальною метою виховання і полягала у вихованні такої дитини, яка «могла принести в жертву свої власні інтереси для користі суспільства» [9, арк. 23]. Взагалі, в досліджуваний період існували два види клубів – клуби-примітиви та районні клуби. Більш широку соціально-педагогічну роботу з дітьми шкільного віку проводили районні клуби, але якщо не було такої можливості, то створювалися клуби-примітиви, які тільки відвертали дітей від впливу вулиці шляхом організації рухливих ігор.

На наступних етапах розвитку соціально-педагогічних служб для дітей, поряд з традиційними формами роботи зі школярами (спортивні і технічні гуртки, клуби за інтересами), отримали своє розповсюдження і дворові клуби, які займалися переважно організацією творчих ігор дітей, гуртки-супутники, мікрогуртки, підліткові клуби та кіноклуби, дискусійні клуби, студії, молодіжні кафе, та гуртки за спільністю дитячих проблем (інваліди, розумововідсталі, представники «групи ризику» тощо).

Поряд із груповою роботою в діяльності дитячих соціально-педагогічних служб широке використання набула й індивідуальна робота соціально-педагогічних кадрів із різними категоріями дитячого населення. Аналіз науково-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що в 20-30-ті рр. XX століття індивідуальна форма роботи використовувалась фахівцями не часто. Але при роботі з підлітками, схильними до вживання алкоголю, наркотиків, скоєння злочинів, дітьми, які мали фізичні та розумові вади, а також із їхніми сім'ями дана форма соціально-педагогічного впливу набула свого широкого впровадження. Ця форма дозволяла представникам соціально-педагогічних служб більш глибоко вивчити індивідуальні особливості кожної категорії дітей й надати їм необхідну допомогу.

Взагалі, як свідчать наукові джерела, до форми індивідуальної соціальної допомоги і захисту дитячого населення в зазначений період, яка не втратила своєї актуальності й сьогодні, належала прийомна сім'я. Її започаткуванню сприяли такі нормативні документи, як: Положення «Про розміщення безпритульних дітей серед населення» та «Про утворення «приймних» сімей» (1921 р.). У відповідності з зазначеними Положеннями вводяться такі нові форми індивідуальної допомоги дітям шкільного віку, як: патронат, опіка й усиновлення. «Особливо ефективним способом боротьби з дитячою бездоглядністю та безпритульністю, – відзначається в Бюлетені Народного Комісаріату освіти, – була віддача неповнолітнього на приватне патрунування» [3, с.9].

Як свідчать архівні дані, на початку 20-х рр. XX століття патрунування проводилось стихійно, без певного плану. «Дітей в основному передавали у приватні сім'ї без реєстрації, ... майже не було нагляду органів Наросвіти над патрунованими дітьми, ... діти зазнавали експлуатації своїх патронів, а були випадки, коли їх виганяли на вулицю» [8, арк. 38]. Проблемою патрунування дітей у цей період почав займатися спеціальний відділ соціально-правової охорони дитинства, який організував і здійснював облік дітей, що були віддані в приватні сім'ї, й ретельно контролював ставлення до них членів сім'ї. Від подібної сім'ї бралась підписка про ретельне виконання нею певних обов'язків, а з боку органів народної освіти встановлювався постійний нагляд над дитиною.

З 1935 року, вже було введено кримінальну відповідальність опікунів, що використовували опіку в корисливих цілях і залишали неповнолітнього без відповідного нагляду й матеріальної допомоги [4, с. 4]. З другої половини 30-х рр. і до середини 80-х рр. XX століття дана форма індивідуальної допомоги дітям шкільного віку була просто незаслужено забута. І тільки з другої половини 80-х рр. XX століття спостерігається тенденція до використання такої вже відомої форми виховання дітей-сиріт, як «приймна сім'я».

Необхідно звернути увагу і на те, що і на сьогоднішній день ця форма виховання дітей не є досконалою. «Сьогодні, – зазначає І. Дементьєва, – рано говорити про яку-

небудь певну модель прийомної сім'ї... Вона ще не склалась, а лише проходить експериментальну перевірку» [1, с. 7].

На різних етапах розвитку українського суспільства вдосконалюються вже відомі і з'являються нові форми діяльності дитячих соціально-педагогічних служб. Наприклад, у другій половині 80-х рр. XX століття до нових форм соціально-педагогічної діяльності з учнями, які опинились у скрутних життєвих умовах та неповнолітніми «групи ризику», можна віднести Телефон Довіри (телефон невідкладної психологічної допомоги). В Україні такий телефон вперше з'явився в 1983 році при психоневрологічному диспансері у Дніпропетровську. У кінці 80-х рр. подібні телефони було організовано в Одесі та Києві. По телефону здійснювалась соціально-педагогічна робота з різними категоріями дітей шкільного віку і з їхніми батьками та педагогічними працівниками. Робота проводилась анонімно.

У кінці XX століття зазначена форма організації соціально-педагогічної діяльності набула масового використання, що було пов'язано зі створенням Всесоюзного Центру з вивчення та попередження екстремальних станів, центрів соціальної й психологічної допомоги неповнолітнім та їхнім сім'ям. До нових форм безкоштовної індивідуальної психолого-педагогічної, юридичної, медичної та інформаційної допомоги неповнолітнім у кінці XX століття також належали кабінети «Довіри» й пошта довіри.

Більш обмежене використання в діяльності шкільних соціально-педагогічних служб на різних етапах розвитку українського суспільства, як свідчать науково-педагогічні джерела, отримав колективний спосіб організації соціально-педагогічної діяльності. Ця форма використовувалась фахівцями переважно у житлових товариствах та мікрорайоні. В урядовій документації 20-30-х рр. XX століття слушно наголошувалося, що для більш успішної організації соціально-педагогічної роботи необхідно її здійснювати як з дітьми, так і їхніми батьками. З цією метою у вихідні та канікулярні дні влаштовувалися різноманітні спортивні ігри, а також організовувалося відвідування театрів, кіно, концертів тощо.

Як показує аналіз урядової документації та науково-педагогічної літератури, з другої половини 90-х рр. XX століття до нової форми колективної соціально-педагогічної роботи з безпритульними та бездоглядними дітьми належала організація дитячих будинків сімейного типу. Зокрема, в «Інформаційному збірнику Міністерства освіти України» записано: «Перевага (в кінці XX століття – І. Є.) віддається розвитку нових форм виховання дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків, зокрема дитячим будинкам сімейного типу» [5, с. 19].

З формами організації соціально-педагогічної діяльності дуже тісно пов'язані методи. На основі аналізу архівних джерел і урядової документації дійшли висновку, що провідним методом діяльності дитячих соціально-педагогічних служб з безпритульними, бездоглядними, бездомними дітьми, учнями девіантної поведінки та неповнолітніми, які мають фізичні вади, у 20-30-ті рр. XX століття була бесіда, яка сприяла вдосконаленню поведінки дітей шкільного віку. У зазначений період фахівцями були сформульовані вимоги до використання даного методу, а саме: позитивний вплив бесіди на учня; недопустимість підміни її доповіддю; проведення бесіди з урахуванням потреб і інтересів дітей; обов'язкове проведення бесіди фахівцями; необхідність проведення бесіди спокійним, рівним тоном; доцільність використання бесіди у сукупності з іншими методами.

На подальших етапах розвитку дитячих соціально-педагогічних служб, як свідчать науково-педагогічні матеріали, словесні методи впливу на особистість (бесіда, консультація, розмова та ін.) отримали своє масове використання. Але дана група методів не завжди спрацьовувала. Як зазначає В. Оржеховська, при роботі з важковиховуваними учнями метод бесіди, як правило, був не доречним.

Взагалі, в 20-30-ті рр. XX століття в діяльності дитячих соціально-педагогічних служб широко використовувались й інші словесні методи. Наприклад, широке визнання в цей період отримав метод консультації. «При консультації, – зазначено в архівних

матеріалах, – повинна вестися розмова не вузівського характеру, а характеру роботи клінічного інституту, що об'єднує біля себе різних фахівців» [10, арк. 98]. Подальше використання даний метод допомоги дітям шкільного віку отримав у другій половині 80-х рр. XX століття.

Варто звернути увагу і на інші педагогічно доцільні методи та прийоми соціально-педагогічної діяльності з безпритульними і бездоглядними дітьми, неповнолітніми злочинцями, з учнями, схильними до вживання алкоголю та наркогенних речовин, котрі також широко використовувались в Україні у 20-30-ті рр. XX століття і стали традиційними на подальших етапах розвитку суспільства. До таких методів і прийомів належали: роз'яснення, переконання, метод вправи та прикладу. Виняткове значення фахівці приділяли прикладу батьків та вчителів. З цього приводу А. Макаренко писав: «Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте, або повчаєте її, або караєте її. Ви виховуєте її у кожному мить вашого життя...» [2, т. 4, с.63].

Методи покарання взагалі не використовувались, але в окремих випадках, коли учні наполегливо відмовлялися підкорятися усталеному режиму, дозволялося застосовувати заходи примусового впливу. До подібних заходів у 20-30-ті рр. XX століття можна віднести: відсутність спілкування з дитиною протягом дня; ізоляція дитини від дитячого колективу; зауваження; запис у щоденнику; наряд на роботу з позбавленням відпочинку; порушення питання про поведінку школяра на групових зборах; оголошення догани на загальних зборах колективу; призначення товариського суду; зауваження наодинці; зауваження перед класом; зауваження на загальних зборах школи; догана; позбавлення відпусток, відвідування кіно або театру; тимчасова ізоляція неповнолітнього та деякі інші.

Взагалі, кожен такий прийом фахівці радили ретельно продумувати, тому що питання покарання – надзвичайно складне питання. Як свідчать наукові джерела, на подальших етапах розвитку українського суспільства вже не використовувались фізичні покарання до будь-яких категорій дитячого населення. «Людина, – наголошує В. Сухомлинський, – яку карали у дитинстві, у підліткові роки не боїться ні дитячої кімнати міліції, ні суду, ні виправно-трудова колонії» [6, т. 5, с. 347].

З методами покарання тісно пов'язані і методи заохочення. Аналіз архівних джерел дозволяє констатувати, що в 20-30-ті рр. XX століття помилково не радилось використовувати методи заохочення. На наступному етапі розвитку суспільства цими методами також користувалися не часто і категорично заборонялось заохочувати хороші вчинки.

Варто звернути увагу і на те, що на різних етапах розвитку українського суспільства використовувалися й інші прийоми і методи соціально-педагогічного впливу. До найбільш ефективних належали: активне включення школяра в суспільне життя і працю через «проекти»; метод «співробітництва»; групова психотерапія (лікування за допомогою психологічних засобів впливу); психодрама (метод групового впливу з метою зняття напруги); масова психіатрія; «метод встановлення організованої свободи або дисципліни порядку» (волі вихованця протиставлявся увесь устрій дитячого життя, якому не можна не підкорятися); «сімейна терапія»; «метод створення ситуації успіху»; метод соціальної допомоги; арттерапія (терапія мистецтвом), ігротерапія (терапія грою), логотерапія (терапія словом), морітатерапія (створення для дитини ситуації, при якій вона справляє гарне враження на оточуючих), метод вільних словесних асоціацій (метод вигадкування історій); психотерапія поведінки (метод, що використовується для подолання страху), психогімнастика, різноманітні тренінги; «метод стимулювання прогресивної громадської думки», та деякі інші.

«Ніякий засіб ..., – слушно зазначав А. С. Макаренко, – не може бути визнаним ні гарним, ні поганим, якщо ми розглядаємо його окремо від інших засобів, від цілої системи, від цілого комплексу впливів» [2, т. 4, с. 128].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Таким чином, до основних форм діяльності дитячих соціально-педагогічних служб в Україні в

20-90-ті рр. XX століття належали: групова та індивідуальна допомога, колективна діяльність. До нових і незаслужено забутих форм індивідуальної й колективної соціально-педагогічної допомоги можна віднести «Телефон Довіри», організацію дитячих будинків сімейного типу та виховання дітей у «прийомній сім'ї». Серед методів соціально-педагогічної роботи широке використання набули: роз'яснення, бесіда, вправа, переконання, приклад дорослих та покарання; групова психотерапія; психодрама; масова психіатрія; психоконсультація та психокорекція, соціальна терапія та деякі інші. До перспективної тематики подальших наукових пошуків можна віднести питання порівняльного аналізу змісту, форм та методів діяльності соціально-педагогічних служб для різних верств населення.

Список використаних джерел

1. Дементьева И. Приёмная семья – новая модель защиты детства в России / И. Дементьева // Воспитание школьников – 1996. – №5. – С.5-8.
2. Макаренко А. Педагогические сочинения: В 8-ми томах. / А. Макаренко – М. : Педагогика, 1983-1986.
3. Про дотеперішню практику віддач дітей на приватний патронат // Бюлетень Народного Комісаріату освіти. – 1927. – №11(47). – С.9-10.
4. Про ліквідацію дитячої безпритульності і бездоглядності // Збірник Народного Комісаріату освіти. – 1935. – №3-35. – С.2-5.
5. Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – №12. – С.17-29.
6. Сухомлинський В. Вибрані твори в п'яти томах. / В. Сухомлинський – К.: Радянська школа, 1977.
7. Материалы о деятельности и личном составе подведомственных учреждений для слепых, 1921 г. – ДАХО – ф.820. – оп.1. – спр.169. – 162а.
8. Протоколы заседаний Харьковского губернского Совета защиты детей и отчёты о его деятельности. Доклад губернского Совета защиты детей о положении детского вопроса в Харькове, 1921 г. – ДАХО – ф.203. – оп.1. – спр.389. – А.12-38.
9. Протоколы конференции по вопросам социального воспитания детей и сведения о курсах социального воспитания, 1921 г. – ДАХО – ф.820. – оп.1. – спр.164. – 58 а.
10. Матеріали про роботу кабінету соціальної педагогіки Київської дослідно-педологічної станції, 1926-29 рр. – ЦДАВОВ – ф.166. – оп.6. – спр.2841. – 156 а.
11. Положення про відділи народної освіти і соціального виховання. – ЦДАВОВ – ф.166. – оп.1. – спр.162. – 125 а.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2016 р.

ЕЛАНЦЕВА И.

Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, Украина

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ ДЛЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УКРАИНЕ В 20-90-Е ГГ. XX ВЕКА

В статье осуществлен ретроспективный анализ ведущих форм и методов деятельности социально-педагогических служб для детей школьного возраста в Украине в 20-90-е гг. XX века. Установлено, что широкое использование в исследуемый период приобрели формы групповой и индивидуальной работы с детьми школьного возраста. К наиболее эффективным методам деятельности детских социально-педагогических служб относились: разъяснение, беседа, упражнение, убеждение, пример взрослых и наказание; групповая психотерапия; психодрама; массовая психиатрия; психоконсультация и психокоррекция, социальная терапия и некоторые другие.

Ключевые слова: форма, метод, школьный возраст, социально-педагогическая служба, Украина, индивидуальная работа, деятельность.

YELANTSEVA I.

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

FORMS AND METHODS OF THE ACTIVITY OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL SERVICES FOR SCHOOLCHILDREN IN UKRAINE IN THE 20-90-IES OF THE XXTH CENTURY

The article presents a retrospective analysis of the leading forms and methods of the activity of the socio-pedagogical services for schoolchildren in Ukraine in the 20-90-ies of the XXth century. It is determined that the forms of individual and group work with schoolchildren were widely used during the period under study. The social-pedagogical services' representatives worked primarily with homeless children, minors with psychophysical disabilities and adolescents with deviant behavior. The most effective methods of socio-pedagogical influence included: the active involvement of pupils to social life and work through "projects"; the method of "cooperation"; group psychotherapy (treatment with the help of psychological means of influence); psychodrama (a method of group influence with the aim of stress relief); mass psychiatry; "the method of establishing organized freedom or discipline" (a pupil's will was counterposed to a child's way of life, he couldn't disobey); "family therapy"; "the method of creating the situation of success"; the social help method; art therapy, play therapy, logotherapy (speech therapy), the therapy of creating for a child the situation in which he/she can make a good impression on others), the method of free verbal associations (a method of writing stories); behavior psychotherapy (a method used to overcome fear), mind gymnastics, various trainings; "the method of stimulating progressive social thought" and some others.

Keywords: *form, method, school age, socio-pedagogical service, Ukraine, individual work, activities.*

УДК 796.894:378

ВАЛЕРІЙ ЖАМАРДІЙ

ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФІЗИЧНОГОВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Організація фізичного виховання у вищих навчальних закладах недостатньо ефективна для покращення рівня здоров'я та фізичної підготовленості студентів. У статті теоретично обґрунтовано методичну систему застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів. Розроблено організаційно-методичний алгоритм методики, що дозволяє поєднувати теоретичну, науково-методичну та практичну підготовку. Обґрунтовано ефективні засоби фізичного виховання з урахуванням вікових, статевих та індивідуальних особливостей студентів.

Ключові слова: *здоров'я, студенти, фізична підготовленість, фізичне виховання, фітнес, фітнес-технології.*

Постановка проблеми. Високі темпи розвитку фітнес-індустрії в Україні та у вищих навчальних закладах зокрема, спричинили появу різноманітності нових видів фітнесу і забезпечують постійне їх оновлення з урахуванням сучасних фітнес-технологій. У студентській молоді спостерігається незадоволення традиційними видами навчальних занять із фізичного виховання, що відображається погіршенням стану здоров'я, рівня фізичної підготовленості та втрати інтересу до навчальних занять через відсутність програмно-методичного забезпечення і досконалої системи підготовки кваліфікованих викладачів.

© В. Жамардій, 2016

Поява сучасного обладнання, популярних тренувальних програм і ефективних авторських методик, а також інноваційний погляд на сучасні методики проведення навчальних занять ставлять перед вищими навчальними закладами непросту мету – відповідати високим темпам інноваційного розвитку, тобто забезпечити широкий спектр навчальних послуг та їх високу якість. Із огляду на це актуальним є пошук ефективних шляхів покращення навчальних занять із фізичного виховання студентів, що обумовлює перехід від існуючих форм проведення навчальних занять до інноваційних [4, 8, 11].

Проблема дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні методичної системи застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів. Усе це забезпечує широкий спектр її застосування у навчально-виховному процесі з фізичного виховання для вирішення фізкультурно-оздоровчих, рекреаційних і лікувально-профілактичних завдань. Проведення навчальних занять із фізичного виховання студентів засобами фітнесу та пошук новітніх інноваційних технологій залишається актуальним питанням теорії та методики фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Аналіз досліджень і публікацій. Останніми роками у вищих навчальних закладах усе більшої популярності набувають заняття із фізичного виховання, спрямовані на підтримання оптимального стану здоров'я студентів і зниження розвитку різноманітних захворювань. З'являються науково-педагогічні дослідження, які присвячені розробленню методик проведення навчальних занять із фізичного виховання студентів засобами фітнесу [1, 5, 6, 7, 14, 15]. Більшість наукових праць присвячено оптимізації навчальних занять із фізичного виховання студентів, але безпосередньо, фітнес-технології як засоби фізичного виховання малодосліджені науковцями та практиками. Необхідним є розробка науково-обґрунтованого підходу до застосування засобів фітнесу в навчально-виховному процесі з фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні методичної системи застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів.

Виклад основного матеріалу. В якості теоретичного й методичного підґрунтя у процесі розробки методичної системи застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів було використано знання та практичний досвід провідних фахівців, було дотримано основних концепцій і положень сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників. Студентський вік є найбільш сприятливим періодом для розвитку фізичної працездатності, підвищення рівня фізичного здоров'я, покращення адаптаційних можливостей організму та зміцнення здоров'я [12].

Основним мотивом студентів до навчальних занять із фізичного виховання є покращення форми та зменшення маси тіла, досягнення високого рівня здоров'я, фізичної підготовленості та підвищення власної самооцінки. Фітнес-технології є сучасними, інноваційними, постійно прогресуючими видами рухової діяльності, які здобувають усе більшу популярність. Застосування в навчально-виховному процесі з фізичного виховання спеціально підібраних фітнес-програм значно підвищить показники фізичної підготовленості, а також мотивацію студентів до навчальних занять із фізичного виховання [2, 3, 9, 10, 13].

Такий підхід зумовив розробку методики застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів, яка була спрямована на зменшення маси тіла та вдосконалення фізичних якостей студентів. Обґрунтування основних компонентів методики: обсягу й інтенсивності, чергування навантаження й відпочинку здійснювалось за результатом реакції організму на фізичне навантаження [7, 8]. Тільки через дотримання всіх вимог до розробки методики забезпечується ефективність навчальних занять із фізичного виховання студентів.

Застосування різновидів фітнесу зумовило розподіл методики на блоки, що склалися з найбільш характерних для одного з обраних видів фізичних вправ. Кожний

блок мав свої цілі та завдання, які розраховані на певні засоби реалізації. Нами було застосовано комплекси фізичних вправ, які входили до підготовчої та основної частини навчального заняття. Під час підбору засобів керувалися необхідністю розвитку силових, координаційних і швидкісних якостей студентів за допомогою комплексів фізичних вправ, які застосовувались у вигляді загальнорозвиваючих і спеціальних вправ із елементами фітнес-програм, а також у вигляді рухливих ігор та естафет відповідної спрямованості зі застосуванням музичного супроводу та інвентаря. Методика цілеспрямовано вирішувала поставлені завдання покращення рівня здоров'я та фізичної підготовленості студентів.

Завданнями розминочного блоку була підготовка функціональних систем організму до роботи шляхом поступового підвищення частоти серцевих скорочень, збільшення температури тіла, рухливості суглобів і покращення кровопостачання до м'язів.

Завдання аеробного блоку полягали у збільшенні функціональних можливостей організму. Були застосовані вправи аеробного характеру, представлені аеробікою, ходою та оздоровчим бігом. Аеробне навантаження виконувалося для зміцнення серцево-судинної системи, розвитку витривалості та нормалізації частоти серцевих скорочень.

Завданнями коригуючого блоку була корекція тілобудови, покращення рівня фізичної підготовленості студентів. Вправи силового блоку були спрямовані на зміцнення усіх м'язових груп і розвиток сили. Їхня особливість полягала у тому, що підбір вправ здійснювався відповідно до стану м'язів окремих ділянок тіла. Дозування навантажень, інтенсивність і тривалість відпочинку залежали від вікових, статевих та індивідуальних особливостей студентів.

Блок бодіфлексу полягав у зміцненні дихальних м'язів і покращенні функціонального стану зовнішнього дихання. Вправи виконувалися в повільному темпі не перенапружуючи організм. Блок стретчингу був спрямований на розвиток гнучкості, координацію рухів і зміцнення м'язового корсета. Його основу складали вправи на розтягування, які виконувалися на кожному навчальному занятті.

Застосування засобів фітнесу на заняттях із фізичного виховання мало стимулюючий вплив і були спрямовані на зміцнення здоров'я та вдосконалення рівня фізичної підготовленості студентів. Практична значущість методики полягає у розробці навчально-методичного комплексу для покращення рівня здоров'я, рівня фізичної підготовленості та зацікавленості студентів до навчальних занять із фізичного виховання. Отримані результати дослідження можуть бути використані викладачами фізичного виховання та тренерами з видів спорту під час підготовки до навчальних занять із фізичного виховання студентів і змагань.

Висновки. Із урахуванням проаналізованої науково-методичної літератури та отриманих теоретичних даних визначено, що методична система застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів має містити такі головні положення. Слід урахувати вік, стать, рівень розвитку рухових якостей, фізичної підготовленості та фізичної працездатності студентів. Методика проведення навчальних занять із фізичного виховання студентів має включати навантаження, спрямовані на покращення рівня здоров'я, фізичної підготовленості та фізичної працездатності студентів. Мінімальна кількість навчальних занять із фізичного виховання студентів для досягнення максимального оздоровчого ефекту – три на тиждень.

На основі аналізу науково-методичної літератури можна відзначити низьку ефективність традиційних методів фізичного виховання, які не відповідають сучасним умовам життя. Для оптимізації навчально-виховного процесу з фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів варто акцентувати увагу на професійно-прикладній фізичній підготовці майбутніх фахівців. Застосування фітнес-технологій у навчально-виховному процесі з фізичного виховання студентів дасть змогу більш ефективно сформувати навички культури здоров'я сучасного молодого покоління.

Перспективи подальших досліджень з даного напрямку полягають в експериментальному обґрунтуванні методичної системи застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів у визначених теоретико-методичних засадах.

Список використаних джерел

1. Білецька В. В. Фізичне виховання. Оздоровчий фітнес: практикум / В. В. Білецька, І. Б. Бондаренко. – К.: НАУ. – 2013. – 52 с.
2. Булатова М. М. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні / М. М. Булатова, Ю. О. Усачов // Теорія і методика фізичного виховання. – К.: Олімпійська література, 2008. – Т. 2. – С. 320–354.
3. Захарина Е. А. Формирование мотивации к двигательной активности в процессе физического воспитания студентов высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. наук по физ. восп. и спорту, 24.00.02 / Е. А. Захарина. – Киев. – 2008. – 23 с.
4. Іваночко В. В. Фітнес, як засіб оздоровлення: метод. матеріали / В. В. Іваночко. – Л.: Вид-во Львівської комерційної академії. – 2004. – 20 с.
5. Круцевич Т. Ю. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навчальний посібник / Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня. – К.: Олімпійська література, 2010. – 248 с.
6. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания / Т. Ю. Круцевич. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Том 1. – 424 с.
7. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания / Т. Ю. Круцевич. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Том 2. – 392 с.
8. Лаврухина Г. М. Фитнес: учебно-методическое пособие / Г. М. Лаврухина. – СПб., ГАФК имени Лесгафта. – 2002. – 42 с.
9. Ротерс Т. Т. Методологічні засади взаємодії фізичного та естетичного виховання в процесі розвитку особистості / Т. Т. Ротерс // Молода спортивна наука України: зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 7. – Львів: НВФ "Українські технології", 2003. – Т. 3. – С. 9–11.
10. Свириденко С. О. Формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя засобами навчально-виховної роботи / С. О. Свириденко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К.: Волинь, 2003. – Кн. 2. – С. 161–166.
11. Хоули Едвард Т. Оздоровительный фитнес / Эдвард Т. Хоули, Френкс Б. Дон. – К.: Олімпійська література. – 2000. – 368 с.
12. Физическое воспитание студентов основного отделения: учеб. для студ. вузов / под ред. Н. Я. Петрова, А. В. Медведя. – Минск, 1997. – 710 с.
13. Футорний С. М. Шляхи удосконалення організації фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів / С. М. Футорний // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 11. – С. 94–99.
14. Buultjens M. Enhancing aspects of the higher education student experience / M. Buultjens, P. Robinson // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2011. – vol. 33(4). – pp. 337–346.
15. Highstreet V. D. Aerobics for All Ages: A Broadband Approach to a Diverse University Population / V. D. Highstreet // Journal of American College Health. – 1983. – vol. 32(3). – pp. 125–127.

Стаття надійшла до редакції 14.11.2016 р.

ЖАМАРДИЙ В.

ВГУЗУ "Украинская медицинская стоматологическая академия", Полтава, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ

Организация физического воспитания в высших учебных заведениях недостаточно эффективна для улучшения уровня здоровья, физической подготовленности и мотивации студентов к учебным занятиям по физическому воспитанию. В статье теоретически обоснованно методическую систему применения фитнес-технологий на занятиях по физическому воспитанию студентов. Разработан организационно-методический алгоритм методики, позволяющей сочетать теоретическую, научно-методическую и практическую подготовку. Ее основой является оперативная информация о состоянии здоровья и уровне физической подготовленности студентов. Обоснованно эффективные средства физического воспитания с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей студентов. Сформировано направление на спортивный стиль жизни.

Ключевые слова: здоровье, студенты, физическая подготовленность, физическое воспитание, фитнес, фитнес-технологии.

ZHAMARDIY V.

Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava, Ukraine

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF METHODOLOGICAL SYSTEM FITNESS TECHNOLOGY FOR LESSONS WITH STUDENTS OF PHYSICAL EDUCATION

Organization of physical education in the higher educational states is not very effective for improving health level, physical fitness and motivation of students to take part in physical education. The theoretically proved methodical system are used by fitness technology in the classroom for physical education students. The reasons for poor ratio of students to classes of physical education. Organization and methodological algorithm are designed by technique which allows to combine the theoretical, methodological and practical training. The levels of health, physical fitness, physical development and physical development and physical performance of students. The necessity of optimization classes of physical education students throughout the training period. Reasonably effective means of physical education, taking into account age and individual students. The line on a sports lifestyle is formed.

Key words: health, students, physical fitness, physical education, fitness, fitness technology.

УДК 378.22:373.3:[615.85]

АНТОНІНА ЗАЇЧКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ БІБЛІОТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Визначено сутність поняття «бібліотерапія», проаналізовано історичні аспекти розвитку бібліотерапії, роль та особливості використання бібліотерапевтичних технік, методів та форм організації роботи з метою підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти до професійної діяльності щодо формування всебічно розвиненої особистості молодшого школяра, формування позитивної навчальної взаємодії та продуктивного співробітництва.

***Ключові слова:** бібліотерапія, бібліотерапевтична техніка, молодший школяр, навчально-виховний процес початкової школи, професійна діяльність, підготовка майбутнього вчителя початкової ланки освіти.*

Актуальність дослідження. Одним із стратегічних напрямів реформування освіти в Україні на початку XXI століття є формування освіченої особистості, яку характеризує фізичне, психічне і моральне здоров'я. Це вимагає від педагогів переосмислення свого ставлення до дитини, її потреб, прагнень, бажань: впроваджуючи новітні технології навчання і виховання, педагоги не мають обходити питання буття дитячої душі, вони повинні приділяти увагу емоціям і почуттям, які переживає дитина, формувати дитячу радість пізнання і відчуття насолоди від навчання [1].

Бібліотерапія приваблює в даний час все більше уваги наукових і педагогічних працівників, які прагнуть максимально використовувати «лікувальні» можливості книги в навчально-виховному процесі сучасної школи. У зв'язку з цим за доцільне простежити генезис бібліотерапевтичного читання, його застосування в наші дні і подальші перспективи.

Аналіз останніх досліджень. Огляд останніх досліджень та публікацій нам показує, що бібліотерапія розглядається як: розділ бібліотекознавства – Б. А. Симонов, як напрям педагогіки читання – Ю. Н. Дрешер, як комплексна наукова дисципліна – Б. С. Крейденко, як лікування читанням – В. М. Бехтерова, І. Платонова, В. Є. Романова. В аспекті «бібліотечної психології» та психотерапії «лікування книгою» досліджують О.Є. Алексейчик, В. Є. Рожнова, О. Ловка. Місце і роль книги в арт-терапії відрізняє британський художник Р. Баркер, – як окремий самостійний вид естетотерапії – О.А. Федій.

Постановка завдання та мета дослідження. Аналіз сучасних наукових праць із окресленої проблематики свідчить про доцільність застосування бібліотерапевтичної компетентності у професійній діяльності майбутнього педагога.

Водночас проблема впровадження бібліотерапевтичних методів в роботі педагога в межах навчально-виховного процесу школи залишається малодослідженою і потребує глибокого осмислення, обґрунтування, практичного вирішення.

Мета статті – розкрити сутність поняття «бібліотерапія», коротко охарактеризувати історичний розвиток бібліотерапії, обґрунтувати особливості використання різноманітних бібліотерапевтичних технологій, методів, прийомів та засобів у професійній діяльності майбутнього вчителя початкової ланки освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вочевидь, потрібно зацентруватися на

історії розвитку і становлення бібліотерапії у сучасному просторі та розвитку в сучасній освіті.

Поняття "бібліотерапія", яка складається з двох слів: «бібліо» і «терапія» – (від грец. слів: «biblio» – книга і «therapeia» – турбота, догляд, лікування) американський міністр Семюель Кротерс, об'єднав грецькі слова, щоб описати бібліотерапію як процес, в якому конкретна література, художня та науково-популярна, відображала складність поняття, що стоїть за ним. Воно означає з'єднання в єдиний комплекс, щонайменше, трьох галузей науки. Одна належить наукам, що вивчають інструментарій бібліотерапії як книгу (книгознавство, літературознавство, бібліографія), інша – наукам про душу людини, на яку бібліотерапія спрямована (психіатрія, психотерапія, реабілітологія), третя – наукам про читання, що зв'язує обидві воедино і забезпечує дієвість бібліотерапії (психологія читання, педагогіка читання). Синтез різних наукових і практичних областей, закладений в понятті "бібліотерапія", визначає різні підходи до цього явища. Відомі різні психотерапевтичні школи (Гештальттерапія, психодрама, трансактний аналіз і ін.), творче освоєння яких збагачує вітчизняну бібліотерапію і актуальне питання на сьогодні у включенні в методологічну проблематику сучасних вчителів [5, с. 49-65].

Розуміння значення і використання впливу нестандартної виховної роботи на учня за допомогою спеціально підібраної книги на здоров'я дитини, ми знаходимо протягом всієї історії педагогіки. З поширенням літератури і педагогіки, і самі учні починають використовувати читання в лікувальних цілях: для відволікання від важких переживань, отримання інформації, зміни стереотипів мислення, розширення світогляду, прагнення до прекрасного та ін [6].

Як і належить будь-якої нової наукової дисципліни, бібліотерапія проявляла себе набагато раніше, ніж отримала офіційний статус.

Терапевтичне застосування читання пройшло випробування часом. За словами грецького історика Діодора, в своїй монументальній праці «Bibliotheca Historica», була фраза над входом в царській палаті де зберігалися книги королем Рамзесом II з Єгипту, вважається найстарішим і відомим бібліотечним девізом в світі: «ψυχο Ιατρειον», що перекладається: «Будинок для зцілення душі» [13].

Гален, екстраординарний філософ і лікар Марка Аврелія в Римі, підтримував медичну бібліотеку, в першому столітті нашої ери, використовує не тільки для себе, але і для співробітників Святилища «Asclepion», римський спа, відомий своїми лікувальними водами і вважається одним з перших лікарняних центрів в світі [9].

В 1272 році «Коран» був обов'язковим для читання в лікарнях Аль-Мансура в Каїрі в якості медичної допомоги. [12]

У більш пізніх формах бібліотерапія використовувалася в психіатричних лікарнях в якості лікування психічно хворих. До XIX століття, бібліотеки стали створені в багатьох європейських і американських психіатричних лікарнях.

З XX ст. лікувальне читання поширюється у США. У 1916 р. відбувається з'їзд американської Асоціації лікарняних бібліотек, на якому було поставлена проблема щодо використання книги з метою налагодження емоційного стану людини. Відтоді з'явилися сотні публікацій як теоретичного, так і практичного характеру.

Перші кроки до практичного застосування були зроблені в 1927 році І.З. Вельвовскім, який працював в психоневрологічному інституті м. Харкова. До кінця Першої світової війни в багатьох лікарнях було створено бібліотеки із спеціально підбраною літературою для поранених бійців та ветеранів з метою підтримки психологічного та морального стану військових, а також допомогти солдатам впоратися із психологічними травмами, які вони отримали на війні.

До середини XX століття бібліотерапію в основному використовували для госпіталізованих хворих для підтримки психічного здоров'я. Починаючи з 60-х років до бібліотерапії звертаються на професійному рівні: спеціалісти з бібліотерапії активно працюють у бібліотеках, соціальних установах, школах та інших наукових установах.

Важливим фактором в еволюції бібліотерапії була деінституціоналізація психіатричної допомоги в 70-і роки, бібліотерапія починає відходити від лікарняного середовища і розпочалося запровадження технік бібліотерапії в різних соціальних напрямків: бібліотека, загальна медична практика, психологія, кримінальне правосуддя, догляд за хворими, соціальна робота, освіта і як окрема галузь науки [5, с. 75].

Проте в кінці ХХ століття на стику психіатрії, психології та бібліотекознавства «бібліотерапія» переживає дефініції, осмислення свого предмета, методу, технік, цілей.

Питання бібліотерапії і становлення сьогодні розглядається на міжнародному рівні: проходять конференції та симпозиуми, створені асоціації бібліотерапевтів, а також педагогів-новаторів. Причому, на багатьох педагогічних конференціях бібліотерапія висвітлюється як засіб педагогічної діяльності вчителя.

Використання спеціально підібраних книг дозволяє робити істотний вплив на емоційний стан людей при мінімально витрачених коштах. Адже книга допомагає побачити речі з нової чи іншої точки зору, надихають бути впевненішим в свої діях, забезпечує розуміння аспектів життя, забезпечує комфорт під час скорботи, підвищує настрої і т.п.

Асоціація бібліотерапевтів в США трактує бібліотерапію як: використання спеціально підбраної літератури в загальній медицині і психіатрії з метою вирішення особистісних проблем за допомогою ціле направленою читання на особистість за допомогою різноманітних літературних жанрів[3].

В офіційній науці немає точно сформульованого визначення педагогічної бібліотерапії. У науковому відношенні бібліотерапія розвивається як один з розділів бібліотекознавства, котрий використовує специфічні методи обслуговування читачів [2, с.12]. Рішення і визначення методологічних проблем особливо важливо, так як саме поняття «бібліотерапія», її цілі, структуру і форму організації роботи кожен науковець висвітлює по-своєму.

Реалізацією бібліотерапії в початковій школі може бути дуже корисним для вчителя та молодшого школяра. Вчителі, що використовують бібліотерапію в своєму класі дізнаються багато про своїх учнів, емоціональний та психологічний стан учня [11]. Вчителі-бібліотерапевти, як практики, підбирають відповідний матеріал для читання які повинні відповідати їх потребам, щоб допомогти їм у розвитку самосвідомості, виробленню навичок самостійного вирішування проблемних ситуацій, соціалізації та подоланні комунікативних проблем, творчого потенціалу. Матеріали можуть включати в себе будь-які жанри літератури (белетристики, наукової літератури чи поезії), творчого самостійного письма персонажу або твір-роздум [10]. Вчителі, які вибирають відповідну літературу для потреб школярів в класі, можуть забезпечити у допомозі дитині зрозуміти себе за допомогою співставлення себе із персонажем твору. Керована спрямована дискусія дозволяє школярам переживати емоції персонажів та інших учасників бібліотерапії, що допомагає розвивати емпатію.

Книги і читання є невід'ємною частиною класного життя. Через книги діти здатні бачити відображення самих себе, свої проблеми. Добре написаний реалістичний текст завжди допоможе учням отримати більш глибоке розуміння себе та інших.

Поняття «бібліотерапія» має дуже багато тлумачень, але нам видається правильним наступне: бібліотерапія (терапія читанням) – це використання спеціалізованих літературних та аудіовізуальних матеріалів для організованої педагогічної бібліотерапевтичної діяльності, яка впливає на всебічний розвиток особистості молодшого школяра, яка проводиться переважно у вигляді планомірних дискусій, диспутів, бесід та ділових іграх [7, с.230-233].

У зв'язку з появою і активним розвитком мультимедійних і електронних засобів в бібліотерапії майбутньому вчителю потрібно використовувати альтернативні матеріали, технічні засоби, що робить можливим активне включення в бібліотерапевтичний процес всіх дітей, навіть з обмеженими фізичними

можливостями. Сучасні, інноваційні джерела інформації є більш привабливими для малих вимогливих читачів.

Приставаючи до роботи з учнями, майбутній бібліотерапевт повинен ґрунтовно і прогнозовано продумати, які з основних бібліотерапевтичних технік можуть дати найкращі терапевтичні результати. Досконало володіти педагогічним тактом, знати психологічні і вікові особливості учня з метою кращих досягнень терапевтичного впливу на емоційний і духовний стан учня.

До основних бібліотерапевтичних технік відносяться:

гучне самостійне читання тексту;

читання вибраних текстів самим педагогом, який проводить заняття;

слухання релаксичних бібліотерапевтичних текстів з дихальними вправами;

бесіди і передання вражень від прочитаних творів;

написання листа літературному герою;

«входження в роль» героя який імпонує учневі і розігрування міні-сцен з подальшим обговоренням «свого персонажа», які відображають літературну ситуацію літературних героїв учнями [2, с.31-32].

Учитель, який застосовує методи бібліотерапії, хоча і є організатором бібліотерапевтичного процесу, не повинен спостерігати його з боку, він повинен брати безпосередню участь в заняттях як людина, що підтримує і стимулює до продуктивної терапевтичної роботи. У своїй роботі майбутній педагог з елементами бібліотерапії може залучати до участі учнів, батьків, вчителів, психолога, а також бібліотекаря.

Бібліотерапевтичні заняття можуть проводитися в шкільній бібліотеці або в іншому кабінеті, пристосованому до такої форми роботи з дітьми або використовувати прийоми роботи у навчально-виховній діяльності школяра [2, с.33]. Крім місця проведення занять дуже важлива атмосфера яка оточує учня, кабінет з відповідним освітленням, озелененням, без зайвих предметів, які можуть відволікати учнів від бібліотерапевтичного процесу, оснащений зручними меблями або килимами на яких можна зручно розташуватися.

Організацію і алгоритм проведення бібліотерапевтичного процесу майбутній вчитель повинен за чіткою схемою, а саме:

а) діагностика і визначення причин порушень або хвороби на підставі спостережень за учнем;

б) визначення напрямків терапевтичної роботи;

в) підбір літератури, яка відповідає потребам учнів;

г) дотримання методики використання бібліотерапії.

Учитель, який застосовує бібліотерапію, повинен розпочати із власних спостережень, які є дуже значущим елементом для діагностики. Провести педагогічний дослід у вигляді бесіди з іншими вчителями, батьками, психологом для збору достовірної інформації. В результаті такої діагностики вчитель повинен дізнатися якомога більше не тільки про зовнішній вияв характеру особистості, а й зайти у внутрішні суперечності особистості. [4, с.64]. Важливо, щоб майбутній вчитель також добре орієнтувався в тих подіях з життя дитини, які могли дати поштовх який травмує дитину. Для здійснення терапії дуже важливим є вивчення способу життя дитини, його хобі, життєвого і читацького досвіду дитини. завдяки співробітництві вчителя з психологом, можна отримати повну психофізичну картину розвитку особистості учня. Після закінчення діагностики визначаються цілі терапії, напрямки терапевтичної дії з використанням бібліотерапії, потім настає етап створення терапевтичних груп дітей зі схожими проблемами, для яких вибирається конкретна методика бібліотерапевтичного процесу і програми для бібліотерапевтичних зустрічей [5, с. 165-187]. Терапевтичні групи не можуть бути дуже великими (10-12 чоловік), але якщо ми говоримо про групи, то і не дуже замалі, а визначення для них відповідного напрямку терапевтичного впливу залежить від попередньої діагностики і основної мети терапії.

Застосування бібліотерапевтичних методів, майбутній вчитель повинен обов'язково дотримуватись певних правил:

1. Невимушеність і добровільність учня.
2. Врахування бажань і потреб учня.
3. Доцільність терапевтичних засобів до фізичних і психологічних можливостей членів групи.
4. Готовність вчителя до використання новітніх бібліотерапевтичних методик.
5. Систематичність, послідовність і характер форм організацій роботи з учнями.
6. Вивчення досвіду вчених у використанні засобів, прийомів бібліотерапевтів [2, с.38]. Обмін досвіду з іншими науковцями у розробці новітніх технологій бібліотерапії.

Засоби, які може використовувати майбутній вчитель у своїй терапевтичній діяльності може бути необмежений, але ми хочемо виділити основні, це:

вербальні – розповідь про зміст твору, бесіди про книги, які учні прочитали раніше, терапевтичні бесіди, мета яких – зміцнення віри дитини у власні сили і можливості;

наочні – плакати, оголошення, книжкові написи і ілюстрації, а також картини або репродукції художників, скульптури та інші;

технічні засоби – музика, музичні твори, аудіо-книги, художні та документальні, повно і короткометражні фільми, відеофільми [2, с.25].

Форми роботи, які може використати майбутній вчитель-бібліотерапевт у залежності від вимог і ситуації до учня:

Терапевтичний вплив шляхом відвідування бібліотеки і контакту з книгами. Дає змогу у приглушенні негативних емоцій і розвитку позитивних; розвиток соціальної активності і самостійності; ознайомлення з новим оточенням і новими соціальними ситуаціями.

Розгляд книг і журналів. Поліпшення рухової та зорової координації, вироблення мануальних умінь; сприйняття естетичних вражень; тренування концентрації уваги, розвитку логічного і критичного мислення.

Ігри з книгами та іграшками. Приглушення негативізму; вплив на емоційний стан; пробудження віри у власні можливості; розвиток творчої уяви.

Читання вголос спеціально підібраних текстів. Збагачення активного і пасивного словникового запасу; пом'якшення занадто емоційного сприйняття реальності; формування і зміцнення позитивного ставлення до соціуму; спонукання до зацікавленості книгою; розвиток пам'яті.

Розгадування загадок та логопедичні ігри. Спонукання до дії; розвиток мови і логічного мислення; пробудження віри у власні можливості; розвиток пам'яті.

Ознайомлення з книгами, аудіо-книги та відео-книги. Розвиток зорово-слухової координації; стимулювання появи почуття задоволення і радості; пробудження зацікавленості до оточуючого світу.

Творча активність учня. Розрядка емоційної напруги, викликаного дією літературного змісту; створення оптимальних умов для виникнення емоційних відчуттів і їх визначення; звільнення ігрової активності.

Інсценування літературних творів. Розвиток зацікавленості у учнів; прилучення до правильної поведінки в різних життєвих ситуаціях; проникнення в різні емоційні стани героїв; розрядка напруги [2, с.43-44].

Способи використання бібліотерапії успішні за допомогою педагогічних засобів, зокрема, книг, фрагментів книг, аудіо- і відеозаписів книг та інших читацьких засобів, які ціле направлено мають вплив на визначення причин, що викликають труднощі соціалізації, труднощі у навчанні, поведінці та спілкуванні. Передувати педагогічним діям в бібліотерапії повинна діагностика, заснована на сучасних психологічних теоріях.

Серед головних принципів бібліотерапевтичної діяльності має зміст особистісно-орієнтований підхід до дитини або типологічної групи учнів, принцип природовідповідності, тематики, змісту, темпу і часу занять до можливостей і інтересам дитини, стимулювання творчої активності учнів, позитивної оцінки дій, що проводяться

учителем в школі під час навчально-виховного процесу, в сім'ї дитини, і деякі інші [7, с. 230].

Бібліотерапія головним чином ґрунтується на основі терапевтичних цінностей літератури, які як би побічно спонукають дитину до спільного розвитку і вдосконаленню спеціальних функцій. Учень повинен отримувати задоволення від бібліотерапевтичних занять, прочитаних книг, а також відчуття переживання і труднощі літературних героїв, що мають аналогічні з ним проблеми. В результаті бібліотерапії, учень який має великі проблеми в житті, вчиться любити себе та інших, поважати чужу працю, насолоджуватися життям і навколишнім світом, відчувати себе щасливим [3].

Таким чином, проведений аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить, що бібліотерапія в досягненні цілей використовує, головним образом, літературні засоби та нові інноваційні, які в поєднанні з дидактично-виховним апаратом педагогічної терапії можуть дати позитивні результати в лікуванні емоційних порушень у учнів, які впливають, в першу чергу, з негативного шкільного досвіду. Вона є також формою психічної підтримки, так як допомагає удосконалювати процес навчання читання та письма. Читацькі ігри, введені в навчальний процес, можуть сприяти відновленню порушених функцій сприйняття, аналізу та розуміння змісту.

Терапія значною мірою:

усуває недоліки в навчанні;

полегшує процес придбання нової інформації;

закріплює набуті знання;

розвиває уяву і творче мислення.

Висновки. Отже, багатогранність та невичерпний бібліотерапевтичний потенціал книги роблять її одним із потужних педагогічних засобів у роботі з дітьми в сучасних умовах розвитку школи. Бібліотерапія впроваджується як новітня технологія, покликана формувати всебічно розвинену особистість, сприяти підвищенню в учнів інтересу до навчальної діяльності, розвитку творчого потенціалу.

Вивчення питання щодо використання бібліотерапевтичних технік в професійній діяльності майбутнього вчителя не вичерпується даною роботою. Подальшого вивчення потребують питання застосування окремих методів бібліотерапії в навчально-виховному процесі вчителем початкових класів та використання бібліотерапевтичних ідей у предметному викладанні окремих шкільних курсів. Особливого значення у цьому набувають питання професійної підготовки майбутнього вчителя до використання елементів бібліотерапії у навчально-виховному просторі сучасної школи.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» [https://sites.google.com/site/smcprofil/materials/normative#_Toc278228538]. — Режим доступу: https://sites.google.com/site/smcprofil/materials/normative#_Toc278228538. — Державна національна програма «Освіта»
2. Борецкая И. Библиотерапия : лекции / И.Борецка; пер. с польского И.Ф.Притульчик. – Гродно : ГрГУ, 2007. – 99 с.
3. Дрешер Ю.Н. Библиотерапия [http://lib.1september.ru/2003/13/1.htm]:теория и практика / Ю.Н.Дрешер. – Режим доступу : http://lib.1september.ru/2003/13/1.htm Библиотерапия:теория и практика
4. Кабачок О.Л. Библиотерапия какаая она есть / О.Л.Кабачок // Библиотечный психолог: грани творчества. — М.: Школьная библиотека, 2002. — С. 47-230.
5. Карданова М.В. К официальной библиотерапии / М.В.Карданова / / Библиотерапия: задания, подходы, методы. — М.: БМЦ, 2001. — С.240

6. Тихомирова ІІ. Що таке бібліотерапія і чи можуть книги лікувати душу? / ІІ. Тихомирова // Домашня шкільна бібліотека. — 2003. — № 1. — С. 15-16.
7. Федій О.А. Естетотерапія: навч. посібн. / О.А. Федій. — 2-ге вид. перероб. та доп.. — К.: Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. — 304 с.
8. Basbanes, N. (2001). *Patience and fortitude*. New York: Harper Collins ISBN 9780060196950.
9. Berns, C. F. (2004). *Bibliotherapy: Using books to help bereaved children*. OMEGA—*Journal of Death and Dying*.
10. Ouzts, D. T. & Mastrion, K. J (May 1999). *Bibliotherapy: Changing attitudes with Literature*.
11. Rubin, RJ (1978). *Using Bibliotherapy: the theory and practice of leadership*. Phoenix, Орікс Press. ISBN 9780912700076.
12. The Oldest Library Motto: ψυχησ Ιατpeιον [<https://www.jstor.org/stable/4306897>]: The Oldest Library Motto: ψυχησ Ιατpeιον. - access <https://www.jstor.org/stable/4306897>

Стаття надійшла до редакції 11.11.2016 р.

ЗАЙЧКО А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко, Україна

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ БИБЛИОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Определена сущность понятия «библиотерапия», проанализированы исторические аспекты развития библиотерапии, роль и особенности использования библиотерапевтической техник, методов и форм организации работы с целью подготовки будущего учителя начального звена образования к профессиональной деятельности по формированию всесторонне развитой личности младшего школьника, формирование положительной учебной взаимодействия и продуктивного сотрудничества.

***Ключевые слова:** библиотерапия, библиотерапевтическая техника, младший школьник, учебно-воспитательный процесс начальной школы, профессиональная деятельность педагога начального образования, подготовка будущего учителя начальной школы.*

ЗАЙЧКО А.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION FOR THE USE OF BIBLIOTHERAPEUTIC TECHNIQUES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

Analyzing the historical aspects of the development of bibliotherapy, the author selects an important role and feature of the use of bibliotherapeutic techniques, methods and forms of organization in realization in teaching and educational process of modern school in the work of a future teacher of primary stage of education, as effective means to form a comprehensively developed personality, increase students' interest to educational activity and develop creative potential. Reading therapy helps students to develop consciousness, produce skills of independent decision of problem situations, socialization, and overcoming communicative problems, creative potential.

The informative component of modern development of the society put the problems of a book, its educational and therapeutic role in a new way. The actuality of these problems returns us to the inheritance of Ukrainian spirituality creators, the national book, which acted as humanitarian force, high ideal of spiritual revival and strength.

As a number of library science researches of the last years shows, the modern students of comprehensive educational establishments tend to apply to a book with the purpose of their psychological problem solving, search support in teachers and help from librarians.

Many-sided nature and inexhaustible bibliotherapeutic potential of a book make it one of the powerful pedagogical facilities in the work with children in modern conditions and school development. The use of alternative materials, technical means makes comprehension of the

bibliotherapeutic process for all the children, even with the limited physical abilities possible. The possibility to use modern innovative facilities provides conditions for independent achievement of assigned goals, creative self-affirmation in different social spheres for every student.

That is why, we can consider that a book, as a bibliotherapeutic instrument, owns huge, harmonious potential which helps a student to form skills and abilities to resist eccentric situations, fasten a will power, grow an intellectual and educational level. Books have a great influence on the emotional sphere of a child. Some of them calm, others tone up, add cheerfulness and good mood. A skillfully chosen book can render a large help. Therefore, it is a teacher who must be comprehensively developed in bibliotherapy to become a real doctor of a soul and body.

Key words: *bibliotherapy, bibliotherapeutic techniques, primary pupil, the educational process of elementary school, teacher professional activity of primary education, training future teacher of primary stage of education.*

УДК 37.013.3

ВІРА ІЛЬЧЕНКО

КОСТЯНТИН ГУЗ

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ

ПРО ЗАВДАННЯ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті розглядається проблема ролі цілісності змісту освіти в розв'язанні таких важливих для суспільства завдань як соціалізація молодих поколінь, формування у них природовідповідно високих рівнів інтелекту, екологічного, розумового, патріотичного, національного виховання; формування життєствердного національного образу світу учнів та життєствердної моделі світу суспільства.

Ключові слова: *цілісність змісту освіти, соціалізація учнів, природовідповідно високі рівні інтелекту, екологічне, розумове, патріотичне, національне виховання; життєствердний національний образ світу.*

Проблема цілісності знань учнів загальноосвітньої школи є однією з найактуальніших проблем вітчизняної і зарубіжної педагогіки. Нова українська школа спрямовує навчальний процес до інтеграції, до цілісності знань. Критерієм прийняття чи неприйняття моделі освіти, яка претендує змінити традиційну, звичну модель, мають бути цінності науки та людського буття, що вносяться в суспільство з новою моделлю освіти. У літературі знайдемо різні класифікації цінностей науки, згідно з якими на перше місце в ієрархії найвищих цінностей пропонується ставити істину, добро, цілісність, життєвість.

Аналізуючи завдання освіти, почнемо з поняття цілісності. Як відзначають філософи, у «цілісності» є багато експлікатів – однорідність, гармонійність, органічність, підлягання єдиним закономірностям, системність [8, с. 127]. Цілісність змісту освіти, цілісність знань, які пропонуються учням для засвоєння, – необхідна умова відбору знань, що використовуватимуться в навчальному процесі. Оскільки більшу частину часу дитина витрачає саме на навчання – у школі чи вдома – ця діяльність має стати природним способом її буття, інакше психіка і фізичний стан дитини будуть пригнічені. Природною потребою людини, отже, і дитини є розуміння того, що відбувається у її житті. Проте ніяке розуміння не відбувається інакше, як через включення нового знання в цілісність. Так, Хайдеггер, Гадамер вважають, що розуміння

є способом буття людини, водночас розуміння – це неперервний процес руху думки в «герменевтичному колі», «... рух розуміння постійно переходить від цілого до частини і від частини до цілого. І завдання полягає в тому, щоб, будуючи концентричні кола, розширювати єдність смислу, який ми розуміємо. Взаємоузгодженість окремого і цілого – щоразу критерій правильності розуміння. Якщо такого взаємоузгодження не виникає, то розуміння не відбулося» [2, с.78]. Природна потреба учня не задовольняється, основні завдання освіти не розв'язуються.

Метою даної статті є розкриття умов розв'язання деяких основних завдань освіти, пов'язаних з цілісністю змісту освіти, з опорою на досвід реалізації моделі освіти сталого розвитку «Довкілля».

Модель освіти сталого розвитку «Довкілля», розроблена під керівництвом полтавських педагогів протягом 1990-2015 рр. надає можливість учням формувати особистісно значиму цілісність знань про дійсність – життєствердний національний образ світу [3, с. 102-110], досягати розуміння вивченого в кожний момент навчального процесу, починаючи з перших кроків шкільного життя і ще раніше – в дошкільному навчальному закладі. При цьому розв'язуються такі важливі для суспільства завдання – соціалізація учнів, формування природовідповідно високих рівнів інтелекту, екологічне, розумове та національне виховання молодих поколінь. Ці питання в педагогічній літературі недостатньо висвітлені. Метою даної статті є висвітлення умов розв'язання кожного із завдань.

Соціалізація учнів. Цей процес пов'язаний з вирощуванням з дитячого неупорядкованого, егоїстичного, егоцентричного мислення, яке мало чим відрізняється від мислення тварин, спрямованого на задоволення своїх органічних потреб, мислення соціально зрілої людини. Цього можна досягти тільки систематизацією знань. Систематизація знань дає дітям насолоду більшу, ніж смачна їжа, ласка і відпочинок [6, с. 492-495]. Діти більше всього хочуть стати соціально зрілими. Але для цього необхідна система знань – закономірно пов'язані їх елементи; систематизація знань змісту тієї чи іншої освітньої галузі відбувається на основі загальних для всіх елементів знань закономірностей.

Досвід впровадження моделі ОСР «Довкілля» показав, що в експериментальних класах (з вивченням цілісного змісту освіти освітніх галузей «Природознавство», – «Людина і світ») індекс соціальної зрілості учнів майже в 2-2,5 рази вищий, ніж в контрольних класах (дослідження соціальних педагогів під керівництвом к.п.н. Н.П. Лебедика [5, с. 176]).

У плані соціалізації учнів важливо відзначити, що тільки модель ОСР «Довкілля» дає можливість кожному учневі в 1-11 класах вирощувати життєствердуючий національний образ світу. Серед тисяч образів світу учнів педагоги «Довкілля» не зустрічали однакових, як невідомі однакові відбитки пальців у людей. Спільними для образів світу є закономірності, якими власник образу може об'єднатися з ВС (Всесвіту, Всевишнім) і стати недоступним навіюванню, програмування свідомості. Суспільству, що складається з носіїв життєствердного образу світу, властива життєствердна модель світу – умова довговічності і життєстійкості суспільства. Носії агресивного, деструктивного образу світу створюють агресивну, деструктивну модель світу суспільства. Такі суспільства приречені.

Образ світу, його основа – образ природи формуються шкільними технологіями, програмами, підручниками.

У традиційних, нині діючих у вітчизняній освіті програмах предметів природничого циклу відсутня мета організації знань в цілісний образ природи. Вони формують локальний погляд на проблеми розвитку техніки, споживання енергії, впливу людства на біосферу, її цілісність, екологічні проблеми та ін. Такі програми ведуть до переконання в тому, що прогрес в науці і техніці автоматично перетворюється в прогрес у суспільстві. Все, що може бути зроблено для задоволення людини в конкретному випадку, має бути дозволено. У цьому переконують учнів практичні

застосування законів фізики, хімії, біології, якими закінчується вивчення кожного закону. Фрагментарне, атомістичне бачення процесів, прагнення до миттєвої конкретної користі, не розглянуті у взаємозв'язках, в цілісності природи формує споживацьке ставлення до неї, переконання, що природа може бути змінена так, як людям подобається.

Втручання в природу розглядаються як операції з лінійною послідовністю, які дають бажані стани її, до яких ми приходимо. Ми вже бачимо, до яких глобальних кризових наслідків в природі, суспільстві призвів строгий детермінізм, який зараз панує під час викладу навчального матеріалу. Освітні стратегії нового тисячоліття повинні бути засновані на висновках з реального стану речей у світі і на осмисленні висновків з парадигми самореалізації, одним з яких є погляд на еволюцію. Все – від Великого Вибуху до світла Сонця і виникнення життя на Землі, включаючи і людську цивілізацію, є проявом одного і того ж процесу, кінець якого не відомий заздалегідь і за який людство несе відповідальність.

Підхід до бачення природи, використання технологій закладається в школі. У тій мірі, в якій ми зможемо змінити шкільну освіту, в першу чергу природничу, у напрямку до цілісності, глобальності бачення учнями екологічних проблем, синергетичного підходу до пояснення процесів, в першу чергу, в живій природі, залежить виживання людства.

Екологічні проблеми – це не випадкова і не зовнішня біда, що звалилася на нашу цивілізацію, а природний результат її розвитку. Це наслідок дисгармонії біосфери і ноосфери, продукт обмеженого, фрагментарного бачення природи, що виразилося у використанні недосконалих і іноді руйнівних за своїми наслідками технологій. Засвоєння учнями освітньої галузі «Природознавство» має забезпечувати реалізацію загальної дидактичної мети – освіта, виховання і розвиток учнів.

Основні поняття освітньої галузі «Природознавство» – матерія і рух, простір і час, речовина і поле, загальні закономірності природи (збереження, спрямованості самовільних процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі), поняття, пов'язані з названими закономірностями повинні формуватися спільними зусиллями вчителів при вивченні всіх предметів природничого циклу. Ці ж поняття входять в основи образу природи як основи життєтвердого образу світу, який також формується в свідомості учнів безперервно, протягом їх навчання в школі зусиллями всіх предметів.

Безперервна організація знань в систему при вивченні кожного предмета, курсу, теми є необхідною умовою формування цілісності знань про природу, їх розуміння учнями. Як уже говорилося раніше, ніяке розуміння не досягає інакше, як через включення незрозумілого в цілісність. А ознакою цілісності є підпорядкування всіх елементів, з яких вона складається, загальним закономірностям, тобто закономірностям, які є основою формування образу природи, образу світу. З огляду на те, що розуміння, як відзначають філософи (Х.-Г. Гадамер) є природним способом буття, формування цілісності знань, образу світу сприяє зміцненню здоров'я учнів.

Педагогічною умовою безперервного процесу формування образу природи, образу світу (з початкової школи до випускного класу) є наявність у змісті всіх предметів природничого циклу елементів знань, які входять в зміст загальних закономірностей природи. Інакше кажучи, загальні закономірності природи повинні бути онтодидактичним стрижнем, навколо якого формується цілісність змісту освіти всіх предметів природничого циклу в кожному класі. Ця умова в діючих програмах і підручниках 7-8 класів відсутня, як і в програмах фізики, хімії, біології 9-х класів, значить, і в майбутніх підручниках.

Використання таких підручників у школі може бути умовою формування носіїв деструктивного, агресивного образу світу і, відповідно, агресивною, деструктивною моделі світу суспільства, його самознищення. Таким чином, соціалізація учнів пов'язана зі змістом освіти, технологією засвоєння його учнями.

Формування природовідповідно високих рівнів інтелекту. Цього можна досягти тільки при високому ступені абстракції змісту освіти [1, с. 83], при розумінні учнями змісту навчального матеріалу, для якого в змісті освіти повинні функціонувати загальні закономірності.

Створення педагогічних умов для формування природовідповідної високих рівнів інтелекту, як і соціалізація учнів, пов'язане з цілісністю змісту освіти. Фактологічний, не інтегрований в цілісність зміст дає можливість формувати найнижчий тип інтелекту – побутовий, який діє по авторитету або за вказівкою [1, с. 83]. Високі рівні інтелекту членів суспільства – це лідерство країни в розробці високоємних технологій, лідерство в економіці.

Енергозбереження, екобезпека, екологічне виховання як завдання освіти. Виконання цього завдання, як і попередніх, має спиратися на здатність учнів оперувати загальними закономірностями природи, перш за все, закономірністю збереження. Геніальний економіст і дослідник природи А.Подолінський доводив необхідність накопичення дітьми з раннього шкільного віку «енергетичного бюджету» (термін Подолінського) – здатності виконувати будь-яку роботу при найменшій витраті енергії. Цього неможливо досягти без застосування поняття енергії, універсального закону природи про перетворення і збереження енергії. Цей закон в традиційній освіті вивчається як закон фізики в 7 класі, коли формування фундаментальних структур мислення фактично закінчено.

Витрати енергії пов'язані з забрудненням навколишнього середовища. Таким чином, енергозбереження, як одна з основ економіки, пов'язане з екобезпекою. Розв'язання сформульованих вище завдань обумовлює лідерство країни на політичній карті світу, в економіці і збереження в біосфері.

Патріотичне виховання, усвідомлення необхідності збереження національної спадщини. З досвіду впровадження ОСР «Довкілля» можна зробити висновок, що патріотичне виховання, виховання любові до національного великою мірою залежить від системи уроків в довкіллі, особливо якщо вони проводяться в знаменні дні народного календаря, народні свята, з якими найбільше пов'язано народних звичаїв, прикмет, правил етнопедагогіки щодо виховання дітей. Це стосується не тільки освітньої галузі «Природознавства», а й усіх освітніх галузей.

Виховання дітей наукою. Ця ідея була дорогою багатьом педагогам і, зокрема, К.Д. Ушинському, який не визнавав навчання науковим термінам і окремих фактів, вважав, що тільки на науковій, а не навчальній ступені ідея може оволодіти людиною в такій мірі, що змусить її «полюбити істину більше, ніж карти, гроші і вино, і шукати в житті істинних цінностей, а не випадкових переваг» [7, с. 128]. В цій книзі є теза «логіка природи найбільш корисна і найбільш доступна для дітей». За втілення її в моделі «Довкілля» в країнах СНД вона відома як «Освітня модель» Логіка природи». На уроках згідно концепції моделі освіти «Довкілля» учні «відкривають» найбільш загальні закономірності природи – «першооснови буття» (за Я.А. Коменським) використовують їх для моделювання свого образу світу. Так реалізується ідея введення елементів філософії в шкільну освіту. Філософами, тобто здатними любити мудрість, діти стають в процесі пізнання свого етносоціоприродного «довкілля». Як вказував В.І. Вернадський, «наука – природне явище. Вона в загальнообов'язкової формі пов'язує кожную людину зокрема і суспільство в цілому з ноосферою, з біосферою» [4, с. 126]. Наука починається там, де пояснення дійсності опирається на закони науки.

Усвідомлення національної ідентичності, відповідальності за своє оточення. З досвіду впровадження ОСР «Довкілля» зауважимо, що найбільшою мірою генетична пам'ять у поведінці дітей, ставлення до світу проявляється під час уроків в етносоціоприродному довкіллі, які проводяться в певні дні народного календаря (народні свята). Такі уроки (дні) можуть проводитися спільно з вчителями природничих і гуманітарних дисциплін. Під час уроків в довкіллі найбільшою мірою проявляється любов до рідної землі.

Висновки. Цілісність змісту освіти створює психолого-педагогічні умови для соціалізації молодих поколінь, формування у них природовідповідно високих рівнів інтелекту, екологічного, розумового, патріотичного, національного виховання, формування в учнів життєствердного національного образу світу та життєствердної моделі світу суспільства. Розв'язання цих завдань особливо важливе на сучасному етапі вітчизняного суспільства. Завдання розв'язані в процесі реалізації в практиці шкіл моделі освіти сталого розвитку «Довкілля». Цей досвід може бути використаний в процесі оновлення Державного стандарту освіти та навчальних програм, підручників.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
2. Гадамер Х.-Г. О круге понимания / Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного: Пер. с нем. — М.: Искусство, 1991. — С. 72-82.
3. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. — Полтава: Довкілля-К. 2004. — 412 с.
4. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетное явление. — М.: Наука, 1977. — 176 с.
5. Ильченко В. Р., Гуз К. Ж. Образовательная модель «Логика природы». Концептуальные основы интеграции естественнонаучного образования. — М.: Народное образование. Школьные технологии, 2003. — 206 с.
6. Каптерев П. Ф. Избр. пед. труды. — М.: Педагогика, 1984. — 704 с.
7. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. — М.: Изд-во: АПН РСФСР, 1950. — Т. 8. — 776 с. — Т. 9. — 628 с.
8. Цофнас А. Ю. Теория систем и теория познания. — Одесса: Астро-Принт. — 1999. — 307 с

Стаття надійшла до редакції 18.11.2016 р.

ИЛЬЧЕНКО В., ГУЗ К.

Институт педагогики НАПН Украины, г. Киев

О ЗАДАЧАХ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматривается проблема роли целостности содержания образования в решении таких важных для общества задач как социализация молодых поколений, формирование у них природосообразно высоких уровней интеллекта, экологического, умственного, патриотического, национального воспитания; формирование у них жизнеутверждающего национального образа мира и жизнеутверждающей модели мира общества.

***Ключевые слова:** целостность содержания образования, социализация учащихся, природосообразно высокие уровни интеллекта, экологическое, умственное, патриотическое, национальное воспитание, жизнеутверждающий национальный образ мира.*

ILCHENKO V., GUZ K.

Institute of Pedagogics, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

OBJECTIVES OF EDUCATION IN THE CURRENT DEVELOPMENT DOMESTIC SOCIETY

In the article the problem of the role of the integrity of the content of education in addressing the important challenges for society as socialization of young generations, forming their pryrodividpovidno high levels of intelligence, environmental, scientific, patriotic, national education; the formation of their national life-affirming image of the world and reassuring model of society.

Keywords: *the integrity of the content of education, socialization of students pryrodovidpovidno high level of intelligence, environmental, intellectual, patriotic, national education; life-affirming national image of the world.*

УДК 371.4:378.147(7/8)

СВІТЛАНА ІСАЄВА

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

МЕТОД БЕЗПРОГРАШНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ І ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ І СТУДЕНТАМИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються сутність конфліктів та причини їх виникнення. Виокремлюються конфлікти у сфері педагогічної взаємодії та зазначаються можливі їх наслідки. Пропонуються шляхи ефективного подолання конфліктних ситуацій, зокрема демонструється метод безпрограшного розв'язання конфліктів, який був впроваджений американським вченим Томасом Гордоном.

Ключові слова: *метод безпрограшного розв'язання конфліктів, викладач, студенти, педагогічна взаємодія, конструктивне спілкування, вищий навчальний заклад, Томас Гордон, ефективна підготовка вчителів.*

Постановка проблеми; її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Суспільство як складний соціальний організм живе і розвивається за своїми законами. В ньому, як і будь-якій соціальній системі, виникають різноманітні конфлікти. Основою виникнення конфліктів у суспільстві є наявність в ньому соціальних відносин між суб'єктами соціальної взаємодії – групами та колективами, сім'ями, націями, класами, державами тощо. Не дивлячись на різноманітність конфліктів у суспільстві, вони значною мірою мають єдині психологічні механізми виникнення, розвитку та регуляції [4, с.206].

Конфлікти у сфері педагогічної взаємодії є одними з найбільш насичених і варіативних, що обумовлені розвитком конфліктності особистості та її впливу на оточуючих. Конфлікти у педагогічному середовищі перевантажують психологічний клімат, впливають на емоційні стани, настрої, та, відповідно, навчально-виховний процес і розвиток особистості учня [4, с.212].

Сучасний викладач навчає й виховує майбутніх громадян України, тих, кому довелося творити й реалізовувати мрію прийдешніх поколінь – побудувати міцну, квітучу, цивілізовану, незалежну державу [6, с.42].

Актуальність проблеми ефективного подолання конфліктних ситуацій викликана низкою причин соціально-економічного та духовно-психологічного спрямування, зокрема зміною геополітичної ситуації, недостатнім рівнем культури тощо [6, с.42].

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми; виділення невирішених її частин. Про важливість розуміння педагогічного спілкування як необхідної складової ефективного педагогічного процесу, завдяки якому відбувається позитивна взаємодія викладача зі студентами, наголошується у працях таких відомих українських науковців як Г. Балл, В. Галузяк, І. Зязюн, В. Кан-Калік, О. Леонт'єв, М.Лещенко, С. Максименко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Н. Чепелева та інші [1; 2; 3; 5; 7]. Серед зарубіжних вчених, велику увагу привертають роботи Т. Гордона (Gordon Th.), Дж. Дьюї (Dewey J.), Г. Реттера (Retter H.), К. Роджерса (Rogers C.), Б. Сліверського (Sliwerski B.), Р. Таннера (Tanner R.),

Дж. Холта (Holt J.), Г. Хорнбі (Hornby G.) та інших [8; 9; 10; 11; 13; 14; 15]. На їх думку, зміст педагогічної взаємодії полягає в обміні інформацією, пізнанні особистості кожного учня, здійсненні виховного впливу, створенні оптимальних умов для розвитку мотивації навчання тощо.

Педагоги підкреслюють, що сумісність у процесі спілкування педагога з учнями ґрунтується на принципах взаємної доброзичливості, принциповості і відповідальності. У процесі спілкування педагог повинен обов'язково збагачувати учнів інтелектуально, морально, естетично, діяльнісно. Звичайно, педагог цього не виконає, або виконає недоброякісно, якщо не володітиме системою умінь, навичок, необхідних для правильного пізнання і оцінки інших людей [2, с.108].

Слід зазначити, що, на превеликий жаль, поза увагою вчених довгий час залишалася педагогічна спадщина американського вченого Томаса Гордона, який багато часу присвятив пошуку ефективних шляхів успішної педагогічної взаємодії та комунікації, і пропонував низку стратегій ефективного спілкування.

Мета статті – розглянути метод безпрограшного розв'язання конфліктів між викладачем і студентами у вищому навчальному закладі, та виокремити його характерні особливості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Метод безпрограшного розв'язання конфліктів був впроваджений Томасом Гордоном, учнем відомого американського психолога Карла Роджерса [12].

Розроблений Томасом Гордоном спеціальний курс «Ефективна підготовка вчителів» («Teacher Effectiveness Training») знайомить педагогів зі стратегіями ефективного спілкування, такими як мова приймання, активне слухання, комунікативні висловлювання, безпрограшне розв'язання конфліктів, змінення навколишнього середовища [8]. Вчений розглядав умови застосування даних стратегій під час навчання та виховання школярів, однак, на наш погляд, вказаними стратегіями можна керуватися у будь-яких навчальних закладах незалежно від рівня акредитації.

Отже, зупинимося на методі безпрограшного розв'язання конфліктів, що, на думку Томаса Гордона, є найпростішим способом вирішення конфліктних ситуацій, які виникають через погану поведінку деяких студентів, або безпосередньо пов'язані з навчанням [8, с. 252].

Зазначимо, що окрім успішного розв'язання конфліктних ситуацій, даний метод допомагає покращити стосунки між викладачем і студентами. Студенти починають усвідомлювати, що викладач може бути одночасно і достатньо гнучким та відкритим для нових ідей, і твердим у власних переконаннях. Викладач, в свою чергу, припиняє бачити у студентові незадоволену всім особистість, і переконується, що студент може відповідально підходити до власних обіцянок [8, с. 259].

З метою ефективного застосування методу безпрограшного розв'язання конфліктів, Томас Гордон надавав спеціальні рекомендації.

Учений наголошував, що конфлікти поміж декількома студентами негативно впливають на навчання решти студентів, так як скорочують час педагогічного процесу і заважають згуртованості колективу. Звичайне бажання позбавитися таких конфліктів нічого не дає, адже між людьми будь-якого віку можуть виникати розходження думок, словесні закиди, сварки та, навіть, бійки. Як правило, викладачі намагаються вирішувати подібні конфлікти владними методами, використовуючи силу, загрозу чи покарання. Багато викладачів зізнаються, що коли виникають конфлікти поміж студентами, вони почувають себе незручно або безпорадно [8, с. 259].

Томас Гордон підкреслював, що метод безпрограшного розв'язання конфліктів не передбачає переможця, а тому однаково ефективний як під час вирішення конфліктів між викладачем і студентом, так і поміж самими студентами. Обидва випадки відрізняються лише роллю, яку відіграє викладач, оскільки під час конфлікту між студентами саме викладач може стати посередником їх примирення [8, с. 259].

Результати застосування методу безпрограшного розв'язання конфліктів свідчать про те, що викладачі часто недооцінюють можливості дітей й підлітків щодо змінення власної поведінки. Якщо студентам створити відповідні умови, дати зрозуміти, що їхні інтереси враховуватимуться, результати не заманяться [8, с. 263].

Як переконував учений, кожна людина знає, що людські стосунки не можуть будуватися без дотримання певних правил [8, с. 264].

Однак студентам дуже важко визначити для себе норми поведінки, якщо вони не знають меж, котрі відокремлюють допустиму поведінку від недопустимої. Через відсутність правил або наявність нечітких правил конфлікти невідворотні і їх доводиться постійно вирішувати. Двозначність ситуації однаково заважає як викладачам, так і студентам, змушуючи їх витратити велику кількість енергії не на конструктивні дії, а на те, щоб зрозуміти, як себе поводити. Проте ще частіше студенти опиняються у ситуації, коли навколо діють занадто багато правил, більшість яких абсолютно безглузді чи сформульовані виключно заради зручності викладача [8, с. 264].

Томас Гордон наголошував, що конфлікти між викладачами та студентами майже завжди виникають, якщо: 1) відсутні чіткі правила; 2) правила формально не закріплені, через що їх важко зрозуміти і інтерпретувати; 3) правила, нав'язані студентам дорослими, що певною мірою стосується саме тих правил, котрі за сутністю своєю безглузді чи несправедливі [8, с. 266].

На думку вченого, для того, щоб уникати конфліктів, необхідно розробити процедури, які передбачають участь викладачів і студентів у напрацюванні правил і положень, яких повинні дотримуватися студенти [8, с. 266].

Слід відмітити, що традиційно правила, котрих мають дотримуватися студенти в аудиторії, визначаються викладачами. Не менш традиційно студенти ці правила порушують. Тому викладачам доводиться витратити багато часу на відновлення навчального процесу, порядку в аудиторії і покарання порушників.

Багато викладачів намагаються попередити виникнення такої ситуації та, в разі необхідності, відводять для напрацювання і повторення правил «виховну годину». Метод безпрограшного розв'язання конфліктів є незмінним помічником в організації та проведенні такого заходу.

Однак, хоча метод безпрограшного розв'язання конфліктів дуже простий, застосовувати його доволі складно, і викладачі неминуче зіштовхуються з певними проблемами, які не можуть подолати [8, с. 271-272].

Наприклад, у більшості навчальних закладів деякі викладачі роблять помилки, коли сприймають власний конфлікт зі студентами як «конкуренцію рішень». Не варто нагадувати, що конфлікти, котрі визначені у термінах конкуруючих рішень, завжди завершуються виявленням влади за методом авторитарного спілкування. Хтось виграє, а хтось втрачає. Адже коли викладач починає наполягати на своєму, студенти нав'язують йому гру «Моє рішення важливіше за ваше».

У подібних ситуаціях викладачеві необхідно мати сміливість, щоб сформулювати щирі й повідомлення, які дають змогу студентам зрозуміти, що їхні «потреби» чи «рішення» є неприйнятними для викладача: «Я не можу прийняти це рішення, Кевіне, тому... (далі триває пояснення), але скажи мені, чого ти потребуєш», «Тобі, звісно, сподобається таке рішення, проте мою проблему воно не вирішить», «Я можу зрозуміти, чому вам хочеться вчинити так, але, можливо, існує і інше рішення, котре також задовольнить ваші бажання» [8, с. 271-273].

Існують випадки, коли викладачі виявляють, що студенти часом не виконують обговорені зобов'язання, навіть, після того, як за методом безпрограшного розв'язання конфліктів досягається взаємоприйнятне рішення. Коли це трапляється, у викладачів з'являється бажання повернутися до методу авторитарного спілкування і скористатися своєю владою. Така реакція неминуче призводить до зміщення відповідальності за те, що відбувається, зі студентів на викладача.

Викладачеві рекомендують спершу виразити студентам своє розчарування та обґрунтувати, чому він порушує угоду (або не може її виконати). Вчинивши такий крок, він здатний прийняти рішення, що робити далі. Серед альтернатив подальших дій викладача існують такі: 1. Надати студенту ще один шанс. 2. Знайти спосіб допомагати студентові виконувати зобов'язання. 3. Повернутися знову до процесу вирішення проблеми та знайти інше рішення, котре студент спроможний виконати [8, с. 273-274].

Але, як зауважує Томас Гордон, інколи, незважаючи на усілякі намагання, знайти відразу рішення проблеми не є можливим. Причина може полягати у тому, що викладач не готовий до застосування методу безпрограшного розв'язання конфліктів, його мислення будується на принципі «переміг або програв», чи у тому, що він виявляється неспроможним розтопити кригу недовіри у стосунках зі студентами [8, с. 276].

Якщо прийнятне рішення не можна знайти, викладачам не слід зневірятися, а, навпаки, необхідно: 1. Запропонувати декілька нових рішень. 2. Перенести обговорення проблеми на наступний день. 3. Спробувати зрозуміти, у чому саме містяться труднощі та переконатися, що немає іншої, набагато серйознішої проблеми, яка поки не вирішена і заважає успіху. 4. Виходити з того, що рішення існує і воно десь поруч. 5. Продовжувати творчі пошуки рішення [8, с. 277].

Викладачі часто застосовують «покарання» у випадках, коли хтось зі студентів не виконує взяті зобов'язання. Але студенти настільки звикають до «покарань» за провини, що помилково вважають, немов це єдиний спосіб боротьби з порушеннями [8, с. 277].

Тому в подібних ситуаціях викладачі повинні пояснювати студентам, що новий метод розв'язання конфліктів виключає будь-які «покарання», так як заснований на довірі і на впевненості у тому, що всі учасники обговорення готові виконувати визначене правило. Розмова ж про покарання породжує недовіру, сумніви і песимізм. Студенти самі часто кажуть, що «коли викладачі їм довіряють, вони відчують, що їм можна вірити. Але коли викладачі не вірять їм, здається, що вони мають вчиняти так, як від них викладачі очікують» [8, с. 277-278].

На той випадок, коли студенти все ж таки порушують встановлені правила, Томас Гордон пропонував ще декілька додаткових рекомендацій: 1. З'ясувати, чи відоме студентові певне правило і наслідки його порушення. Якщо йому воно невідоме, поінформувати його. 2. Якщо після того, як викладач переконається, що студентові відоме правило, однак він просить дозволу не виконувати його, викладачу необхідно повідомити студента, що він не має повноважень для надання йому подібного дозволу. 3. Коли студент знає про правило, але все одно його порушує, викладачу потрібно вдатися до я-повідомлень: «Я нестиму відповідальність за те, що ти порушив це правило». 4. Застосовувати активне слухання після я-повідомлення. 5. У випадку, коли студент упирається щодо зміни власної поведінки, треба переходити до методу безпрограшного розв'язання конфліктів, щоб якомога швидше дізнатися, що змушує студента порушувати правило. 6. Якщо метод безпрограшного розв'язання конфліктів не допомагає домогтися прийняттого результату, тоді викладачу можна а) попередити студента про відповідальність у разі чергового порушення правила; б) вважаючи правило необґрунтованим, спробувати змінити його, звернувшись до студентів під час зборів чи до керівництва навчального закладу [8, с. 277-279].

Інколи трапляються ситуації, коли застосування методу авторитарного спілкування стає невідворотним [8, с. 279].

У таких випадках викладачам радять не плутати метод авторитарного спілкування з рішучими спробами вплинути на студента, такими як, наприклад, команди, розпорядження, накази. Рішуча команда не має прямого відношення до методу авторитарного спілкування, оскільки є «спробою вплинути». Якщо студент відразу ж підкорюється, жодного конфлікту не виникає. Коли ж студент опирається, конфлікт стає неминучим. Можна сказати, що викладач застосовує метод авторитарного спілкування лише у випадку, коли ним використовується влада для подолання опору (вирішення конфлікту, коли викладач перемагає, а студент зазнає поразки) [8, с. 280].

Викладачам необхідно розуміти сутність суворого впливу на студентів та умови, в яких він може давати чи не давати ефект. Немає нічого осудного у тому, що на студента чиниться вплив; ми всі чинимо вплив на когось, коли хочемо захистити власні інтереси. Проблема у людських стосунках виникає лише тоді, коли реципієнт протидіє впливу, котрий чиниться, в результаті чого і виникає конфлікт. Саме у такому випадку джерело впливу повинно переходити до вирішення конфліктної ситуації за методом безпрограшного розв'язання конфліктів, котрий є значно ефективнішим [8, с. 280].

Відомо, що всі люди користуються широким спектром впливів, сила яких визначається змістом висловлювань, гучністю голосу, виразом обличчя [8, с. 280-281]. Досвід викладачів свідчить про те, що хоча не часто використання методу авторитарного спілкування не відбувається на стосунках зі студентами, тим не менш цей метод може призводити до втрати добрих стосунків між ними [8, с. 281-282].

Користуючись новими методами спілкування для розв'язання конфліктів, важливо, щоб викладачі навчали цим методам своїх студентів, адже вони цілком у змозі опанувати їх [8, с. 282].

Кожного разу, коли студенти беруть на себе відповідальність за вирішення конфліктів, викладачам не доводиться втручатись у їхні взаємовідносини і вирішувати, хто правий, а хто винний. Студенти, опанувавши метод безпрограшного розв'язання конфліктів, завжди краще ставляться до однолітків, викладачів і батьків та не вдаються до насильства під час з'ясування стосунків з іншими людьми [8, с. 282-283].

Якщо студентів навчають, як вирішувати конфлікти, і покладають відповідальність на них, вони не намагаються домогтись свого будь-яким шляхом і прагнуть до напрацювання таких рішень, які влаштовують всі сторони. Студенти користуються набутими навичками все життя і вибудовують на цих засадах власні стосунки з людьми. Томас Гордон пригадував, як один каліфорнійський учень, котрий відвідував його спецкурс для молоді, навіть, сказав: «Тепер в мене жодна людина не відбере вміння вибудовувати ефективне спілкування та вирішувати конфлікти. У мене розкрилися очі на світ, і я вперше зрозумів, що одна людина спроможна зробити для іншої» [8, с. 283].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Отже, педагогічна система Томаса Гордона включає ефективне навчання і застосування стратегій демократичної комунікації та подолання перешкод успішного спілкування. Вона, як і метод безпрограшного розв'язання конфліктів зокрема, спрямована на встановлення взаємно симетричних міжособистісних стосунків без «переможців» і «переможених».

Ознайомившись із переконаннями Томаса Гордона щодо ефективності застосування методу безпрограшного розв'язання конфліктів, можемо зробити висновок, що вчений глибоко висвітлив шляхи його використання і переконливо довів, що цей метод насправді є дієвим для встановлення конструктивних міжособистісних стосунків між викладачем і студентами у вищих навчальних закладах.

Досвід Томаса Гордона може значно збагатити сучасну українську педагогічну теорію й практику, у зв'язку з чим заслуговує на особливу увагу вітчизняних викладачів, педагогів і науковців. Водночас слід зауважити, що дана стаття не претендує на вичерпне дослідження наведеної проблеми, а тому у подальшому потребує продовження її розглядання.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири. / Г.О. Балл // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3. – С. 21-29.
2. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посібник. / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1997. – 302 с.
3. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: навч. - метод. посібник. / М.П. Лещенко. – К.: АСМІ, 2003. – Ч.І. – 304 с.

4. Ложкін Г.В., Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – Навч. посібник. – ВД «Професіонал». – К., 2007. – 416 с.
5. Максименко С.Д. Технологія спілкування: комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. / С.Д. Максименко. – Посібник – К. – 2005. – 112 с.
6. Приходченко К.І. Виховання як поведінкова культура. / К.І. Приходченко. – Освіта Донбасу. – №4-5 (141-142), 2010. – С. 42
7. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. / С. О. Сисоєва. – К., 2006. – 344 с.
8. Gordon Th. T.E.T. Teacher effectiveness training. / Th.Gordon. – New York: Three Rivers Press, 2003. – 365 p.
9. Holt J. How children Learn. / J. Holt. – New York: Pitman, 1967; Da Capo Press; Revised ed., 1995. – 320 p.
10. Hornby G., Atkinson M., Howard J. Controversial Issues In Special Education / G. Hornby, M. Atkinson, J. Howard. – David Fulton Publishers, 1997. – 193 p.
11. Retter H. Komunikacja codzienna w pedagogice: Podrecznik Akademicki. / H. Retter // Przeklad: M. Wojdak-Piatkowska-Gdansk: GWP. – 2005. – 491 с.
12. Rogers C. A way of Being. / C. Rogers. – Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 1995. – 395 p.
13. Rogers C., Kramer P. On becoming a person: a therapist's view of Psychotherapy. / C. Rogers and P. Kramer. – Boston: Houghton Mifflin Co., 1963, 1995. // Mariner Books; 1st ed. – 1995. – 420 p.
14. Sliwerski B. Wspolczesne teorie i nurty wychowania. / B. Sliwerski. – Podrecznik Akademicki – Krakow: Impuls. – 1998. – 348 с.
15. Tanner R. Teaching intelligently// English Teaching intelligently// English Teaching professional. / R. Tanner. – Issue Twenty July. – 2001. – P. 221-225.

Стаття надійшла до редакції 19.11.2016 р.

ИСАЕВА С.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина

МЕТОД БЕСПРОИГРЫШНОГО РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТАМИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассматривается сущность конфликтов и причины их возникновения. Выделяются конфликты в сфере педагогического взаимодействия и предоставляются возможные их последствия. Предлагаются пути эффективного устранения конфликтных ситуаций, в частности демонстрируется метод беспроеигрышного решения конфликтов, который был внедрен американским ученым Томасом Гордоном.

Ключевые слова: метод беспроеигрышного решения конфликтов, преподаватель, студенты, педагогическое взаимодействие, конструктивное общение, высшее учебное заведение, Томас Гордон, эффективная подготовка учителей.

ISAIEVA S.

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

THE NO-LOSE METHOD OF RESOLVING CONFLICTS AND ITS USE FOR OVERCOMING CONFLICT SITUATIONS BETWEEN TEACHER AND STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The essence of conflicts and the causes of their origin are examined in the article. It is mentioned that in the basis of conflicts in a society there is the presence of social relationships between the characters of social interaction.

Conflicts in the sphere of educational cooperation are distinguished, and the possible consequences of conflicts are indicated. It is stressed on the topicality of the problem of conflicts overcoming, which is caused by the reasons of social, economic and psychological directions.

Thanks to analysis of scientific literature it is known that home and foreign scientists' enormous contribution has been made to investigation of the problem of solving conflicts.

Readers' attention is attracted to communicative pedagogy of American scientist Thomas Gordon. Acquaintance with his No-Lose Method of resolving conflicts as a mean of creating effective interrelations between a teacher and students is recommended. Situations how this method can be applied in higher educational establishments are demonstrated.

The effectiveness of the No-Lose Method of resolving conflicts in surmounting obstacles to successful communication is confirmed. It is noted that the No-Lose Method of resolving conflicts, as well as Thomas Gordon's educational system as a whole, is aimed at establishing mutually symmetrical relationships without "winners" and "losers".

Key words: *the No-Lose Method of resolving conflicts, a teacher/instructor, students, pedagogical interaction, structural relations, higher educational establishment, Thomas Gordon, teacher effectiveness training.*

УДК 005.95-051

ВОЛОДИМИР ІЩЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

САМОМЕНЕДЖМЕНТ І ЙОГО РОЛЬ У ДОСЯГНЕННІ ЦІЛЕЙ ЛЮДИНИ

У статті здійснено аналіз самоменеджменту як інструменту мотиваційного менеджменту. Автором доведено доцільність активізації керівників в напрямку використання в практичній діяльності основних правил та методів самоменеджменту як сукупності заходів та підходів, спрямованих на підвищення та розвиток професійного та особистісного потенціалу людини, підвищення його ефективності.

Ключові слова: *самоменеджмент, мотивація, інформація та комунікація, планування, контроль.*

Загальна постановка проблеми. Час – це такий самий ресурс, як і люди, сировина, фінансові кошти. Його найважливішою особливістю є безповоротність – його не можна накопичити, передати, взяти в кредит, тому важливо навчитися використовувати його з максимальною вигодою. Не дарма ж кажуть: час – гроші. Це не просто слова. Дійсно, якщо, наприклад, працівник неправильно розпорядився своїм часом, умови контракту не були виконані в строк, фірмі доведеться сплатити штраф, щоб відшкодувати збитки, пов'язані з простоем. Успіх кожного керівника залежить не тільки від матеріально-економічної величини, але і від того, як він розпоряджається найціннішим надбанням – часом. Керівник повинен свідомо і системно використовувати свій час, щоб домагатися поставленої мети.

Самоменеджмент (або таймменеджмент) – техніка правильного використання часу. Самоменеджмент допомагає виконувати роботу з меншими витратами, краще організувати працю (отже, отримати кращі результати), зменшити завантаженість роботою і, як результат, зменшити поспіх і стреси. Відомий фахівець в області менеджменту Ален Маккензі стверджував: «Немає нічого легшого, ніж бути зайнятим. І немає нічого важчого, ніж бути результативним».

Аналіз попередніх досліджень. Проблематика самоменеджменту є новою та багатоаспектною. У дослідженнях В.І. Андреева розкривається особливість розвитку творчої особистості шляхом самовпливу й самоконтролю людини; Т.Р. Гуменникова розглядаючи підготовку магістрантів до особистісно-орієнтованої виховної діяльності

аналізує самоменеджмент творчого зростання; Н.П. Лукашевич в своїх роботах запропонував розглядати самоменеджмент в двох площинах: адаптація та розвиток, як неодмінні елементи розвитку ділової кар'єри людини. Разом з тим можна констатувати, що проблема самоменеджменту є до кінця не вивченою та вимагає більш поглибленого розгляду.

Мета статті – проаналізувати основи самоменеджменту та визначити можливість її використання для організації самоуправління власною діяльністю.

Виклад основного матеріалу. Самоменеджмент – це послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів роботи в повсякденній практиці, з оптимальним використанням своїх ресурсів для досягнення своїх же цілей. Самоменеджмент дозволяє ефективно пройти всі етапи успішного шляху до мети, а саме: вирішити, чого ви хочете досягти; створити власне бачення успіху; використовувати метод «великих стрибків»; вірити, що успіх прийде; зосередитися на цілях, що ведуть до успіху; не падати духом при невдачах.

У самоменеджменту визначено коло правил і функцій. Варто відзначити основні з них.

Постановка мети – це тимчасовий процес, оскільки протягом діяльності людини може з'ясуватися, що ті або інші параметри змінилися, а це призводить до необхідності перегляду мети. Для самоменеджменту фундаментальне значення має усвідомлення того, куди працівник хоче прийти і куди він потрапити не хоче (але куди його хочуть привести інші). Одне з правил ефективного менеджменту говорить: «Випадкові успіхи гарні, але не гарантовані. Заплановані успіхи краще, оскільки вони управляються і трапляються частіше».

Варто встановлювати короткострокову мету, узгоджену з досягненням довготривалої глобальної мети.

Планування покликане забезпечити раціональне використання найціннішого ресурсу – часу. Чим краще сплановано час, тим краще воно може бути використано в особистих і професійних інтересах людини. Планування як складова частина завдань і правил самоменеджменту означає підготовку до реалізації мети. Планування щоденної роботи, середньо- і довгострокових завдань означає також вигреш у часі, досягнення успіху і більшу впевненість в собі.

Головна перевага, що досягається шляхом планування роботи, полягає в тому, що планування часу приносить вигреш у часі. Загальний практичний досвід показує, що збільшення витрат часу на планування призводить в кінцевому рахунку до економії часу в цілому.

Основні правила планування часу зводяться до наступного.

Співвідношення (60:40). Досвід показує, що найкраще складати план лише на певну частину робочого часу (на 60%). Приблизно половину робочого дня керівник проводить не на робочому місці, тому що робота вимагає взаємодії з людьми, обміну інформацією. Завжди потрібно залишати певний відсоток часу як резерв для несподіваних відвідувачів, телефонних розмов, екстрених випадків або в результаті недооцінки тривалості якихось справ.

Регулярність – системність – послідовність. Над планами часу потрібно працювати регулярно і системно, послідовно доводячи до кінця розпочату справу.

Реалістичне планування. Планувати потрібно тільки такий обсяг завдань, з яким працівник реально може впоратися.

Заповнення втрат часу. Заповнювати втрату часу краще але, наприклад краще один раз довше попрацювати ввечері, ніж протягом наступного цілого дня надолужувати втрачене напередодні.

Фіксація результатів замість дій. Фіксувати в планах потрібно результати або мету, а не просто будь-які дії, щоб зусилля були початково-спрямовані безпосередньо на досягнення мети. Це допоможе уникнути позапланової діяльності.

Термін виконання. Щоб уникнути зволікання і відкладання справ, потрібно встановлювати точні терміни виконання для всіх видів діяльності.

Узгодження різних планів у часі. Щоб успішніше впроваджувати свої плани в життя, працівникові слід погоджувати їх з планами інших людей (начальника, підлеглих, колег).

Одним з основних правил ефективного самоменеджменту є прийняття рішень, що допускає вибір першочергових завдань і справ. Прийняти рішення – значить встановити пріоритетність. Основна проблема керівників полягає в тому, що вони намагаються відразу виконати дуже великий обсяг роботи і розпилюють свої сили на окремі, часто несуттєві, але ті, що здаються необхідними справами.

Черговість виконання завдань можна визначати, користуючись наступними критеріями і методами.

Принцип Парето (співвідношення 80:20). Виходячи з цієї закономірності можна зробити висновок щодо робочої ситуації керівника: в процесі роботи витрачається 20% часу для досягнення 80% результатів. Це означає, що не варто відразу братися за найлегші, цікаві або ті, що потребують мінімальних витратах часу справи. Необхідно приступати до питань відповідно до їх значенням і важливості.

Встановлення пріоритетів за допомогою аналізу АБВ-техніка, яка ґрунтується на тому, що частки у відсотках більш важливих і менш важливих справ у сумі залишаються незмінними. За допомогою букви «А», «Б» і «В» всі роботи поділяються на три групи відповідно до їх значимості (найважливіші, важливі і несуттєві (менш важливі)). Аналіз АБВ ґрунтується на трьох закономірностях:

- найважливіші завдання становлять приблизно 15% усієї кількості справ, якими займається керівник. Внесок цього завдання в досягнення кінцевої мети становить близько 65%;
- на важливі завдання доводиться близько 20% загальної кількості справ, значимість яких також близько 20%;
- менш важливі і несуттєві завдання становлять близько 65% всіх справ, а значимість їх складає всього лише приблизно 15%.

Щоб застосувати аналіз АБВ, необхідно дотримуватися наступних правил: скласти список всіх майбутніх завдань; систематизувати їх за ступенем важливості і встановити черговість; оцінити завдання відповідно до категорій А, Б, В; завдання категорії А керівник повинен виконувати сам; завдання категорії Б слід передоручити; завдання, які залишилися, підлягають обов'язковому передорученню.

Прискорений аналіз за принципом Дуайта Ейзенхауера (президент США в 1953-1961 років). Цей принцип є простим допоміжним засобом у тих випадках, коли необхідно швидко прийняти рішення щодо того, якій задачі віддати перевагу. Пріоритети встановлюються за такими критеріями, як терміновість і важливість справи. Всі справи поділяються на 4 групи:

термінові (важливі справи) – їх необхідно виконувати самому керівнику; термінові (менш важливі справи) – їх потрібно делегувати; менш термінові (важливі завдання) – їх необов'язково виконувати відразу, але виконувати їх треба самому; менш термінові (менш важливі завдання) – від їх виконання можна утриматися.

Делегування є ключовою діяльністю менеджера. Під делегуванням у загальному значенні розуміється передача завдань своєму підлеглому зі сфери діяльності самого керівника, але при цьому начальник зберігає за собою відповідальність за керівництво, яке не може бути делеговане. Передача завдання або діяльності може здійснюватися на тривалий термін або обмежуватися разовими дорученнями. Відмова від делегування призводить до перевантаження керівника, скорочує час, необхідний для виконання своїх безпосередніх обов'язків. Делегування допомагає керівнику вивільнити час для більш важливого завдання і знизити завантаженість, а також сприяє використанню професійних знань і навичок працівників, позитивно впливає на мотивацію праці співробітників. Для того щоб успішно здійснювати делегування, необхідно підібрати потрібних співробітників, чітко розподілити сфери відповідальності, координувати виконання дорученого завдання і здійснювати контроль робочого процесу і результатів, припиняти спробу зворотного або наступного делегування. Не менш

важливо стимулювати і консультувати підлеглих, давати їм оцінку. Делегувати слід рутинну роботу, спеціалізовану діяльність, приватні питання і підготовчу роботу. Ні в якому разі не можна делегувати таку роботу, як визначення мети, керівництво співробітниками, задача високого ступеня ризику.

Важливим правилом самоменеджменту є реалізація та організація, що допускає складання розпорядку дня і організацію трудового процесу з метою досягнення поставленої мети. Організація свого робочого дня повинна відповідати основному принципу: «Робота повинна підкорятися мені, а не навпаки». Існують правила, які можна розділити на 3 групи: правила початку дня, основної частини дня і кінця дня.

Правила початку дня:

починати день з позитивним настроєм; починати роботу по можливості в один і той же час; повторний огляд плану дня, складеного напередодні; спочатку - ключові завдання; приступати без розгойдування;

узгодити план дня з секретарем (він буде ефективніше працювати і зможе захистити керівника від непотрібних перешкод); вранці займатися складними і важливими справами, тому що пізніше менеджер зазвичай буває зайнятий поточними справами.

Правила основної частини дня зводяться до наступного: логічна підготовка роботи; впливати на фіксацію термінів у власних інтересах; перевіряти весь комплекс робіт з точки зору необхідності окремих робіт;

унікати незапланованих імпульсивних дій; вчасно робити паузу і дотримуватися розміреного темпу; невеликі однорідні завдання виконувати серією (при цьому тільки один раз проводиться підготовка і впродовж певного часу керівник займається однорідною діяльністю; завдяки безперервності і сконцентрованості на процесі досягається економія часу;

раціонально завершувати почате (відволікання і наступне повернення до роботи вимагають деякого часу, тому розпочату справу потрібно або доводити до кінця, або переривати в потрібний момент); використовувати незаплановані тимчасові проміжки для підготовчої або рутинної діяльності;

на початку дня доцільніше займатися найважливішими завданнями, а в більш неспокійний період – справами менш важливими); викроювати спокійний час для відновлення сил; контролювати час і плани.

Правила завершення робочого дня передбачають: завершувати початі невеликі справи; контроль над результатами і самоконтроль; складання плану на наступний день; кожен день повинен мати свою кульмінацію.

Контроль над результатами своєї діяльності служить поліпшенню, а в ідеальному випадку – оптимізації трудового процесу. Всі перераховані вище функції самоменеджменту будуть не настільки ефективними, якщо не буде проводитися відповідний контроль. Контроль охоплює три завдання: осмислення фізичного стану; порівняння запланованого з досягнутим; коригування встановлених відхилень.

Необхідно регулярно, через однакові проміжки часу, перевіряти свої плани й організацію праці, аналізувати свою діяльність і свій час та складати листок денних перешкод. Контроль над результатами праці повинен в будь-якому випадку проводитися після виконання завдання. Той, хто хоче себе по-справжньому розвантажити, не може відмовитися від самоконтролю.

Одним із важливих правил самоменеджменту є інформація та комунікація. Це найважливіша фаза, тому що всі інші фази потребують її. На керівника щодня обрушується потік інформації, з яким йому доводиться розбиратися. У реальному житті керівник обробляє набагато більше інформації, ніж це необхідно для ефективної роботи. Для того, щоб заощаджувати свій час, керівнику необхідно розробити раціональний підхід до отримання, обробки та використання інформації.

Ділові люди часто нарікають на те, що в добі всього 24 години. Встигнути за день все заплановане просто неможливо, навіть якщо вести переговори за допомогою

конференц-зв'язку і робити макіяж стоячи в пробці. До того ж і переговори і макіяж при цьому не завжди вдаються. Звинувачувати в невдачах можна кого завгодно. А можна навчитися самоменеджменту, тобто мистецтву керувати своїм часом і ресурсами з максимальною ефективністю. Тоді виявиться, що в добі є час не тільки на сон, але навіть на спорт і відпочинок.

Про те, що таке самоменеджмент, знають або хоча б чули сьогодні багато. З тим, що управління собою, своїм часом і ресурсами корисно і правильно, погоджуються теж багато. Але чомусь ті люди, які вічно спізнюється, не знають, за яке зі своїх двадцяти справ хапатися, як і раніше більше, ніж пунктуальних і впевнених. Ці нещасні завжди знаходять масу причин того, чому нічого не встигають, і, головне, не хочуть вчитися встигати. Але, як виявляється, це всього лише міфи, які розвіюються фахівцями так само легко, як придумуються тими, хто не хоче керувати собою.

Висновки. Однією з необхідних умов успішної і результативної роботи є самоменеджмент. Він полягає в умінні правильно розподіляти наявні ресурси, в тому числі і тимчасові. Варто відзначити, що досить часто це поняття ототожнюють з тайм-менеджментом. І це не дивно, адже саме вміння правильно організувати свій робочий день обумовлює швидкість і якість досягнення цілей. На даний момент, враховуючи сучасний темп життя, а також рівень конкуренції, самоменеджмент стає об'єктивною необхідністю для тих людей, які націлені на результат. Варто відзначити, що функції самоврядування багато в чому відповідають функціям менеджменту. Для початку необхідно розробити мету, яка визначить напрямок, у якому потрібно рухатися. Далі вона деталізується шляхом складання плану. Реалізація його являє собою послідовне прийняття ланцюжка управлінських рішень, а також організації робочого процесу. Якщо мова йде про підприємство, то між всіма його підрозділами повинні бути встановлені комунікативні зв'язки. І не варто забувати про таку функцію, як контроль, який може бути не тільки підсумковим, але також і проміжним.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Саморазвитие менеджера / В.И. Андреев. – М.: Народное собрание, 1995. – 160 с.
2. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер: для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Френсис: [пер. с англ.]. – М.: Дело, 1991. – 320 с.
3. Гуменникова Т.Р. Забезпечення вузівської підготовки фахівця до особистісно орієнтованого виховання в світлі концепції болонського процесу / Т.Р. Гуменникова // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки. – Глухів: ГДПУ, 2008. – Вип. 12. – 244 с.
4. Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках / Л. Зайверт. – М.: Интерэксперт, ИНФРА-М, 1995. – 118 с.
5. Лукашевич Н.П. Теория и практика самоменеджмента: [учеб. пособ.] / Н.П. Лукашевич. – [2-е изд., испр.]. – К.: МАУП, 2004. – 360 с.
6. Роль самоменеджмента в процессе профессионализации личности [Электронный ресурс] // Психология жизни / PSYLIVE.ru. – Режим доступа: <http://www.rabotas.ru/kariera/59.htm>.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2016 р.

ИЩЕНКО В.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

САМОМЕНЕДЖМЕНТ И ЕГО РОЛЬ В ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛЕЙ ЧЕЛОВЕКА

В статье осуществлен анализ самоменеджмента как инструмента мотивационного менеджмента. Автором доказана целесообразность активизации руководителей в направлении использования в практической деятельности основных правил и методов самоменеджмента как совокупности мер и подходов, направленных на повышение и развитие профессионального и личностного потенциала человека, повышение его эффективности.

Ключевые слова: *самоменеджмент, мотивація, інформація і комунікація, планування, контроль.*

ISCHENKO V.

Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko Poltava, Ukraine

SELF-MANAGEMENT AND ITS ROLE IN THE ACHIEVEMENT OF HUMAN PURPOSES

The article analyzes the motivational self-management as a tool for management. The author of the expediency of intensification heads towards use in practice the basic rules and methods of self-management as a set of measures and policies aimed at improving and developing professional and personal human potential, increase its efficiency.

It is noted that the success of each person depends not only on the material and economic values, but also on how it manages the most valuable asset - time. Each person must knowingly and systematically use their time to achieve this goal.

Identified and singled out the concept of delegation, which is a key activity manager and head helps free up time for more important tasks and reduce congestion and promote the use of professional knowledge and skills of employees, positive impact on employee motivation.

Attention is drawn to the following phase of self-management as information and communication, which are critical in this process because all other phases need them, because in order to save time, the leader needs to develop a rational approach to obtaining, processing and using information.

In the article the importance of self-management as one of the prerequisites for a successful and productive work, because given the current pace of life and the level of competition, self-management is an objective necessity for people who aim to score.

Key words: *self-management, motivation, information and communication, planning, control.*

УДК 378:005.6

ОЛЕНА КАСЬЯНОВА

Харківська медична академія післядипломної освіти

ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена питанням забезпечення якості вищої освіти. Висвітлено можливості використання педагогічної експертизи для створення системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності і якості вищої освіти. Охарактеризовано технологію поелементного аналізу успішності студента як інструментарію педагогічної експертизи та на конкретному прикладі показано можливість її використання у навчальному процесі вищої школи.

Ключові слова: *педагогічна експертиза, успішність студента, системам внутрішнього забезпечення якості освіти, технологія поелементного аналізу, самоекспертиза, зовнішня експертиза, якість засвоєння змісту освіти, оцінювання.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Створення системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти передбачено Законом України «Про вищу освіту» (ст.16), в якому, зокрема, зазначається, що вона складається із системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності й якості вищої освіти, та передбачає щорічне оцінювання здобувачів

вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань [4].

Теоретичні й практичні напрацювання щодо оцінювання знань студентів мають тривалу вітчизняну традицію, проте нові умови навчання та вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців у вищій школі потребують принципово нових підходів.

Таким новим підходом до створення системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти може бути експертиза, оскільки удосконалення процесу підготовки майбутнього фахівця потребує вичерпного знання про стан і перебіг навчального процесу, тобто отримання повної, об'єктивної, релевантної інформації щодо викладання й учіння, рівня навчальних досягнень студентів, компетентності викладачів, що на основі експертного оцінювання дозволить приймати ефективні рішення, визначати шляхи розв'язання проблем, обґрунтовувати необхідність інноваційних змін в освітній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми; виділення невирішених її частин. Проблеми експертизи в освіті знайшли відображення у дослідженнях М. Архангельського, Л. Буркової, В. Бухвалова, О. Боднар, Г. Воробйова, Л. Даниленко, В. Євланова, А. Єрмоли, В. Звереві, Р. Ільєсова, В. Кутузова, Л. Петренко, П. Піскунова, Я. Плінер, С. Тарасова, В. Черепанова та інших науковці. У науковому доробку названих та інших експертологів – понятійний апарат і концептуальні засади експертиз, класифікації їх видів, моделі компетенцій експертів, підходи, технології оцінювання та методи експертизи, алгоритмізовані експертні процедури та інструментарій експертного оцінювання.

Проте на сьогодні в практиці освіти експертиза носить фрагментарний, непрозорий, випадковий, несистемний характер. Експертна оцінка обмежується констатацією фактів, складанням звітів та рекомендацій, що не дозволяє використовувати можливості експертизи повною мірою для прогнозування і забезпечення розвитку вищої освіти.

Запровадження педагогічної експертизи вимагає нової інтерпретації загальних принципів і положень щодо свого об'єкту – вищої освіти, виявлення умов організації, методів, прийомів та технологій здійснення педагогічної експертизи успішності студентів.

Отже, метою даної публікації є висвітлення широкому загалу викладачів вищих навчальних закладів технології оцінювання успішності студентів, застосування якої на засадних принципах педагогічної експертизи сприятиме створенню у вищому навчальному закладі системи внутрішнього забезпечення якості освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на результати наукових досліджень [3; 5; 6; 7], можна стверджувати, що педагогічна експертиза – це комплекс науково-дослідних процедур вивчення педагогічних явищ, процесів, проблем, результатів навчальної діяльності студентів та професійно-педагогічної діяльності викладачів, експертне оцінювання альтернативних рішень і визначення найкращих варіантів організації освітнього процесу з метою поліпшення його якості й оновлення змісту освіти, технологій, методик навчання і виховання, а також прогнозування розвитку вищого навчального закладу.

У понятті «педагогічна експертиза» звернемо увагу на прикметник педагогічна, яка характеризує такі особливості даної експертизи: 1) експертиза здійснюється для педагогічно значимих цілей, тобто вона орієнтується на те, щоб на основі аналізу й інтерпретації результатів одержати нову інформацію щодо підвищення якості освіти, навчання, виховання і розвитку особистості студента; 2) вона надає принципово нову змістову інформацію про професійно-педагогічну діяльність викладача; 3) здійснюється за допомогою методів, що органічно вписуються в логіку педагогічної діяльності; 4) за допомогою експертизи посилюються контрольні-оцінні функції діяльності викладача; 5) навіть деякі традиційно застосовувані методи і засоби

навчання і виховання можуть бути трансформовані в методи і засоби педагогічної експертизи.

Поліпредметність і поліфункціональність педагогічної експертизи, розгортання конкретних практичних робіт експертного характеру зумовлює багатогранність уявлення про її функції. У контексті нашого дослідження розкриємо лише деякі з них. Так, педагогічна експертиза виконує оцінну функцію, що зумовлює визначення необхідних результатів навчального процесу та їх значимості у контексті змін, що відбуваються у вищій освіти для прийняття відповідних рішень, а також у відповідності до нормативних та сучасних параметрів і вимог до освітнього процесу, що аналізуються й оцінюються за системою критеріїв, норм оцінки та технологією; діагностичну, яка спрямована на виявлення стану навчального процесу, причин його відхилень від нормативних, науково обґрунтованих параметрів, за якими здійснюється його аналіз і оцінка; рефлексивну, що забезпечує усвідомлення кожним викладачем усього перебігу їхньої професійно-педагогічної діяльності, проблем та її результатів; захисну, що зумовлює реалізацію інтересів студентів у відповідності до потреб, інтересів, очікувань суспільства, існуючої парадигми освіти, психогігієни, охорони здоров'я [6].

Нам імponує точка зору Л. Подоляк, В. Юрченка, що успішність – це ступінь засвоєння студентом обсягу знань, умінь і навичок, визначених навчальною програмою, із погляду їхньої усвідомленості, повноти, глибини, системності, оперативності, гнучкості, міцності, тобто таких характеристик, що визначають якість набутої освіти, та визначається в балах. На думку науковців, висока успішність студентів досягається системою дидактичних і виховних засобів, оптимальною організацією навчальної діяльності [8].

Проблема оцінювання успішності студентів постає перед кожним викладачем вищої школи. З цієї точки зору надзвичайно важливий практичний досвід, що репрезентує технологію такого оцінювання, яка охоплює комплекс заходів, необхідних для створення ефективної системи адекватного оцінювання студентських знань: від планування оцінювання – до методики його проведення та коректної інтерпретації результатів. Технологія в будь-якій сфері – це діяльність, що максимально мірою відображає об'єктивні закони певної предметної сфери і тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату поставленим цілям [2], тобто вона дозволяє забезпечувати результативність процесу на заданому рівні. Технологія є такою моделлю процесу, яка відображає ті суттєві його характеристики, сукупність яких є достатньою для ініціації реального процесу за описом [10].

Технологією, що дозволяє визначити успішність студентів, є технологія поелементного аналізу, в основу якої покладено змістовно-діяльнісний підхід, що ґрунтується на таксономії цілей Б. Блума [9] та тестово-операціональний підхід В. Беспалька [1].

Ґрунтуючись на дослідженнях зазначених науковців, можна стверджувати, що для технології поелементного аналізу успішності студентів важливими є такі показники якості навчання: 1) науковість опанування знаннями, уміннями, навичками, яка визначається ступенем А (феноменологічний), якщо відбувається описовий виклад фактів та явищ; ступенем Б (аналітико-синтетичний), якщо здійснюється пояснення природи, властивостей об'єктів, закономірностей явищ; ступенем В (прогностичний), якщо пояснюється явище певної галузі із відтворенням їх кількісної теорії, моделюванням процесів, аналітичним поданням законів і властивостей; ступенем Г (аксіоматичний), якщо явище пояснюється з використанням високого ступеня узагальнення навчального матеріалу; 2) складність змісту навчання (ступінь абстракції); 3) важкість змісту навчання, яке визначає співвідношення досвіду тих, хто навчається, за рівнем засвоєння та діяльності, що задана у підручнику як мета та спосіб засвоєння; 4) ступінь автоматизації засвоєння; 5) якість засвоєння; 6) міцність засвоєння.

Основним методом у технології поелементного аналізу є контрольна робота. Контрольна робота як метод педагогічного аналізу передбачає виявлення рівня правильності, обсягу, глибини та дієвості засвоєння студентами знань і вмінь, отримання інформації про характер їх пізнавальної діяльності та активності у навчальному процесі, забезпечує виявлення прогалин у знаннях і вміннях студентів, встановлення рівня їх готовності до опанування новим навчальним матеріалом.

Завдання, які включають до змісту контрольних робіт, мають містити питання найбільш складні й важкі для засвоєння, а також актуальні для подальшого навчання. Сукупність виконаних завдань сприяє побудові цілісного уявлення про особливості розумової праці студентів, відображає ступінь сформованості найбільш універсальних та інтегрованих прийомів навчальної діяльності, складних для оволодіння й актуальних для основних етапів навчання у вищій школі.

Технологія поелементного аналізу передбачає певний алгоритм дій, який розглянемо на прикладі її використання для визначення якості освіти з навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи». Традиційно якість освіти ототожнюється із сумою знань, отриманих в процесі навчання. Проте сучасний світ швидко множиться, застаріває та набуває якісно нових обрисів, що потребує від майбутнього фахівця набуття компетентностей. Тобто процес навчання переорієнтовується з простого накопичення знань на формування умінь їх використовувати у стандартній та змінній ситуації, самостійно засвоювати нові знання, щоб забезпечити власну конкурентоздатність протягом усього життя. Технологія поелементного дозволяє визначити не лише рівень опанування знаннями студентами, а й здатність їх використовувати для вирішення професійних завдань.

Крок перший. Визначається тема для контролю й оцінювання знань, умінь, навичок студентів. Наприклад, для контролю успішності студентів обрана тема «Форми організації навчання у вищій школі».

Крок другий. З визначеної теми складається контрольна робота, яка має питання трьох рівнів складності. Це питання репродуктивного, конструктивного і творчого рівнів. Репродуктивний рівень характеризується відтворенням об'єктивної інформації про об'єкт пізнання на основі її усвідомленого сприйняття і фіксування у пам'яті. Конструктивний рівень свідчить про здатність студента застосовувати репродуктивні знання у подібних, стандартних або варіативних умовах. Творчий рівень передбачає уміння студентів продуктивно використовувати знання і набуті способи дій у нетипових, нестандартних або змінених ситуаціях. Наприклад, перше питання контрольної роботи (репродуктивний рівень): дайте визначення поняття «форми навчання» та назвіть характерні ознаки форм навчання. Друге питання (конструктивний рівень): у чому полягає відмінність між семінарськими, лабораторними та практичними заняттями? Третє питання (творчий рівень): обґрунтуйте умови ефективної організації самостійної роботи студентів. Підкреслимо, що питань кожного рівня у контрольній роботі може бути декілька.

Крок третій. Питання контрольної роботи розкладаються на елементи. У нашому прикладі перше питання – дайте визначення поняття «форми навчання» та назвіть характерні ознаки форм навчання – вміщує такі елементи знань:

1 – визначення «форма навчання» як стійка і завершена організація педагогічного процесу;

Ознаки форм навчання:

2 – кількість студентів;

3 – місце навчання;

4 – характер навчальної діяльності студентів;

5 – характер зв'язків між викладачем і студентами;

6 – тривалість часу навчання.

Друге питання – у чому полягає відмінність між семінарськими, лабораторними та практичними заняттями? – складається з таких елементів:

- 7 – особливості семінарських занять;
- 8 – особливості лабораторних робіт;
- 9 – особливості практичних занять;
- 10 – уміння порівнювати;
- 11 – уміння роботи узагальнення;
- 12 – уміння роботи висновки.

Третє питання – обґрунтуйте умови ефективної організації самостійної роботи студентів – вміщує знання і уміння, що складають такі елементи:

- 13 – усвідомлення, що таке умова;
- 14 – сутність і особливості самостійної роботи студентів;
- 15 – визначення не менше трьох умов;
- 16 – правильне обґрунтування;
- 17 – логічність відповіді;
- 18 – послідовність викладу.

Таким чином, ця контрольна робота має 18 елементів знань, умінь і навичок майбутнього фахівця.

Крок четвертий. Складається таблиця поелементного аналізу контрольної роботи з визначеної теми (табл.1).

Таблиця 1.

Поелементний аналіз контрольної роботи з теми «Форми організації навчання у вищій школі»

№	ПІ студ.	перше питання						друге питання						третє питання						К
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
...																				

Крок п'ятий. Студенти виконують контрольну роботу, отримуючи лише питання (1,2,3).

Крок шостий. Викладач перевіряє контрольні роботи і заповнює таблицю поелементного аналізу (табл.2.). Плюс ставиться тоді, коли визначений елемент у контрольній роботі студента явно виражений, мінус, коли даний елемент у роботі не відображений. Наводимо приклад.

Крок сьомий. Викладач аналізує заповнену таблицю поелементного аналізу контрольної роботи з точки зору успішності опанування визначеною темою кожним окремим студентом, з точки зору опанування кожним елементом студентами групи (по вертикалі) та з точки зору роботи викладача з теми (якими елементами знань не опанувало більшість студентів і чому?).

Якість засвоєння змісту освіти з визначеної теми навчальної дисципліни підраховується за допомогою коефіцієнта

$$K = A / P,$$

де А – кількість правильних теоретичних відповідей і правильно виконаних операцій (знання і уміння, які сформовано у студента),

Р – кількість знань і умінь, якими повинен володіти студент, щоб правильно виконати завдання.

Таблиця 2.

Поелементний аналіз контрольної роботи з теми «Форми організації навчання у вищій школі»

№	ПІБ студ.	перше питання						друге питання						третє питання						К
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1		+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	0,67
2		-	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	0,56
3		+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	
4		+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	
5		+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+	
6		+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	-	
..																				

Так, перший студент має 12 сформованих елементів знань і правильно виконаних операцій (12 плюсів), а елементів у цій контрольній роботі усього 18, отже, коефіцієнт засвоєння знань, умінь і навичок з даної теми становить 0,67, другий студент має 10 сформованих елементів знань і умінь і правильно виконаних операцій, отже, коефіцієнт засвоєння теми становить 0,56 і т. д.

Для оцінювання рівня опанування студентами знань, умінь і навичок з теми варто врахувати, якщо коефіцієнт засвоєння $K \leq 0,70$ і студент виконав елементи завдань репродуктивного і конструктивного рівня, то рівень засвоєння знань низький; якщо $K > 0,70$ і студент виконав завдання репродуктивного, конструктивного і частково творчого рівнів, то загальний рівень засвоєння теми середній; якщо $K > 0,70$, а рівень виконання завдань – творчий, то загальний рівень засвоєння високий. Проте якщо студент виконує завдання більш високого рівня і не виконує завдання більш низького рівня, вважати рівень засвоєння знань високим неможна.

Крім того, ретельний аналіз таблиці результатів виконання контрольної роботи студентами (табл. 2), дозволяє зробити висновки, що студенти даної групи недостатньо володіють знаннями щодо сутності і особливостей самостійної роботи (елемент 14, найменша кількість плюсів по вертикалі), не уміють робити висновки (12 елемент), відчувають утруднення щодо обґрунтування власної відповіді (16 елемент) та послідовності викладу отриманих знань (18 елемент). Отже, викладач має врахувати виявлені прогалини у своїй подальшій роботі.

На основі аналізу теоретичних розробок і стану практики здійснення педагогічної експертизи можна виокремити дві моделі експертизи діяльності навчальних закладів: розвиваючу і діагностичну, а за структурою і змістом – внутрішню експертизу (самоекспертиза); зовнішню – дослідження діяльності закладу освіти, навчально-виховного процесу незалежними експертами.

Основне призначення внутрішньої експертизи полягає у виокремленні утруднень та проблем, а також у визначенні шляхів їх вирішення у діяльності навчального закладу і/або в реалізації програми розвитку вищого навчального закладу. За результатами внутрішньої експертизи визначається необхідність у зовнішній експертизі, призначення якої – допомогти у вирішенні виявлених проблем та аналізі проміжних результатів діяльності викладача або колективу, прогнозуванні подальшого розвитку. Відтак, технологія поелементного аналізу добре вписується у процедуру педагогічної експертизи, оскільки її можна використовувати як для самоекспертизи, так і зовнішньої експертизи, для якої елементи знань, умінь і навичок студентів виокремлюються із стандартів вищої освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок із напрямку. Отже, в технології поелементного аналізу закладено сенс встановлення якості вищої освіти, оскільки вона дозволяє вимірювати значення статичних та динамічних параметрів, що відображають стан і результати навчально-пізнавального процесу студента і професійно-педагогічної діяльності викладача, отримати відповідні сукупності ознак і/або значень, які відображають ці види діяльності та дають підставу для формування суджень (ставлення) про відповідність отриманих знань, умінь і навичок (їх частин або елементів) загальним і професійним вимогам до випускників вищих навчальних закладів, соціально-економічним вимогам до характеру функціонування і темпів розвитку освітньої системи, а також про ступінь цього задоволення (незадоволення). Педагогічна експертиза, у свою чергу, дозволяє створити систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. Мониторинг качества образования – средства управления образованием/ В. Беспалько // Мир образования. – 1996. – №2. – С. 31-36.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1426 с.
3. Докучаєва В. В. Експертиза як метод прогностичної оцінки в процесі створення інноваційних педагогічних систем / В. В. Докучаєва // Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Т- 2011. - №1 (1) – С. 27-32.
4. Закон України «Про вищу освіту»// Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, №37-38, ст. 2004.
5. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Д. А. Иванов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
6. Касьянова О. М. Педагогическая экспертиза деятельности учебного заведения : навчально-методичний посібник / О. М. Касьянова. – Х.: Вид. гр. «Основа», 2012. – 128 с.
7. Петренко І. І. Теоретико-прикладні аспекти експертно-аналітичної діяльності / І. І. Петренко // Філософія. Політологія. Вісник Київського нац. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – 2011. - №102. – С. 45-48.
8. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Практикум: Навч. посіб. / Л. Г. Подоляк, В. В. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 336 с.
9. Bloom V. S. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I. Cognitive Domain. David Me Key/ – New York, 1954. – 366 p.
10. National Council for Educational Technology : Режим доступу : [http : //www.wattpad.com /262269](http://www.wattpad.com/262269).

Стаття надійшла до редакції 18.10.2016 р.

КАСЬЯНОВА Е.

Харьковская медицинская академия последипломного образования

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ ВНУТРЕННЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросам обеспечения качества высшего образования. Освещены возможности использования педагогической экспертизы для создания системы внутреннего обеспечения качества образовательной деятельности и качества высшего образования. Охарактеризована технология поэлементного анализа успешности студента как инструментария педагогической экспертизы и на конкретном примере показано возможность ее использования в учебном процессе высшей школы.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, успешность студента, система внутреннего обеспечения качества образования, технология поэлементного анализа, самооэкспертиза, внешняя экспертиза, качество усвоения содержания образования, оценивание.

KASYANOVA O.

Kharkiv Medical Academy of Post-Graduate Education, Ukraine

PEDAGOGICAL EXPERTISE OF STUDENTS' ADVANCEMENT AS PREREQUISITE OF INTERNAL GUARANTEE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION QUALITY

The aim of the article is the description of evaluation technology of students' advancement that is represented by the example of high school educational process. Elementwise technology presupposes separation of knowledge and skills a student is to acquire into constituents. It helps to analyse students' advancement and define activity vector of a teacher. Tasks of different complexity degrees used to examine and evaluate students' advancement let define the level of knowledge formation as well as the skills to use it in standard and changing situations. It is proved that the suggested technology can be a tool of pedagogical expertise which is considered to be a complex of scientific and research procedures which help to study pedagogical phenomena, processes, problems and activity results. Regular internal expertise (self-expertise) and external pedagogical expertise with the use of elementwise analysis technology will contribute to the creation of the system of internal guarantee of high level of education.

Keywords: *pedagogical expertise, student achievement, systems of internal quality assurance, technology of elementwise analysis, self-expertise, external expertise, quality of assimilation of educational content, evaluation.*

УДК 378.22.016-051:796.412.071.45

ОКСАНА КОРНОСЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ФІТНЕС-ТРЕНЕРА**

Проаналізовано організаційні форми й методичні аспекти формування професійних компетенцій у майбутніх фітнес-тренерів на прикладі вивчення дисципліни «Теорія і методика викладання оздоровчого фітнесу». У підготовці фітнес-тренерів виокремлено загальнопедагогічні і специфічні засоби. Розглянуто специфіку засобів і методів підготовки майбутніх фітнес-тренерів на прикладі практичних занять з навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання оздоровчого фітнесу».

Ключові слова: *підготовка, фітнес-тренери, засоби, методи, форми.*

Постановка проблеми. Процес формування професійних умінь фітнес-тренера є доволі складним і довготривалим, проходить в екстремальних умовах, пов'язаних зі значним розумовим і фізичним навантаженням. Цей процес вимагає глибоких всебічних загальних і спеціальних знань, створення оптимальних умов, при яких уміння формуватимуться найбільш ефективно.

Оптимальні умови підготовки майбутніх фітнес-тренерів є бінарними і передбачають як технічні можливості закладу – наявність спеціального залу із дзеркалами, аудіо і відео апаратурою, інвентарю (гантелей, боді барів, м'ячів, гир тощо) і обладнання (степ платформ, тренажерів), так і правильність підбору засобів і методів підготовки, які відповідали б специфіці формування знань та умінь необхідних фітнес-тренеру.

Методичні й організаційні особливості процесу підготовки фахівців фізичної культури детально розкриваються праці українських учених (М.Р. Батіщева, М.С. Буренко, Н.Ю. Волянчук, Л.О. Демінська, Л.В. Денисова, Р.П. Карпюк, Р.В. Клопов,

В.М. Папуша, В.О. Пономарьов, О.В. Федик, А.Г. Черноштан та ін.) [1; 2; 3; 4; 5], проте професійне навчання майбутніх фітнес-тренерів й донині не є предметом ретельних наукових досліджень.

Мета статті – проаналізувати специфіку використання засобів, методичних й організаційних аспектів при формуванні професійних компетенцій у майбутніх фітнес-тренерів на прикладі вивчення навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання оздоровчого фітнесу».

Виклад основного матеріалу. Специфіку використання засобів і методів підготовки майбутніх фітнес-тренерів, які б відповідали сучасним тенденціям й інноваціям у навчанні фахівців цього профілю, на нашу думку, найкраще показати на прикладі навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання оздоровчого фітнесу», яка є нормативною у підготовці фахівців напряму підготовки 6.010203 – «Здоров'я людини» і вибірковою у підготовці фахівців напряму підготовки – 6.010201 «Фізичне виховання». Її метою є формування професійних компетенцій, необхідних для організації і методики проведення занять з оздоровчого фітнесу з людьми різного віку і рівня підготовленості.

У результаті опанування змістом дисципліни студенти отримують знання про: базові поняття з фітнесу, класифікацію видів і підвидів оздоровчої аеробіки, техніку виконання рухових дій і вправ з оздоровчої аеробіки, техніку виконання й методикау навчання аеробних та силових вправ і типові помилки при їх виконанні, зміст і структуру занять з оздоровчого фітнесу, особливості проведення їх з людьми різного віку тощо.

У процесі вивчення дисципліни у студентів формуються уміння:

виконувати базові кроки й рухи руками класичної аеробіки, узгоджувати рухи з музикою;

розробляти, «розкладати», демонструвати й навчати комплексів вправ і танцювальних композицій кардіо і силової спрямованості;

проводити заняття з силових видів фітнесу із застосуванням інвентарю і тренажерного обладнання;

проводити заняття з людьми різного віку і рівня підготовленості;

застосовувати різні методи контролю при дозуванні навантаження, оцінювати стан здоров'я, рівень фізичної та функціональної підготовленості фітлайкерів (фітлайкер – людина, яка займається оздоровчим фітнесом) тощо.

Навчальна дисципліна «Теорія і методика викладання оздоровчого фітнесу» диференційована лекційними, практичними заняттями, самостійною та індивідуальною роботою, системою контролю. Отже, професійні уміння з проведення оздоровчих фітнес-програм можуть бути успішно сформовані при використанні різних форм навчання. Так, сприйняття інформації може відбуватися на лекційних і практичних заняттях, за допомогою індивідуальної роботи з рекомендованою літературою. Формування рухових умінь може здійснюватися через самостійну роботу, що передбачає виконання позааудиторних завдань і відпрацювання фізичних вправ на практичних заняттях, використовуючи різні форми організації навчального процесу (групові, колективні, взаємонавчання).

Набуття умінь спостерігати за ходом виконання рухових дій (іншою особою) і виявляти при цьому помилки може бути здійснено в процесі групового перегляду відеозаписів із подальшим обговоренням, а також взаємонавчанням. Уміння спостерігати і аналізувати хід та результати тренувальної діяльності можуть бути сформовані за допомогою перегляду і обговорення проведеного заняття (або його частини) іншими студентами під час навчальної практики, а також тренерами фітнес-клубів за матеріалами відеозаписів.

Навчальний матеріал дисципліни, що вивчається на практичних заняттях, можна умовно поділити на два рівні складності. Перший рівень передбачає вивчення найпростішого матеріалу, до якого відносимо виконання імітаційних рухів, за показом

викладача або перегляду відеопрезентації (самостійно). Для засвоєння простого навчального матеріалу застосовується поєднання таких форм навчання як самостійна робота, робота в парах змінного складу і взаємонавчання, з обов'язковим контролем за якістю його засвоєння. Другий рівень потребує прояву творчих здібностей при розробці і проведенні комплексів аеробних і силових вправ, частин заняття, виконання завдань індивідуальної науково-дослідної роботи. Цей матеріал спочатку вивчається за допомогою викладача в рамках індивідуально-групової і колективно-групової форм навчання, потім студенти отримують завдання самостійної та індивідуальної роботи, що вимагає від них прояву творчих здібностей.

Для професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів використовуються різні засоби навчання. На правильність вибору засобів орієнтує класифікація, що ґрунтується на двох основних ознаках: поставленій дидактичній меті і способі її реалізації. Згідно з цими ознаками, виокремлюють наступні групи засобів навчання: навчально-наочні, які засновані на використанні інформації на різних носіях (мультимедійні засоби, слайди тощо), вербальні й технічні засоби, дидактичні матеріали, спеціальне обладнання. У підготовці фітнес-тренерів усі засоби доцільно поділити на дві групи: загальнопедагогічні і специфічні. До перших відносять наочні і вербальні засоби навчання, а до других – фізичні вправи.

До навчально-наочних засобів належать: посібники, аудіо- і відеоматеріали, навчальні комп'ютерні програми, слайди. Ця група засобів використовується для ілюстрації, доповнення, деталізації навчального матеріалу, акцентування уваги на окремих положеннях, а також для узагальнення і систематизації засвоєної інформації. Навчальні посібники є важливим джерелом знань, засобом стимуляції самостійного науково-пізнавального інтересу й активності студентів, тому широко використовуються у підготовці фахівців цього профілю. До цієї групи відносимо й інформаційні засоби під якими розуміємо навчальну комп'ютерну програму «Оздоровчий фітнес» (далі НКП). Упровадження програми у навчальний процес дає змогу проектувати і програмувати навчальну діяльність, активізувати процес підготовки й розвитку студентів на більш високому рівні, підвищити інтенсивність роботи викладача і студентів. НКП як складова частина навчального процесу є сукупністю специфічних засобів, що містять навчальну інформацію й виконують тренувальні та виховні функції. Застосування програми дозволяє значно збільшити обсяг навчального матеріалу, розширити можливості індивідуально-групової форми організації заняття, формувати у студентів здатність до самоосвіти, уміння до самостійного пошуку матеріалу.

Другою групою засобів є фізичні вправи, які є невід'ємною частиною підготовки фітнес-тренерів. Для навчання фізичних вправ використовуються різні рухові орієнтири (показ вправ викладачем або студентом), а також тренажерні пристрої для відпрацювання рухових дій і удосконалення фізичних якостей. Фізичні вправи вивчаються і відпрацьовуються переважно на практичних заняттях. Отже, практичні заняття, як окрема форма навчання, є обов'язковим компонентом процесу підготовки майбутніх фітнес-тренерів. Вони логічно продовжують роботу розпочату на лекціях, сприяють поглибленому вивченню дисципліни і спрямовані на формування професійних умінь та відпрацювання рухових навичок, застосування набутих знань на практиці. Практичні заняття з дисципліни «Теорія і методика викладання оздоровчого фітнесу» розвивають науково-творче мислення, мовні здібності, дають змогу застосувати отримані знання на практиці, слугують оперативним зворотнім зв'язком між викладачем і студентом.

Перше практичне заняття розпочинається з теоретичного ознайомлення студентів із організаційно-методичними формами навчання і проведенням занять з класичної аеробіки, а саме визначення наступності і послідовності в освоєнні рухового матеріалу. Студентам необхідно пояснити такі поняття як: рухові дії, з'єднання, частини комплексу, комплекс вправ, а також значення музичного супроводу. Музичний супровід

значно полегшує роботу, не обтяжує тренера підрахунком, дозволяє направити свою увагу на контроль за навчанням і безпекою людей, але й потребує специфічних умінь. Звідси й особливі вимоги до музичної підготовленості тренера. Практичне навчання викладач повинен розпочати з вивчення основних понять і властивостей музичного твору, зокрема необхідно навчити студентів реагувати на початок і кінець музичної фрази, поєднувати рухи з музикою, виконувати їх відповідно до контрасту музичного супроводу. Для навчання студентів властивостям музики використовують фронтальний спосіб організації заняття, студентів шикують в коло, де вони спочатку одночасно, а потім по черзі оплесками, або іншими простими рухами, означають початок і закінчення музичного квадрату, вчать визначати кількість музичних ударів.

Після цього студенти переходять до вивчення різновидів ходьби, бігу і стрибків під музику, зокрема опановують уміння перестрибувати з ноги на ногу, вчать легко і вільно виконувати крок прямого галопу, пружинного руху, робити крок на всю площину ступні із просуванням уперед тощо. Внаслідок опанування практичного матеріалу у студентів відбувається формування таких рухових умінь і навичок: самостійно орієнтуватися у характері музичного твору, чітко починати рух після вступу, розпізнавати частини та вирази твору, його динамічні відтінки й передавати їх у русі, відчувати музичний перехід від помірнього до швидкого або повільного темпу тощо. Освоєння прикладних рухів дозволяє перейти до вивчення базових кроків аеробіки.

Друге і третє заняття слід розпочати із повторення вивченого матеріалу, а потім приступати до нового, а саме вивчення кроків класичної аеробіки. Спочатку доречно вивчити кроки з малою ударністю та інтенсивністю: march, walking, straddle, squat, step touch, step line (double step) тощо. На третьому занятті необхідно починати вчити кроки з малою ударністю і високою інтенсивністю: knee up, kick, lift leg side (back), leg curl, scottisch, chasse, gallop тощо і кроки з високою ударністю та інтенсивністю: skip, rope, jumping jack, jogging, pendulum, стрибки на одній або двох ногах. У вивченні кроків аеробіки важливо сформувати правильну техніку їх виконання – навчити оптимальній амплітуді кроку, постановці ступні на підлогу і положенню корпусу при цьому, уміння узгоджувати рухи з диханням. Ці нюанси убезпечать майбутнього тренера і його вихованців від травмування кінцівок.

Для опанування цього матеріалу необхідно використовувати дзеркальний показ, а також акцентований показ окремих фаз руху. Демонстрація повинна обов'язково супроводжуватися підрахунком і методичним коментарем, при цьому необхідно здійснювати візуальний контроль за студентами, що окрім правильності навчання убезпечить їх від травмування. Одним із важливих моментів підготовки фітнес-тренера є навчання спеціальній термінології і прийомам візуальної інформації, необхідних для контакту з фітлайкерами. Це дає можливість передавати інформацію про вправи і виправляти помилки не зупиняючи заняття, що називається «к'юінгом». «К'юінг» передбачає одночасне використання словесних і візуальних прийомів. До тренерів аеробних програм висуваються високі вимоги щодо вмінь правильно використовувати ці прийоми.

Для засвоєння студентами прийомами к'юінгу викладач стає до групи обличчям і багаторазово виконує кроки, а також рухи руками, які попереджають про рух, який буде наступним, а студенти повторюють всі рухи за ним. Потім викладач викликає по черзі студентів, які повинні спробувати себе в ролі тренера. Для вивчення подачі студентами прийомів к'юінгу, а також спеціальної термінології їх необхідно спочатку вивчити орієнтуючись на матеріали НКП «Оздоровчий фітнес», а потім відпрацювати на практиці.

На четвертому занятті відбувається багаторазове відпрацювання базових кроків з можливим їх ускладненням і модифікаціями, включаючи повороти і переміщення, а також додавання рухів руками. Після формування у студентів навичок виконання базових кроків доречно приступати до вивчення рухів руками, які додають

безпосередньо при виконанні рухів ногами. На цьому занятті необхідно ознайомити студентів з методом лінійної прогресії, який передбачає багаторазове повторення руху з поступовою його модифікацією (виконання зі зміною напрямку руху: зигзагом, кутом, з поворотом, з підскоком тощо) і додаванням рухів руками. Також важливо повторити різні за ударністю та інтенсивністю кроки з переміщеннями і поворотами для ускладнення умов застосування прийомів к'юінгу.

На п'ятому занятті необхідно закріпити метод лінійної прогресії, а потім акцентувати увагу на вивченні методу «додавання». Цей метод використовується при навчанні початківців. Для цього вся комбінація розбивається на окремі елементи, спочатку вивчається перший рух, без додавання рухів руками, потім із рухами руками і різними модифікаціями як у методі лінійної прогресії. Після цього розучується наступний рух таким же способом. Далі обидва рухи з'єднуються, тобто виконуються по чергово, без паузи, після цього розучується третій рух і, у свою чергу, приєднується до вже розученого з'єднання. Усі наступні рухи «нализуються» утворюючи комбінацію. Готова комбінація багаторазово виконується цілком під музику.

Для ефективного навчання методу «додавання» можна використати дрібногруповий спосіб організації. Для цього студентів необхідно поділити на підгрупи по 4 особи. Кожен студент повинен підготувати вправу методом лінійної прогресії на 8 рахунків, з використанням прийомів к'юінгу, потім підгрупа студентів, окремо відпрацьовані вправи поєднує в одну спільну комбінацію на один музичний квадрат (32 рахунки), решта студентів повторює композицію разом із підгрупами.

На шостому занятті продовжується вивчення методів побудови танцювальних комплексів, зокрема: «від голови до хвоста», блоковий, зигзаг, заміни, діленням із використанням прийомів к'юінгу. Методику побудови комплексів переліченими способами спочатку демонструє викладач. Важливо звернути увагу студентів на вихідні положення ланок тіла та закінченість рухів, їх амплітуду і ритмічність, фізіологічне послідовне поєднання попереднього руху з наступним, раціональне поєднання рухів ніг і рук. Для відпрацювання методів доречно використати груповий спосіб.

На сьомому – дев'ятому заняття доцільно перейти до вивчення типів і структури занять з аеробіки. Сьоме заняття присвячене побудові і практичному проведенню підготовчої частини. Зокрема, студентів необхідно навчити здійснювати коротке привітання і налаштування попереднього емоційного фону, подачі цілей і завдань уроку, проведенню комплексу вправ аеробної розминки і попереднього стретчингу. У межах цієї теми кожен студент повинен провести підготовчу частину заняття із дотримання усіх компонентів.

На восьмому й дев'ятому заняттях приступають до вивчення методики проведення основної частини уроку кардіо спрямування. Ця частина уроку передбачає в своїй структурі проведення комплексів вправ аеробного (виконання танцювальних з'єднань і комплексів на основі базових кроків класичної аеробіки і різних методів їх побудови) характеру, аеробного піку й першої аеробної заминки. Велика роль у проведенні уроку аеробіки належить заключній частині. Її навчання здійснюється паралельно із вивченням основної частини заняття.

Із десятого по тринадцяте заняття велика увага приділяється опануванню базових кроків степ-аеробіки, побудові комплексів методом ділення, аеробіці з елементами бойових мистецтв, фітбол-аеробіці. Продовжується закріплення умінь проводити різні частини заняття з аеробіки. Паралельно з аеробною частиною необхідно навчати студентів методам формування фізичних якостей, переважно сили й витривалості і їх похідних (силової витривалості, швидко-силових здібностей тощо). Навчання здійснюється фронтальним способом у другій половині заняття і починається з відпрацювання техніки базових силових вправ до яких належать присідання, випади, відведення та приведення ноги, рухи тулубом і руками, а також вправи з використанням тренажерного обладнання й вільними вагами.

Крім класичних силових вправ важливо навчати студентів вправ з використанням різного фітнес-обладнання: гантелей і м'ячів різної ваги, амортизаторів, обтяжувачів, гир. Ці вправи широко використовуються у фітнесі, дозволяють дозувати навантаження, вносити елемент новизни у кожне заняття, роблять його більш цікавим, сприяють формуванню конкретної якості – силової чи загальної витривалості і показані людям із невисоким рівнем підготовленості. Студенти, складаючи і проводячи комплекси вправ, повинні знати і промовляти в голос ті групи м'язів, які працюють під час виконання вправи, регулювати режим дихання, завчасно попереджати порушення у техніці виконання.

Для удосконалення сформованих умінь студенти самостійно виконують завдання, яке полягає в розробці і проведенні комплексу вправ комбінованого силового тренування з використанням довільної ваги (штанги, гир, гантелей), силових і кардіо тренажерів. На основі опанування техніки виконання і методики навчання силових вправ відбувається вивчення методик проведення силових видів оздоровчого фітнесу, до яких належать: скульптура тіла, кроссфіт, функціональний тренінг, боді-тонік, колове тренування та ін. На цьому етапі професійного навчання важливим є самопідготовка студента, яка полягає у багаторазовому розробленні й відпрацюванні як аеробної, так і силової частин заняття, із застосуванням музичного супроводу і прийомів к'юінгу.

Вісімнадцяте – двадцять перше заняття присвячені навчання планування фізичного навантаження й прийомам його регулювання під час тренування. Паралельно з цим вважаємо за доцільне вивчення методик проведення психічно-регулюючих видів фітнесу на основі програм Пілатес і фітнес-йога. Опанування методикою проведення Пілатесу розпочинаються із вивчення принципів цієї системи, зокрема: концентрації, інтеграції, правильної координації і контролю, централізації, узгодженості рухів із диханням, плавності виконання рухів. Після цього слід переходити до вивчення класичних вправ цієї системи. При вивченні теми студенти оволодівають умінями виконання і навчання базових вправ за системою Й. Пілатеса, проводити заняття різними стилями – базовим, атлетичним, хореографічним. Крім Пілатесу, популярністю користується й фітнес-йога. Цей напрямок характеризується: доступністю для людей різного віку, оздоровчими можливостями (зміцнення м'язів спини, живота, профілактика і лікування хвороб хребта, формування гнучкості, тощо), гармонізацією духовного й фізичного початку (підвищення стресостійкості тощо). Проте, цей вид оздоровчої гімнастики вимагає від тренера не лише знань базових рухів, а й умінь концентруватися на диханні, мати високий рівень гнучкості, і головне, уміти навчати людей відчувати в собі духовну енергію, оптимізувати емоційний стан. При вивченні цієї теми студенти оволодівають основними асанами йоги, а у майбутньому потребуватимуть додаткового підвищення кваліфікації.

Двадцять друге – двадцять шосте заняття спрямовані на вивчення студентами методичних особливостей проведення фітнес-програм з людьми різного віку, а також проведення занять різного типу вцілому (кардіо- чи силового, ментального), використовуючи різні методики побудови комбінацій (танцювальних і силових), застосування обладнання, з урахуванням вікових особливостей людей і цільові тренувальні зони пульсу. При проведенні уроку кожен студент повинен проявити свою творчість, додаючи стилізованості рухам й індивідуальності методичним підходам, але за умов дотримання структури заняття і технічності (використання лише дозволених рухів і правильність показу) при демонстрації вправ.

Висновок. Таким чином, процес формування професійних знань і умінь майбутніх фітнес-тренерів є складним і довготривалим, потребує значних фізичних і психологічних зусиль, прояву вольових якостей. Для успішної його організації необхідне застосування сучасних методів і засобів навчання, що в сукупності сприятиме формуванню компетентності, творчого мислення, професійної мотивації, активізації сприйняття тощо. Упровадження навчальної комп'ютерної програми «Оздоровчий

фітнес» та інших навчально-наочних засобів дасть можливість більш раціонально використати навчальний час, диференціювати процес навчання, здійснювати оперативний контроль за рівнем сформованості знань і умінь, коригувати навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Список використаних джерел

1. Батіщева М.Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до проведення оздоровчої гімнастики та фітнесу з дівчатами-старшокласницями: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / М.Р. Батіщева ; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.
2. Буренко М.С. Формування фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М.С. Буренко; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2012. – 20 с.
3. Демінська Л.О. Міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.О. Демінська ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2004. – 20 с.
4. Денисова Л.В. Гіпермедійне інформаційне середовище навчання як засіб професійної підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.В. Денисова ; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2010. – 22 с.
5. Папуша В.Г. Теорія і методика фізичного виховання у схемах і таблицях : навч. посіб. / В.Г. Папуша. – Т. : Підруч. і посіб., 2010. – 127 с.

Стаття надійшла до редакції 11.06.2016 р.

КОРНОСЕНКО О.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко, Україна

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ФИТНЕС-ТРЕНЕРА

Проанализированы организационные формы и методические аспекты формирования профессиональных компетенций у будущих фитнес-тренеров на примере изучения дисциплины «Теория и методика преподавания оздоровительного фитнеса». В подготовке фитнес-тренеров выделены общепедагогические и специфические средства. К первой группе отнесены наглядные и вербальные средства обучения, а ко второй – физические упражнения. Рассмотрена специфика средств и методов подготовки будущих фитнес-тренеров на примере практических занятий по дисциплине «Теория и методика преподавания оздоровительного фитнеса».

***Ключевые слова:** подготовка, фитнес-тренеры, средства, методы, формы.*

KORNOSENKO O.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

ORGANIZATIONAL-METHODICAL ASPECTS OF TRAINING OF FUTURE FITNESS TRAINER

The article analyzes the features of introduction of organizational forms, means and methods in the process of professional training of the future fitness trainers. It has researched the general and specific means of vocational training. The first to consider visual and verbal learning tools and the latter is physical exercise. The specificity of funds, and also forms and methods of training future fitness trainers are considered on the example of practical lessons on discipline «Theory and methods of teaching health fitness».

It is established that the process of formation of professional knowledge and skills of future fitness trainers is a complex and lengthy and requires considerable physical and mental effort, the manifestations of volitional qualities. A successful organization requires the use of modern methods and means of education, which together will contribute to building competence, creative thinking, professional motivation, enhance perception, and the like. The introduction of educational software

«Wellness fitness» and other teaching and visual AIDS will enable a more rational use of educational time, to differentiate the learning process, to exercise operational control over the level of development of knowledge and skills, correct learning and cognitive activity of students.

Keywords: *training, fitness-trainers, means, methods, forms.*

УДК 378:37.014.3:37.017.92: 811.111

РУСЛАН КРАВЕЦЬ

Вінницький національний аграрний університет

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПОЛІКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкрито сутність аксіологічного підходу в полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. Розглянуто феномен цінностей через їхній зв'язок із соціальним буттям людей. Здійснено критичний аналіз розуміння аксіологічного підходу з позицій сучасних філософії, педагогіки та методології.

Ключові слова: *аксіологія, цінність, полікультурна освіта, аграрна галузь, іноземна мова*

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються у сучасному соціумі, активізували пошук нових, життєво важливих цінностей для молоді та способів їх запровадження в педагогічний процес вищих навчальних закладів. Аграрні університети також не залишаються осторонь цих процесів і намагаються знайти шляхи подолання культурної кризи й розвивати ціннісну сферу особистості. Вирішенню цих проблем сприяє становлення педагогічної аксіології як методологічного підходу в осмисленні цих педагогічних явищ. Аксіологічний підхід органічно вписується у сучасну гуманістичну педагогіку, в якій майбутній фахівець аграрної галузі розглядається як вища цінність суспільства. Відповідно аксіологію можна розглядати як методологічну основу полікультурної освіти студента-аграрника [11].

Актуальність реалізації аксіологічного підходу в полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови обумовлена виникненням перед сучасними навчальними закладами принципово нових завдань, пов'язаних із подальшим реформуванням українського суспільства на принципах демократизму й гуманізму. Від сьогоднішніх випускників аграрних ВНЗ вимагається не лише підготовка до майбутньої професійної життєдіяльності, але й висока моральність, здатність до адекватних дій у полікультурному середовищі, вміння вести конструктивний діалог іноземною мовою з опонентами на засадах національних і загальнолюдських цінностей [7, с. 21]. О. Сухомлинська з цього приводу констатує: «Сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою всього людства» [14, с. 106].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У світлі того, що аксіологічна детермінованість молоді значною мірою обумовлюється освітою, проблема аксіологічного підходу в педагогіці стала актуальним предметом наукових досліджень Н. Асташової, І. Бежа, О. Вишневського, А. Габович, І. Зязюна, П. Ігнатенка, В. Лутая, В. Сластьоніна, В. Струманського, О. Сухомлинської. Вивчення наукової літератури й ознайомлення з передовим педагогічним досвідом підтверджують нерозривність іншомовної підготовки компетентних фахівців аграрної галузі з питанням про її

ціннісне наповнення. Обумовлюється це тим фактом, що успіх професійної діяльності забезпечують особистісні та професійно-педагогічні ціннісні пріоритети. Таким чином, під час підготовки майбутніх аграрників до практичної діяльності на заняттях іноземної мови важливим моментом постає усвідомлення ними потреби в узгодженні цієї діяльності з соціально значущими цінностями, опануванні певних знань та умінь. Вирішити це складне питання покликаний аксіологічний підхід у процесі формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Метою статті є розгляд аксіологічного підходу в контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Сутність аксіологічного підходу полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови розкриває діалектико-матеріалістична аксіологія. До її концептуального апарату входить поняття „цінність”, аксіологічна характеристика індивіда (суб’єкта ціннісних відношень), загальні аксіологічні категорії (значення, смисл, ціль, потреба, мотивація, ціннісні орієнтації, оцінка). Аксіологічний підхід проголошує людину найвищою цінністю суспільства й самоціллю суспільного розвитку, дозволяє досліджувати явища з точки зору закладених у них можливостей задоволення потреб особистості. Саме ця обставина зумовила його вибір як однієї із методологічних основ вивчення процесу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови [6, с. 122].

О. Арнольд [2], В. Єфімов [8], В. Малахов [10], В. Тугарінов [15], Н. Чавчавадзе [16] мають рацію, що духовні та матеріальні цінності, створені людством, складають сутність культури, а людина завжди діє у межах загальнолюдських цінностей, виступаючи одночасно об’єктом культурних впливів і суб’єктом, творцем цінностей. Узагальнено можна виділити два підходи до визначення поняття „цінність”. У контексті першого підходу цінність існує незалежно від особистості й постає об’єктивною категорією. Згідно другого підходу цінність існує лише в межах співвідношення суб’єкта та об’єкта, тобто виступає суб’єктивно-об’єктивною категорією [17, с. 223]. І. Бех пов’язує особистісні цінності з опануванням суспільних цінностей індивідами, вказуючи, що це сприяє закріпленню за ними значущості, особистісного смислу для людини конкретних подій, об’єктів тощо [5, с. 6]. Як бачимо, цінність детермінована двома аспектами ціннісного ставлення, а її характер і значущість залежать від визначень суб’єкта та від властивостей об’єкта – носія цінності. Таким чином, напрашується висновок, що цінність є функцією двох змінних. Її характерною рисою є те, що вона одночасно може бути предметом і ставленням до цього предмета.

Аналогічну точку зору формулює С. Шарапа, стверджуючи, що в понятті «цінність» виражене певне ставлення до явищ, предметів або їх властивостей. На її думку, саме в результаті сформованої у суспільній практиці певної оцінки явище набуває статусу цінності. Виконуючи роль соціального регулятора в історії людського суспільства цінності й оцінки, на основі яких вони формуються, постають складним результатом впливу соціальних та історичних причин на індивідуальну і суспільну свідомість. Науковець акцентує увагу на тому, що люди формують цінності в реальних життєвих умовах. Усвідомлення особистістю цінності певного явища є результатом роботи її свідомості. При цьому цінності людини є загальнозначущими і суб’єктивно-об’єктивними за походженням [17, с. 224].

Феномен цінностей можна розкрити лише через зв’язок із соціальним буттям людей, оскільки поза суспільством вони не існують. Пізнання сутності цінностей як системостворювального компоненту культури допомагає досягнути смисл цієї категорії для аналізу новітніх завдань освіти, сучасної педагогічної реальності [6, с. 123].

Із позицій аксіологічного підходу освіта виступає соціально-педагогічним феноменом, який знаходить своє відображення в його провідних ідеях: універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей та засобів, пріоритет ідеї свободи. Поряд із завданнями освоєння накопиченої суспільством культури в структурі

ціннісних імперативів змісту освіти особливе місце відводять формуванню ціннісного ставлення до природного й соціального середовища, зміні творчого потенціалу особистості, розвитку її здібностей перетворювати оточуючу дійсність. Отже, ядром аксіологічного підходу методології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови виступає гуманізм, який передбачає визнання особистості найвищою цінністю, виявлення доброти, чуйності, милосердя, розуміння; ставлення до праці як до способу самореалізації людини; збереження здоров'я і розвиток біопсихосоціальної функції особистості для успішної соціальної активності й оптимальної працездатності. Пріоритетними цінностями у практиці викладача є людина, дитина, батьківщина, колектив, праця, життя, мудрість, добро і краса [9, с. 8].

Відштовхуючись від аксіологічних ідей, можна виокремити наступні культурно-гуманістичні функції полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови: розвиток духовних сил, здібностей та умінь, які дозволяють долати життєві труднощі; виховання характеру й моральної відповідальності в ситуаціях адаптації до соціального і природного середовища; забезпечення можливостей для особистісного й професійного зростання, самореалізації; оволодіння засобами досягнення свободи, особистої автономії, духовної гармонії; створення умов для саморозвитку креативної індивідуальності і розкриття духовних потенцій особистості.

Ми, вслід за І. Аносовим [1, с. 132], вбачаємо в аксіологічному підході філософсько-педагогічну стратегію, яка визначає подальші перспективи модернізації системи освіти, а також шляхи формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі та використання педагогічних ресурсів для забезпечення сталого розвитку особистості на заняттях іноземної мови.

О. Барліт закликає використовувати аксіологічний підхід у педагогічній науці при організації таких напрямів діяльності: цілісному розгляді становлення особистості в нерозривній єдності соціального і екзистенційного; включенні в дослідницький простір таких феноменів, як цінність, ідеал, духовне піднесення, переживання, віра тощо; вивченні не абстрактної, а конкретної людини у конкретних історико-культурних умовах життя, повсякденних формах функціонування, зокрема в освіті як невід'ємному атрибуті людського буття і в конкретних геокультурних умовах. Науковець залучає аксіологічний підхід в розробку програм теоретичної і практичної підготовки, програм виховної роботи, психолого-педагогічного забезпечення діяльності ВНЗ, а також для створення навчально-методичних комплексів дисциплін згідно стандартів Болонської конвенції [3, с. 27].

У ході проведених досліджень М. Окса визначає вимоги, дотримання яких забезпечує успішну реалізацію аксіологічного підходу: 1) педагогічна ідеологія повинна будуватися на життєстверджувальному позитивному змісті, а не на критиці й негативі явищ навколишньої реальності; 2) педагогічний процес має являти собою цілісне поєднання процесів навчання та виховання, які ґрунтуються на одних підходах і характеризуються єдиною стратегією розвитку; 3) систему педагогічних впливів на особистість треба здійснювати не стільки за допомогою використання ідей загальносвітової значущості, перебудови світу, скільки через залучення викладача до внутрішнього світу кожного студента, виявлення ним прагнення зрозуміти та допомогти йому зорієнтуватися в існуючій реальності; 4) під час формування ціннісних орієнтацій студентів потрібно повноцінно використовувати можливості колективу як основного провідника соціальних цінностей і групових норм для осіб, які входять до нього [12, с. 26-27].

На думку Є. Ямбурга, аксіологічний підхід дозволяє підготувати викладачів до ціннісного управління освітою. Поняття «ціннісне управління освітою» науковець тлумачить як процес послідовного терплячого переосмислення цілей освіти всіма суб'єктами навчально-виховної діяльності з наступним відпрацюванням загальної для

усього колективу духовної культури, що дозволяє педагогам в оцінці своєї праці керуватися не лише традиційними критеріями навченості студентів, але й уважно фіксувати етапи їхнього особистісного зростання, що відбувається під час опанування студентами ієрархії цінностей [18, с. 118].

Звертаючись до проблеми формування аксіологічного потенціалу, О. Отич зауважує, він формується на основі адаптації системи цінностей конкретного викладача до ієрархії цінностей педагогічної системи й суспільства, в яких має місце його професійна діяльність. Аксіологічний потенціал охоплює гуманістичні цінності, які надають гуманістичну спрямованість особистості педагога; педагогічні цінності, які становлять фундамент для набуття ним педагогічної майстерності й прагнення до неперервного професійного самовдосконалення; цінності творчості, які підтримують творчу активність та інтерес викладача і студентів, забезпечують найвищі результати педагогічного процесу; естетичні цінності, які позитивно впливають на досягнення високої естетики професійної діяльності й перетворюють її на мистецтво. «Педагогічні установки аксіологічного підходу стосуються ціннісного ставлення до індивідуальності вихованця, віри в його можливості у кожній ситуації навчання і виховання; допомоги йому в усвідомленні власної цінності для себе і соціуму» [13, с. 26].

Висновки. Отже, аксіологічний підхід у вирішенні проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в умовах мінливого соціуму ми розглядаємо як забезпечення можливостей для пошуку ціннісно-сислової основи навчально-професійної діяльності, як обґрунтування принципів і цінностей, які будуть визначати цілі і зміст педагогічного процесу в аграрному ВНЗ у мінливих соціокультурних умовах. На нашу думку, запровадження аксіологічного підходу як складової методології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови позитивно вплине на становлення у них: цінностей, які сприяють утвердженню аграрника в полікультурному суспільстві; цінностей, які детермінують розвиток полікультурної обізнаності; цінностей, які сприяють культурно-професійному самовдосконаленню; цінностей самовираження і самореалізації; цінностей, пов'язані з прагматичними запитам.

Список використаних джерел

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект / І.П. Аносов. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
2. Арнольд А.И. Введение в культурологию (новая расширенная редакция) / А.И. Арнольд. – М.: Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 352 с.
3. Барліт О.О. Аксіологічний підхід в управлінні сучасними знаннями про природу / О.О. Барліт // Педагогіка і психологія формування творчої особистості. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 45. – С. 23-28.
4. Бевз В.Г. Реалізація аксіологічного підходу у навчанні майбутніх учителів математики / В.Г. Бевз // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2013. – № 39. – С. 7-10.
5. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
6. Бойчук Ю.Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Ю.Д. Бойчук // Вісник НТУУ „КПІ”. Філософія. – 2009. – № 3 (27) . – Ч. 1. – С. 121-124.
7. Гавязь А.В. Аксіологічний підхід до формування педагогічної майстерності менеджера освіти / Гавязь А.В. // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія: Педагогіка. – 2011. – № 7. – С. 20-24.
8. Ефимов В.И. Общечеловеческие ценности / В.И. Ефимов, В.М. Таланов. – М.: Академия естествознания, 2010. – 248 с.

9. Євтушенко Н.В. Аксиологічний підхід до розвитку загальнокультурної компетентності вчителів природничо-математичного циклу / Н.В. Євтушенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 120. – С. 7-8.
10. Малахов В.А. Цінність як категорія культури / В.А. Малахов // Філософська думка. – 1983. – №2. – С. 76-85.
11. Маслов С.И. Аксиологический подход в педагогике / С.И. Маслов, Т.А. Маслова // Известия Тульского государственного университета. – Серия: Гуманитарные науки. – Тула: ТулГУ. – 2013. – № 2–3. – С. 202-212.
12. Окса М.М. Стратегічний менеджмент в освіті / М.М.Окса. – Мелітополь: МДПУ, 2007. – 178 с.
13. Отич О.М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва / О.М. Отич. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 248 с.
14. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 1. – С.105-111.
15. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Л.: Лениздат, 1960. – 147 с.
16. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности / Н.З. Чавчавадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 171 с.
17. Шарапа С. Аксиологічні аспекти підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) / С. Шарапа // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2014. – Вип. 29 (1). – С. 222-228.
18. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика / Е.А. Ямбург. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 351 с.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2016 р.

КРАВЕЦЬ Р.

Винницький національний аграрний університет, Україна

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРАРНОЙ ОТРАСЛИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрыта сущность аксиологического подхода в поликультурном образовании будущих специалистов аграрной отрасли на занятиях по иностранному языку. Рассмотрен феномен ценностей через их связь с социальным бытием людей. Осуществлен критический анализ понимания аксиологического подхода с позиций современной философии, педагогики и методологии.

Ключевые слова: аксиология, ценность, поликультурное образование, аграрная отрасль, иностранный язык.

KRAVETS R.

Vinnytsia national agrarian University, Ukraine

THE AXIOLOGICAL APPROACH IN MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE AGRARIANS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article focuses on the essence of the axiological approach in multicultural education of future agrarians at foreign language classes. The phenomenon of values has been viewed in their connection with people's social life. The concept of the axiological approach has been critically analysed from viewpoints of modern philosophy, pedagogy and methodology.

The changes taking place in the modern society have activated the search of new, vitally important for young people values and methods of their implementing in the pedagogical process of higher educational institutions. Agrarian universities also do not stand aside these processes and try to find the ways of overcoming the cultural crisis and develop the value sphere of a personality. The solution of these problems is assisted by establishing pedagogical axiology as a methodological approach in understanding these pedagogical phenomena. The axiological approach is organically included in modern humanistic pedagogy, in which a future agrarian is considered as a higher value

of society. Accordingly axiology has been examined as the methodological basis of multicultural education of a student-agrarian. The actuality of realizing the axiological approach in multicultural education of future agrarians is substantiated by the rise of fundamentally new tasks before modern educational institutions, which are related to further reforming the Ukrainian society on the principles of democracy and humanism. From today's final-year students of agrarian higher educational institutions not only preparation to the future professional vital functions but also high morality, capacity for adequate actions in a multicultural environment, ability to conduct a structural dialogue with opponents on principles of the national and the common to all mankind values are required.

The study of scientific literature and examination of the leading pedagogical experience has confirmed the continuity of training competent specialists of the agrarian sphere of economy with a issue of its value filling. It is stipulated by the circumstance that success of professional activity is provided by certain personality and professionally-pedagogical value priorities. Thus, while training future agrarians for practical activity as an important moment it appears to be the realization of the requirements and adjusting their activity taking into account socially meaningful values, mastering certain knowledge and abilities. The axiological approach is aimed at solving this urgent issue in the process of forming the multicultural competence of future agrarians.

Key words: axiology, value, multicultural education, agrarian industry, foreign language.

УДК 378.4:314.151.3-054.73-057.875

ЮРІЙ КРАЩЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ЗМІСТ ТА ФОРМИ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ЖИТТЯ

Запропоновано зміст та форми педагогічного супроводу адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського життя, котрі включають створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату, забезпечення особистісно-зорієнтованого навчання, встановлення дружніх доброзичливих продуктивних стосунків з оточуючими студентами та викладачами, підтримку патріотичної громадянської позиції студентів-переселенців. Пріоритетними напрямками адаптації студентів-переселенців є відновлення соціального статусу студента, формування установок щодо пристосування до нових умов нормальної життєдіяльності, подолання психофізіологічних травм, стресового стану, соціальної апатії, втрати віри у майбутнє та позитивне сприйняття дійсності. Розроблено відповідні рекомендації органам студентського самоврядування.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, студенти-переселенці, адаптація, педагогічний супровід адаптації, студентське самоврядування, орган студентського самоврядування.

Актуальність дослідження. Каталізована військовою агресією соціально-політична нестабільність зумовила появу значної кількості внутрішньо переміщених осіб з окупованих частин Донецької та Луганської областей та АР Крим і м. Севастополь. Реінтеграцію окупованих частин Донецької та Луганської областей, АР Крим, «зшивання» України може каталізувати найбільш мобільна соціальна категорія – студенти. Створення максимально сприятливих умов для адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища стане передумовою більш глибоких процесів ресоціалізації населення Донбасу. Студентське самоврядування

розглядаємо як дієвий засіб адаптації студентів переселенців, включення їх у структуру міжособистісних конструктивних стосунків, взаємодопомогу, взаємопідтримку [3, с. 43].

Пріоритетними напрямками адаптації студентів-переселенців є відновлення соціального статусу студента, формування установок щодо пристосування до нових умов нормальної життєдіяльності, подолання психофізіологічних травм, стресового стану, соціальної апатії, втрати віри у майбутнє та позитивне сприйняття дійсності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Адаптація особистості до навчання у вищому навчальному закладі – складний, довготривалий, динамічний процес. Проблемою адаптації студентів до умов ВНЗ науковці уперше активно зацікавилися у 60-70 рр. XX ст. (Д. Андрєєва, Р. Нізамов, В. Секун та ін.). Пошуку шляхів, що забезпечують найбільш ефективну і швидку адаптацію, сьогодні приділяють значну увагу представники української та зарубіжної науки (Д. Порох, І. Сімаєва, В. Ємельянов, О. Орехова та ін.). Науковці акцентували увагу на змінах, що зазнає особистість у процесі адаптації, формуванні у студентів «образу – Я», ціннісних орієнтацій [1, с. 48-51].

Адаптація внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища, сприяння якості освіти студентів переселенців були в фокусі уваги ряду зарубіжних дослідників [4-5].

Метою статті є визначення змісту та форм педагогічного супроводу адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського життя, котрі включають створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату, забезпечення особистісно-зорієнтованого навчання, встановлення дружніх доброзичливих продуктивних стосунків з оточуючими студентами та викладачами, підтримку патріотичної громадянської позиції студентів-переселенців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Університетське середовище має певну низку своїх особливостей, які в певній мірі ускладнюють адаптацію студентів-переселенців до навчання у новому ВНЗ.

За результатами опитувань, проведених Ю. Дмитренко, студенти-переселенці найчастіше зустрічаються з такими труднощами: відчутна різниця у навчальних предметах та кількості їх годин у порівнянні з «рідним» вищим навчальним закладом; зміна стилю викладання та подачі матеріалу, застосування інших методик навчання; психологічний бар'єр та дискомфорт у спілкуванні з викладачами та адміністрацією; відчуженість нового студентського колективу, групи, тощо; постійні стреси через різку зміну звичного середовища життя; страх виявити свої здібності та неможливість їх розвитку; недостатня кількість інформації від міської та державної влади, яка б підтримувала та допомагала студентам-переселенцям адаптуватися до нового середовища; постійна тривога за своїх рідних та близьких, які лишилися на окупованій території; внутрішній страх перед новим, само невизначеність та невпевненість в собі.

Тож адміністрації, професорсько-викладацький та студентський колективи вищих навчальних закладів мають стати найголовнішою та найефективнішою «рукою допомоги» в період адаптації, відтак – забезпечити педагогічний супровід адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського життя. Розглянемо це на прикладі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (далі – Університет), де в роботі зі студентами викладацький склад та студентська рада ефективно застосовують педагогічні, психологічні методи подолання проблем, з якими стикаються студенти-переселенці під час адаптації, залучення до суспільно-корисної та цікавої роботи за інтересами.

Необхідною передумовою для ефективного функціонування Університету є опора на самих студентів, їх внутрішній світ та життєві прагнення з метою максимально ефективного функціонування освітнього та виховного процесів. Саме на таких засадах базується організація роботи в Університеті, де представники студентського самоврядування від імені студентів беруть активну участь в організації навчального процесу свого, мають вирішальний «голос» у питаннях, які стосуються безпосередньо студентського життя та благоустрою, долучаються до науково-дослідної роботи, представляють інтереси студентства на різних рівнях взаємодії та найчастіше

виступають організаторами проведення різноманітних заходів як суспільно-психологічного, так і науково-практичного значення. Так, на разі, студенти ВНЗ на свій смак обирають певні дисципліни, мають право обирати чи змінювати викладача, мають активну позицію щодо специфіки викладання того чи іншого матеріалу.

Моніторинг, який постійно проводить студентська рада щодо рівня навчального процесу в університеті, дає можливість самим студентам і адміністрації аналізувати та робити висновки щодо тих чи інших дисциплін, методик та способів викладання. Особливо корисною така робота є в сучасному суспільстві, яке зіткнулося з проблемами ВПО. Студенти-переселенці відзначають, що саме особистісно-зорієнтоване навчання та постійна робота університетської команди полегшують процес їх інтеграції до нового середовища, вирішення проблем, з якими вони стикаються сьогодні.

Нове середовище – надзвичайно сильний стресор для кожної людини, особливо для молоді, яка ще само невизначена, нереалізована та дуже часто невпевнена в собі. Тому в Університеті саме встановленню дружніх доброзичливих стосунків між студентами та викладачами приділяється велика увага та ведеться постійна робота. «Викладач моєї кафедри, надзвичайно розумна, мудра та шанована людина, стала одним з моїх найкращих друзів в цьому університеті. Переїхавши сюди, я мріяв продовжувати свій творчий літературний шлях, але не мав уявлення як це робити в чужому місці без будь-якої підтримки. А вона в мене повірила, побачила вогонь в очах уже на перших заняттях і, як результат, стала автором передмови до моєї першої збірки», розповідає студент-переселенець Сергій Н. (м. Слов'янськ).

Яскравим прикладом професіоналізму та людської небайдужості є ініціатива викладачів Університету та студентської ради щодо проведення зустрічі з представником головного юстиції в Полтавській області та студентами задля роз'яснення та вирішення цілої низки питань, що стосуються зміни місця проживання, місця навчання та відновлення своїх прав як громадян України на новому місці. Перелік таких зустрічей досить великий та має широкий тематичний діапазон, адже проблеми мають різний характер за значенням та тривалістю.

Викладацький склад Університету долучається до студентських заходів, творчих вечорів та проектів, бере в них активну участь, живе студентським життям. Саме такі заходи формують повноцінні дружні продуктивні стосунки між студентами та викладачами за допомогою студентського самоврядування нашого університету.

«Приємним відкриттям для мене стала робота студентського самоврядування ПНПУ імені В.Г. Короленка. Такої турботи, доброзичливого ставлення та підтримки я не очікувала отримати. Надзвичайно велику роль зіграв той факт, що студентів-новачків студентська рада активно й постійно залучає до всіх внутрішніх та загально міських заходів», – ділиться своїми враженнями студентка-переселенець Анастасія З. (м. Краматорськ).

За ініціативи студентської ради з метою виховання патріотизму, емпатії та усвідомлення розуміння власної ролі в долі своєї країни, неодноразово проводилися зустрічі з військовими, які повернулися із зони бойових дій, волонтерами, представники державних органів влади. Постійно ведеться волонтерська діяльність студентами Університету в різноманітних формах: донорство, благодійність, залучення до суспільно-корисної роботи, моральна підтримка військових та ВПО, різноманітні культурно-мистецькі заходи патріотичного спрямування, флешмоби, тренінги, акції та конкурси. Студенти Університету є постійним учасниками та співорганізаторами всіх міських та обласних заходів патріотичного характеру, таких як: парад вишиванок «Полтава вишивана», спортивно-оздоровчий захід «Заграва», «Збери макулатуру – подаруй життя солдату» та багато інших. Студенти-переселенці є активними учасниками волонтерського руху та входять до складу волонтерського центру «АКОРД» Університету. Волонтери центру активно співпрацюють з міською благодійною організацією «Світло надії» та службою соціальної допомоги самотнім і людям похилого віку. Студенти-волонтери допомагають у зборі речей першої необхідності,

закупівлі медикаментів та продуктів харчування тощо. З ініціативи волонтерів центру «АКОРД» систематично організуються заходи щодо допомоги бійцям із зони АТО (відвідування військових у шпиталі, придбання медикаментів, надання їм психологічної допомоги, придбання ультрафіолетових камер для зберігання медичного стерильного інструменту, бактерицидних опромінювачів для стерилізації перев'язувального матеріалу).

Особливо привабливою платформою включення студентів-переселенців в нове комунікаційне середовище є Полтавський молодіжний проект «Школа місцевого і студентського самоврядування «Лідер майбутнього», яка триває протягом навчального року й охоплює активних молодих осіб із більшості вищих навчальних закладів м. Полтави.

Основною метою діяльності психологічної служби Університету є психологічний супровід педагогічного процесу, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя всіх його учасників (студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників), пошук найбільш ефективних форм і методів роботи зі студентською молоддю. Для підвищення психологічної культури всіх учасників освітнього процесу психологічна служба Університету пропонує тематичні групові заняття: «Як живеться, студенте?» (адаптація першокурсників), «Організація часу» (тайм менеджмент), «Як пережити іспити без стресу», «Зустріч із собою» (сприяння процесу самопізнання та саморозвитку), «Вільне спілкування», «Потреби і почуття», «Розвиток емоційного інтелекту» (профілактика професійного вигорання), «Дитячо-батьківські стосунки», «Взаємини між чоловіком і жінкою», «Любов і нелюбов у стосунках» (дружніх, сімейних, інтимних), «Обираю здоров'я».

Психологічний аспект адаптаційного періоду є надзвичайно важливим, адже студенти-переселенці не бажають, щоб на них звертали більше уваги, ніж на інших. Тому саме задля подолання будь-яких соціальних та психологічних бар'єрів студентське самоврядування має максимально залучатися до роботи з такими студентами. Адже студент студента завжди зрозуміє. Така форма роботи й максимально «безболісною» й ефективною [2].

Так, за підтримки психологічної служби Університету та психолого-педагогічного факультету, для проведення студентським самоврядуванням нами запропоновано декілька програм тренінгів та зустрічей, метою яких є полегшення адаптаційного періоду студентів-переселенців до університетського середовища.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Передумовою адаптації внутрішньо переміщених осіб є особистісно-зорієнтований підхід та комплекс психолого-педагогічної підтримки (діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок, психічного стану і проблем в адаптації; допомога в розвитку навчальних навичок і регуляції свого життєтворення; психологічна підтримка студентів-переселенців в подоланні соціокультурних труднощів життя і встановлення комфортних взаємовідносин с однокурсниками і викладачами; консультування студентів-переселенців, що відчувають проблеми в адаптації чи при розчаруванні в обраній спеціальності; корекція самооцінки, відчуття соціального вакууму, професійного самовизначення при компромісному виборі студентів-переселенців). Успішна адаптація внутрішньо переміщених осіб можлива лише за умови встановлення дружніх конструктивних взаємовідносин в університеті, що якнайкраще може забезпечити студентське самоврядування в розмаїтті своїх організаційних форм (студентська рада, студентський парламент, наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів та молодих учених, студентські гуртки, волонтерські центри тощо) та рівнів (групи, потоку, факультету/інституту, університету).

Список використаних джерел

1. Данильчик А.В. Исследование эмоциональной устойчивости и адаптации студентов // Психологическая студия. – Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. Вып. 5.– С.48-51.
2. Дмитренко Ю.С. Роль системи студентського самоврядування в адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища / Ю. С. Дмитренко // Імідж сучасного педагога. – 2016. – № 9 (168). – С. 16-19.
3. Кращенко Ю.П., Сорокіна Г.Ю. Дослідження передумов адаптації студентів-переселенців до університетського середовища / Ю. П. Кращенко, Г. Ю. Сорокіна // Імідж сучасного педагога. – 2016. – № 9 (168). – С. 43-46.
4. Ferfolja T., Naidoo L. Supporting refugee students through the Refugee Action Support Program. – University of Western Sydney, 2010. – 45 p.
5. Naidoo L. Engaging the refugee community of Greater Western Sydney // Issues in Educational Research. – 2010. – № 1(20). – p. 47-56.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2016 р.

КРАЩЕНКО Ю.

Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко, Украина

СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ К УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ЖИЗНИ

Предложено содержание и формы педагогического сопровождения адаптации внутренне перемещенных лиц к университетской жизни, которые включают создание благоприятного социально-психологического микроклимата, обеспечения личностно-ориентированного обучения, установления дружеских доброжелательных продуктивных отношений с окружающими студентами и преподавателями, поддержку патриотической гражданской позиции студентов-переселенцев. Разработаны соответствующие рекомендации органам студенческого самоуправления.

***Ключевые слова:** внутренне перемещенные лица, студенты-переселенцы, адаптация, педагогическое сопровождение адаптации, студенческое самоуправление.*

KRASCHENKO YU.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

CONTENTS AND FORMS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED STUDENTS TO UNIVERSITY LIFE

The personality-oriented approach and a set of psychological and educational support (diagnosis of readiness for teaching and learning activities, motivation training, values, social attitudes, mental status and problems of adaptation, support in the development of educational skills and regulation, their life-adjustment, psychological support for internally displaced students in overcoming their social and cultural challenges of life and in developing comfortable relationship with fellow students and teachers, in counseling of internally displaced students, who have problems in adaptation or feel disappointment in their career; self-esteem development, correction of the sense of social vacuum, professional self motivation in making a choice by internally displaced students) are the preconditions of adaptation of internally displaced students.

The priority feature of adaptation of internally displaced students is reestablishing of students social status, developing of affirmations in order to adapt to new conditions of normal life, to overcome physiological trauma, stress, social apathy, loss of faith into the future and positive attitude to life. Successful adaptation of internally displaced persons is possible only if friendly relationships will be set at university community to provide student government with the diversity of functional management. Taking into account the experience of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University we considered the content and forms of pedagogical support of adaptation for internally displaced students.

***Keywords:** internally displaced persons, internally displaced students, adaptation, pedagogical support of adaptation, students government, students government body.*

УДК 37:81'243

ОЛЕНА КУЗНЕЦОВА

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, м.Харків

ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Стаття присвячена встановленню тенденцій модернізації іншомовної освіти в європейському освітньому просторі, висвітленню їх сутності та визначенню шляхів, що дозволили б підвищити якість іншомовної освіти на різних освітніх рівнях й в цілому іншомовну компетентність громадян. Схарактеризовані пріоритети мовної політики ЄС і напрями розвитку сфери іншомовної освіти.

Ключові слова: іншомовна освіта, глобалізація, тенденції, напрями модернізації, європейський освітній простір.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Взаємопов'язані процеси глобалізації та модернізації формують новий соціальний контекст, зумовлюють зміни у розумінні функціонування суспільства і його цивілізаційного доступу.

Орієнтація України на європейський освітній простір вимагає вивчення і врахування як цивілізаційних тенденцій, що висвітлюють ціннісні пріоритети сьогодення і найближчого майбутнього, так і тих, що проявляються на різних освітніх рівнях у формуванні змісту освіти і визначенні освітніх пріоритетів.

Глобалізація створює нові перспективи для міграційних процесів, формуються виклики, що стосуються не лише громадянства, а й визнання цінності мовного розмаїття і багатокультурного характеру суспільства, адже представників інших мов і культур часто сприймають як певну «загрозу» мовній і культурній «чистоті», а сфері освіти не вдається повною мірою реалізувати формування толерантної багатомовної особистості. В одному з документів ЄС зазначається, що навчальне середовище має стати гнучким, більш багатоаспектним, таким, у якому студенти навчатимуться спілкуванню та функціонуванню у розмаїтті вимірів [1]. Тож, вивчення зарубіжного досвіду є важливим інструментом відстеження змін, що мають місце, надає можливість зіставити вітчизняні і зарубіжні освітні тенденції, запропонувати заходи, що узгоджуються з загальноєвропейськими освітніми модифікаціями з огляду на вплив глобалізаційних процесів.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом питання іншомовної освіти в Україні та за кордоном є предметом уваги багатьох вітчизняних науковців, зокрема І.Білецької (полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США), В.Гаманюк (аналіз іншомовної освіти у Німеччині), Р.Гришкової (іншомовна освіта в Україні), Л.Гульпи (розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської республіки), О.Максименко (організація навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи), В.Махінова (засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору), М.Пархомчук (багатомовність як перспектива розвитку іншомовної освіти в початкових школах Німеччини), М.Тадеевої (розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи) та інших дослідників.

Утім, євроінтеграційна спрямованість України вимагає поглиблення вивчення зарубіжного досвіду, відстеження нововведень і тенденцій з метою впровадження ефективних організаційних заходів, методів та форм реалізації іншомовної освіти.

Метою статті є на основі вивчення наукових даних, документів ЄС та статистичної

інформації визначити тенденції модернізації іншомовної освіти в Європейському освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. В офіційних документах ЄС визначено основи мовної політики співтовариства і наголошено, що ЄС прагне зберегти лінгвістичне розмаїття і розвивати володіння мовами задля збереження культурної ідентичності, соціальної інтеграції і спільності, а також тому, що багатомовність є важливим інструментом, що надає громадянам в умовах інтегрованої Європи суттєві переваги у здобутті освіти, при працевлаштуванні, забезпеченні мобільності тощо [3]. Так, мобільна робоча сила розглядається ключовим аспектом конкурентоздатності економіки ЄС.

Документи Єврокомісії «Рамкова стратегія з мультилінгвізму» (2005 р.), і «Європейська стратегія з мультилінгвізму» (2008 р.) визначили основні напрями політики ЄС у цій сфері: - наголошення на значній ролі, що її відіграють мови і багатомовність в європейській економіці, і пошук шляхів підвищення цієї ролі; - заохочення всіх громадян до вивчення більшої кількості мов і здатності розмовляти ними для покращення взаєморозуміння і спілкування; - забезпечення для всіх громадян доступу до законодавства і інформації ЄС на власній мові.

Утім, безпосередній вплив ЄС в сфері реалізації освітньої і мовної політики є незначним, оскільки ця сфера знаходиться у зоні відповідальності кожної окремої держави ЄС. Тож і показники іншомовної освіченості й компетентності громадян різних країн є відмінними. Навіть за умови прагнення до реалізації єдиної іншомовної політики ЄС показники володіння й послуговування іноземними мовами громадянами країн-членів ЄС, організації вивчення мов на різних освітніх рівнях в інституційній освіті і поза її межами, ставлення громадян до значущості іншомовної компетенції є різними. Причому, здобутки в цій сфері не є сталими й прогресивно позитивними [7].

Можна стверджувати, що мовна освіта не встигає за процесами й трансформаціями в соціально-економічній сфері: зміни втілюються повільно і непослідовно. З одного боку, традиційні методи і засоби навчання й вивчення мов виявляються неефективними, з іншого, – освітній системі не вдається адекватно і вчасно реагувати на потреби різних соціальних інститутів і забезпечувати належний навчальний процес для засвоєння мов і практики у їх використанні.

Соціально-економічні реалії все більше засвідчують взаємозв'язок між лінгвістичним розмаїттям і ринком праці в умовах економіки знань. На основі вивчення даних ринку праці дослідники вказують, що в економіці знань постійно використовуються різні мови і та чи інша з них домінують у певному середовищі. Тож, науковці вважають, що необхідним у володінні мовами стає не правильність, а досягнення взаєморозуміння і підкреслюють, що існуючі навчальні ресурси не відповідають потребам, не навчають використанню мов у контексті реального життя [6].

На європейських теренах за підтримки і фінансування Європейського Союзу було здійснено проект «Глобалізація, сучасність і мова: нові перспективи мовної освіти» (EUNOM) з метою розробки моделі, яка дозволила б переглянути зв'язки між вищою та іншими рівнями освіти, між суспільством та мовним розмаїттям [4]. Було визначено 5 ключових напрямів: 1) нова парадигма підготовки вчителів мов; 2) вища освіта і дослідження проблеми мультилінгвізму; 3) проблема управління у мультилінгвальному і багатоетнічному суспільстві; 4) мультилінгвізм в економіці знань: ринки праці і корпоративна відповідальність; 5) інформаційна технологія, електронне навчання і мови.

Підґрунтям розробки моделі стало положення про те, що мовна освіта має забезпечити особу уміннями й навичками, що дозволять їй ефективно існувати у суспільстві. При цьому учасники проекту прагнули визначити адекватні форми навчання й учіння мов та способи набуття комунікативних умінь у соціальних інститутах різних рівнів – у школі, в інституціях вищої освіти та у межах ринку праці з огляду на завдання реалізації концепції «навчання протягом життя» та визначити перспективи забезпечення послідовності у здобутті іншомовної освіти. Слід відзначити,

що учасники проекту виходили з розуміння того, що інновації у вищій освіті не досягнуть успіху, якщо студенти не матимуть можливість досягти певного рівня компетентності у різних мовах і скористатися новими моделями, що розвиваються у вищій освіті.

У ході реалізації проекту було встановлено, що для реалізації Європейської політики щодо розвитку багатоманіття у вивченні мов необхідні конкретні рішення і дії. Вчителі й викладачі мов потребують підтримки – чітких нових стратегій, цільових настанов і методик, методичних рекомендацій щодо навчання учнів й студентів використовувати набуті уміння з користю впродовж життя. Тож робота над проектом виявила необхідність змін у системі підготовки вчителів мов у вищих навчальних закладах, зокрема щодо удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів, який має забезпечувати їх готовність до формування високого рівня кроскультурної компетенції молоді, готувати вчителів мов до роботи у новому навчальному середовищі, у нових умовах.

Дослідники вказують на неминучість переходу від традиційної парадигми підготовки вчителів певної мови до парадигми підготовки «мовного вчителя» («language teacher») і до трансформацій у розумінні навчальної дисципліни «Іноземна мова» [2].

Висновки, яких дійшли учасники проекту, запропонували такі пріоритетні напрями модернізації сфери іншомовної освіти: 1) від форми до практики: при визначенні навчальних досягнень важливі не знання лінгвістичних форм, а уміння використовувати мову й мовні засоби для реалізації комунікативних напрямів; 2) ефективність на протигагу правильності: уміння й здатність реалізувати комунікативний намір мають безперечну перевагу над лексико-граматичною правильністю мовних висловів; 3) гнучкість у вивченні: запровадження гнучких навчальних програм і курсів вивчення іноземних мов, орієнтованих на особисті індивідуальні потреби студентів; 4) акцент на комунікативності: навчальна програма має будуватись виключно виходячи з пріоритетності дотримання принципу комунікативності, усі види навчальної роботи і завдань мають реалізовувати комунікативні наміри і сприяти організації спілкування іноземною мовою; 5) плюрилінгвальна компетентність: навчання й розвиток плюрилінгвальної компетенції з метою використання всіх можливих вербальних і невербальних засобів для вираження значення і реалізації комунікативного наміру; 6) розширення спектру мов, що пропонуються для вивчення.

Для реалізації визначених завдань європейські фахівці вважають необхідною модернізацію мовної і педагогічної підготовки учителів мов у вищих навчальних закладах. Як правило у європейських вищих навчальних закладах ці два компоненти не реалізуються одночасно, так як зазвичай студент спочатку навчається на мовному відділенні, а потім проходить підготовку на педагогічному відділенні. Вважається, що студент без сумніву повинен мати достатню мовну компетенцію для того, щоб бути вчителем мов. Однак, сьогодні вчителів необхідний більш широкий спектр компетенцій, кожній з яких притаманні відмінні способи набуття. Дослідники вказують, що попередня модель організації підготовки вчителів мов була вдалою і базувалася на теоретичній підготовці фахівців (засвоєнні структурної характеристики мов і їх аналізі). Утім, сьогодні студентам поряд з теоретичними знаннями необхідно надати можливість розвинути компетенції, які вони у подальшому формуватимуть в своїх учнях (наприклад, формування плюрилінгвальної компетенції, уміння успішної реалізації комунікативних намірів). Визнано, що така підготовка має базуватися на положеннях освітніх документів Ради Європи з розробки стандартних характеристик володіння мовами і рівнів оцінювання іншомовної компетенції (Common European Framework of Reference for Languages).

Другий аспект реалізації визначених завдань модернізації підготовки вчителів мов торкається реалізації встановлення нерозривного взаємозв'язку педагогічної та лінгвістичної підготовки майбутніх учителів. Особа, яка займається навчанням мов, має бути педагогічно кваліфікованою і вміти реалізовувати теоретичні і практичні

педагогічні знання, уміння й навички при власному вивченні мов і при навчанні мов інших. Це вимагає розв'язання завдання модернізації теоретичних ідей та принципів організації педагогічної підготовки вчителів, які в педагогічному сенсі відштовхуються від позицій або біхевіористської теоретичної думки, або від настанов когнітивізму, а у лінгвістичному контексті орієнтуються на структурний (формальний) та/або соціолінгвістичний напрями.

Третій аспект трансформацій у підготовці вчителів мов наголошує на важливості налагодження взаємодії, не лише організаційно й змістовно між предметними сферами (лінгвістика, педагогіка), а й між підрозділами, що її забезпечують, а також у політиці університетів та ставленні викладацького складу. З одного боку, освітні послуги університетів орієнтовані назовні, з іншого, - у глобалізованому світі не можна ігнорувати потреби навчального середовища у межах вищих навчальних закладах. Тож, необхідні як орієнтованість на підготовку фахівців, що володіють мовами, так і на створення певної атмосфери у межах вищих навчальних закладів, що мотивувала б студентів до оволодіння іноземними мовами у вищих навчальних закладах та заохочувала б їх докладати такі зусилля.

У доповіді Директорату загальної освіти та культури Єврокомісії «Мобільність: Зняття перешкод у мобільності вчителів іноземних мов» (червень 2006 р.) зазначається, що зростає актуальність посилення спрямованості на навчання мов, оскільки відбуваються зміни у понятті «національна держава». Навчальне середовище має стати гнучким, більш багатоаспектним, таким, у якому студенти навчатимуться спілкуванню та функціонуванню у розмаїтті вимірів [1].

У європейському освітньому просторі активно проводяться дослідження в сфері іншомовної освіти. В організації навчання мов активно досліджується використання технології, реалізується «ранній старт» у вивченні мов, розвивається впровадження концепції навчання протягом життя стосовно вивчення мов. До того ж зарубіжні дослідники як окрему проблему розглядають те, що багато студентів університетів не володіють жодною мовою, крім рідної (офіційної, державної) і не вбачають у цьому сенсу, оскільки університети не приділяють належної уваги розвиткові напряму, висвітленню академічних переваг у володінні мовами, не інтегрують мови у навчальний контекст вищої освіти. Так, за даними вивчення, проведеного у 2012 р. у 27 країнах ЄС, встановлено, що більшість європейців не відносять себе до тих, хто вивчає мови активно. Приблизно чверть (23%) європейців ніколи не вивчали жодної іноземної мови, а трохи більше двох п'ятих (44%) не вивчали мови останнім часом і не мають наміру розпочати їх вивчення [5].

Освітняні і дослідники, політики і громадські діячі активно обговорюють чутливе питання вибору іноземної мови чи мов для вивчення. З одного боку, формується ставлення до англійської мови як до «глобальної» і необхідної для будь-кого, хто є учасником глобального ринку, з іншого, - на європейських теренах змінюється ставлення до європейських мов і мов меншин з огляду на багатоструктурне управління у європейському просторі, а також переконання у тому, що в основі європейської єдності лежить повага до розмаїття, зокрема лінгвістичного.

Вивчення педагогічних джерел вказує, що дослідники вбачають розв'язання існуючих проблем в уточненні цільових настанов і пріоритетів, модернізації підготовки викладачів мов, трансформаціях в організації навчання і вивчення мов, навчальному середовищі, у забезпеченні послідовності у навчанні мов на різних освітніх рівнях, врахування потреб учнів і їх індивідуальних психологічних характеристик в учінні, в ефективному використанні педагогічних можливостей технології у навчанні й вивченні мов тощо.

Неоліберальні концепції заперечують традиційні принципи навчання і вивчення мов й наполягають на повному перегляді теоретичних настанов щодо ролі «іноземних» мов в освіті, вимагаючи переходу від фіксованих навчальних програм до гнучких, більш зручних зорієнтованих на потреби індивіда. Акцентом стає навчитися вчитися і

особливо навчитися «вивчати мови», що посилює значущість теорій учіння на противагу теоріям навчання мови як предмета навчального плану. До того ж освітні акценти розширюються і охоплюють не лише зміст навчання, а й емоційний, соціальний, культурний, моральний розвиток учня/студента, а навчальна програма акцентує не просто набуття знань, а й розвиток комунікативних умінь.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз даних і результатів розвідок європейських дослідників дозволяє визначити такі тенденції модернізації іншомовної освіти в європейському освітньому просторі:

відхід від лінгвістичних пріоритетів й акцентування здатності реалізовувати розмаїття комунікативних намірів й передавати «значення». Іншомовна освіта має забезпечити особу навичками й умінями, що дозволять їй ефективно існувати у суспільстві;

спрямування на формування плюрилінгвальної компетентності особистості;

пошук шляхів оптимізації іншомовної підготовки у різних освітніх сферах і на різних освітніх рівнях (дошкільна й початкова освіта, навчання впродовж життя, використання технології тощо);

модернізація професійно-педагогічної підготовки вчителів мов (концептуально щодо мети й змісту підготовки, організаційно й технологічно щодо формування компетентностей необхідних для ефективного функціонування у сучасному світі). Сьогодні наголошується, що учителі повинні бути підготовлені до роботи у багатомовному, багатокультурному, етнічно різноманітному середовищі

У цілому зміни соціально-економічного контексту вимагають трансформацій в організації і забезпеченні іншомовної освіти. Метою оволодіння мовою постає не компетентність з іноземної мови, а комунікативна компетентність, що базується на потребах конкретних ситуацій спілкування. Замість прагнення набутти успішності в оволодінні мовою на рівні певних стандартів стає важливим формування толерантності до використання різних форм передачі значення для забезпечення комунікативних цілей інтеракції.

Відповідно, сьогоденне розуміння мети «вивчення мов» зумовлює формування нових моделей їх навчання, що дозволять сформувати особу, здатну до плюрилінгвального спілкування, розумного слухача, міжкультурного посередника. Тож, наголос у навчанні зміщується з завдання отримати очікуваний результат на здобуття мотивуючих досягнень, від процесу вивчення мови до процесу учіння «використовувати мову», використовуючи будь-які ресурси, якими вже володіє учень, для досягнення нових результатів.

Відхід від лінгвістичної чистоти та правильності, пріоритетність демократичного громадянства й відкритості до різних культур, висувають і перед сферою педагогічної освіти завдання випрацювання інструментів, здатних забезпечити підготовку вчителів, готових до формування комунікативно компетентного покоління.

Комплекс завдань і викликів у сфері іншомовної освіти зумовлює доцільність подальшого вивчення й аналізу розмаїття змістових та організаційних питань навчання й вивчення іноземних мов на різних освітніх рівнях і способи їх розв'язання у провідних державах світу.

Список використаних джерел

1. Detecting and Removing Obstacles to the Mobility of Foreign Language Teachers Final Report/ A Report to the European Commission Directorate General for Education & Culture [Електронний ресурс], July 2006.-87 p. – Режим доступу: http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/06/detect_removing_en.pdf
2. European Profile for Language Teacher Education/ Final Report/ A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture/ Written by Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza and William McEv

- [Електронний ресурс], September 2004. – 124 p. – Режим доступу: www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.rtf
3. Europeans and their Languages: report /Special Eurobarometer 386 / Eurostat News Release // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm
 4. Globalisation, Modernity and Language: New Perspectives on LANGUAGE in education/ The EUNoM report [Електронний ресурс], September 2012. – 62 p. – Режим доступу: <http://eunom.uoc.edu>.
 5. Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2012 // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>
 6. Williams G., Strubell M., Williams G.O. Trends in European Language Education/ G.Williams, M.Strubell, G.O. Williams // The Language Learning Journal. – 2013. – Volume 41, Issue 1. – p. 5-36.
 7. Кузнецова О.Ю. Іншомовна освіта в сучасних європейських соціально-економічних реаліях/ О.Ю.Кузнецова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць.– К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – Випуск 51. – С.25-29.

Стаття надійшла до редакції 10.11.2016 р.

КУЗНЕЦОВА Е.

Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого, г.Харьков, Украина

ТЕНДЕНЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена выявлению тенденций модернизации иноязычного образования в европейском образовательном пространстве, освещению их содержания и определению путей повышения качества иноязычного образования на всех образовательных уровнях и в целом иноязычной компетентности граждан. Охарактеризованы приоритеты языковой политики ЕС и направления развития сферы иноязычного образования.

Ключевые слова: иноязычное образование, глобализация, тенденции, направления модернизации, европейское образовательное пространство.

KUZNETSOVA O.

Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv, Ukraine

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION MODERNIZATION TENDENCIES IN EUROPEAN EDUCATIONAL AREA

The article determines the tendencies in foreign language education modernization in the European Union member states. The analysis proves that globalization influences the latest developments in foreign language teaching and learning. The EU language policy priorities are considered as a prerequisite for the changing goals and tasks of foreign language teaching and learning at different educational levels. The study points out that development of foreign language education is based on the promotion of the idea of common European educational dimension creation. Some problems in foreign language teaching and learning are singled out. The main directions of changes in foreign language teaching and learning (goals, objectives, priorities in the teaching process organization models at different educational levels; search for relevant and efficient methods, forms, technologies and means of teaching; introduction of foreign language studies into the preschool and primary school curriculum; widening the opportunities for foreign language learning, communicative competence development with the focus on communicative intention transfer, a shift to “plurilingualism”) are determined. The fact that institution-based learning of foreign languages has to set up the foundation for lifelong foreign language learning concept realization is stressed.

The conclusion is made that the EU encourages all citizens to be multilingual, with the long-term objective that every citizen has to acquire practical skills in at least two languages in addition to his or her mother tongue. The basic ideas that prompt the present day tendencies in foreign language teaching and learning include the role that languages and multilingualism play in the

European economy and the necessity to improve mutual understanding and communication by encouraging all citizens to learn and speak more languages. The decisions taken at the European Union level may be useful for the changes taking place in foreign language competence development in educational institutions of different levels in Ukraine.

Keywords: *foreign language education, globalization, tendencies, modernization directions, European educational area.*

УДК 378.22:37.017:17

ВЯЧЕСЛАВ КУЗЬМИЧ

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПОКАЗНИКИ, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ВИХОВАННЯ ГУМАННОГО ВІДНОШЕННЯ ДО ЛЮДИНИ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті аналізується сутність гуманного відношення до людини як особистісної характеристики, необхідної для формування у майбутнього вчителя вітчизняної школи професійної майстерності. Автором визначено показники, критерії та рівні вихованості гуманного відношення до людини у студентів педагогічних університетів за трьома компонентами: когнітивний; емоційно-ціннісний та поведінково-дієвий.

Ключові слова: *гуманістична позиція, гуманне відношення, майбутній учитель, виховання гуманного відношення, критерії вихованості гуманного відношення.*

Актуальність дослідження. Проблема гуманних стосунків у суспільстві, у окремих його осередках стояла і стоїть перед людством із давніх часів. Попри всі досягнення цивілізації, сучасне суспільство потерпає від таких негативних проявів, як безконтрольна агресія, нахабство, насильство, злість, лицемірство, цинізм, байдужість, руйнування моральних цінностей, бездуховність, домінування у свідомості людей прагматичних та егоїстичних інтересів, втрата людиною людськості і пропагування цінностей матеріальної культури, які транслюють сучасні ЗМІ, і які широко представлені у повсякденному житті. Як наслідок, стосунки «людина-людина» все частіше характеризуються загостренням процесу індивідуалізації особистості, втратою вміння людини гуманно ставитися до оточуючих, вибудовувати взаємини на моральній основі, розуміти іншого, з готовністю надавати підтримку і захист тим, хто слабший, вміння співчувати і з повагою ставитися до зрілих людей тощо. Якщо не припинити розвиток цих тенденцій, людське суспільство ризикує втратити дуже багато істинно людських рис, перетворитися на дискомфортне, загрозливе для індивіда середовище.

Значна роль у гальмуванні негативного ставлення людей одне до одного повинна відіграватися, насамперед, загальноосвітньою школою. Проте для цього сам педагог – суб'єкт гуманного виховання дитини – повинен бути вихований відповідним чином.

Аналіз наукових джерел. Світоглядний аналіз проблеми гуманізму, гуманізації, виховання гуманності, гуманних почуттів, гуманного ставлення до людини знаходимо у роботах вітчизняних і зарубіжних вчених-філософів (М. Бердяєва, Л. Губернського, І. Ільїна, І. Канта, В. Кременя, А. Печчеї, Еразма Роттердамського, Ж.-Ж. Руссо, Л. Фейєрбаха). Виховання гуманності у студентської молоді, майбутніх педагогів розглядали психологи (Б. Ананьєв, І. Бех, І. Буєва, М. Боришевський, О. Лазурський, В. Мясіщев, С. Рубінштейн) і педагоги (А. Бойко, Є. Бондаревська, В. Киричок, Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, К. Ушинський,

Н. Щуркова). Однак у залежності від соціального контексту ця проблема має щоразу нові нюанси і потребує деталізації.

Нинішній етап життя українського суспільства характеризується пріоритетністю знання над почуттям. Так, на проблемі розриву між інтелектуальністю і духовністю як носієм гуманізму в стосунках акцентують увагу А. Кузьмінський і В. Омеляненко: «... В едукції людини перевага надається навчанню... Це знижує відповідальність освітньої системи за виховання молодого покоління» [2, с. 26]. Але такий стан речей повинен бути змінений, доки не втрачено характерні для нашого народу гуманістичні засади взаємовідносин між людьми, взірцем якого може і повинен стати педагог, вихователь.

Мета статті – розкрити зміст показників, критеріїв та рівнів виховання гуманного ставлення до людини у майбутнього вчителя вітчизняної школи в умовах сучасного вищого навчального закладу за трьома компонентами: когнітивний; емоційно-ціннісний та поведінково-дієвий.

Виклад основного матеріалу. Гуманізм у стосунках учителя з учнями лежить у основі формування особистості педагога-майстра, що були розроблені Полтавською школою педагогічної майстерності, започаткованої І. Зязюном. Наряду з професійними знаннями та здібностями і педагогічною технікою, гуманістична спрямованість особистості вчителя розглядається як компонент його педагогічної майстерності, основа професійного розвитку в умовах демократичного суспільства. Під нею розуміється орієнтація людини (педагога) на іншого як суб'єкта, який має право на самовираження, свободу поведінки й самореалізацію [3].

Гуманність, зорієнтованість на іншу людину як самоцінну особистість дозволяють педагогові реалізувати такі принципи високопродуктивного впливу педагога-майстра (за В. Гінецинським), як принцип рефлексивності, принцип ефективності педагогічного впливу, принцип результативності, принцип особистісної зорієнтованості, принцип гармонійності, принцип імперативності, що дають змогу досягнути поставлених педагогічних цілей [1, с. 322]. Проте недостатня сформованість цих якостей звужує ціле покладання педагога, заважає йому обрати правильні шляхи професійного саморозвитку.

Відповідаючи на питання: «Сучасний учитель – який він?» український педагог і психолог В. Семиченко з жалем констатує: «Багато учасників педагогічного процесу вважають, що для успішної педагогічної діяльності досить лише трьох якостей: знання свого предмета, вимогливості та наполегливості у реалізації прийнятих рішень» [4 с. 29]. Разом із тим, відзначає дослідниця, сучасна школа потребує вчителя, здатного впроваджувати в педагогічний процес гуманістичні засади взаємодії, позбуваючись авторитарної парадигми навчання і виховання.

Отже, професійна підготовка вчителя повинна включати в себе і аспект гуманізації його стосунків із іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, зі своїм більш широким оточенням – адже постать учителя не втрачає своєї наставницької значущості за межами школи.

Спираючись на визначені зміст і структуру поняття виховання гуманного відношення до людини, ми визначили критерії вихованості гуманного відношення до людини у студентів педагогічних університетів за трьома компонентами: когнітивний; емоційно-ціннісний та поведінково-дієвий.

Показниками вихованості гуманного відношення до людини за когнітивним критерієм є:

здатність до прояву гуманного відношення до людини;

наявність гуманістичного світогляду (загальне уявлення про сутність виховання гуманного відношення до людини, базові знання про етику і мораль; усвідомлення значущості виховання гуманного відношення до людини у повсякденному житті людини та її професійній діяльності як майбутнього фахівця);

гуманістична спрямованість (наявність стійких гуманістичних переконань);

широта гуманних інтересів;

наявність духовно-гуманних потреб.

За емоційно-ціннісним критерієм основними показниками вихованості гуманного відношення до людини у студентів педагогічних університетів є:

здатність до переживання гуманних почуттів (доброзичливості, дружелюбності, симпатії, співчуття, поваги, непримиренності до грубості та жорстокості);

гуманне сприйняття людини, її внутрішнього світу;

наявність системи гуманних якостей людини (повага, емпатія, рефлексія);

спрямованість на дотримання гуманістичних цінностей (довіра, милість, милосердя, вдячність, співчуття, чуйність, благодійність, піклування, щирість, доброта, любов, ввічливість, толерантність; самокритичність, терпимість, тактовність, делікатність, повага, справедливість) і прагнення до гуманістичних ідеалів і орієнтирів;

емоційно-ціннісне відношення до людини;

жага до самовдосконалення на засадах моралі, гуманізму і духовної культури.

За поведінково-дієвим критерієм показниками вихованості гуманного відношення до людини є:

система знань, умінь і навичок гармонійної міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах;

прояви гуманної поведінки (турботливе відношення до оточуючих, здатність поступатися власним інтересам, готовність до здійснення гуманного вчинку, уміння знайти компроміс у конфліктній ситуації);

відчуття насолоди від співтворчості, співпраці на засадах гуманізму і духовності;

потреба у гуманній самореалізації і гуманному само будівництві;

наявність індивідуального досвіду гуманного відношення до людини.

Виходячи з результатів теоретичного аналізу були визначені три рівні вихованості гуманного відношення до людини: високий, середній, низький. За визначеними критеріями були розроблені змістові характеристики рівнів вихованості гуманного відношення до людини у студентів педагогічних університетів.

Високий рівень вихованості гуманного відношення до людини характеризується яскраво вираженою здатністю до прояву гуманного відношення до людини; наявністю у студентів розвинутого гуманістичного світогляду; високим рівнем обізнаності щодо наявних у суспільстві моральних норм і правил та устремлінням до їх дотримання у повсякденному житті; високим рівнем усвідомлення значущості гуманного відношення до людини (особливо, до людей похилого віку); широтою гуманних інтересів та наявністю духовно-гуманних потреб. Студенти з високим рівнем вихованості гуманного відношення до людини характеризуються добре вираженою здатністю до переживання гуманних почуттів, до гуманного сприйняття людини, її внутрішнього світу; вони характеризуються наявністю і високим рівнем розвитку системи гуманних якостей людини, таких як повага, емпатія, рефлексія. Таким студентам притаманна спрямованість на дотримання гуманістичних цінностей, таких як милосердя, вдячність, співчуття, чуйність, піклування, доброта, любов, ввічливість, толерантність; повага, тощо і прагнення до гуманістичних ідеалів і орієнтирів. Для студентів з високим рівнем вихованості гуманного відношення до людини притаманне яскраво виражене емоційно-ціннісне відношення до людини; жага до самовдосконалення на засадах моралі, гуманізму і духовної культури. Названий рівень характеризується наявністю у студентів чітко визначеної системи знань, умінь і навичок гармонійної міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах; проявами гуманної поведінки, яка проявляється у турботливому відношенні до оточуючих, здатності поступатися власними інтересами, готовністю до здійснення гуманного вчинку, умінням знайти компроміс у конфліктній ситуації; проявами відчуття насолоди від співтворчості, співпраці на засадах гуманізму і духовності; бажаннями задовольнити потребу у гуманній самореалізації і гуманному само будівництві і наявністю багатого індивідуального досвіду гуманного відношення до людини.

Середній рівень вихованості гуманного відношення до людини виявляється у достатньо розвиненій здатності до прояву гуманного відношення до людини; достатньо глибоких знань про етику і мораль, про моральні норми і правила поведінки прийняті у суспільстві; середнім ступенем їх усвідомлення і розуміння значущості виховання гуманного відношення до людини у повсякденному житті людини та її професійній діяльності як майбутнього фахівця, хоча не завжди дотримуються їх, а у залежності від обставин. Студенти характеризуються наявністю непогано розвиненого гуманістичного світогляду; досить чітко визначеної гуманістичної спрямованості; наявністю досить чітко визначених гуманних інтересів і духовно-гуманних потреб. Студентів з названим рівнем гуманного відношення до людини відрізняє не досить добре виражена здатність до переживання гуманних почуттів; гуманного сприйняття людини, її внутрішнього світу; наявність не досить чітко визначеної системи гуманних якостей людини; чітко визначені спрямованість на дотримання гуманістичних цінностей і прагнення до гуманістичних ідеалів і орієнтирів; непогано виражене емоційно-ціннісне відношення до людини; жага до самовдосконалення на засадах моралі, гуманізму і духовної культури, а також наявністю не досить добре визначеної системи знань, умінь і навичок гармонійної міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах; прояви гуманної поведінки; вони характеризуються бажанням відчувати насолоду від співтворчості, співпраці на засадах гуманізму і духовності; задовольнити потребу у гуманній самореалізації і гуманному самобудівництві. Їх відрізняє наявність не досить широкого індивідуального досвіду гуманного відношення до людини.

Низький рівень вихованості гуманного відношення до людини характеризується недостатньо розвиненою здатністю до прояву гуманного відношення до людини; відсутністю чітко визначеного гуманістичного світогляду; недостатнім розумінням сутності виховання гуманного відношення до людини, неповними базовими знаннями про етику і мораль; недостатньо розвиненим усвідомленням значущості виховання гуманного відношення до людини у повсякденному житті людини та її професійній діяльності як майбутнього фахівця; наявністю не чітко визначеної гуманістичної спрямованості; відсутністю широких гуманних інтересів і бажання задовольняти духовно-гуманні потреби. На означеному рівні гуманне відношення студентів до людини залежить від настрою і наявності інтересу до розв'язання проблеми певної людини. Студенти майже нездатні до переживання гуманних почуттів; не висловлюють бажання до гуманного сприйняття людини, її внутрішнього світу; в них відсутня чітко визначена система гуманних якостей людини; майже не проявляється спрямованість на дотримання гуманістичних цінностей і прагнення до гуманістичних ідеалів і орієнтирів; емоційно-ціннісне відношення до людини. А жага до самовдосконалення на засадах моралі, гуманізму і духовної культури і бажання удосконалювати свою систему знань, умінь і навичок гармонійної міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах виявляється лише залежно від обставин та під впливом гарного відношення до оточуючих. Низький рівень вихованості гуманного відношення до людини відрізняється нечастими проявами гуманної поведінки, особливо, неготовністю до здійснення гуманного вчинку, не вмінням або небажанням знайти компроміс у конфліктній ситуації; студенти не відчувають насолоду від співтворчості, співпраці на засадах гуманізму і духовності; не мають чітко визначеної потреби у гуманній самореалізації і гуманному самобудівництві; характеризуються відсутністю індивідуального досвіду гуманного відношення до людини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розроблені критерії і показники відображають простежений на практиці стан вихованості у студентів педагогічних університетів гуманного відношення до іншої людини, що дозволяє у процесі формування особистості майбутнього вчителя визначити ефективність виховних методик та спрямувати цей важливий аспект на професійну підготовку майбутнього педагога.

Список використаних джерел

1. Власова О.І. Педагогічна психологія / Олена Іванівна Власова. – К.Либідь, 2005. – 400 с.
2. Омеляненко В.Л. Теорія і методика виховання / В.Л. Омеляненко, А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2008. – 415 с.
3. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.М. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. — 3-тє вид., допов. і переробл. — К.: СПД Богданова А.М., 2008. — 376 с.
4. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності / В.А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2016 р.

КУЗЬМИЧ В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленко, Україна

ПОКАЗАТЕЛИ, КРИТЕРИИ И УРОВНИ ВОСПИТАНИЯ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье анализируется сущность гуманного отношения к человеку как личностной характеристики, необходимой для формирования у будущего учителя отечественной школы профессионального мастерства. Автором определены показатели, критерии и уровни воспитанности гуманного отношения к человеку у студентов педагогических университетов по трем компонентам: когнитивный; эмоционально-ценностный и поведенческо-действенный.

Ключевые слова: гуманистическая позиция, гуманное отношение, будущий учитель, воспитание гуманного отношения, критерии воспитанности гуманного отношения.

KUZMICH V.

Poltava national pedagogical University named after V. G. Korolenko, Ukraine

INDICATORS, CRITERIA AND LEVELS OF EDUCATION OF THE HUMANE RELATION TO THE PERSON OF FUTURE TEACHERS

The article analyses the essence of the humane relation to the person as the personal characteristics necessary for the formation of the future teachers of the national school of excellence. The author defines the criteria of education for the humane treatment at students of pedagogical universities on three components: cognitive; emotionally-evaluative and behavioral-are effective.

Based on the results of the theoretical analysis was determined by three levels of education of the humane relation to the person: high, medium, low. Certain criteria were developed characteristics of the levels of education of the humane relation to the person of students of pedagogical universities.

Keywords: humanistic position, humane treatment, a future teacher, the education of the humane relations, the criteria of education humane attitude.

УДК 373.015.31:792

ВІРА МАЙОРЕНКО

ЕДІТА МАРТУСЬ

Мачухівський навчально-виховний комплекс Полтавського району
Полтавської області

МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються питання впливу театралізованих ігор на розвиток творчих здібностей молодших школярів та методика їхнього впровадження в навчально-виховному процесі початкової школи. Як важливі умови ефективності застосування театралізованих ігор розглядаються їхнє органічне включення в навчальний процес; захоплюючий сюжет; обов'язковість правил, які не можна порушувати; емоційне ставлення самого вчителя до школярів.

Ключові слова: творчі здібності, особистість методика, початкова школа, театралізовані ігри.

Постановка проблеми. У період становлення України як незалежної держави проблема розвитку дитини набуває особливого значення. Глибокі знання, креативність, уміння спілкуватися, мобільність на сьогодні більш ніж важливі для кожного з нас. На сучасному етапі все більше уваги приділяється пошуку перспективних підходів до вирішення проблеми гуманізації процесу виховання, стимулювання пізнавальної активності учнів, накопичення досвіду їхньої творчої діяльності.

Формування творчої особистості, реалізація її природних нахилів і здібностей в освітньому процесі є одним із стратегічних завдань. Розкрити задатки, які допоможуть дитині стати необхідною у суспільстві та самодостатньою, можна завдяки методиці впровадження театралізованих ігор в навчально-виховному процесі як одного із засобів розвитку творчого потенціалу учнів молодшої школи. Сучасна психологія визнає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це – важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака. У різні періоди розвитку й становлення шкільництва дослідники висували неоднакові теорії і відстоювали відповідні їм погляди на гру. На основі проведених досліджень теоретично обґрунтовано, що гра є соціальною за своїм походженням та змістом; доведено, що виникає вона не спонтанно, а формується під впливом виховання.

Дитячі ігри – це невеликі твори, в основі яких лежить розкриття різних життєвих колізій, засобами рухових елементів. Вони зародилися дуже давно і є плодами творчості самих дітей, хоча значна їх частина перейнята з репертуару дорослих, особливо з обрядового фольклору. Найдавнішими є хороводні драматичні ігри, що колись були частиною календарних обрядів. Вони, в основному розкривають тему хліборобської праці через поєднання в єдине ціле музики, хореографічних рухів, пантоміми, слова. Природний інтерес дітей до всього живого сприяв популярності серед них ігор, основними персонажами яких є птахи та звірі. Ці ігри, де дії, рух поєднуються з добре розвинутим діалогом, часто відтворюють гострі моменти боротьби сильнішого і слабшого. Серед народних ігор багато суто рухливих ігор, у яких драматизація поєднується із змагальними елементами – бігання навздогін, наввипередки, пошуком, прориванням кола. Чимало таких ігор супроводжується своєрідними поетичними та музичними вставками, які мають найрізноманітніше призначення – попереджають про початок гри або якийсь її етап, коментують події, що

відбуваються. В ігрових вправах і змаганнях підрастаюче покоління готувалося до праці, полювання, дотримання норм поведінки, тобто гра виконувала важливі соціальні функції.

У дослідженні історика Анатолія Гейка говориться про те, що ігри – один з інструментів виховання та навчання дітей, тому педагоги у своїх працях не оминули їх увагою. Існує чимало популярних збірок, розрахованих на учителів початкових класів, батьків. У його роботі згадується антологія українських дитячих і юнацьких ігор та розваг «Дзига» [4], базовий підручник для запровадження ігрових методів у навчально-виховний процес [3,с.2]. Як зазначав Микола Жулинський, збірник «Дзига» сприймається, дійсно, як енциклопедія автентичних українських ігор [5,с.6].

Завдяки іграм у дитини розвивається інтерес до знань, виявляються їхні нахили, самостійність у навчанні, розвиваються творчі здібності. З грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій. Гра відіграє важливу роль, оскільки у дошкільному віці вона була провідною діяльністю, а в період навчання у молодшій школі все ще продовжує займати значне місце у житті дитини.

Молодший шкільний вік – дуже короткий відрізок в житті людини. Але він має вирішальне значення для розвитку особистості. Із зовсім безпорадної істоти дитина перетворюється у відносно самостійну, активну особистість. У цей період життя розвиваються всі грані психіки дитини, закладається фундамент для діагностики та корекції її рівня розвитку, для подальшого шкільного навчання і виховання, розвиваються її творчі нахили та інтереси.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема творчого розвитку особистості школяра не є новою. Значний внесок у теоретико-методологічне та психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу зробили: Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський, які схарактеризували схильність молодшого шкільного віку до творчості.

А. Щербо та інші довели, що молодший шкільний вік є періодом найінтенсивнішого креативного становлення. Психолого-педагогічні аспекти формування творчої особистості розглядалися в дослідженнях вітчизняних учених: Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, І. Бега, Н. Кузьміної, С. Сисоевої та в роботах зарубіжних учених: А. Маслоу, Г. Айзенка та ін. Психологічні основи творчості, механізм творчого мислення – уява, фантазія, інтуїція, неусвідомлена психічна активність – розкривається в працях відомих психологів Л. Виготського, О. Леонтєва, В. Рибалка, В. Моляко та ін. Аспекти формування творчої уяви досліджував В. Павлов. Також великий вклад у розвиток науки про творчі здібності внесли Б. Теплов, І. Лернер, які стверджували, що навчити творчості можна практично всіх дітей, завдяки вихованню інтересу до знань.

Мета статті: Розкрити сутність проблеми розвитку творчих здібностей учнів початкової школи шляхом впровадження у навчально-виховному процесі театралізованих ігор.

Виклад основного матеріалу. Гра є найприроднішою й найпривабливішою діяльністю для молодших школярів. У процесі гри у дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, творча уява. Задовольняючи свою природну потребу в діяльності, у процесі гри дитина добудовує в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності, а захопившись, не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, розвиває фантазію. У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. Гра організовує учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість та розвиває творчі здібності.

Вітчизняні та зарубіжні вчені по-різному характеризують поняття «творчість». Проте можна виділити загальні для всіх визначень творчості ознаки: фантазія,

оригінальність, багата уява, новизна реагування на певну ситуацію та бажання нестандартно вирішувати її.

Відомий педагог В. Сухомлинський визначав: «Не можна позбавляти учнів радісного духовного життя. Воно повноцінне лише тоді, коли дитина живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості» [9, с.158]. Саме тому всі аспекти навчання і виховання повинні бути спрямовані на розкриття обдарованості кожної дитини та на розвиток творчої особистості.

Творчість – це вища форма активності і самостійності в діяльності людини, що містить елементи нового, оригінального. Л. Виготський вважав, що творчість існує «всюди, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове» [1, с.6]. На думку вченого, творчість – це нормальний і постійний супутник дитячого розвитку. І головне в дитячій творчості – це усвідомлення дитиною себе як активного перетворюючого начала [1]. Л. Горюнова підкреслює, що творчість – це вища форма активності і самостійності в діяльності людини, що містить елемент нового, передбачає оригінальну і високопродуктивну діяльність, здатність до розв'язання проблемних ситуацій, продуктивну уяву у сполученні з критичним ставленням до досягнутих результатів [2].

Діти від природи допитливі і сповнені бажання вчитися. Для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі здібності, необхідне розумне керівництво з боку сім'ї та школи. З метою розвитку цих здібностей у кожної дитини учителю необхідно на кожному уроці та в позаурочний час застосовувати творчі завдання. Такі завдання мають складати систему, яка дасть змогу сформувати і розвинути всю різноманітність інтелектуальної та творчої діяльності учнів. У цьому випадку ми можемо говорити про методику впровадження ігор з метою вивчення процесу розвитку творчих здібностей у молодших школярів.

Методика – це сукупність методів, прийомів і засобів оптимального вирішення назрілої проблеми чи виконання певного виду діяльності.

Ми поставили за мету детально дослідити процес розвитку творчих здібностей молодших школярів та виявити найбільш ефективні форми і методи його активізації. А, оскільки, найкраще творчі здібності дітей виявляються у грі, яка є не лише елементом навчального процесу, а й в цілому провідним видом діяльності молодших школярів, то ми зробили спробу дослідити як розвиватиметься творчість школярів за умови використання ігор на уроках музики, образотворчого мистецтва, на перервах, після уроків, під час підготовки до свят. Головним завданням, яким ми керувалися, було активізувати учнів та забезпечити їхній творчий розвиток.

Нами була організована експериментальна робота, яка тривала впродовж навчального року і являла собою проведення фрагментів уроків музики, читання, природи, фізкультхвилинок з використанням різних видів ігор. Ми намагалися спрямувати свої експериментальні дії на послідовний розвиток творчих здібностей учнів.

Для того, щоб визначити методику проведення різнобічної роботи, яка сприяє розвитку у молодших школярів творчих здібностей, необхідно було перш за все з'ясувати потенційні можливості дітей, враховуючи вплив факторів соціального оточення. Тому на першому етапі вивчення розвитку творчих здібностей проводився констатуючий аналіз. Основна мета такого дослідження – виявити наявність та рівень розвитку творчих здібностей дітей, тобто якими є діти на даний момент. Ми провели анкетування учнів в експериментальному 2-Б і контрольному 2-А класах Мачухівського НВК, щоб перевірити їхній творчий потенціал на початку навчального року і їхнє ставлення до ігор. Для батьків також було проведено анкетування, щоб з'ясувати їхню думку щодо нахилів і можливостей молодших школярів та рівень усвідомлення ними потреби розвитку творчих здібностей їхніх дітей.

Результати проведеного опитування показали, що у більшості учнів другого класу добре розвинена творча уява, що викликає емоційне сприймання творів мистецтва (91% - 89%), трохи менше дітей виявляють інтерес до театральної творчості (82% -

78%), а останнє місце посідає інтерес до танцю (54% - 52%). У бесіді з учнями з'ясувалося, що жоден із них не займається театралізованою грою в позаурочний час, проте більшість опитаних відповіли, що хотіли б навчитися грати, як справжні актори.

Оскільки молодші школярі надають перевагу ігровій діяльності, їх залучали до різних ігрових ситуацій під час проведення фрагментів уроків і в позаурочний час (перед уроками та після них, під час перерв, під час підготовки до різноманітних свят). Ми переконалися, що молодші школярі надають перевагу театралізованій грі.

Театралізована гра, або драматизація, є одним із видів творчих ігор. Заняття театралізованою діяльністю не тільки знайомить дітей із світом прекрасного, але і пробуджує в них здатність до співчуття, співпереживання, активізують мислення, уяву. Харківська педагог, науковець і театральний діяч М. Розенштейн, яка надавала особливого значення театральному мистецтву в справі виховання й навчання дітей, вважала, що вчителі повинні застосовувати цей вид мистецтва не лише як розвагу, не лише як метод виховання, а й як метод вивчення програмного матеріалу із шкільних курсів. Її звернення саме до театального мистецтва, як засобу формування учнів, пояснюється глибокими переконаннями щодо педагогічного впливу театру на особистість: "Театральне мистецтво, оперуючи такими засобами як рух, слово, звук, користуючись ще й засобами інших мистецтв, найбільше захоплює і глядачів, і виконавців, а також є найзрозумілішим для дітей..." [8, с. 84].

Театральне мистецтво є синтетичним видом, що поєднує танець, музику, спів, художнє читання та інші види мистецтва. Воно дозволяє стимулювати школярів до образного і вільного сприйняття навколишнього світу (людей, культурних цінностей, традицій, природи). За його допомогою дитина вчиться поважати чужу думку, уявляти, спілкуватися з оточуючими, фантазувати, долати труднощі.

Дуже важливими для дітей 2-Б класу, які були включені в експериментальну групу, стали так звані ранкові зустрічі, що налаштовували дітей на навчання як на цікавий процес, сприяючи усвідомленню єдиного колективу, де кожен – яскрава творча особистість. Так, ми починали день з ранкової зустрічі, девізом якої є слова «Ми дуже раді, що ти з нами, а ми – з тобою». На деякі уроки ми приходили з казковими героями, які віталися з дітьми, ставили їм запитання, розповідали цікаві історії, або ж були готовими відповісти на питання дітей. Інколи на уроки «залітали» осінні листочки, сніжинки, хмаринки, які приносили завдання для школярів, при виконанні цих завдань учням доводилося фантазувати, уявляти, творити. Діти з нетерпінням чекали на таких гостей, намагалися бути учасниками казкових подій.

Ми пропонували експериментальному класу тренінг-вправи з театального мистецтва, під час проведення фрагментів уроків читання, мови. Наприклад, вправа «Хамелеон». Учням пропонується уважно розглянути сюжетну фотографію і дати 4-5 оригінальних назв.

Особливим для розвитку творчих здібностей школярів є урок музики. Це – урок мистецтва, особлива форма відображення дійсності, у якій важливу роль відіграють почуття, емоційна сфера. На цих уроках також незамінну роль у розвитку пізнавальних та творчих здібностей відіграє театралізована гра. Початковими вправами для самостійної творчості, а саме створення мелодії, були ритмічні вправи, в яких дитина продовжувала ритмічну послідовність, почату нами. Від ритмічних завдань ми перейшли до гри «Луна», де учні, уявляючи себе музикантами театального оркестру, імпровізували початок мелодії, а керівник оркестру їх продовжував. Подібні вправи розвивають уяву та фантазію у дітей.

Поступово ми ускладнювали дітям завдання, доповнюючи рухами театралізовані ігри. Наприклад, однією з улюблених у дітей є гра «Знайди свій музичний інструмент», в яку вони із задоволенням грали на перервах. Ми розподіляли кожному учневі роль певного музичного інструмента (флейта, барабан, скрипка, бандура та ін.) і пропонували передати по-можливості звук інструментів та показати рухами, як на них грають. До виконання ми намагалися залучити усіх дітей, бо на практиці переконалися,

що учні, які не беруть участі в театралізованій грі, під час її проведення не можуть всидіти на місці.

Готуючись до фольклорного свята, ми розробили театралізоване дійство на пісню «Ходить гарбуз по городу». Серед дітей обрали Гарбуза, Диню, Огірочків, Буряків, Бараболю, Квасолю, Боба. Кожен персонаж виконував свої слова, виступаючи з гурту та показуючи рухами свої дії. Діти також позитивно сприймали танцювальні хвилинки на перервах, або під час фізкультхвилинки, а також етюди на розвиток уміння виражати свої емоції («Подив», «Солодкі цукерки», «Круглі очі», «Гаряче молоко»).

Великою популярністю у дітей користується гра «Я - актор». Під час цієї гри кожен має нагоду випробувати і виявити свої акторські здібності. «Актор» отримує від нас «роль» – картку з назвою чи зображенням певного предмета або істоти, які потрібно зобразити рухами тіла, рук, мімікою, інтонацією голосу. Зазначимо, що такі засоби як театралізована діяльність, хореографічні вправи, словесна творчість, ігри спонукають розвиткові здібностей оволодіти власним тілом, психомоторикою, координованості, пластичності, передбачають перетворення почуттів, образів у думки, сприяють розвитку міміки, пантоміміки та семантики рухів. За допомогою міміки, жестів, рухів діти „оживляли” картини, розігравали перед класом сценку, програвали як словесний так і німий діалоги. Досить цікавим для дітей було завдання під назвою «Палітра осені». Учні повинні були зобразити все, що вони уявляють із заданої теми.

Театралізовані ігри можуть бути різноманітними за завданням і змістом. Засвоєнню та закріпленню знань, оволодінню способами пізнавальної діяльності, формуванню навичок сприймання, розширенню емоційного, інтонаційного досвіду, лексичного запасу служать ігри-загадки.

Одним із улюблених видів театралізованої гри є розігрування казки. Вона радує дітей своїм оптимізмом, добротою, любов'ю до всього живого, мудрою зрозумілістю життя, співчуттям до слабшого, гумором. При цьому формується досвід соціальних навичок поведінки, а улюблені герої стають зразками для наслідування. Дитина отримує роль одного з її героїв, прилучається до культури свого народу, мимоволі вбирає те ставлення до світу, яке дає їй силу і стійкість в майбутньому житті. Інсценізацію казок ми широко використовували, готуючись до шкільних свят Це були «Ріпка», «Колобок», «Курочка Ряба».

Внаслідок залучення усіх дітей 2-Б класу до експериментальної роботи, вони почали отримувати задоволення від спілкування, виявляти інтерес до навчання. Це свідчить про те, що театралізовані ігри є ефективною формою організації роботи з дітьми, яка дозволяє розвивати творчі здібності.

Провівши з учнями 2-Б класу експериментальне дослідження, хочемо зауважити, що інсценізація пісень, казок, різноманітні ігри та завдання сприяли підвищенню інтересу дітей до уроків, розвитку творчих здібностей. Ми, спостерігаючи за практичною діяльністю учнів, можемо сказати, що проведені форми роботи забезпечують необхідні емоційні умови для творчого самовираження дітей, реалізації ними своїх прагнень до дій у певних виявленнях (словах, рухах, міміці, жестах).

У кінці експерименту нами було проведено контрольне анкетування. Одержані результати підтверджують, що в експериментальному класі, де протягом року використовувались різноманітні ігрові форми, значно підвищився інтерес до різних видів творчої діяльності.

Отже, у школярів необхідно розвивати творчі здібності та нахили. Для цього слід зацікавлювати їх різноманітними формами роботи, залучати до позакласних заходів, проводити цікаві перерви, використовувати фізкультхвилинки у ігровій формі, готувати театралізовані постановки, інсценізувати казки, пісні. Впровадження ігрового методу драматизації сприяє, на думку Л. Розанова, вихованню дітей, «які вміють розпоряджатися собою у будь-яких життєвих ситуаціях без застоїв, сором'язливості, інертності» [7, с. 36]. Звідси він робив висновок: «Драматизація висуває такі унікальні завдання, які відкривають нові педагогічні можливості, а школа – єдиний заклад, де є спрямованість, матеріал,

керівник, метод, неперервність, тобто все, що гарантує спокійний поступовий розвиток дитини» [6, с. 37].

Висновки. Підсумовуючи вищезгадані питання, ми прийшли до висновку, що ігри впливають на розвиток самостійності у дітей, творчих здібностей, викликають прагнення доводити розпочату справу до кінця, виховують уміння продовжувати діяльність навіть при небажанні нею займатися або при виникненні більш цікавої діяльності.

Гра для дитини, особливо в молодшому шкільному віці, наділена ще й дослідницьким змістом, який дає змогу моделювати все те, що існує поза грою. Вона є формою творчого відображення дитиною дійсності, а також засобом уточнення і збагачення знань умінь і навичок. У сучасній психолого-педагогічній теорії гра розглядається як провідний вид діяльності дитини-дошкільняти і важливий вид діяльності молодшого школяра.

Головними умовами ефективності застосування театралізованих ігор були: їх органічне включення в навчальний процес; захоплюючий сюжет, наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до школярів.

Навчальна робота із використанням експериментальних вправ і завдань, яка проводилася нами в експериментальному класі, позитивно вплинула на підвищення якості знань, вмінь молодших школярів, а також на розвиток їхніх творчих здібностей. Отримані результати констатуючого експерименту підтверджують, що використання запропонованої системи завдань на основі експериментальної методики розвитку творчої особистості з використанням театралізованих ігор під час навчально-виховного процесу в початковій школі позитивно вплинули на формування умінь і навичок та на розвиток творчого потенціалу в учнів експериментального класу.

Згідно з результатами спостережень та аналізом одержаних даних, творчі здібності ефективно розвиваються у тих дітей, які під впливом експериментального навчально-виховного процесу активно займалися музичною, театралью-ігровою діяльністю і досягли в ній певних результатів. Це означає, що для ефективного розвитку творчих здібностей у молодших школярів, необхідно їх усіх залучати до різних видів театралізованої гри і при цьому використовувати матеріал, який виконує виховні та розвиваючі функції, забезпечує посиленість його засвоєння дітьми.

Список використаних джерел

1. Виготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский . – М., 1991. – 93с.
2. Горюнова Л.Л. Развитие ребенка как его жизнетворчество // Искусство в школе. – 1993. – №1. – С.15-21
3. Гра «Крем'яхи» як джерело наукових студій/ Анатолій Гейко. – Опішне : Українське народознавство, 2015. – 320с.
4. Дзига: Українські дитячі й молодечі народні ігри та розваги/Композиція П.Г. Черемського; укладачі В.І. Семеренський, П.Г. Черемський. – Харків: Друк, 1999. – 528с.:іл.
5. Жулинський Микола. До читачів // Дзига: Українські дитячі й молодечі народні ігри та розваги/Композиція П.Г. Черемського; укладачі В.І. Семеренський, П.Г. Черемський. – Харків: Друк, 1999 – с. 5-7
6. Розанов Л. Драматизация в школе I ступени // Театр в школе: сб.ст./ Под общей ред. Н. Шер. – Л., 1924. – С.30-84.
7. Розанов Л. Театр в школе // Дети и театр./ Сб. статей под ред. Н.С. Шер. – Л., 1925. – С. 31-58.
8. Розенштейн М. Театральна робота в школі // Художнє виховання в школі: Зб. методичних матеріалів. – Х.: ДВУ, 1930. – С. 83-108.

9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. У 5т.т – К.: Радянська школа,1997. – Т.3. – 670с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016 р.

МАЙОРЕНКО В., МАРТУСЬ Э.

Мачуховский учебно-воспитательный комплекс Полтавского района Полтавской области, Украина

МЕТОДИКА ВНЕДРЕНИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы влияния театрализованных игр на развитие творческих способностей младших школьников и методика их внедрения в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Как важные условия эффективности применения театрализованных игр рассматриваются их органическое включение в учебный процесс; захватывающий сюжет; обязательность правил, которые нельзя нарушать; эмоциональное отношение самого учителя к школьникам.

Ключевые слова: творческие способности, личность, методика, начальная школа, театрализованные игры

MAJORENKO V., MARTUS E.

Machuhi educational complex of the Poltava district, Poltava region, Ukraine

THE TECHNIQUE OF INTRODUCTION OF THEATRE GAMES FOR RAZVIJA CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article discusses the impact of theatre games to develop creative abilities of younger schoolchildren and methods of their implementation in educational process of elementary school. As an important condition of efficiency of the use of theatrical games are described their organic inclusion in the educational process; exciting plot; mandatory rules that cannot be broken; the emotional attitude of the teachers to the students.

Educational work using experimental exercises and tasks, which carried us in the experimental class, positive impact on improving the quality of knowledge and skills to younger pupils and to develop their creative abilities. The results ascertaining experiment confirmed that the use of the proposed system tasks based experimental technique of creative personality using theatrical games in the educational process at primary school had a positive effect on the formation of skills and the development of the creative potential of students in the experimental class.

Key words: creativity, personality, methods, primary school drama games

УДК 378.22:614.23/.25:[001.89]

ВОЛОДИМИР МАКАРЕНКО

Вищий державний навчальний заклад України «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Автором розглянуто зміст понять «критерій», «показник», «рівень»; виявлено загальні вимоги до критеріїв; визначено та обґрунтовано критерії сформованості фахової компетентності з урахуванням її внутрішньої структури та показники виявлення кожного критерію; представлено чотири рівні сформованості фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки.

Ключові слова: фахові компетентності, майбутній лікар, критерії, показники, рівні сформованості.

Сучасна медична освіта має забезпечувати підготовку висококваліфікованих фахівців, які володіють фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками, досвідом творчого вирішення нових актуальних проблем в професійній діяльності, тобто вони повинні бути фахово компетентними у своїй справі. Одним із шляхів розв'язання даної проблеми є запровадження компетентнісного підходу як концептуальної основи оновлення змісту, форм і методів навчання майбутніх фахівців, що полягає у зміщенні кінцевої мети освіти зі знань на компетентності. Тому ефективність професійної підготовки майбутнього лікаря та якість освіти загалом визначаються рівнем сформованості фахових компетентностей. Виявити цей рівень можливо завдяки критеріальному підходу, шляхом чіткого визначення критеріїв, показників та рівнів, тобто якісних і кількісних показників.

Проблему визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості умінь та навичок, різних видів компетентностей розв'язувало багато вчених, науковців, зокрема О. Бабаян, Н. Баловсяк, О. Барановська, С. Вітер, Н. Гарашкіна, І. Демура, Д. Демченко, О. Дерев'янку, В. Жигір, Г. Зайчук, І. Зимня, К. Короленко, Т. Коваль, В. Кравчук, Е. Луговська, Т. Лупиніс, О. Овчарук, Л. Сушенцева, В. Тернопільська, В. Чернявський та інші.

Проте не існує єдиної системи визначення результатів навчання в поняттях компетентнісного підходу, не існує критеріїв і загальної стандартної процедури визначення рівнів сформованості фахової компетентності, що свідчить про актуальність даної проблеми.

Досліджувана проблема розглядається вченими з різних аспектів. Аналіз педагогічних, психологічних та філософських наукових джерел свідчить про те, що на сьогодні немає чітко визначених підходів до виокремлення критеріїв, показників та рівнів сформованості фахової компетентності фахівців, що потребує додаткових досліджень.

У науково-педагогічній літературі значна увага приділяється вивченню різних аспектів діагностування рівня професійних знань, умінь і навичок студентів. Наукові підходи до вибору методів оцінювання висвітлені в працях С. Архангельського, С. Гончаренка, В. Загвязинського, А. Киверялга, Н. Тализіної та інших авторів.

Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених спрямовані на теоретичне обґрунтування критеріїв діагностики. Серед останніх публікацій виокремимо роботи Е. Луговської (наведено критерії, показники, рівні та методики діагностики сформованості фахової компетентності техніків-механіків) [5], Т. Лупиніс (обґрунтовано відповідність

рівнів сформованості інформаційної компетентності до шкали ECTS) [6], В. Фотинюк (визначено критерії сформованості професійно-прикладної фізичної підготовленості інженерів-механіків авіаційної галузі) [8]. Однак, проблема діагностики сформованості складових фахової компетентності майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки залишається мало дослідженою і потребує розробки та обґрунтування критеріїв, показників та рівнів.

Метою статті є визначення і теоретичне обґрунтування основних критеріїв, конкретизація показників та виділення рівнів сформованості фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки у вищих медичних навчальних закладах.

У психолого-педагогічних дослідженнях для кількісної оцінки сформованості або розвитку компетентностей, підготовленості обґрунтовується доцільність використання різних критеріїв [8, с. 41].

У словниках поняття «критерій» використовується у різних значеннях: у якості мірила, оцінки, суджень, ознаки достовірності або умови, як сукупність ознак, «підстава для оцінки або класифікації чогось» [4, с. 211]. Розглядаючи теоретичний аспект проблеми критеріїв, ми виявили, що дослідники з різних позицій підходять до розуміння поняття «критерій». Його визначають як «рівень», «показник», «параметр», «ознака». Наприклад, С. Гончаренко трактує поняття «критерій» як ознаку, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії [7, с. 163], мірило для оцінювання чого-небудь, засіб для перевірки істинності або помилковості того або іншого твердження [7, с.193].

Ми погоджуємось із аналізом визначення поняття «критерій» Н. Баловсяк [2], що критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості.

Підводячи підсумок вище проведеному аналізу поняття «критерій», можна стверджувати, що фахові компетентності майбутніх лікарів забезпечуються сформованістю визначених компонентів та їх складових як частини цілісної системи, які можна оцінити.

На нашу думку, критерії, на базі яких оцінюється формування фахових компетентностей майбутніх лікарів, мають об'єктивно відображати: основні закономірності формування фахових компетентностей; існуючі взаємозв'язки між компонентами в моделі майбутнього лікаря; рівень сформованості фахових компетентностей у майбутнього лікаря.

Для визначення рівнів сформованості фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі їх природничо-наукової підготовки ми, враховуючи думку науковців та теоретичні уявлення про змістовні характеристики і специфічні особливості процесу формування названих компетентностей, виокремили і конкретизували критерії та показники, які відображають сутність їх компонентів і складників (рис.1.).

Відповідно до компонентів ціннісно-мотиваційної компетентності нами визначено ціннісно-орієнтаційний та мотиваційно-цільовий критерії. Ціннісно-орієнтаційний критерій дозволяє визначити рівень сформованості фахових цінностей, позитивного ставлення до професії. Мотиваційно-цільовий – визначає сформованість у майбутнього лікаря системи мотивацій.

Критеріями сформованості когнітивної компетентності, з нашої точки зору, є: когнітивно-знаннєвий і когнітивно-функціональний. Когнітивно-знаннєвий критерій відображає рівень засвоєння майбутніми лікарями теоретичних знань з конкретних дисциплін природничо-наукової, загально-професійної або фахової підготовки а також методичних знань, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності. Когнітивно-функціональний критерій характеризує володіння проектувальними, організаційними і виконавськими вміннями, а також сформованість креативного мислення майбутніх фахівців.

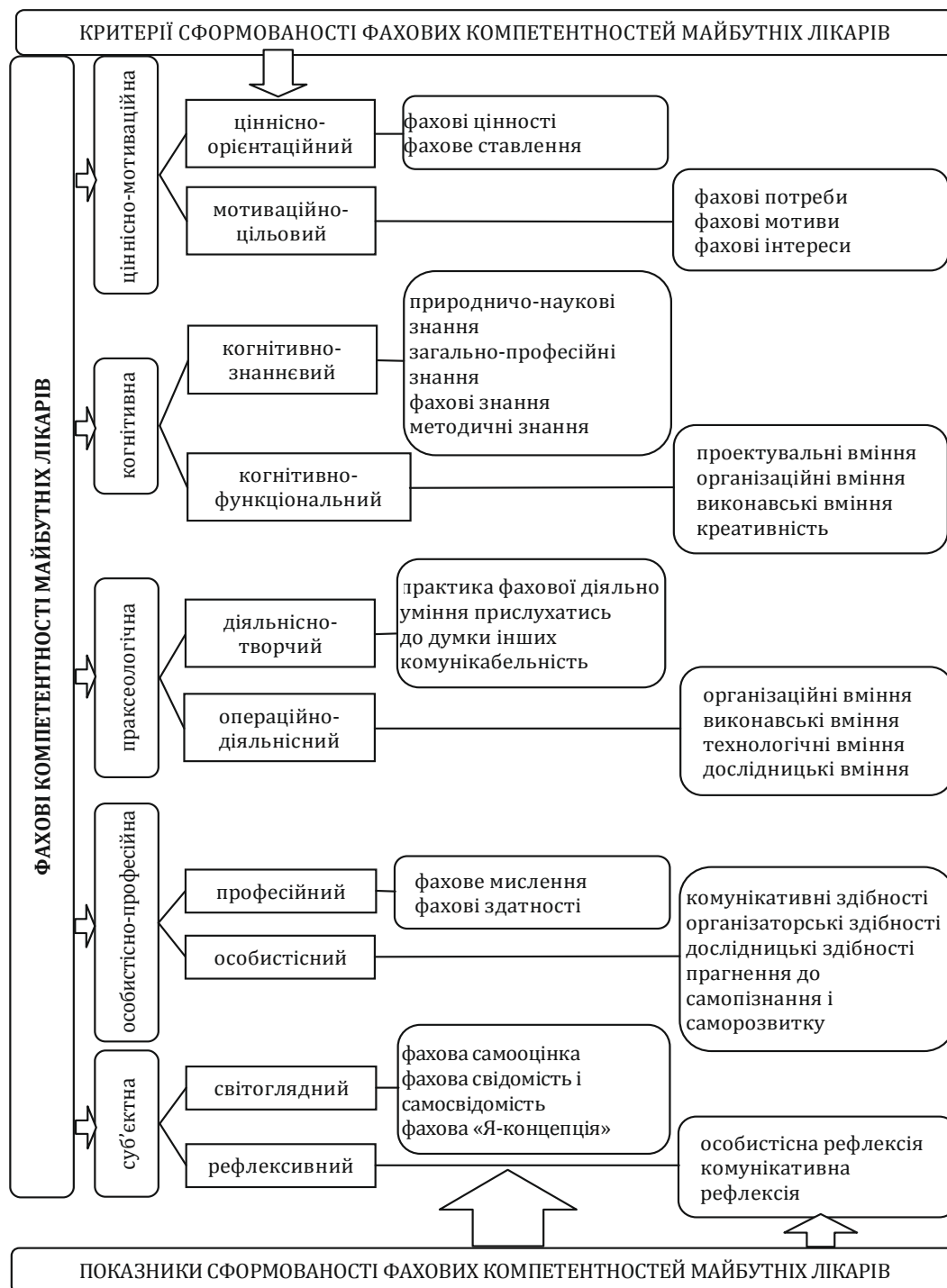


Рис. 1. Критерії та показники фахової компетентності

Для визначення рівня сформованості праксеологічної компетентності ми виділили два критерії: діяльнісно-творчий і операційно-діяльнісний. Ці критерії характеризуються дієвістю знань, тобто здатністю використовувати теоретичні знання при вирішенні фахових завдань. Діяльнісно-творчий критерій представлений досвідом творчої діяльності за фахом. Операційно-діяльнісний критерій визначає ступінь

володіння фаховими вміннями та навичками, необхідними у професійній діяльності лікаря.

Відповідно до компонентів особистісно-професійної компетентності нами визначено професійний та особистісний критерії. Професійний критерій характеризує професійно важливі властивості майбутнього лікаря – наявність професійного мислення та здатність до самоосвіти. Особистісний критерій визначає особистісно важливі якості, які набувають свого розвитку в процесі природничо-наукової підготовки.

Сформованість суб'єктної компетентності, з нашої точки зору, оцінюється світоглядним і рефлексивним критеріями. Світоглядний критерій характеризує фахову самооцінку, фахову свідомість і самосвідомість, фахову «Я-концепцію». Рефлексивний критерій використовується нами для дослідження рівня самооцінювання власних професійних якостей та професійної поведінки, а також оцінювання колег, тобто характеризує володіння особистісною і комунікативною рефлексією.

Термін «показник» визначається як: свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [4]. Ми погоджуємося з думкою Н. Баловсяк, що показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкту, котрий вивчається, тобто міра (ступінь) сформованості того чи іншого критерію [2]. З нашої точки зору, термін «показник» характеризує конкретний прояв сутності якостей процесу чи явища і є складником критерію.

Теоретико-експериментальний пошук дав нам можливість виділити показники ціннісно-орієнтаційного критерію. До них належать ставлення до обраного фаху і фахові цінності. Фахове ставлення, як показник, дозволяє оцінити ступінь сформованості позитивного ставлення до обраного фаху лікаря та позитивне відношення до об'єкта майбутньої праці на рівні стійких інтересів і нахилів, фахові цінності – бажання майбутнього лікаря реалізуватися у фаховій діяльності, а також професійні та особистісні настанови та цінності.

До показників мотиваційно-ціннісного критерію відносимо: фахові інтереси; фахові мотиви; фахові потреби. Фахові потреби свідчать про бажання працювати за фахом, прагнення до професійного зростання, творчої діяльності.

За наявністю фахових мотивів можна говорити про прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості, прагнення до саморозвитку. Фахові інтереси є показником зацікавленості фахом лікаря, медичною технікою, технологіями та засобами фахової діяльності.

Когнітивно-знаннєвий критерій включає чотири показники: природничо-наукові знання (знання загальних законів, закономірностей і тенденцій розвитку природи, знання про людину, її органи та системи тощо); загально-професійні знання (знання положень, інструкцій та інші керівних документів з оформлення клінічної документації, знання передового досвіду); фахові знання (знання сучасного змісту фаху і сучасних засобів вирішення фахових завдань); методичні знання (знання технології навчальної та фахової діяльності, володіння методикою самостійної та дослідницької діяльності, знання стандартних методик та методик вирішення проблем з використанням міждисциплінарного підходу).

За когнітивно-функціональним критерієм показниками є: проектувальні вміння (здатність кваліфіковано формулювати та вирішувати фахові завдання з проектування; уміння здійснювати структурований підхід до вирішення медичних проблем тощо); організаційні вміння (уміння формувати сприятливе виробниче середовище, вміння здійснювати первинну профілактику захворювань і травм, уміння проводити пропаганду здорового способу життя тощо); виконавські вміння (уміння збирати інформацію про пацієнта, шляхом огляду, обстеження та оцінки стану; вміння визначати тактику надання екстреної медичної допомоги; уміння визначати принципи лікування захворювання тощо); креативність (здатність до креативних рішень,

здатність до здійснення творчого підходу в фаховій діяльності, здатність постійно розвивати творчий фаховий досвід, компетентність тощо).

До показників діяльнично-творчого критерію, на нашу думку, відносяться такі: практика фахової діяльності; вміння прислухатись до думки інших; комунікабельність. Практика фахової діяльності включає: досвід надання кваліфікованої лікарської допомоги; уміння робити правильний вибір у тому числі і в екстремальних ситуаціях; уміння обґрунтовувати та передавати досвід; здатність знаходити та впроваджувати нове в практику тощо. Вміння прислухатись до думки інших – це вміння застосувати індивідуальний підхід до співробітників; прагнення до набуття умінь узагальнення і використання передового досвіду. Комунікабельність – здатність до спілкування з пацієнтами, колегами, здатність до міжособистісної взаємодії, уміння брати участь в спільному ухваленні рішень, здатність до праці в команді.

Операційно-діяльничний критерій містять наступні показники: організаційні вміння (уміння організувати особисту та колективну діяльність, уміти планувати заходи з метою запобігання розповсюдженню інфекційних захворювань; уміти виявляти і здійснювати їх ранню діагностику); виконавські вміння (уміння ведення медичної документації, уміння обробляти державну, соціальну та медичну інформацію); технологічні вміння (здатність використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології з метою діагностики і лікування хворих, готовність удосконалювати навички самоосвіти і саморозвитку тощо); дослідницькі вміння (здатність до творчого пошуку, здатність до планування та проведення науково-теоретичних і практичних досліджень за фахом, здатність працювати з використанням найновіших наукових підходів до вирішення прикладних завдань медицини тощо).

Професійний критерій, з нашої точки зору, включає такі показники: фахове мислення; фахові здатності. За першим показником оцінюється такі вміння: правильно поставити діагноз; вибрати необхідне лікування; здійснити діагностичний процес тощо. За другим показником оцінюються фахові здатності (здатність до самореалізації; здатність успішно вирішувати типові та нетипові фахові проблемні ситуації та завдання; здатність розпізнавати екстрені стани і надавати невідкладну медичну допомогу тощо).

Особистісний критерій містить наступні показники: комунікативні здібності (вміння тактовно спілкуватися; уміння приймати вчасно альтернативні рішення; володіння сучасними засобами зв'язку та основами комп'ютерної грамотності); організаторські здібності (вміння оптимізувати власну діяльність; організувати колективну діяльність); дослідницькі здібності (вміння працювати з науковою літературою і створювати особисту науково-практичну інформаційну базу даних; уміння здійснювати пошук необхідної інформації); прагнення до самопізнання і саморозвитку (здатність до самопізнання, саморегуляції, самовдосконалення; усвідомлення майбутніми лікарями необхідності продовження навчання протягом усього їхнього життя).

Світоглядний критерій включає такі показники: фахову самооцінку (здатність майбутнього лікаря до об'єктивної самооцінки); фахову свідомість і самосвідомість (оцінка фахівцем свого професійного світогляду, цілей, інтересів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе; здатність об'єктивно сприймати самого себе як суб'єкта фахової діяльності); фахову «Я-концепцію» (позитивне ставлення до фаху лікаря; цілісний образ власного фахового «Я»; забезпечує внутрішню комфортність, цілісність та інтегративність особистості як суб'єкта фахової діяльності).

За рефлексивним критерієм сформованість фахової компетентності визначається на основі таких показників: особистісна рефлексія (уміння оцінювати і аналізувати власну фахову діяльність (самодіагностика); здатність корегувати власні недоліки; прагнення до професійного розвитку; здатність до саморегуляції, самовдосконалення); комунікативна рефлексія (уміння оцінювати і аналізувати фахову діяльність колег;

здатність корегувати їх недоліки; уміння налагоджувати адекватний зворотній зв'язок у системі «лікар-пацієнт»).

Розглядаючи наступну категорію нашого дослідження – рівні сформованості фахової компетентності, необхідно звернути увагу на розуміння поняття «рівень». Цей термін зустрічається в спеціальній методичній і психологічній літературі, коли йдеться про оцінку ступеня сформованості або розвитку певного педагогічного явища. Складність цього поняття, як і попередніх, полягає у неоднозначному його розумінні. Так, у нормативних документах системи освіти «рівень» розглядається як складова стандарту і висвітлює загальні вимоги до рівня підготовки випускників, з іншої сторони він відображає уявлення, які відтворюють поточні можливості студента в опануванні певних знань, умінь і навичок. У наукових дослідженнях процесу формування компетентності фахівця «рівень» частіше всього розглядають як ступінь інтегративної якості особистості. Наприклад, рівень є ступенем досягнення у чому-небудь [1], під рівнем розуміється відношення будь-яких вищих та нижчих ступенів розвитку структур певних об'єктів чи процесів [3]. Під «рівнем» ми розуміємо ступінь розвитку яких-небудь якостей спеціаліста.

У більшості випадків дослідники вирізняють низький, середній та високий рівні сформованості компетентності кожного критерію, рідше виокремлюють низький, середній, достатній і високий, однак спостерігається неоднозначність у трактуванні цих рівнів.

На нашу думку рівень сформованості фахових компетентностей майбутніх лікарів розглядається як ступінь оволодіння студентами критеріями, що входять до складу фахових компетентностей.

Виділені нами критерії і їх показники є необхідними для виділення рівнів сформованості фахових компетентностей у майбутніх лікарів. Діагностика основних показників і їх порівняння дозволили виявити чотири рівні сформованості: низький (інтуїтивний), середній (репродуктивний), достатній (активний) і високий (творчо-індивідуальний).

Висновок. Таким чином, на основі теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури нами визначено і теоретично обґрунтовано основні критерії, конкретизовано показники та рівні сформованості фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки у вищих медичних навчальних закладах. Визначені критерії, показники та рівні дозволяють обґрунтувати комплекс педагогічних умов формування фахових компетентностей у майбутніх лікарів, визначити стан їх сформованості на етапах констатуючого та формувального експериментів, забезпечити можливість проведення моніторингових досліджень з даної проблематики, що і є перспективою подальших пошуків у цьому напрямку.

Список використаних джерел

1. Багрій В. Процес формування та удосконалення професійних умінь як основа для професійної інноваційної діяльності / В. Багрій // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Л. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 82–91.
2. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Баловсяк Надія Василівна / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 334 с.
3. Картава Ю. Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку професійної компетентності вчителів-філологів / Ю. Картава // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4 (30). – С. 191–198.
4. Новий тлумачний словник української мови [укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – К.: Вид-во «Аконіт», 2001. – Том 2 Ж-О. – 911 с.
5. Луговська Е. М. Критерії оцінювання фахової компетентності техніків-механіків агропромислового виробництва [електронний ресурс] /

Е. М. Луговська // Режим доступу:
<http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13lemtav.pdf>.

6. Лупиніс Т. Б. Рівні, критерії та показники сформованості інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи / Т. Б. Лупиніс // Педагогіка: Наукові праці. – 2011. – Вип. 161, том 173. – С. 57–60.
7. Професійна освіта: словник: навч. пос. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Ничкало]. – К.: Вища шк., 2000. – 149 с.
8. Фотинюк В. Критерії, показники та рівні сформованості професійно-прикладної фізичної підготовленості інженерів-механіків авіаційної галузі / В. Фотинюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – № 2. – С. 40–48.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2016 р.

МАКАРЕНКО В.

Высшее государственное учебное заведение Украины «Украинская медицинская стоматологическая академия»

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассмотрено содержание понятий «критерий», «показатель», «уровень»; выявлено общие требования к критериям; определено и обосновано критерии сформированности профессиональной компетентности с учетом ее внутренней структуры и показатели выявления каждого критерия; представлено четыре уровня сформированности профессиональных компетентностей будущих врачей в процессе естественнонаучной подготовки.

Ключевые слова: профессиональные компетентности, будущий врач, критерии, показатели, уровни сформированности.

МАКАРЕНКО V.

HSEIU «Ukrainian Medical Stomatological Academy», Poltava, Ukraine

CRITERIA OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS DURING SCIENCE TRAINING

In the article author examined the concept of «criteria», «index», «level»; The general requirements for the criteria; defined and justified criteria of formation of professional competence based on its internal structure and rates of detection of each criterion; It presents four levels of formation of professional competence of future physicians in the process of preparation of the natural sciences. The criteria and performance levels defined on the basis of the nature of the structural components of professional competence of physicians, taking into account pedagogical conditions of formation of the integrative characteristics. In the article the author deals with the meaning of «criterion», «index», «level»; the general requirements of the criteria are found; defined and reasonable the criteria of formation of professional competence with regard to its internal structure and indicators of each criterion are defined and based; four levels of professional competence of doctors in the natural science training are presented. The criteria, indices and levels are defined on the basis of the nature of the structural components of professional competence of physicians, taking into account pedagogical conditions of formation of the integrative characteristics.

Keywords: professional competence, future doctor, criteria, indicators, levels of development.

УДК 378.22:614.23/.25:[303.823]

ОЛЕКСАНДР МАКАРЕНКО

Вищий державний навчальний заклад України «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава

СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті описана структура дослідницької компетентності майбутніх лікарів, яка включає в себе такі компоненти: мотивація і стимулювання діяльності, організація пізнавальної діяльності, координуючий та комунікативний.

***Ключові слова:** структура, дослідницька компетентність, мотивація, пізнавальна діяльність, координація, комунікація.*

Сьогодні спостерігається зміна репродуктивно-функціональної моделі освіти компетентнісною. На зміну традиційному підходу прийшов провідний компетентнісний підхід, який орієнтований на вироблення умінь та навичок практичного застосування.

Компетентнісний підхід до процесу навчання розглядається в роботах таких учених: В. Баркасі, Н. Бібік, О. Глузман, О. Дубасенюк, В. Кремень, В. Луговий, А. Мазаракі, О. Овчарук, Н. Пасічник, О. Пометун, О. Савченко, М. Степко та ін. Однак автори не акцентують увагу на раціональному поєднанні компетентнісного та діяльнісного підходів.

У даній роботі ми досліджуємо структуру дослідницької компетентності майбутніх лікарів на основі діяльнісного підходу.

Дослідницька компетентність вирізняється певною структурою, яка включає такі структурні складові: мотивації і стимулювання діяльності, організації пізнавальної діяльності, координуюча та комунікативна.

Компетентність мотивації і стимулювання діяльності характеризується здатністю до мотивації і стимулювання діяльності майбутнього лікаря; організації пізнавальної діяльності – здатністю використовувати науково-дослідницькі підходи до аналізу, планування, прогнозування діяльності та прийняття рішень, як особистої, так і керованого викладачем на основі науково обґрунтованих проєктів; координуюча – здатністю до організації, координування та контролю діяльності; комунікативна – здатністю до конструювання ділової взаємодії, організації зв'язку із зовнішнім середовищем.

Розглянемо перший компонент структури. Проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогіці, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залучення студентів у навчальний процес, зацікавленості того, хто навчається [1, с. 269].

Під час професійної підготовки майбутніх лікарів активне залучення їх до самопізнання сприяє мотивації та здійсненню навчальної, а також дослідницької діяльності, формування дослідницької компетентності як результату цього процесу.

Загальне системне представлення мотиваційної сфери людини дозволяє виділити рівні мотивації: елементарна зацікавленість, проблемно-пошуковий рівень, усвідомлення значення дослідження в майбутній професії.

До безпосередніх стимулів відносяться: пізнавальні (прагнення до творчої дослідницької діяльності, процес вирішення пізнавальних завдань, самоосвіта, орієнтація на нові знання) і стимули розвитку особистості (потреба в постійному інтелектуальному і духовному зростанні, прагнення розширити кругозір та ерудицію, підвищити свій загальнокультурний рівень).

Елементарна зацікавленість на предметах природничо-наукового циклу формується через демонстрацію цікавих дослідів та іншого матеріалу, що викликає інтерес у студента. Але перенасичення цим матеріалом призводить до згасання інтересу до предмету.

Наступним рівнем мотивації та стимулювання студентів є проблемно-пошукова діяльність.

Проблемне навчання ґрунтується на теоретичних положеннях американського філософа, психолога та педагога Дж. Дьюї (1859 – 1952 рр.), які не втратили своєї актуальності і сьогодні. У них проступають ідеї сучасного особистісно орієнтованого підходу, який передбачає власне добування знань учнями (перший принцип за Дьюї). Другий принцип вказує на суб'єктивність присвоєння знань. Третій принцип – врахування інтересів і нахилів дитини, його ціннісних орієнтацій, одержання задоволення і позитивне підсилення.

У сучасних дослідженнях, при формуванні дослідницької компетентності на проблемно-пошуковому рівні, активно розкривається принцип саморегуляційності (принцип М. Гриньової), який полягає в оволодінні засобами виконання навчальних операцій таким чином, що будь-яка зміна умов завдання, зустріч з ускладненням спричиняла включення таких механізмів мислення, які призводять до самостійного розв'язку завдання чи проблеми. Саморегуляція, як стверджує М. Гриньова, є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично [3].

Саморегуляція професійної діяльності є шляхом вирішення науково-практичного завдання з оптимізації дій у різних ситуаціях, пов'язаних із необхідністю розв'язання нових, незвичних проблем, які не мають однозначних рішень, коли існують різні можливі варіанти дій лікаря, серед яких необхідно вибрати найефективніші та найдоцільніші.

За своєю суттю, проблемні методи ґрунтуються на створенні проблемних ситуацій, активній пізнавальній діяльності студентів, які знаходяться у пошуках і розв'язках складних завдань, що вимагають актуалізації знань, аналізу, уміння бачити за окремими фактами явища, закономірності і закони, відповідають ідеям особистісно орієнтованого навчання.

Ознакою проблемної ситуації є суперечність. Приклади проблемних ситуацій, в основу системи яких покладено вид суперечностей, авторами подано в роботі [6].

Професійне самовизначення особистості не закінчується в момент вибору професії та навчального закладу для її отримання. Як свідчать наукові дослідження та педагогічна практика, формування професійної спрямованості фахівців, процеси її зміцнення, послаблення чи переорієнтації відбуваються протягом усього періоду підготовки у вищому навчальному закладі.

Ставлення студентів до професії, тобто до цілей вузівського навчання, наповнюється професійним змістом і змістом у процесі навчальної діяльності, яка виступає як засіб їх досягнення щодо професійних цілей навчання.

Ставлення до навчання як до засобу досягнення професійних цілей утворює третій рівень мотивації і стимулювання діяльності – спонукання до професійної діяльності. За ступенем його сформованості можна судити про готовність студентів до професійної діяльності. Структура цієї системи стимулів багатозначна за змістом і формами. Студенти можуть краще вчитися тому, що хочуть надбати нові знання і отримати задоволення від самого процесу пізнання (пізнавальні напрямки); мати більш високий заробіток (прагматичні напрямки), принести користь суспільству (широкі соціальні напрямки); утвердити себе і зайняти в майбутньому певне місце у суспільстві в цілому і в певному найближчому соціальному оточенні (напрямки соціального та особистісного престижу).

Теоретичною основою вивчення цілей професійної діяльності є концепція про внутрішнє і зовнішнє спонукання [8]. Про внутрішні типи можна говорити, якщо

діяльність значима для особистості сама по собі. Якщо ж в основі спонукання професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, не пов'язаних з нею, то прийнято говорити про зовнішнє спонукання.

Зовнішні стимули повинні діяти в системі методично вивірених, оптимально об'єднаних із загальною технологією навчання. Критерієм педагогічної доцільності системи зовнішнього стимулювання вважається не об'єднання заходів матеріального і морального заохочення, а об'єднання особистісних, колективних та громадських інтересів у спонуканні студентів до оволодіння знаннями [4].

Другим компонентом у структурі дослідницької діяльності майбутніх лікарів виступає організація пізнавальної діяльності. Цей компонент включає чотири рівні: уміння здійснювати пошук необхідної інформації, аналізувати стан хворого на консилиумах, тезово висловлювати свою думку, писати статті.

Під час навчання у вищій школі в майбутніх лікарів поступово починають формуватися навички пошуку наукової інформації. Адаже для того, щоб мати результативність у навчанні, потрібно вчитися працювати з інформацією: орієнтуватися в різноманітних наукових, методологічних, науково-методичних, інформаційних потоках, володіти пошуковими системами Інтернету, мати навички роботи з базами даних та іншими електронними ресурсами.

Сучасному студенту загальною та студенту-лікарю зокрема, для ґрунтовного опанування природничо-наукових дисциплін необхідно оволодіти методами наукового пізнання та дослідницькими вміннями. Ці методи та уміння включають в себе навички пошуку необхідної наукової інформації.

Такі навички можливо сформувати та розвинути лише за умови постійної практичної діяльності з електронними ресурсами. Формування у студентів наукового пошуку як однієї із компетенцій організації пізнавальної діяльності починається ще на першому курсі з ознайомлення та пошуку потрібних примірників літератури. Також студенти повинні вміти знаходити потрібну літературу для написання реферативних робіт або оглядів літературних джерел з певної проблеми на заняттях природничо-наукового циклу.

Однією з компетенцій майбутнього лікаря є вміння аналізувати стан хворого на консилиумах. Тому ми вважаємо важливим упроваджувати такі технології навчання, які б сприяли її формуванню. Однією з таких технологій є групова технологія навчання, яка спрямовує діяльність студентів на діалог та співпрацю, міжособистісне спілкування й безпосередньо впливає на спосіб, рівень та якість соціального життя, які є важливими складовими загальної компетентності людини.

Систематичне використання групової роботи на заняттях, залучення малих навчальних груп до розробки і реалізації проектів у позааудиторний час створює сприятливі умови для навчального спілкування, як чинника формування дослідницької компетентності у процесі вивчення дисциплін природничо-наукового циклу.

Третім рівнем організації пізнавальної діяльності як компетенції є вміння тезово висловлювати свою думку. Відома система написання тез наукової доповіді. Науковий пошук умовно поділяють на етапи: емпіричний та теоретичний.

Емпіричний етап наукового дослідження пов'язаний із отриманням та первісною обробкою матеріалу, процесом накопичення фактів, описом мовою науки, класифікацією за різними критеріями та виявленням основної залежності між ними.

Теоретичний етап дослідження пов'язаний із глибоким аналізом наукового фактажу, перевіреного, усвідомленого та зафіксованого мовою науки, проникненням у суть явищ, формулюванням його в якісній та кількісній формі, обранням принципу дії та рекомендацій щодо практичного впливу на ці явища.

Науковий пошук має кілька рівнів, серед яких: інформаційний (проблемно-пошуковий) – виявлення та усвідомлення інформації про існуючі знання в медицині; критичний – виявлення рівня розробленості обраної проблематики в медицині; аналітико-синтетичний – занурення у проблематику та узагальнення отриманих знань з

медицини; науково-дослідний – теоретико-експериментальна розробленість обраної проблематики в медицині; прогностичний – узагальнюючий із визначенням перспектив у подальшому вивченні обраної проблематики в медицині.

Головними завданнями науково-дослідницької діяльності є розвиток у студентів прагнення до досліджень у медичній галузі та накопичення досвіду цієї роботи; розвиток у майбутніх лікарів наукового мислення та формування дослідницьких компетентностей; виховання потреби постійно вдосконалювати свої знання, поширювати науковий кругозір та наукову ерудицію.

Виконання письмових робіт навчального та наукового характеру передбачає формування у студентів вищих медичних навчальних закладів відповідних умінь і навичок.

Початковим етапом формування умінь написання наукових робіт є реферування.

У реферативних роботах описують різні наукові погляди на певну проблему, здійснюють огляд наукової літератури з досліджуваної теми тощо. Цей вид роботи сприяє скороченню витрат часу на пошуки відповідної інформації та дозволяє швидко ознайомитися з новою науковою літературою. Він не потребує розлогої аргументації та обґрунтувань, через те що реферат не ставить за мету переконання в достовірності результатів дослідження.

Отже, у рефераті необхідно критично аналізувати наукову літературу, зіставляти позиції різних науковців, подавати власну наукову позицію, використовуючи науковий стиль, правильно, згідно з відповідним стандартом, оформляти бібліографію.

У процесі наукової роботи студент часто стикається із необхідністю викласти одержані результати власного дослідження у науковій статті. Наукова стаття – один з найпоширеніших жанрів текстів наукового стилю, в якому розглядається зазвичай одна наукова проблема. Це самостійне дослідження, в якому наявна нова інформація щодо аналізованої проблеми (аналіз невивченого матеріалу або розгляд відомих речей в іншому аспекті, чи певні міркування автора щодо окремих питань науки). Якщо статтю присвячено проблемам історії питання чи станові його вивчення, тут можлива коротка реферативна частина. Наукова стаття – це наслідок усебічного вивчення й осмислення певних наукових положень, які автор або підтримує, або спростовує.

Таким чином, виконання робіт навчального й наукового характеру є невід'ємним складником сучасного навчального процесу, пріоритетним засобом оволодіння навчальним матеріалом, що є дуже важливим для майбутнього лікаря. Тому практична діяльність професорсько-викладацького складу кафедр природничо-наукового циклу зокрема спрямована на формування у майбутніх лікарів умінь правильно написати такі роботи, опрацьовувати самостійно друковані та електронні джерела інформації.

Важливим компонентом дослідницької компетентності майбутніх лікарів є координуючий, оскільки він забезпечує управління процесом засвоєння елементів дослідницької діяльності. У ньому можна виділити чотири рівні. Нижче подаються рівні і показники такої діяльності.

I рівень – розпізнавальна діяльність. Студент відтворює інформацію з дисципліни на рівні розпізнавання окремих фактів та фрагментів.

II рівень – відтворювальна діяльність. Студент відтворює навчальний матеріал на репродуктивному рівні, не виявляє самостійного наукового пошуку, володіє вмінням зіставлення та узагальнення.

III рівень – орієнтація у знайомій ситуації. Студент володіє навчальним матеріалом, уміє зіставляти та узагальнювати, виявляє пізнавальний інтерес до наукового дослідження та його методик, уміє робити власні висновки, виявляє частковий евристичний інтерес до наукового пошуку, обізнаний із сучасними науковими школами, теоретичними підходами і концепціями, виявляє науковий інтерес до дисципліни.

IV рівень – орієнтація у незнайомій ситуації. Студент має ґрунтовні та всебічні знання з предмета, постійно працює над їх поновленням, володіє методами наукового

дослідження і запроваджує їх у самостійний науковий пошук, здійснює наукову роботу під керівництвом викладача, проводить самостійні наукові дослідження, має досягнення в науковій роботі, друковані праці тощо.

Управляти процесом сформованості дослідницької компетентності майбутніх лікарів можна за допомогою тестів заданого рівня.

Четвертим компонентом дослідницької компетентності майбутніх лікарів є комунікативний, який включає три рівні: пасивний, активний та інтерактивний.

Основою комунікативної культури вважається спілкування, як важлива форма людського буття. Для того щоб спільно з іншими розв'язувати проблеми, людині потрібно володіти різними способами й засобами спілкування. Культуру спілкування визначає свідоме й розумне ставлення до використання усіх його функцій, видів і якісних особливостей. Майбутні лікарі повинні володіти комунікативними навичками, які формуються у процесі навчання. Дослідницька діяльність має необхідний потенціал для формування комунікативних навичок.

Психолого-педагогічний аналіз форм, методів і засобів організації та проведення занять у навчальних закладах показує, що традиційні форми, методи, засоби навчання припускають в основному діяльність викладача з передачі інформації [5]. Але насправді успішне оволодіння навчальним матеріалом залежить тільки від мислення самого студента.

У процесі навчання студенти включаються у спілкування з викладачем, коли інформація поступає лише від викладача і немає активної взаємодії зі студентом. Це можливо при застосуванні пасивних методів навчання. Стосовно нашого дослідження це може бути проблемна лекція, де викладач ставить проблему і сам її вирішує. Цей етап дослідницької діяльності не слід ігнорувати.

При застосуванні технології навчання як дослідження відбувається комунікація викладача з аудиторією. Такий метод називається активним. Але при цьому, не дивлячись на активізацію мислення студентів при цій комунікації, студент виступає об'єктом навчання, а викладач – суб'єктом.

На інтерактивному рівні якісно змінюється характер взаємодії викладача і студентів. Студент стає не стільки об'єктом навчання, скільки суб'єктом цього процесу, а педагог – організатором [2].

Розвиток індивідуальності кожного студента і виховання його особистості відбувається в ситуаціях спілкування та взаємодії один з одним. Адекватною моделлю таких ситуацій є навчальна гра. Вона надає педагогу можливості, пов'язані з відтворенням результатів навчання, тренуванням, їх застосуванням з урахуванням індивідуальних відмінностей.

Активна життєва позиція майбутніх лікарів має формуватися інтерактивними формами навчання, тим новим, що обумовлено змінами у житті нашого суспільства. Розглядаючи необхідність застосування інтерактивних форм навчання можна відзначити, що сучасна освіта відкриває перед педагогом широкий вибір рішень теоретичних і практичних завдань.

Висновок. Таким чином, у роботі описана структура дослідницької компетентності майбутніх лікарів, яка включає в себе такі компоненти і компетенції: мотивації і стимулювання діяльності (рівень елементарної зацікавленості, проблемно-пошуковий рівень, рівень спонукання до професійної діяльності), організації пізнавальної діяльності (уміння здійснювати пошук необхідної інформації, аналізувати стан хворого на консилиумах, тезово висловлювати свою думку, писати статті), координуючий (розпізнавальний, відтворювальний, орієнтації у знайомій ситуації, орієнтації у незнайомій ситуації), комунікативний (пасивний, активний, інтерактивний). Подальше вивчення ми вбачаємо у розробці методичних рекомендацій формування елементів дослідницької компетентності.

Список використаних джерел

1. Асеев В. Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности / В. Г. Асеев. – М., 1976. – 158 с.
2. Белокопытов Ю. Активные методы обучения / Ю. Белокопытов, Г. Панасенко // Высшие образования в России. – 2004. – № 4. – С. 167 – 169.
3. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посібник / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 286 с.
4. Зайцева І. В. Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів. Автореф. дис. к. пед. н. : 13.00.04 // І. В. Зайцева; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2001. – 20 с.
5. Корнеева Л. И. Интерактивные методы обучения / Л. И. Корнеева // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 105 – 108.
6. Макаренко В. І. Управління навчальним процесом студентів вищих медичних навчальних закладів шляхом розв'язування якісних задач при вивченні біофізики. / Макаренко В. І., Макаренко О. В., Макаренко К. С. // Сучасні технології управління навчальним процесом у вищих медичних навчальних закладах. Матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю, 6 травня 2014 року. – Полтава, 2014. – С. 138 – 140.
7. Овчарук О. О. Компетентнісний підхід в освіті : загальноєвропейські підходи / О. О. Овчарук // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.htm>.
8. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / Реан А. А., Коломинский Я. Л. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2016 р.

МАКАРЕНКО А.

Высшее государственное учебное заведение Украины «Украинская медицинская стоматологическая академия»

СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

В статье описана структура исследовательской компетентности будущих врачей, которая включает в себя следующие компоненты: мотивации и стимулирования деятельности, организации познавательной деятельности, координирующий и коммуникативный.

Ключевые слова: структура, исследовательская компетентность, мотивация, познавательная деятельность, координация, коммуникация.

МАКАРЕНКО О.

HSEIU «Ukrainian Medical Stomatological Academy»

THE STRUCTURE OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS

Article stverdzhuyetsya that an important feature of the present is to change reproductive-functional educational model of competency. The traditional approach came leading competence approach, which focuses on the development and skills of practical application.

Describes the structure of the research competence of future physicians which includes the following components and competence as: motivation and stimulation of activity (the level of basic interest, problem-search level, the level of motivation to the profession), organization of cognitive activity (the ability to search for relevant information, to analyze the condition of the patient during the consultation, among physicians, to express your opinion shortly, to write articles), coordination (identification, reproduction, orientation in familiar situations, orientation in unfamiliar situations), communicative (passive, active, interactive).

Keywords: structure, research competence, motivation, cognitive activity, coordination, communication.

УДК 378. 22:373.5:[5](073)

НАТАЛІЯ МАКСИМЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «МІКРОБІОЛОГІЯ»

У статті здійснено аналіз особливості формування критичного мислення у майбутніх учителів біології при вивченні курсу мікробіологія. Розкриваються характерні риси технології розвитку критичності мислення студентів. Розглядається застосування технологій, методів і засобів розвитку критичного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін на заняттях з мікробіології для забезпечення ефективної професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації їх у ЗНЗ.

***Ключові слова:** професійна підготовка вчителя, критичне мислення, природничі дисципліни, курс «Мікробіологія», технологія розвитку критичного мислення, методика застосування методів і засобів розвитку критичного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін на заняттях з мікробіології.*

Постановка проблеми. Головним завданням сучасної вищої школи є розкриття здібностей кожного студента, виховання особистості, готової до життя у високотехнологічному, конкурентному світі. Сучасному суспільству, а значить, і сучасній освіті, необхідна вільна, творча особистість, що володіє певними якостями мислення. Свобода мислення має на увазі критичну її спрямованість, орієнтовану на творчу і конструктивну діяльність, тому якісною характеристикою мислення вільної особистості є критичне мислення. В основу підготовки майбутніх учителів покладені головні ідеї, які відображені в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту». У контексті сформульованих у цих документах вимог провідним завданням педагогічної освіти є забезпечення не тільки високого професійного рівня майбутніх учителів, але й зростання їхнього інтелектуального потенціалу, формування здатності до критичного аналізу та всебічної обробки інформації, спроможності своєчасно вносити необхідні корективи у професійну діяльність, уміння приймати рішення, робити правильні висновки. Ці здатності є характерними рисами сформованого критичного мислення людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відзначимо, що окремі аспекти дослідження інтелектуальної діяльності особистості, які тісно пов'язані з феноменом критичного мислення, були і є предметом глибоких теоретичних досліджень. Питання розумової діяльності людини було висвітлено в наукових працях зарубіжних (А. Анастасі, Дж. Брунер, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Ж. Піаже) і вітчизняних учених (Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, К. Славська). Вивченню різних стилів мислення присвячені дослідження Б. Ананьєва, Д. Богоявленської, А. Брушлінського, В. Зінченка, Ю. Кулюткіна, Б. Ломова, І. Семенова, С. Степанова, О. Тихомирова, Б. Теплова, М. Холодної. Принципи рефлексивної регуляції розумової діяльності особистості були й залишаються у фокусі досліджень вітчизняних (Т. Воропай, Н. Воскресенська, Т. Олійник, С. Сисоєва, В. Слободчиков, О. Тягло, А. Хуторський, А. Шуман, Г. Щедровицький) і зарубіжних науковців (М. Вейнстайн, Дж. Дьюї, М. Ліпман, Д. Халперн та інші).

Мета написання статті. Як свідчить аналіз наукової літератури, сучасні вчені зробили вагомий внесок у дослідження різних аспектів критичного мислення. Але проблема формування критичного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін при вивченні курсу мікробіологія не була предметом наукового пошуку. Проте соціальне замовлення щодо підготовки у педагогічних ВНЗ компетентних спеціалістів, здатних брати на себе відповідальність за рішення і дії, а також організувати колективну роботу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, сприймати інформацію тільки після відповідної критичної переробки. Отже, визначена наявними суперечностями актуальність проблеми, теоретичне і практичне значення, відсутність належного науково-методичного забезпечення її розв'язання й зумовили вибір теми нашого дослідження

Виклад основного матеріалу. Навчання критичному мисленню сьогодні – це достатньо глибоке і розроблене поле педагогічної практики. На думку І. Мороченкової, критичне мислення, якість особистості, що виявляється в здатності суб'єкта адекватно розуміти думку іншого, виділяти головну ідею в змісті, усвідомлювати і зіставляти безліч точок зору, висувати тезу і аргументувати її. Критичне мислення забезпечує процеси самопізнання, самоосвіти, самореалізації особистості [1, с. 15]. Властивостями критичного мислення, які дозволяють усвідомлювати його як особистісне досягнення індивіда, на погляд І. Мороченкової, є: рефлексивність (уміння працювати не тільки зі знаннями, але й із власними способами одержання знань); прагматичність (уміння застосовувати отримані знання на практиці); суб'єктність («особистість» одержуваного знання, присвоєння його людиною, убудованість у систему досвіду) [1].

При вивченні природничих дисциплін особливо необхідною є здатність усвідомлювати закономірності живої природи на рівні ціннісного ставлення до неї, осмислювати місце й роль людини у природі, визначати сутність еволюції й суспільного прогресу, мінливості та спадковості, принципової можливості пізнання природи тощо. Майбутньому вчителю необхідні вміння критично мислити, володіти різноманітними способами інтерпретації й оцінки навчальної інформації, виділяти в тексті протиріччя й типи присутніх у ньому структур, аргументувати свою точку зору, опираючись не тільки на логіку, але й на уяву співрозмовника та готовність до застосування у практиці роботи вчителя технологія розвитку критичного мислення.

Загальноприйнятною й найбільш застосовуваною виявилася триступенева модель заняття з розвитку критичного мислення – АУР – актуалізація (виклик), усвідомлення змісту, рефлексія або розміркування. Ці терміни було введено Джінні Стіл і Куртом Мередітом [4]. Саме тому особливості критичного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін передбачають: формування пізнавального інтересу та розуміння мети вивчення даної теми (питання, проблеми); розвиток внутрішньої мотивації до цілеспрямованого навчання; підтримання пізнавальної активності студентів; спонукання їх до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом і на її ґрунті формування аналітичного судження; розвиток критичного способу мислення.

Технологія на якій заохочується активність та критичність мислення студентів має такі характерні риси [2]:

Суб'єкти навчання рівноправні між собою та відповідальні за психологічний клімат на занятті, можуть брати участь у створенні освітнього простору. Студенти відкрито обговорюють те чи інше питання між собою, вони дізнаються не тільки про ідеї одне одного, а й про особистий хід міркувань – аргументування ідей.

Викладач є фасилітатором, лише консультує, моделює процес мислення та підтримують студентів, демонструє, як можна мислити критично, формулює ідеї обережного, обґрунтованого мислення, заохочую поважати різні точки зору, ставить під сумнів висновки та знання як свої власні, так і інших, і заохочує студентів до такої ж критичної роботи.

Існує атмосфера пошуку й відкритості. З цієї метою використовуються запитання високого рівня (тобто не просто «Що?», «Де?» і «Коли?», а й «Чому?», «Що, якщо?» і

«Чому б ні?»). На практиці майбутні фахівці застосовують різні види мислення: роблять припущення, збирають інформацію, організують її та ставлять під сумнів висновки. Викладач може дати зразок, як виконувати завдання, і дає поради більше з метою корекції їхньої діяльності, ніж критики чи оцінки її.

Викладач пильнує за тим, що студенти засвоюють, і тим, як вони думають, досліджують і спілкуються у процесі навчання. Створюється освітнє середовище, де студенти почуваються захищеними та вільними для випробування нових завдань і в якому навіть невдалі спроби можуть призвести нарешті до остаточного успіху.

Освітній простір побудовано таким чином, щоб зробити легкою та природною співпрацю та комунікацію. Викладач один із партнерів у навчальному процесі, залучає усіх студентів до активного одержання знань, складання схем, до творчої діяльності. У такий спосіб майбутні фахівці набувають певних навчальних навичок майбутнього вчителя, результатом чого є ефективна інтеграція нової інформації та попередніх знань.

Розуміючи не лише зміст, а й особливості процесу навчання, майбутні вчителі перетворюються на особистостей, здатних упродовж всього життя відкривати нові ідеї та інформацію і трансформувати її у практичні вміння та навички.

Головними чинниками розвитку критичного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін при вивченні мікробіології є такі:

Час для збору інформації за заданою проблемою, її обробки, вибору оптимального способу презентації свого рішення. Робота з розвитку критичного мислення може вестись не тільки на занятті, а й при виконанні самостійної роботи чи індивідуального завдання та передбачати постійний пошук, розумове напруження майбутніх фахівців.

Очікування ідей, висловлення своїх думок у будь-якій формі, їх діапазон може бути необмеженим, а гіпотези можуть бути різноманітними, нетривіальними. У навчально-пізнавальному процесі повинні бути передбачені заходи, що вимагатимуть генерації майбутніми вчителями своїх ідей, пропозицій та їх заохочення.

Спілкування, можливість для обміну думками. Внаслідок цього вони можуть бачити свою значущість і свій внесок у розв'язання проблеми.

Цінування думок інших, усвідомлення, що для знаходження оптимального розв'язання проблеми дуже важливо вислухати всі думки зацікавлених людей, щоб мати можливість остаточно сформулювати власну думку з проблеми, яка може бути скоригована у колективній діяльності.

Віра в сили студента. Вони мають бути впевнені, що можуть внести свою «цеглинку» у зведення «будинку», яким є розв'язання проблеми.

Активна позиція у навчанні, досягти мети отримання ними справжнього задоволення від здобуття знань. Це стимулює їх до праці високому рівні складності, до прагнення мислити нестандартно, критично.

Для майбутніх учителів природничих дисциплін найбільш ефективним є, безумовно, імплементація технології критичного мислення у традиційні природничі дисципліни [3].

У нашому дослідженні розглядаємо застосування технологій, методів і засобів розвитку критичного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін на заняттях з мікробіології. Основними формами роботи з розвитку критичного мислення при викладанні курсу мікробіології є дискусія, проектна діяльність, співробітництво і мозковий штурм «вільне письмо», есе, кластери та ін.

Мозковий штурм передбачає категоризацію, пояснення значення, розуміння сенсу, розгляд ідей, визначення аргументів, аналіз аргументів поставленої проблеми через взаємодію студентів на основі власного досвіду. У нашому дослідженні основним методом для розвитку критичного мислення в процесі викладання мікробіології є метод проектів так як означений курс передбачає значний за обсягом лабораторний практикум. Основою проектної діяльності є проблема, яка важлива для студента, на розв'язання якої спрямована дослідницька чи експериментальна діяльність майбутнього вчителя. Метод проектів надає можливість перевірити та закріпити на

практиці теоретичні знання майбутнього вчителя, сприяє набуттю студентами практичного досвіду, необхідного для розвитку та функціонування і його окремих професійних компетентностей, і життєвої компетентності в цілому. Цей метод сприяє підвищенню впевненості в своїх силах, можливостях кожного учасника проектного навчання, його самореалізації і рефлексії. При цьому неодмінно відбувається особистісне зростання, розвиток характеру. У курсі мікробіології метод проектів може використовуватися в рамках програмного матеріалу практично по будь-якій темі. Даний метод оптимально поєднується з такою формою в технології розвитку критичного мислення як дискусія або дебата.

Найвищим рівнем діяльнісної узгодженості є співпраця. Розглянемо деякі варіанти організації даної моделі навчання у співпраці. Проаналізувавши теоретичні роботи з критичного мислення, ми вважаємо, що основними компонентами критичного мислення є мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний і рефлексивний. Визначення аргументів ґрунтується на поданні висловлювань, описів, питань або графічних зображень на підтримку або відхилення твердження, думки чи погляду. Висновок представлено на основі сумнівів, доказів, розглядом альтернатив і підбиття підсумків. Студенти висловлюють свої пріоритети, починаючи з самого значимого слова. Висловлювання підкріплювалися аргументами. Дана діяльність дозволяє студентам усвідомити, проаналізувати значення цінностей і розвинути вміння оцінки. Для активізації вміння аналізувати ми запропонували студентам перерахувати в яких галузях застосовуються знання з мікробіології, де вони особисто можуть їх застосувати в побуті, при вивченні інших дисциплін, як мікробіологія буде розвиватися в подальшому. Даний вид вправи дозволяє знайти позитивні висловлювання, ознайомитися з різними думками, визначити і проаналізувати аргументи. Так, наприклад, для активізації вміння оцінки ми прочитали студентам текст «мікробіологія ґрунту», ознайомили з функціями мікроорганізмів ґрунту, для кращого розуміння тексту і задали наступні завдання:

- знайти відповіді на питання, засновані на інформації з тексту;
- обґрунтувати власну думку щодо проблеми;
- передбачити продовження тексту.

Огляд наукових статей, написання короткого викладу тексту і конспектування є видами активного читання. Ці види завдань вимагають індивідуальної роботи під керівництвом викладача. Кожна зі стадій (підкреслення, складання питань і виділення інформації) становить основу подальшої діяльності і дозволяє студентам зрозуміти текст і наукову авторську позицію краще. Для перевірки діяльності студента, пропонуємо написати на дошці три питання, що стосуються вибору автором мету дослідження, мікробіологічні об'єкти які досліджуються автором, наукова новизна дослідження, практичне значення результатів. Після читання студенти, інформують у формі критичного листа: короткого викладу, оцінці, синтезі, коментарях і рефлексії. Основним досягненням є активна участь студентів в процесі критичного читання. Це можна пояснити застосуванням нового виду завдання: складання питань, які можливо містять відповіді в тексті, а не відповідей на готові питання до тексту. Основна увага зосереджена на розвиток критичного читання і розуміння тексту за допомогою складання питань і міркування в процесі читання і подальшого осмислення тексту за допомогою письмового завдання. Метою розвитку навичок критичного читання є можливість більш критичного і рефлексивного способу розуміння студентами тексту, можливість висловити думку про текст і можливість сприймати текст з різних точок зору.

Важливим, заключним етапом заняття є «критична рефлексія». Вона потребує переосмислення навчальної інформації та відбору найбільш значущої інформації для розуміння суті теми. Рефлексія розпочинається як процес індивідуальний і закінчується спільним обговоренням. Для стимуляції критичного мислення вищій школі використовую такі методи, як «Приєм взаємного опитування», «Приєм

взаємного навчання», стратегію «Сенкан» та інші інтерактивні методи, які можливо буде використати у подальшій професійній діяльності у школі. Студенти краще запам'ятовують те, що розуміють і можуть передати іншим, перефразувавши своїми словами. Таким способом у майбутніх фахівців формується власне розуміння даної проблеми. Впроваджуючи в практику викладання курсу мікробіологія технологію критичного мислення, використовуються окремі елементи або блоки, які відповідають темі конкретного заняття або ситуації, та враховують особистісні якості студентів.

Висновки. Критичне мислення – складна інтегративну якість особистості, сукупність мотиваційного, пізнавального, діяльнісного, рефлексивного компонентів, що забезпечують процеси його самопізнання, самоосвіти, самореалізації; що включає вміння інтерпретації, аналізу, оцінки, висновки, пояснення, саморегуляції і навички проблемного мислення, діалогічного мислення, критичного аналізу. Ефективність розвитку критичного мислення студентів в процесі навчання мікробіології забезпечують такі педагогічні умови: формування пізнавальних мотивів, стимулюючих розумову діяльність студентів; створення навчально-дослідницького середовища; інтеграція сучасних інформаційних технологій з активними формами і методами навчання мікробіології (дискусією, проектною діяльністю, мозковим штурмом, проблемним, евристичним, дослідницькими методами і ін.), які сприяють розвитку критичного мислення, що підвищують їх пізнавальні інтереси.

Список використаних джерел

6. Мороченкова И. А. Проблемы и пути формирования критического мышления студентов университета / И. А. Мороченкова // Проблемы высшего и среднего образования. – 2005. – № 6. – С. 12-18.
7. Ноэль-Цигульская Т. О критическом мышлении / Татьяна Ноэль-Цигульская [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://noelrt.com>.
8. Сорина Г. В. Критическое мышление: История и современный статус / Г. В. Сорина // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2003. – № 6. – С. 97-110.
9. Тягло А. В. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Х.: Ун-т внутр. дел, 1999. – 210 с.

Стаття надійшла до редакції 18.11.2016 р.

МАКСИМЕНКО Н.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

FEATURES OF FORMATION OF CRITICAL THINKING IN FUTURE TEACHERS IN THE STUDY OF BIOLOGY MICROBIOLOGY

В статье анализируются особенности формирования критического мышления будущих учителей при изучении биологии микробиологии. Выявлены особенности развития технологии критического мышления студентов.

Ключевые слова: подготовка учителей, критическое мышление, естественные науки, курс технологии «Микробиология» критическое мышление, методы применения методов и инструментов критического мышления будущих учителей естественных наук в классе микробиологии.

MAKSYMENKO N.

Poltava national pedagogical University named after V. G. Korolenko, Ukraine

FEATURES OF FORMATION OF CRITICAL THINKING IN FUTURE TEACHERS IN THE STUDY OF BIOLOGY MICROBIOLOGY

The article analyzes the features of formation of critical thinking in future teachers in the study of biology Microbiology. Revealed the characteristics of technology development critical thinking of students. The application of technologies, methods and tools of critical thinking of the future teachers of natural sciences in the classroom in microbiology to ensure effective training of future teachers of scientific disciplines to implement them in the CEI.

The effectiveness of critical thinking of students in teaching microbiology provide the following pedagogical conditions: the formation of cognitive motives that stimulate mental activity of students; creating educational and research environment; integration of modern information technology with active forms and methods of teaching microbiology (discussion, project activities, brainstorming, problem, heuristic, research methods and so on.) that contribute to the development of critical thinking, enhance their educational interests.

Keywords: *teacher training, critical thinking, natural sciences, the course «Microbiology» technology critical thinking, methods of application of methods and tools of critical thinking of the future teachers of natural sciences in the classroom for Microbiology.*

УДК 378.091.12

ЛІЛІЯ МАРТИНЕЦЬ

Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця,
Україна

ФІЛОСОФСЬКИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Стаття присвячена розкриттю філософського змісту професійного розвитку вчителя. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює окремі аспекти проблеми. Зазначено, що питання розвитку особистості в процесі її онтогенезу завжди привертало увагу кращих «умів» людства. Визначено, що проблема професійного розвитку розкривається у контексті філософських досліджень. Учені вивчають сутність особистісного та професійного розвитку, його механізми й закономірності, рушійні сили й детермінанти, а також педагогічні умови цього процесу. Підкреслено, що в концепціях вищевказаних філософів розглядається розвиток особистості, зокрема вчителя, підкреслюються ті якості, які необхідні йому в професійній діяльності.

Ключові слова: *професійний розвиток, поліфункціональна педагогічна діяльність, самоосвіта, саморозвиток, самопізнання, самовдосконалення, безперервна освіта.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. У сучасну епоху спостерігається активізація глобалізаційних процесів, ускладнення суспільно-політичного, економічного й культурного життя, а також стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій. Зміна стандартів і механізмів суспільного функціонування зумовлює потребу модернізації системи професійної підготовки педагогів з метою формування компетентних і конкурентоспроможних фахівців, які ефективно здійснюватимуть поліфункціональну педагогічну діяльність.

Питання розвитку особистості в процесі її онтогенезу завжди привертало увагу кращих «умів» людства, адже в загальному тлумаченні воно є ключовим для розуміння можливостей еволюції *Homo sapiens*. Автори різнопланових та різнофокусованих думок пов'язували цивілізаційний поступ і суспільний розвиток із самовдосконаленням особистості з тієї причини, що, на відміну від інших живих істот на планеті, люди – єдині, які можуть свідомо конструювати своє майбутнє.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного розвитку розкривається у контексті філософських, психологічних, педагогічних досліджень.

Учені вивчають сутність особистісного та професійного розвитку, його механізми й закономірності, рушійні сили й детермінанти, а також педагогічні умови цього процесу.

Проблема професійної діяльності вчителя завжди перебувала у центрі уваги педагогічної науки і практики. Різні її аспекти знайшли своє відображення у працях таких учених: І. Беха, Н. Бібік, Л. Калініної, І. Зязюна, Л. Мітіної, Н. Мукан, Н. Ничкало, О. Онаць, О. Пометун, О. Савченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Т. Сорочан, О. Топузова; зарубіжних дослідників: Р. Бернса, К. Роджерса, Дж. Равена та ін.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Аналіз наукової літератури та психолого-педагогічних досліджень останнього часу засвідчив, що у більшості науковців і дослідників немає єдиного бачення змісту та підходів до розвитку професійного розвитку вчителя. Для більшості робіт властиво акцентування уваги на специфічних особливостях педагогічної майстерності вчителя, його професійної компетентності, формуванні різних якостей особистості в процесі педагогічної діяльності, розвитку педагогічних здібностей, мисленні, професійної спрямованості. Наслідком такого стану справ є недостатня увага обґрунтування теоретичних основ професійного розвитку вчителя.

Мета статті – провести ретроспективний аналіз проблеми професійного розвитку вчителя, висвітлення поглядів філософів різних епох на проблему професійного розвитку педагога.

Виклад основного матеріалу. Прояви інтересу до зазначеного феномена знаходимо серед мислителів давнини, бо видно, що ідея розвитку й саморозвитку особистості виникла разом із зародженням філософської думки загалом. У системі загальнолюдських цінностей ідеальний педагог-наставник виступає як людина, чия праця оточена повагою, пошаною. Ще в давньогрецькій літературі можна натрапити на характеристику особистості вчителя (поема Аполлонія Родоського «Аргонавти», поема Гомера «Іліада»). Вихователь міфічних героїв Ясона і Ахіла кентавр Хірон наділяється якостями глибинного мислення, непересічного інтелекту, мужності, хоробрості, правдивості, чесності, естетичними засадами [4, с. 145-146].

Афінська система виховання залишила слід як провідниця високої духовної культури, форпост формування гармонійної людини, визначальними якостями якої були моральна чистота, духовне багатство та фізична досконалість. Демократичний афінський лад породив образ ідеальної людини, яка уособлювала гармонію фізичного розвитку та розумове, моральне, естетичне і фізичне виховання. Саме в Афінах зароджуються і локалізуються перші педагогічні теорії. Найвидатніші тогочасні філософи виступали одночасно і виразниками педагогічних ідей античного світу.

Питанням розвитку особистості приділяли увагу давні філософи Аристотель, Геракліт Ефеський, Платон, Сократ та ін. В античну епоху розвиток і саморозвиток визначався як самостійний розвиток людиною своїх невичерпних сил і здібностей у напрямі ідеалу всебічно розвинутої (фізично, розумово й морально досконалої) особистості, досягнення «стану мудрості й непохитності духу, незалежності від впливу зовнішнього світу і власних пристрастей» [2, с. 39] завдяки самодисципліні й самоконтролю.

Так, філософи-ідеалісти (Сократ, Платон, Аристотель, Сенека та ін.) визначили ідеал особистості, яка «робить себе сама шляхом власних зусиль» [2, с. 37], стаючи «мірою усіх речей», адже, як стверджує Сенека, «найкраща і найвища влада – це влада людини над собою» [8, с. 80]. Слова Сократа – «пізнай самого себе!» означають пізнання свого призначення, відкриття своїх можливостей, вироблення для себе істини шляхом наполегливої роботи думки й боротьби з собою для себе. У Платона, скажімо, багато цікавих думок щодо освіти для дорослих членів суспільства і самовдосконалення людини протягом життя. На практиці він дотримувався суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учня. Великий Аристотель прагнув повернути процес пізнання обличчям до життя й перетворити його на засіб розвитку особистості. На думку філософа, усе життя

є процесом розвитку, який здійснюється не під впливом зовнішніх сил, а як внутрішній розвиток кращих якостей людини.

Згідно з філософсько-педагогічною системою Платона і Аристотеля, досконалий вчитель-наставник має бути орієнтований на свій розвиток і самовдосконалення.

Ще більшу, ніж у Греції, практичну спрямованість мали підходи до розвитку особистості, зокрема вчителя у Давньому Римі. Квінтіліан, один із найвидатніших представників педагогічної думки Давнього Риму, означив ряд педагогічних вимог, серед яких важливим є вимоги до вчителя: сам учитель має бути освіченим, стриманим, бути прикладом для дітей. На думку філософа, кожний учитель має пройти всі щаблі навчання.

У добу античності виникло філософське осмислення пізнавальних процесів, акцентуючи на активності людини в пізнанні істини, що вказувало на шляхи розвитку людської особистості, зокрема саморозвиток особистості через самопізнання.

З позиції ідеалістичних течій у філософії розвиток особистості ґрунтується на пріоритеті духовно-моральних цінностей та осмисленні саморозвитку як суто внутрішньої активності, спрямованої на розвиток духовності, збагачення внутрішнього світу особистості шляхом актуалізації її потенційних сил і можливостей переважно за умов відходу від суєтності світу, визнання самоцінності самовдосконалення.

Пізніше нові філософські течії (екзистенціалізм (Ясперс [12]), персоналізм (М. Бердяєв [1]) тощо) абсолютизують внутрішнє «Я» особистості та підкреслюють внутрішню детермінованість її індивідуального буття і розвитку. Підкреслено роль індивіда, що, у свою чергу, зумовлює розуміння розвитку як розкриття та призводить до частого ототожнення вдосконалення із розвитком людини як неусвідомленим рухом до самовираження та самоздійснення.

З позицій матеріалістичного підходу розвиток розуміють як переважно зовнішню активність особи, спрямовану на досягнення соціально зумовленого ідеалу розумової, фізичної та моральної досконалості шляхом корекції власної діяльності й поведінки відповідно до норм і цінностей певного суспільства з метою утвердження в ньому [11].

В епоху Відродження людину розглядають як творця нового світу і розвиток і саморозвиток трактують у контексті активної життєвої позиції, всебічного розвитку особою власних сутнісних сил і здібностей [2, с. 321].

Зазначено, що утвердження пріоритетів зовнішньої перетворювальної діяльності над внутрішньою сприяє формуванню раціонально-дійової установки людини на самореалізацію та надає їй діям щодо самозміни функціонального, самостверджувального характеру [9, с. 9-10].

Як бачимо із філософського екскурсу, в соціоцентричних ученнях К. Маркса та Ф. Енгельса розвиток і саморозвиток розглянуто переважно як соціально детермінований процес, підпорядкований вимогам суспільства до особистості. В ідеалістичних і матеріалістичних поглядах трактують розвиток і саморозвиток особистості як внутрішню й зовнішню активність, спрямовану на досягнення ідеалу завдяки збагаченню її внутрішнього світу та вдосконаленню; у гуманістичній традиції, що народилася в епоху Відродження, розвиток і саморозвиток визначають як перманентний процес поступового переходу людини в більш наблизений до ідеального уявлення стан, що, зокрема, включає в себе активну життєву позицію особистості, здатність до безперервного розвитку власних сутнісних сил і здібностей.

Працюючи над своїм розвитком, людина орієнтується на підкорення індивідуального суспільному, прояви її активності обмежуються суспільно-корисною сферою діяльності. Розвивається «адаптивний і наслідувальний початок у самореалізації» [9, с. 3-14]. Розвиток і саморозвиток поступово передбачає «службову активність, спрямовану на підвищення ефективності професійних дій і творчості людини» [5, с. 15].

У поєднанні ідеалістичних і матеріалістичних поглядів на природу розвитку і саморозвитку простежується єдність протилежностей і пріоритетності гуманістичних

цінностей, внаслідок чого розвиток і саморозвиток особистості трактують як внутрішню й зовнішню активність, спрямовану на досягнення ідеалу завдяки збагаченню її внутрішнього світу та вдосконаленню зовнішніх проявів за умови творчої самореалізації в ньому. Синтез матеріалістичних та ідеалістичних уявлень про розвиток і саморозвиток відображено в етнокультурі Київської Русі в ідеях служіння людям, де самовдосконалення розуміється як «особлива життєва позиція, що перетворює внутрішнє знання про добро в практичну іпостась» [9, с. 10].

У філософії людину розглядали як особистість, керовану розумом, здатну до цілеспрямованої діяльності. Так, наприклад, у «філософії серця» Г. Сковороди акцентовано на єдності почуттєвого й раціонального начал у людині, а розвиток і саморозвиток осмислено як самопізнання людиною «сердечних» глибин власного «Я» та їх реалізація в «спорідненій» діяльності [9, с. 12]. Мислитель проголошував самопізнання універсальним способом перебудови світу, а сенс життя людини вбачав у тому, щоб «знайти себе», справжнім пізнанням він вважав пізнання внутрішньої природи, тобто сутності речей [3].

У праці М. Бердяєва [1] ідею саморозвитку розглянуто як розвиток власного духовного начала людини, пошуку істинного «Я», що реалізується у творчій діяльності особистості.

Згідно з обраною парадигмою нашого дослідження, нам імпонує гуманістичний підхід епохи Відродження, що ґрунтується на необхідності створення умов для більш повного втілення природи людини в об'єктивній дійсності.

Сучасні українські дослідники, зокрема В. Огнев'юк, підкреслюють, що важливе місце в професійному розвитку посідає компетенція освітня, тобто розуміння необхідності й готовності до безперервної освіти впродовж життя, вміння вчитися і користуватися знаннями, прагнення до постійного збагачення свого духовного світу, оволодіння скарбами культури [7, с. 3].

В. Кремень зауважує, що освіта в добу глобалізації та високих технологій – це фактор соціальної стабілізації, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки. Від того, наскільки вчитель буде готовий до таких викликів залежатиме майбутнє нашої держави [6, с. 32]. Тому, учитель української школи має володіти такими якостями, як уміння бути гнучким, презентувати себе на ринку праці, використовувати знання для розв'язання життєвих проблем, генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, працювати в команді, володіти комунікативною культурою, професійно розвиватися тощо.

Висновки. Отже, проведений філософський аналіз дає підставу стверджувати, що в концепціях вищевказаних філософів розглядається розвиток особистості, зокрема вчителя, підкреслюються ті якості, які необхідні йому в трудовій діяльності.

Ця проблема не вичерпує всієї повноти окресленого дослідження. До перспективних напрямів подальших досліджень належить вивчення педагогічних поглядів на проблему професійного розвитку вчителів.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н. А. Самопознание: [Сборник] / Н. А. Бердяев; [Сост., авт. вступ. ст. А. А. Ермичев]. – Ленинград: Лениздат, 1991. – 395 с.
2. Горбачев В. Г. История философии. Краткий курс лекций: учебное пособие/ В. Г. Горбачев. – 2-е изд. перераб. и доп. – Брянск: Курсив, 1998. – 336 с.
3. Григорій Сковорода // Філософська думка в Україні: бібліографічний словник/ В. С. Горський[та ін.], ред.-упоряд. М. Л. Ткачук. – Київ: Пульсари, 2002. – С. 178–179.
4. Кун М. А. Міфи давньої Греції / М. А. Кун. – К., 1993.
5. Маслоу А. Мотивация и личность/ А. Маслоу; [пер. с англ.]. – Санкт-Петербург: Евразия, 1999. – 479 с.

6. Неперервна професійна освіта : Філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий; [за ред. В.Г. Кременя]. – К. : Наук. думка, 2003. – 853 с.
7. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис ... д-ра філос. наук: 09.00.03 / В.О. Огнев'юк. – К., 2003. – 36 с.
8. Сенека Л. А. Моральні листи до Луцилія / Л. А. Сенека; пер. з латини. – К.: Основи, 1999. – 603 с.
9. Тертична В. Ф. Самовдосконалення особистості: культурологічний аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: 09.00.04 / Тертична Вікторія Федорівна; Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 1999. – 16 с.
10. Шаповалова І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Шаповалова Ірина Володимирівна. – Запоріжжя, 2016. – 267 с.
11. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Шестакова Тетяна Віталіївна. – Київ, 2006. – 250 с.
12. Ясперс К. Всемирная история философии / К. Ясперс; [пер. с нем. К. В. Лощевского]. – Санкт-Петербург: Наука, 2000. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 28.10.2016 р.

МАРТЫНЕЦ Л.

Донецкий национальный университет имени Василя Стуса (г. Винница, Украина)

ФИЛОСОФСКИЙ СМЫСЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена раскрытию философского содержания профессионального развития учителя. Осуществлен анализ научно-педагогической литературы, освещающей отдельные аспекты проблемы. Указано, что вопросы развития личности в процессе ее онтогенеза всегда привлекало внимание лучших «умов» человечества. Определено, что проблема профессионального развития раскрывается в контексте философских исследований. Ученые изучают сущность личностного и профессионального развития, его механизмы и закономерности, движущие силы и детерминанты, а также педагогические условия этого процесса. Подчеркнуто, что в концепциях вышеуказанных философов рассматривается развитие личности, в том числе учителя, подчеркиваются те качества, которые необходимы ему в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *развитие, полифункциональная педагогическая деятельность, самообразование, саморазвитие, самопознание, самосовершенствование, непрерывное образование.*

MARTYNETS L.

Vasyl' Stus Donetsk National University (Vinnytsia, Ukraine)

PHILOSOPHICAL CONTENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

The article is devoted to the philosophical content of the professional development of teachers. The analysis of scientific and educational literature that highlights some aspects of the problem is made. It is emphasized that in modern times there is an intensification of globalization processes, the increasing complexity of the political, economic and cultural life, as well as the rapid development of information and communication technologies. Changing standards and mechanisms of social functioning lead to the modernization of the training of teachers for the purpose of forming competent and competitive professionals who carry out effective multifunctional educational activities.

It is noted that the development of the individual in the process of ontogenesis always attracted the attention of the best "minds" of mankind, as a general interpretation it is the key to understanding the evolution of capabilities of Homosapiens. The authors of diverse opinions and differently focused thoughts linked civilizational progress and social development of individual self-improvement for the reason that, unlike other living beings on the planet, the people – the only ones who can consciously construct their future.

It is determined that the issue of professional development disclosed in the context of philosophical research. Scientists study the nature of personal and professional development, its mechanisms and patterns and determinants and driving forces and also pedagogical conditions of the process. It is emphasized that in the concepts of philosophers above it is considered personal development, including teachers, and the qualities that he needs in professional activities are emphasized.

Keywords: *professional development, polyfunctional teaching activities, self-education, self-development, self-improvement, continuing education.*

УДК 37.013.31

ЮЛІЯ МЕДВЕДЄВА

МИКОЛА ПЕЛІХАТИЙ

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ЕКОЛОГІЇ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Розглянуто підходи до викладання екології в середніх навчальних закладах зарубіжних країн, інноваційні педагогічні методи та можливість їх реалізації в рамках екологічної освіти і виховання. Окрема увага приділена освіті дітей з особливими потребами. Результати досліджень засвідчили пріоритетність міждисциплінарного, інтегрованого та проблемно-орієнтованого навчання. Значного поширення набули польові практики, уроки на природі, лабораторні дослідження, інтерактивні методи.

Ключові слова: *екологічна освіта, екологічне виховання, профільна освіта, компетентнісний підхід, інтерактивні методи, сталий розвиток, енергозбереження*

Постановка проблеми. Антропогенне навантаження на природу наближається до граничної межі її екологічної стійкості, за якою починаються кризові та катастрофічні зміни [1, с. 11]. Одна із головних причин – низький рівень екологічної свідомості та культури населення. Позаяк формування базових умінь і навичок взаємодії особистості із навколишнім середовищем відбувається у дитинстві, змін, насамперед, потребує система загальної освіти. Традиційні методи навчання забезпечують лише поверхневе засвоєння основних термінів, екологічних проблем та їх наслідків. Виходячи з цього, постає необхідність впровадження нових підходів до викладання екології, спрямованих на розвиток і закріплення компетенцій, як інтегрального показника якості освіти.

Передумовами для модернізації форми і змісту навчального процесу є імплементація міжнародних угод, зокрема «Agenda 21» (1992 р.), «Strategy on Education for Sustainable Development» (2005 р.), реалізація ключових напрямів державної політики в частині екологічної освіти і виховання [2, с. 88]. Безумовно, в процесі реформування освіти має бути враховано міжнародний досвід, провідні тенденції і методи навчання. Власне цьому питанню і присвячено наше дослідження.

Мета роботи – аналіз підходів до викладання екології в середніх навчальних закладах зарубіжних країн.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемою розвитку і становлення екологічної освіти України, а також розробкою навчально-методичних матеріалів в різні роки займалися Г. О. Білявський, А. Н. Некос, Л. П. Царик, І. М. Вітенко та багато інших. Теоретико-методологічні засади переорієнтації освіти на цілі й потреби сталого розвитку висвітлено в працях О. В. Огнев'юка, Н. М. Філяниної, О. В. Кисель. Питанням міжнародного досвіду реформування екологічної освіти та оптимізації навчального процесу присвячені роботи І. Г. Сирай, В. Я. Ломакович, Н. М. Черновол, В. П. Горлачова.

Аналізуючи дослідження із зазначеної теми, зауважимо, що недостатня увага приділяється придатності педагогічних інновацій при вивченні того чи іншого розділу екології, формам і методам оптимізації навчального процесу, інформаційним технологіям. Тому, вчитель стикається із суттєвими труднощами при виборі підходів до викладання, які б відповідали критеріям освіти в інтересах сталого розвитку і загалом провідним міжнародним тенденціям.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи досвід країн Заходу, необхідно виокремити їх спільні принципи у системі освіти: інтегроване, міждисциплінарне, проблемно-орієнтоване навчання. Практично всі класи старшої школи мають чітко виражений профіль навчання відповідно до індивідуальних потреб і здібностей учня. У вітчизняних школах впровадження профільних екологічних класів на сучасному етапі має переважно формальний характер, не відповідаючи змісту і вимогам профілізації. В більшості випадків під профільним навчанням позиціонують збільшення кількості годин. Власне для екології це 2 години на тиждень на профільному рівні на відміну від 0,5 годин на рівні стандарту. Натомість, в старших класах європейських шкіл викладаються спеціальні курси і факультативи екологічної тематики: «Дослідження навколишнього середовища» (Бельгія), «Принципи наук про довкілля» (Греція), Екологічні науки та екологічна політика» (Швеція), «Управління ресурсами навколишнього середовища» (Великобританія), Екологічна і споживча освіта (Португалія), та інші [10, с. 17]. Переорієнтація програм на більш тематичні поглиблює особисту зацікавленість і мотивацію учня. Враховуючи, що сьогодні екологія являє собою комплекс наук від природничого до соціально-економічного спрямування, українські педагоги мають не просто збільшувати час на викладання предмету, а створювати якісну розгалужену систему профільного навчання на кшталт європейської.

Важливе місце в шкільній освіті посідає орієнтація на внутрішній і глобальний ринки праці. Так, в Білорусі з урахуванням розвитку аграрного сектору, навчальні програми передбачають практичну діяльність учнів в сфері ґрунтознавства та екології ґрунтів. Уроки включають виготовлення макету верхніх шарів землі, вивчення зовнішнього вигляду і складу зразків різних типів ґрунтів. Окрема увага приділена спостереженню за обробкою ґрунту на великих площах, охороні ґрунтового покриву при будівництві споруд тощо. Не менш важливо для екологічної освіти прищепити дитині знання про місцеві екологічні проблеми, їх наслідки і причини, шляхи вирішення. Тому педагоги Індії поєднують економічну і екологічну складову. До прикладу, при виконанні програми освіти для сталого розвитку [4] учнів направили на виробництво вермікомпосту. Тематика занять охоплювала технології збору відходів, сегрегації, компостування. Отримані знання діти застосували на практиці, покращуючи якість ґрунту і продуктивність рослин в шкільних садах.

Слід відзначити шкільну програму енергозбереження, що реалізується в США за підтримки місцевих енергетичних компаній та комунальних служб [9]. Програма направлена на покращення знань, мотивацію і поведінку учнів щодо використання енергоефективності у побуті. Діти мають самостійно зробити енергетичний аудит свого будинку, визначивши які фактори найбільше впливають на споживання електроенергії: площа помешкання, водонагрівач, кількість вікон і дверей, види палива

тощо. Отримані дані необхідно внести в спеціальну комп'ютерну програму, що робить детальний звіт енерговитрат у порівнянні з іншими будинками. Після теоретичних і практичних занять, школярі долучаються до інтерактивної гри. Завдання полягає в якомога меншій витраті коштів на сплату рахунку, використовуючи набуті уміння і навички енергозбереження. Переможці отримують призи тим цінніші, чим більше коштів вдалось заощадити.

Як відомо, основні причини, що гальмують процеси реформування екологічної освіти на пострадянському просторі, лежать в економічній площині. В розвинутих країнах фінансування освіти для сталого розвитку в навчальному закладі вважається «скромним», якщо становить менше ніж 5.000 \$ на рік [6, с. 3]. Подібні кошториси просто не покриваються видатками держбюджету країн з перехідною економікою. Тому, на жаль, при наявності значного наукового і культурного потенціалу ми не спостерігаємо якісних змін екологічної складової шкільної освіти на рівні провідних міжнародних тенденцій.

У цьому контексті доцільним буде впровадження методів енергоефективної освіти вже на рівні школи, що відіграватиме роль додаткового джерела грошової підтримки за рахунок заощаджень на сплаті комунальних послуг освітньою установою. Під «енергоефективною освітою» автори розуміють процес набуття знань, умінь і навичок щодо раціонального використання електроенергії з метою збереження паливних ресурсів і зменшення техногенного навантаження на навколишнє середовище. Практика такої освіти не є новою і бере свій початок з 1973-го року, коли в період нафтового ембарго в американських коледжах розпочалися перші дослідження щодо ощадливого використання електроенергії. Нині різноманітні методи енергозбереження невід'ємна складова навчальних планів у школах Франції, Бельгії, Іспанії, Португалії, Німеччини та багатьох інших країн.

Крім економічного виграшу, оптимізація структури енергетичного балансу в навчальному закладі дозволяє суттєво зменшити ступінь негативного впливу на довкілля. За результатами досліджень співробітників італійського ліцею імені Миколи Коперника в м. Прато, раціональне використання природного освітлення впродовж дня дає змогу заощадити близько 580 € і скоротити викиди вуглекислого газу на 900 кг. Згідно із даними енергетичного агентства Швеції, отриманими в ході обстеження 129 місцевих шкіл, в середньому використання електроенергії можна знизити на 30 %. Якщо цього показника дотримуватимуться всі шведські школи, економія складе 1 терават за рік, що приблизно відповідає загальному споживанню електроенергії в країні на протязі двох днів. Також має місце позитивний педагогічний і психологічний ефект, а саме підвищення продуктивності праці і успішності. Проведені управлінням охорони з навколишнього середовища США тести показали, що під впливом денного світла учні на 20% швидше вирішують математичні задачі та на 26% швидше читають, ніж при штучному освітленні.

Практична складова енергоефективної освіти сприяє формуванню професійних навичок з менеджменту при контролі за споживанням енергії в приміщенні чи маркетингу, до прикладу, при створенні рекламних плакатів або інших видів просвітницької діяльності щодо раціонального використання ресурсів. Теоретична частина легко інтегрується в базові дисципліни, не тільки доповнюючи зміст предметів відповідно до сучасних умов й викликів, а й створює фундамент для перших наукових досліджень. Взявши активну участь в описаних шкільних проектах, діти оцінювали власний внесок в зменшення еколого-економічного збитку. Це могло бути виражене в розрахунку заощадженої електроенергії і відповідної економії коштів, зниженні викидів діоксиду вуглецю тощо.

Методи і засоби формальних занять в навчальних закладах розвинутих держав також якісно відрізняються від українських. Значна увага приділяється місцю проведення уроків. Педагоги намагаються вивести студіювання екології за межі лекційних аудиторій і шкільних кабінетів. Поширені уроки в об'єктах природного-заповідного фонду та місцевих парках, практикуми з обстеження шкільної території,

аналізу стану компонентів середовища. Так, в Трентіно, що в Італії, учні досліджують класифікації ґрунтів і гірських порід біля своєї школи [3]. Під час аудиторних занять викладач дає настанови для здійснення виїзду на території, вчить читати геологічні карти, розуміти функціонування кругообігу речовин і ролі ґрунтової флори в ньому. Діти відбирають зразки для подальшого аналізу типу ґрунту або геологічного субстрату, створюючи відповідний каталог.

Така практика по-перше сприяє систематизації знань, позаяк учень повинен поділити зразки ґрунту за певними ознаками для внесення в каталог. По-друге, дозволяє самостійно в ході обстеження території співставити тип та характеристики ґрунту із природними, технічними, соціальними умовами середовища; встановити таким чином фактори ґрунтоутворення або види антропогенної діяльності, що є основним джерелом забруднення і зміни складу ґрунту. По-третє, знання набуті емпіричним шляхом цінніші за звичайну теоретичну начитку. Процес запам'ятовування ефективніше при активній пізнавальній діяльності, оскільки в цьому випадку задіяна рухова, емоційна, образна види пам'яті.

Схожі методики застосовуються в країнах Латинської Америки і Карибського басейну, де розроблено комплекс рекомендацій до практичних занять з екології на шкільному подвір'ї [5]. Школярам зокрема пропонується зробити опис ландшафту з обліком і нанесенням на аркуш всіх його елементів: каміння, трави, ґрунту, відходів тощо. Цікавим є завдання визначення різниці і ролі окремих об'єктів екосистеми. До прикладу, учень повинен скласти перелік відмінностей дерева від куща, пояснити їх функціональні ролі. Частина практикуму пов'язана безпосередньо із кількісними характеристиками об'єктів. Це можуть бути виміри окружності дерева, часу перельоту медоносною бджолою з однієї квітки на іншу.

Про високу ефективність уроків на природі свідчать дослідження, проведені в штаті Теннесі в США [8]. Учня місцевої школи провели виїзне заняття в національному парку Грейт-Смокі. Через рік після відвідування парку було здійснено опитування дітей шляхом дослідницької бесіди. Спогади учнів включали назви рослин і тварин, екологічні терміни і проблеми, про які розповідав вчитель. Тобто можемо говорити про довгостроковий ефект методу на відміну від стандартних уроків, а також розвиток пізнавальних компетенцій.

Інтеграція науки та освіти відбувається і під час занять в кабінеті. Викладання теоретичного матеріалу супроводжується наочними прикладами. Зокрема, в Німеччині в ході експериментів діти мають змогу спостерігати різну водопроникність піску, гравію та глини. Частина дослідів пов'язана із перевіркою буферної ємності. Під час уроків готуються ґрунтові розрізи, які потім тестують за допомогою спеціальних розчинів на предмет зміни показника рН [7]. Безумовно, перейняття зарубіжної практики демонстрації експериментів в школах України ускладнене недостатнім матеріально-технічним забезпеченням. Втім, для проведення значної частини дослідів з екології не потрібне сучасне обладнання. На практиці учні можуть розраховувати індекси різноманітності видів рослин, проводити оцінку антропогенного навантаження за картами, робити ґрунтові профілі або прикопки тощо. Доцільним буде включення відеоматеріалів із лабораторними дослідями в презентації уроків.

За умови набуття базових дослідницьких навичок, опанування методів досліджень і основ екології, учнів можна залучати вже до реальної наукової роботи. Так, в Польщі в м. Сім'ятичі в рамках проекту «Шкільна освіта для майбутнього Землі» за участі школярів проведено оцінку стану навколишнього середовища. Діти відбирали проби для визначення рівня забруднення атмосферного повітря, води і ґрунтів в місцевому лісі, біля автомобільної дороги, залізниці, сміттєзвалища. В частині ґрунтових зразків було виявлено підвищений вміст нітратів, встановлено закономірності підкислення ґрунтів залежно від характеру антропогенної діяльності. Впровадження аналогічної практики в Україні дозволить залучити якомога більшу кількість дітей до наукових проектів, вийшовши за межі роботи виключно з обдарованими дітьми. Особливої уваги

проблема набуває в сільській місцевості, віддаленій від крупних освітніх центрів, обласних осередків Малої Академії Наук тощо.

Значне поширення отримали інтерактивні методи з використанням комп'ютерних навчальних програм. Досить популярною є аграрна тематика, серед якої виокремимо серію ігор «My american farm». При проходженні учень знайомиться із технічними приладами обробки ґрунту, створює захисні лісосмуги уздовж ріки, перевіряє свої знання щодо агрономічного районування і природних умов. Щодо загальної екології, слід відзначити «Earth day games». Програма дозволяє обрати ссавця чи птаха і простежити життєвий цикл тварини, її взаємини з іншими видами. При вивченні сучасних екологічних проблем цікавою буде програма «The adventures of vermi the worm», яка передбачає опанування стратегій управління відходами, основ вермікомпостування і вторинної переробки. Спектр завдань охоплює зменшення утворення відходів, повторне їх використання, рециркуляцію. До локацій гри належить шкільний сад, в якому можна проводити експерименти з біогумусом.

До переваг таких методів можна віднести покращене запам'ятовування через візуальне сприйняття, розвиток логіки, підвищення зацікавленості і мотивації, можливість використання в інклюзивній освіті для дітей з обмеженими фізичними можливостями. А особливості англійського інтерфейсу роблять ігри придатними для цілей білінгвального навчання. Крім того, включення інтерактивних методів в програми стандартних уроків значно полегшить викладання природничих дисциплін для дітей із синдромом дефіциту уваги і гіперактивності.

Виходячи з вищенаведеного, насамперед, можемо зробити **висновки** щодо неефективності використання виключно стандартних педагогічних методів, спрямованих на засвоєння певного обсягу теоретичного матеріалу. Аналіз підходів до викладання екології в середніх навчальних закладах зарубіжних країн свідчить про загальну тенденцію пріоритетності міждисциплінарного, інтегрованого та проблемно-орієнтованого навчання. Навчальний процес базується на положеннях освіти в інтересах сталого розвитку, де відправною точкою є інтерес учня.

Найбільш ефективними виявились інтерактивні методи із застосуванням комп'ютерних ігор, проведення уроків на природі, польові і камеральні дослідження, лабораторні практикуми. Особлива увага приділяється науковій роботі школярів – від підготовки проектів екологічної тематики до залучення в серйозні наукові дослідження, зокрема з оцінки стану навколишнього середовища. Зазначені підходи сприяють задоволенню індивідуальних потреб учня та його професійній самореалізації; забезпечують адаптацію дитини до специфіки екологічної науки, її завдань, методології.

За прикладом Білорусі, Індії та ряду інших країн, в процесі навчання доцільно враховувати особливості народного господарства і внутрішні екологічні проблеми. Така практика дає змогу розвинути як професійні компетенції майбутніх управлінців на місцях, так і закласти основи збалансованого природокористування в повсякденному житті для пересічних громадян.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із пошуком шляхів імплементації принципів міжнародної освіти у вітчизняні школи, зокрема з вдосконаленням системи контролю знань, оптимізацією викладання екології, правовими і економічними аспектами реформування освіти.

Список використаних джерел

1. Національна парадигма сталого розвитку України / за заг. ред. Б. Є. Патона. – К.: Державна установа "Інститут економіки природокористування та сталого розвитку Національної академії наук України", 2012. – 72 с.
2. Некос А. Н. Компетентнісний підхід особисто-орієнтованого напряму при викладанні екології в середніх навчальних закладах / А. Н. Некос, Ю. В. Цехмістрова // Людина та довкілля. Проблеми неоекології. – 2016. – Вип. 25. – С. 88-93.

3. Alle attività di educazione ambientale per le scuole del trentino [Risorsa elettronica] / Portale per le scuole del Trentino. – Elettronico di dati. – 2008. – Modalità di accesso:
http://www.appa.provincia.tn.it/binary/pat_appa/guida_scuole/GUIDA0708.1198235121.pdf (Ultimo accesso: 10.09.16).
4. Alexandar R. The effectiveness of environmental education for sustainable development based on active teaching and learning at high school level-a case study from Puducherry and Cuddalore regions, India [Electronic resource] / R. Alexandar, G. Poyyamoli // Journal of Sustainability Education. – 2014. – Vol. 7. – Access mode:
<http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/12/Alexandar-Poyyamoli-JSE-Vol-7-Dec2014.pdf> (last access: 10.09.16).
5. Arango N. Principios y práctica de la enseñanza de ecología en el patio de la escuela / N. Arango, M. Chaves, P. Feinsinger; Instituto de ecología y biodiversidad. – Santiago, 2009. – 136 p.
6. Chapman P. Environmental Education and Sustainability in U.S. Public Schools / P. Chapman; Inverness Associates. – Berkeley, 2014. – 12 p.
7. Dygryn S. Umweltbildung in Schulen. Themenbereiche. Wasser und Boden / S. Dygryn, C. Maier; Umweltdachverband. – Wien, 2008. – 41 s.
8. Farmer J. An elementary school environmental education field trip: long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development / J. Farmer, D. Knapp, G. Benton // The Journal of Environmental Education. – 2007. – № 3, Vol. 38. – P. 33–42.
9. Osbaldiston R. Evaluation of an energy conservation program for 9th grade students / R. Osbaldiston, H. Schmitz // International Journal of Environmental & Science Education. – 2011. – № 2, Vol. 6. – P. 161–172.
10. Stokes E. Environmental education in the educational systems of the European Union / E. Stokes, A. Edge, A. West; Commissioned by the Environment Directorate-General of the European Commission. – Brussels, 2001. – 31 c.

Стаття надійшла до редакції 28.10.2016 р..

МЕДВЕДЕВА Ю., ПЕЛИХАТЫЙ Н.

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОЛОГИИ В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

В статье рассмотрены подходы к преподаванию экологии в средних учебных заведениях зарубежных стран, инновационные педагогические методы и возможности их реализации в рамках экологического образования и воспитания. Особое внимание уделено образованию детей с особенными потребностями. Результаты исследований показали приоритетность междисциплинарного, интегрированного и проблемно-ориентированного обучения. Значительное распространение приобрели полевые практики, уроки на природе, лабораторные опыты, интерактивные методы.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое воспитание, профильное образование, компетентностный подход, интерактивные методы, устойчивое развитие, энергосбережение

MEDVEDEVA Y., PELINATY M.

V. N. Karazin Kharkiv National University

FEATURES OF TEACHING FOR ECOLOGY IN SECONDARY SCHOOLS OF FOREIGN COUNTRIES

The article deals with approaches to teaching for ecology in secondary schools of foreign countries, innovative teaching methods and the possibility of their implementation within environmental education and upbringing. Separate attention is paid to the education of children

with special needs. The survey results show the priority of multidisciplinary, integrated and problem-based learning. Considerable distribution acquired the practice field, lessons on nature, laboratory experiments, interactive methods.

The most effective were interactive methods using computer games, lessons in nature, field and desk research, laboratory workshops. Particular attention is paid to scientific work of students - from the drafting of environmental issues to engage in serious research, including environmental assessment. These approaches contribute to meeting the individual needs of the student and his professional self-realization; provide child adaptation to the specific environmental science, its objectives, methodology.

Keywords: *environmental education, ecological upbringing, profile education, competence approach, interactive methods, sustainable development, energy efficiency.*

УДК 371:37.03+37.035+37.034

ЭМИЛИАНО МЕТТИНИ

Российский Национальный Исследовательский Медицинский
Университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России

ЭТОС И ЭТИКА В ТРУДАХ АНТОНА СЕМЕНОВИЧА МАКАРЕНКО: ПОПЫТКА АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ОЧЕРКА

В статье раскрывается вопрос об этосе и этике в трудах Антона Семеновича Макаренко, который уже давно должен бы был выйти из рамок неконструктивной идеологической критики и переходить к более качественному уровню, позволяющему трезво смотреть на те стороны макаренковской педагогики, не всегда глубоко изучаемые уважаемыми нашими коллегами по всему миру. Автор намерен показать, как в трудах выдающегося классика мировой педагогики скрывается сильный этический потенциал, который должен быть изучен особенно в условиях сегодняшнего мира, когда общество переживает самый большой антропологический кризис со времен второй мировой войны. Автор предлагает, что необходимо воспринять и использовать этический подход Антона Семёновича, поскольку он может дать возможность критически пересматривать некие позиции современной педагогической науки, относящиеся к изучению ценностного потенциала нынешнего воспитания и образования с позиции релятивизма, что не способствует созданию органической системы этического воспитания детей. Автор статьи смотрит на решение изучаемого вопроса с новой перспективы более ответственной реалиям нашего общества, которая может служить основой для создания современной методики исследования в данном направлении.

Ключевые слова: *А. Макаренко, личность, образование, воспитание, развитие, ценности, модель, аксиология, текучее общество, релятивизм, этос, этика, мораль*

Постановка проблемы. Вопрос о морали, этике и нравственном (этическом) воспитании детей озадачивает педагогов, философов, социологов и других представителей так называемых гуманитарных наук уже давно, поскольку каждое из вышеуказанных понятий может и должен быть исследовано под углом зрения этих дисциплин, куда личность входит со своими разными ролями, которые она играет в каждой науке. На наш взгляд, необходимо найти тот холистический подход, который позволил бы объединить усилия этих наук в одно целое с одной стороны, а с другой, -

учитывал бы весь процесс формирования, становления и развития личности в обществе, особенно с этической точки зрения.

Анализ актуальных исследований. Анализ актуальных исследований позволяет нам уверенно заявить, что исследуемый вопрос очень актуален, особенно потому, что современное общество не предоставляет новым поколениям «монолитного» образца социального этического поведения, который смог бы быть анализирован с позиций ценностей того или иного социума и общества. Общество эпохи постмодерна живет в условиях бурной глобализации и вытягивания разных культур в так называемый «плавильный котел». Такая метафора, употребленная британским писателем И. Зангуиллом в 1908 г. в одноименной пьесе по отношению к американскому обществу, применяется для объяснения формирования многонациональных обществ, в которых «сплавляются» различные национальные культуры, что предполагает возникновение единой общей культуры и, соответственно, стирание национальных различий. Эта ситуация весьма ощутима, если считать «проникновение» иностранных слов или жаргона в нашу повседневную жизнь. Такое высказывание может оказаться тривиальным, но, нужно вспомнить, что слово – выражение языка, и язык является символической системой, в которую входят и ценности, как подчеркивается в трудах этнографов, антропологов и этносоциологов. Анализ исследуемых нами материалов предполагает, что, при уважении к некому «национальному» и «локальному» характеру ценностей, необходимо изучать их, как вечную составляющую жизни евроазиатского пространства и цивилизации с точки зрения аксиологического и событийного подхода.

Цель статьи: раскрыть возможность и необходимость изучения творческого наследия А. Макаренко в аспекте воспитания и образования личности с позиций этики.

Изложение основного материала. Этика – одна из самых старших дисциплин на свете, поскольку она возникла уже в античном мире, и более точная систематизация её принадлежит перу великого философа Аристотеля. В своем первоначальном смысле, этика обозначает «нрав, обычай», из древнегреческого «этнос», и под нем подразумевается философская дисциплина, предметом исследования которой являются мораль и нравственность, хотя, по другому толкованию, словом «этнос» обозначались совместное жилище и правила, совместное общежитие, как барьер индивидуализму и агрессивности членов общества. Впоследствии, в этику вошло изучение таких понятий, как совесть, добро, зло, сочувствие, дружба, и т.д., которые, в свою очередь стали стержнем этики как нравоучительной дисциплины. Исходя из этого, мы можем понимать, что этике принадлежит двоякая роль: с одной стороны, изучает то, что «этично», т.е. соответствующее правильному (социально принятому) поведению, и, с другой, она – этика – старается быть «практической философией», которая «помогает» морали в выработке наиболее общих понятий (категорий), в обосновании и оценке моральных ценностей, в установлении их субординации. Нормативная этика выступает своеобразной формой связи теоретической этики и практической морали, т.е. служит «передаточным механизмом» от теоретической к прикладной этике, занимающейся моральными коллизиями в конкретных ситуациях и сферах общественной практики. Если переносить такую позицию на плоскость общей педагогики, и в частности на плоскость педагогической этики, мы можем понимать ее важность для современного образования и воспитания.

Как утверждает Сариева И.В, «педагогическая этика осуществляет общетеоретическую и практические (гуманизирующая, ценностно-ориентирующая, познавательная, воспитательная) функции [6], к основным категориям которой относятся педагогический долг, свобода и ответственность, справедливость [1, с. 125]. Эти последние строки могут быть использованы для этической теории Антона Семеновича Макаренко, потому, что справедливо мы можем отметить, что в условиях этической и ценности распушенности беспризорников, которые попадали в Колонию им. Горького, Антон Семенович ориентировал свою перевоспитывающую деятельность именно на вышеуказанные функции и ценности. Прежде всего, мы можем считать, что

гуманізуюча функція етики Макаренка належить до нового приобщення безпризорників до соціальних норм, за допомогою створення «подіїної спільноти», що належить до так званого подіїного підходу [7], де реалізується прагнення людини бути разом з іншими [там же]. З нашої точки зору, поняття «подіїна спільнота» дуже важливо, тому, що в ній відбуваються процеси, що сприяють «перетині» в загальному, емоційно - психологічному і ціннісно - смислово-просторовому просторі людей, як зустріч Я-Ти, і саме там може відбуватися дискурс, як процес внутрішнього розвитку і спосіб створення нових етичних внутрігрупових парадигм. З цього виходить ціннісно-орієнтувальна функція етики А.С. Макаренка, оскільки приобщення дитини до загальної здорової цінності, викликане спільною діяльністю, викликає правильне, не примусове зовнішніми факторами, поведінку, т.е. новий етос, звичай, який ми могли б називати «традиціями», якщо говорити мовою Антона Семеновича. Що стосується ціннісно - орієнтувальної функції, ми можемо сказати, що А.С. Макаренка намагався надати новий зміст життю своїм дітям, і, зміст життя є важливою складовою для особистості в соціологічному, психологічному і філософському вимірі. В цьому контексті прийнятно згадати слова колег — нижгородських макаренковедів (Росія). За їх думкою, система цілей виховання в макаренківській концепції педагогіки об'єднується поняттям «цінність людської особистості [4, ч. 6, с. 17]. Це — вершина становлення особистості, перспектива життєвого самоопределення [2, 398], «ощущення власної особистості» починається у А. Макаренка з роботи з вихованцями, з їх характеристик, в результаті чого відбувається «піднесення особистості» [3, ч.2, с.304]. Отже, «цілі і зміст життя, за А. Макаренка, — «радість існування». В конкретній практиці педагога, ці слова не залишилися мертвою буквою, тому, що за ними стояли конкретні суб'єктивно-об'єктивні переживання дітей. Успіх проектування перспектив і, відповідно, їх втілення в життя, залежало від розуміння педагогом реального потенціалу особистості, що стоїть перед ним, від прагнень, бажань, а іноді вимог особистості до колективу і до самого себе і від багатьох інших факторів, які мають своїм «епіцентром» міжособистісні і міжвіксові стосунки, а також особливості колективу.

За нашою думкою, пізнавальна і виховальна функції етичної системи А.С. Макаренка виходять з двох попередніх, оскільки, колектив, керівимий видатним вихователем був «освітньою громадою вихователів і вихованців», де особистий приклад перших сприяв духовному багаченню (вихованню) останніх. З нашої точки зору, саме в цьому криється етичний підхід Макаренка, який можна віднести до аксіології, оскільки це динамічна дисципліна, що вивчає ціннісне розвиток особистості в процесі її життя і в залежності від соціального контексту, де особистість живе. Якщо конкретніше, ми можемо сказати, що аксіологія віддає перевагу увазі до емоційно - суб'єктивним поведінковим (етичним) складовим поведінки, де головною метою є відокремити мотив, і відповідно, мотивацію від соціального пасивного конформізму. В своїх працях, особливо в праці «Виховання громадянина», Антон Семенович закликав своїх вихованців бути активними і бути щасливими, що не означає, що вони повинні зупинятися на гедоністических або егоїстических позиціях. Насправді зміст слова Макаренка полягає в тому, що особистості завжди потрібно знайти нові, більш високі мотиви, які можуть дати можливість підвищити планку свого внутрішнього морального рівня. Перспективи А.С. Макаренка необхідно розуміти і з цієї точки зору, оскільки вони надають різні етапи розвитку правильних мотивів поведінки. Як справедливо зауважує А. Носаль, Антон Семінович Макаренка «був переконаний в тому, що головна роль в виборі майбутньої перспективи належить емоціям, переживаним особистістю по відношенню до того або іншого сценарію свого психологічного майбутнього» [5], і, отже, «віддаленість во часі бажаного

события увеличивает напряженность ожидания и сужает сознание в направлении реализации желаемого события» [5]. Психологическое стремление становится и этическим, ценностным, поскольку через выполнение перспективы, реализуется и внутренний рост человека, преодолевающего самого себя, умеющего говорить себе да, как говорил Ф. Ницше в измерении «Я», становящегося «Другим». Таким образом, мы можем прийти к выводу, что любой ребенок, находившийся в коллективе А. Макаренко, и разделивший с другими определенные перспективы, которые можно назвать «эмоциональным разрядом», старался реализовывать именно ту перспективу, ту цель, которая стояла перед каждым из них. Поэтому в процессе изменения представляемого будущего происходит формирование личности. Таким образом, в психике воспитанника, выделяются правильные мотивы поведения; происходит постоянное «отталкивание» старых, криминогенных остановок. Это способствует образованию таких положительных чувств и эмоций, как заботливость, ответственность, способность ориентировки [4, ч. 6, с. 103–104], о которых так много и интересно написал Антон Семенович Макаренко.

Основой любого воспитания и образования, которые содержат ценности и ценностные ориентиры, должно стать настоящее раскрытие человеческого потенциала, и это сегодня осуществляется не столько в целях трудоустройства, сколько в целях жизнеустройства человека. Воспитательная тактика и стратегия Антона Семеновича Макаренко были направлены на достижение такого эффекта: дать детям-сиротам, или беспризорникам, возможность понять, как и зачем ориентироваться на те или на другие виды деятельности, которые могли бы подчеркнуть и развивать неизвестные иногда самим воспитанникам черты характера или личности. Формирование личности и лидерских способностей воспитанников приспособили чёткий выбор Антоном Семеновичем Макаренко педагогических приёмов, их грамотное использование, их сочетание с другими ценностно ориентированными подходами, позволяющими найти то, что Д. Ушинский называл «человеческое в человеке». По нашему мнению, в этом же включаются миссия и видение современного образования и воспитания, а именно: в поиске и развитии творческих способностей детей с той целью, чтобы эти способности могли служить опорой в их будущем. Вызовы современного мира и социума уже не ставят чёткой границы между этими двумя понятиями. Извращённое очарование социального зла, т.е. этически-социальная неопределенность нашего «текущего общества» (гениальное выражение американского философа Зигмунда Баумана) [8], может ставить под угрозу жизнь любого ребенка.

Выводы. В заключение изложенного выше можно определить, что на данном этапе разработки новых воспитательных и образовательных программ, было бы весьма целесообразно принимать новую, современную терминологию этой области к классическим и, притом не устаревшим, воспитательным системам, таким, как та, которую Антон Семёнович Макаренко создал в своё время. В результате проведённого исследования можно определить, что на данном этапе разработки новых воспитательных и образовательных программ, было бы весьма целесообразно принимать новую, современную терминологию этой области к классическим и, притом не устаревшим, воспитательным системам, таким, как та, которую Антон Семёнович Макаренко создал в своё время. На наш взгляд, такое применение может обогащать педагогику новыми идеями и новыми путями решение актуальных вопросов XXI века.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития / В.И. Андреев. Казань : ЦИТ, 2003. – 272 с.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 т. / А. С. Макаренко / редкол. М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.] ; Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1983-1986. «Лекции о воспитании детей», т. 4, С. 59–116.

3. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга про истории, теории и практике воспитания в 6 чч. Нижний Новгород / А. С. Макаренко : Издательство НГПУ им. К. Минина, 2007 – 2013. – 408 с.
4. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга про истории, теории и практике воспитания в 6 чч. Нижний Новгород / А. С. Макаренко : Издательство НГПУ им. К. Минина, 2007 – 2013. – 349 с.
5. Новаль А. Л. Психологический анализ воспитательной системы А. С. Макаренко. Психологическое будущее: система перспективных линий / А. С. Макаренко / Журнал «Развитие личности». – №1. – 1999. – Режим доступа : http://rl-online.ru/articles/rl01_99/503.html
6. Сариева А. Б. Понятие о педагогической этике и её задачи [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II международной научной конференции (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/60/2548/>
7. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность - источник развития и субъект образования / Серия научно - методических изданий «Новые ценности образования». Событийность в образовательной и педагогической деятельности. 1 (43) 210, ст. 5 - 13
8. Bauman Zygmunt, Polity press, NY, 2006.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2016 р.

МЕТТІНІ Е.

Російський Національний Дослідницький Медичний Університет імені М.І. Пирогова
Мінохорони здоров'я Росії

ЕТОС І ЕТИКА В ПРАЦЯХ АНТОНА СЕМЕНОВИЧА МАКАРЕНКА: СПРОБА АКСІОЛОГІЧНОГО НАРИСУ

У статті розкривається питання про етос та етику в працях Антона Семеновича Макаренка, яке вже давно мало б вийти з рамок неконструктивної ідеологічної критики, і переходити до більш якісного рівня, що дозволяє тверезо дивитися на ті сторони макаренківської педагогіки, які не завжди глибоко вивчаються нашими шановними колегами по всьому світу. Автор статті намагається показати, що в працях видатного класика світової педагогіки приховано сильний етичний потенціал, який повинен бути вивчений, особливо в умовах сьогоdnішнього світу, коли суспільство переживає найбільшу антропологічну кризу з часів другої світової війни. Необхідно сприйняти і використовувати етичний підхід Антона Семеновича, оскільки він може дати можливість критично переглядати певні позиції сучасної педагогічної науки, що відносяться до вивчення ціннісного потенціалу нинішнього виховання і освіти з позиції релятивізму.

Ключові слова: А. Макаренко, особистість, освіта, виховання, розвиток, цінності, модель, аксіологія, текуче суспільство, релятивізм, етос, етика, мораль

МЕТТІНІ Е.

Russian National Research Medical University named after M. Pirogov Russian Ministry of Health

ETHOS AND ETHICS IN ANTON SEMENOVITCH MAKARENKO'S WORKS: AN AXIOLOGICAL ESSAY

In the article is discussed the question about ethos and ethics in Anton Semenovitch Makarenko's work that ought leave the field of unconstructive ideological criticism and come to a more qualitative level, giving the possibility to take a sober view of not completely and deeply explored by our dear foreign colleagues. The Author of this paper tries to show how in works of outstanding classic of worldwide pedagogy hides a powerful ethical potential, which must be studied especially in circumstances of modern society passing through the biggest anthropological crisis since the end of World War 2. The Author suggests that is needed to use Anton Semenovitch ethical approach, as far as it allows a critical review some viewpoints of modern pedagogical

sciences referring to study of axiological potential in education and pedagogy, whose relativism does not give a real possibility of creating an organic system of ethical education. The Author of this paper has a good mind to get an answer to given question from a new from a new lookout responding to reality of our society, which can give occasion to create a new researching method in such a field.

Keywords: *A. Makarenko, person, education, development, values, model, axiology, liquid modernity, relativism, ethos, ethics, moral.*

УДК 378.22 : 613 / 614

ОЛЕНА МОМОТ

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито та охарактеризовано технології створення здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу як система заходів, що включають взаємозв'язок і взаємодію всіх факторів освітнього середовища: виховання культури здоров'я особистості майбутнього вчителя вищого навчального закладу, впровадження здоров'язбережувальної активності в навчально-виховний процес вищого навчального закладу, формування принципів раціонального і збалансованого харчування у особистості майбутнього вчителя вищого навчального закладу, які спрямовані на зміцнення та відтворення здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *технології, особистість майбутнього вчителя, здоров'язбережувальне середовище, здоровий спосіб життя, вищий навчальний заклад.*

Актуальність дослідження. Сьогодні більшість педагогічних колективів переорієнтовує організацію навчально-виховного процесу на формування гармонійно розвиненої особистості, становлення її фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я, формування культури здоров'я і потреби до здоров'язбережування. Для багатьох навчальних закладів оздоровлення починається із впровадження здоров'язбережувальної педагогіки. Створюються різні моделі шкіл сприяння здоров'ю, які забезпечують необхідні умови для успішного впровадження інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я сучасної молоді, серед яких останнім часом виокремилась нова група – здоров'язбережувальні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження здоров'язбережувальних технологій, широко представлена у сучасних дослідженнях українських та зарубіжних учених. Зокрема, О. Богініч, Н. Денисенко, О. Івахно, В. Оржеховська та інші досліджували поняття і класифікацію здоров'язбережувальних технологій; авторські розробки здоров'язбережувальних технологій представлені у працях О. Байер, Н. Букреєва, Н. Семенова.

Метою даної статті є визначення та характеристика технологій виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Поняття «технологія» в педагогіку прийшло з виробництва, де визначається як сукупність різних елементів, зокрема прийомів, операцій, дій, процесів та їхню послідовність, тобто це своєрідна майстерність людини.

Технологія (в перекладі з грецької мови *techné* – мистецтво, ремесло; *logos* – вчення, поняття) виникло в зв'язку з технічним прогресом та є сукупністю знань про способи і засоби обробки матеріалів [2, с. 9].

У кінці 70-х років минулого століття збільшилася увага до педагогічної технології і на Україні. Однак і на сьогодні стосовно поняття «педагогічна технологія» єдиної думки науковців поки що не існує. У науковій літературі зустрічається понад 300 формулювань залежно від того як автори уявляють собі структуру й складові освітнього технологічного процесу. Але їх об'єднує те, що всі автори єдині у визначенні мети педагогічної технології – це підвищення ефективності навчально-виховного процесу і гарантування досягнення учнями запланованих результатів навчання [2]. Н. Мойсеюк термін «педагогічна технологія» визначає як науково обґрунтована система, яка гарантує досягнення певної навчальної цілі шляхом неухильного виконання послідовної взаємодії учителя і учнів...[14, с. 645].

Будь-яка технологія має відповідати основним критеріям технологічності: концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності. Однак, необхідне розуміння, що нова якість освіти, яка забезпечила б розвиток сучасного суспільства, може бути досягнута лише при створенні певних умов організації такого навчально-виховного процесу, який не зашкодить здоров'ю дітей та молоді і буде спрямований на збереження, зміцнення і формування здоров'я учасників навчально-виховного процесу. А це вимагає від педагогів застосування своєрідних підходів в освіті і вихованні на основі ідей щодо здоров'язбережування.

Поняття «здоров'язбережувальні технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності вищого навчального закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді. Під здоров'язбережувальними технологіями вчені пропонують розуміти:

сприятливі умови навчання та виховання особистості у вищому навчальному закладі (О. Дурманенко) [6];

оптимальну організацію навчально-виховного процесу вищого навчального закладу (В. Бойченко, С. Соловей, В. Демчик) [2; 14];

повноцінний та раціонально організований руховий режим студентської молоді (І. Насадюк, В. Троценко) [13; 15].

Слід зазначити, що впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій пов'язано з використанням медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих, соціально-адаптованих, екологічних здоров'язбережувальних технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності (Т. Бойченко) [1].

О. Ващенко так класифікує існуючі здоров'язбережувальні технології [3]:

здоров'язбережувальні – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання і праці та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу;

оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання.

виховання культури здоров'я – виховання особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Здоров'язбережувальні технології є стрижнем усіх педагогічних технологій, пропонуємо зміст та коротку характеристику здоров'язбережувальних технологій створення здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу, які

спрямовані на зміцнення та відтворення здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу:

Технологія 1. Виховання культури здоров'я особистості майбутнього вчителя вищого навчального закладу.

Майбутній фахівець – особистість освічена, духовно багата, фізично міцна і загартована. У системі вузівської підготовки необхідно особливу увагу приділити формуванню культури здоров'я у особистостей майбутніх учителів. Ця проблема є актуальною ще й у зв'язку з тим, що, на думку В. Мініярова, «вчителі не можуть успішно формувати особистість учня, долучати його до фізичної культури, якщо самі не займаються фізичним самовихованням, часто хворіють, не дотримуються здорового способу життя. Сучасна школа вимагає від учителя знань, умінь і навичок у галузі фізичної культури і здорового способу життя. Підростаюче покоління неможливо сформувати активним, якщо педагог буде залишатися пасивним» [8, с. 116]. Тук, і в нашому дослідженні науково-педагогічний колектив повинен бути взірцем для особистості майбутнього вчителя.

Під культурою здоров'я В. Колбанов, Т. Берсенєва розуміють динамічний стереотип поведінки, що сприяє здоровому способу життя і визначає дбайливе ставлення до здоров'я оточуючих людей [8, с. 54]. А. Мітяєва трактує культуру здоров'я як індивідуальну і соціальну якість людини, що відображає характер зацікавленого особистого ставлення до здорового способу життя та навколишнього середовища, що виявляється в процесі індивідуальної участі в духовно-практичній діяльності з пізнання, освоєння, перетворення і збереження свого здоров'я як особистого енергоресурсу успішної життєдіяльності [11, с.13]. З цього визначення слідує, що культура здоров'я є важливою умовою збереження власного здоров'я особистості та інструментом у формуванні суспільного здоров'я.

Однак ставлення до власного здоров'я у більшій частині особистостей майбутніх учителів залишається пасивним. У зв'язку з погіршенням стану здоров'я не тільки студентської молоді, а й населення в цілому, екологічними проблемами, стресовими кризовими станами в самому суспільстві і іншими несприятливими факторами виникає все зростаюча потреба у зміні такого ставлення до здоров'я свого організму.

Сформувати культуру здоров'я у особистостей майбутніх учителів можна в тому випадку, якщо молода людина буде зорієнтована на здоров'язбережування самою системою педагогічної освіти. Педагогічний ефект повинен полягати не тільки в придбанні нових знань, умінь і навичок, розвитку позитивного мотиваційного ставлення до здоров'я, але і виражатися в повороті їх до саморозвитку, самовиховання, самореалізації і самодіяльності. Зберегти своє здоров'я людина може тільки за допомогою діяльності. Тому, виникає необхідність включати майбутніх фахівців у спеціально організовану і різноманітну діяльність вищого навчального закладу, де формуватиметься їхня потреба діяти в цілях здоров'язбереження.

Технологія 2. Впровадження здоров'язбережувальної активності в навчально-виховний процес вищого навчального закладу.

Рухова активність є невід'ємною складовою здоров'язбережування людини, що визначається й зумовлюється сукупністю рухової діяльності особистості в побуті, у процесі навчання і виховання, праці, під час дозвілля та відпочинку. На нашу думку, потреба в русі і активності особистості майбутнього вчителя в загально-біологічному плані є основою його життя і здоров'я.

Охорона власного здоров'я – це безпосередній обов'язок кожної особистості, яку не маємо права перекладати на оточуючих. Адже нерідко буває і так, що людина неправильним способом життя, шкідливими звичками, гіподинамією, переїданням вже до 20-30 років доводить себе до катастрофічного стану й лише тоді згадує про медицину. Здоров'я – це перша і найважливіша потреба людини, яка визначає здатність її до праці, забезпечує гармонійний розвиток. Тому, значення здоров'язбережувальної активності в життєдіяльності особистості майбутнього вчителя у здоров'язбережувальному

середовищі вищого навчального закладу відіграє значиму роль. Так, вважаємо, що здоров'язбережувальна активність – це природна спеціально організована рухова діяльність особистості майбутнього вчителя, вона забезпечує розвиток та вдосконалення різноманітних процесів життєдіяльності, підтримання і зміцнення фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я майбутнього фахівця. Рух – це життя, він будує організм, зміцнює опорно-руховий апарат, розвиває м'язи, робить фігуру стрункою і красивою. Ще стародавні лікарі та філософи вважали, що без руху і занять фізичною культурою людина не може бути здоровою. Так, в стародавній Елладі на величезній скелі були висічені слова: «Якщо хочеш бути сильним – бігай, якщо хочеш бути красивим – бігай, якщо хочеш бути розумним – бігай». Рух – це ознака повноцінного життя й діяльності людини в будь-якому віці.

Цілісність особистості майбутнього вчителя виявляється, насамперед, у взаємозв'язку і взаємодії психічних та фізичних сил організму. Гармонія психофізичних сил організму підвищує резерви здоров'я, створює умови для творчого самовираження в різних сферах життя. Активна і здорова людина надовго зберігає молодість, продовжуючи творчу діяльність. Впровадження здоров'язбережувальної активності в навчально-виховний процес вищого навчального закладу є одним із основних аспектів створення здоров'язбережувального середовища.

Технологія 3. Формування принципів раціонального і збалансованого харчування у особистості майбутнього вчителя вищого навчального закладу.

Людський організм, як і все на цьому світі, підкоряється закону збереження енергії. Вся енергія, яку має в своєму розпорядженні людина, утворюється одним-єдиним шляхом: за рахунок «спалювання» харчових речовин у клітинах людського організму. Кількість необхідної людині їжі безпосередньо залежить від швидкості процесів обміну, оскільки їжа повинна повністю компенсувати енергію витрачену за добу. Найвища інтенсивність процесів обміну спостерігається у дітей першого року життя, з віком вона знижується, проте збільшення маси тіла призводить до наростання сумарних (валових) енерговитрат. Відповідно, збільшується і потреба в основних поживних речовинах. Харчування – це процес надходження речовин, необхідних для зросту і розвитку організму, утворення нових клітин, доставки речовин, які виробляють енергію, витрачену під час здійснення фізіологічних функцій, і накопичення запасу корисних речовин [4, с. 196].

В. Горчаков та Л. Горчакова вивчаючи питання харчування, з'ясували, що в Україні бракує культури харчування, яка формує ставлення до їжі як до джерела здоров'я та довголіття. Сучасна нутриціологія (наука про харчування) базується на кількох науково-обґрунтованих теоріях про правильне харчування [5, с. 12]:

1. Теорія раціонального харчування (М. Шатерніков, 1932) вперше науково обґрунтувала необхідність відповідальності енерговитрат організму його енергоспоживанню. Джерелом енергії служать поживні речовини (білки, жири і вуглеводи), надходження яких в організм повинне бути достатнім для задоволення фізіологічних потреб людини. Основні принципи раціонального харчування покладені в основу норм фізіологічних потреб людини в енергії та нутрієнтах. До їхньої появи у людей не було уявлення, як потрібно харчуватися, щоб зберегти високий життєвий потенціал.

2. Теорія збалансованого харчування (А. Покровський, 1964) дала змогу вивести формулу збалансованого харчування, що містить усі необхідні живильні речовини в необхідних кількостях і порціях. Крім білків, жирів, вуглеводів (макронутрієнтів) у формулу були введені вітаміни, мінеральні речовини, незамінні амінокислоти, ненасичені жирні кислоти (мікронутрієнти). На основі цієї теорії було розроблено харчові раціони для всіх груп населення з урахуванням фізичних навантажень, кліматичних умов, вікової та статевий належності.

Подальший розвиток наука нутриціологія одержала завдяки теорії адекватного харчування (А. Уголев, 1987, 1992). Було доведено важливу роль для фізіології

травлення рослинних волокон і симбіотичної мікрофлори кишківника, а також профілактичну спрямованість раціону харчування [5, с. 12].

Окремого розгляду та особливої уваги потребує така специфічна група чинників екологічних ризиків у харчуванні, як генетично модифіковані продукти. Споживання трансгенної їжі може зашкодити людині більше, ніж їжа звичайна, забруднена хімічними сполуками» [9, с. 8-9]. Вважається, що людина має потенційні можливості жити до 115 років, проте на даний час середня тривалість життя складає приблизно 74 роки. Працюючи над тим, щоб скоротити розрив між реальністю і можливістю, вчені виявили, що важливою умовою продовження життя і збереження здоров'я є раціонально збалансоване харчування.

Так, важлива роль у забезпеченні високого рівня здоров'я, збільшення тривалості життя, збереженні працездатності під час виховання особистості майбутнього вчителя належить харчуванню. Воно має бути раціональним, збалансованим і розумним, це перший ключ до здоров'я і гарного самопочуття, а від цього і ефективний процес створення здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу.

Висновки. Отже, визначений зміст здоров'язбережувальних технологій створення здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу (виховання культури здоров'я особистості майбутнього вчителя вищого навчального закладу; впровадження здоров'язбережувальної активності в навчально-виховний процес вищого навчального закладу; формування принципів раціонального і збалансованого харчування у особистості майбутнього вчителя вищого навчального закладу) зорієнтований на формування в особистостей майбутніх учителів здоров'язбережувальної компетентності завдяки зміцненню в них ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих, розширенню бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконаленню умінь і навичок збереження індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізіологічного складників.

Перспективи подальших розвідок полягають у подальшому вивченні питання теорії і практики виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – №2. – С. 1-4.
2. Бойченко В. Шляхи підвищення ефективності навчальної діяльності студентів педагогічного університету / В. Бойченко // Вісник львівського університету. – 2009. – №25. – С.293-299.
3. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – С. 1-6.
4. Ганзен А.А. Счастливое дело воспитания / А.А. Ганзен. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.
5. Граттон Л. Не надо сложностей: диета и упражнения. 7 простых советов по здоровому, активному образу жизни / Луиджи Граттон. – М., 2008. – С. 172.
6. Дурманенко О. Виховна робота у вищому навчальному закладі: змістовий аспект / О. Дурманенко // Теорія виховання. – [розділ III]. – 2013. – С. 96-101.
7. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навчально-методичний посібник (пробне видання) / за заг. ред. О.М. Коберника, Г.В. Терещука. – Тернопіль – Умань, 2007. – 208 с.
8. Колбанов В.В. Валеологическая служба в образовательных учреждениях. Проблемы валеологии в образовании / В.В. Колбанов, Т.А. Барсенева. – Липецк, 1995. – С. 54-55.
9. Леонтьева О.І. Формування здорового способу життя підлітків засобами культурно-просвітньої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

пед наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / О.І. Леонтєва. – К., 2005. – 20 с.

10. Минияров В.И. Физическая культура в повышении социальной активности студента / В.И. Минияров // Физическая культура в процессе обучения и профессиональной подготовки учителя. – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1992. – С.116 - 124.
11. Митяева А.М. Психолого-педагогические условия становления валеологической культуры младших подростков. автореф. дис. канд. пед. наук / А.М. Митяева. – Орел, 1999. – 20 с.
12. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – [5-е вид., доп. і перероб.]. – К., 2007. – 656 с.
13. Насадюк І. Рухова активність студентів / І. Насадюк // Педагогіка, Психологія та медично - біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2003. – No 7. – С. 37-41.
14. Соловей С. Удосконалення виховної системи вищого навчального закладу у світлі Болонського процесу / С. Соловей, В. Демчик // Рідна школа, 2005. – № 6. – С. 3-9.
15. Троценко В.В. Вплив рухової активності на формування стійких навичок здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / В. В.Троценко // Проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – №8. – С. 93-95. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/...8/10tvvhee.pdf

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016 р.

МОМОТ Е.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье раскрыты и охарактеризованы технологии создания здоровьесохраняющей среды высшего учебного заведения как система мероприятий, включающих взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды: воспитание культуры здоровья личности будущего преподавателя высшего учебного заведения, внедрение здоровьесохраняющей активности в учебно-воспитательный процесс высшего учебного заведения, формирование принципов рационального и сбалансированного питания в личности будущего преподавателя высшего учебного заведения, направленных на укрепление и воспроизводство здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса.

***Ключевые слова:** технологии, здоровьесохраняющая среда, здоровый образ жизни, высшее учебное заведение, личность будущего преподавателя.*

МОМОТ О.

Poltava V. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

TECHNOLOGIES OF CREATION A HEALTHY ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Today, most educational groups reorient the organization of educational process on the formation of harmoniously developed personality, becoming physical, mental, spiritual and social health, a culture of health.

Many schools the rehabilitation begins with the introduction of Health Education.

It creates different models of health-promoting schools that provide the necessary conditions for the successful implementation of innovative educational technologies aimed at preserving and strengthening the health of today's youth, including the recently created a new group - health technologies. Any technology must meet basic criteria of technological, conceptual, systemic, manageability, performance, reproducibility.

In this article solved and described technology of creation a healthy environment in higher educational institutions a system of measures, including the relationship and interaction of all

factors of educational environment: of education culture health personality of the future teacher of higher educational institutions, introduction healthy activity in educational-educate process of higher educational institutions, formation principles of sustainable and balanced nutrition in the personality of the future teachers of higher educational institutions, aimed at strengthening and restoration of the health of all members of educational-educate process.

Keywords: *technologies, personality of future teacher, healthy environment, healthy way of life, higher educational institutions.*

УДК 374.31

ФЕДІР МОРОЗ

СЕРГІЙ ГАВРИШКО

Мукачівський державний університет

СТАН ТА РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається стан та розвиток фізичного виховання дітей дошкільного та шкільного віку. Зосереджено увагу на формування рухових навичок і умінь, виховання фізичних якостей. Фізичне виховання є систематичним впливом на організм дитини, з метою його морфологічного і функціонального вдосконалення, зміцнення здоров'я.

Вивчення фізичного розвитку та стану здоров'я кожної дитини та всього дитячого колективу знаходиться в безперервному зв'язку, знання стану фізичного розвитку є необхідною умовою творчого вирішення завдання фізичної культури дітей в різноманітних організаційних формах.

Ключові слова: *основи фізичної культури, функціональні можливості, розвиток, рухова діяльність, зміцнення здоров'я*

Постановка проблеми. Головний зміст фізичного виховання полягає в оволодінні дитиною основами фізичної культури. З раннього віку дитину слід привчати до систематичного догляду за своїм тілом, прищепити навички здорового способу життя, бажання займатися фізичною культурою і спортом.

Завдання фізичного виховання дітей дошкільного, шкільного віку поділяють на три групи:

Оздоровчі завдання. Це охорона і зміцнення здоров'я дітей, загартовування організму, підвищення його опору шкідливим впливам зовнішнього середовища, своєчасний розвиток усіх систем організму, підвищення їх функціональних можливостей, формування правильної постави і стопи.

Формування рухових навичок і умінь, виховання фізичних якостей. Це завдання полягає у розвитку життєво необхідних видів рухових дій: ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння, плавання, їзди на велосипеді; рухів рук, ніг, тулуба; шиккування і перешиковування. Рухова діяльність впливає на формування таких фізичних ознак організму, як спритність, сила, гнучкість, швидкість, загальна витривалість, від яких залежить успішне подолання людиною різних життєвих труднощів. Цілеспрямований розвиток рухових умінь і якостей слід починати в ранньому віці й організувати його відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дітей.

3. Виховання у дітей культурно-гігієнічних навичок і вмінь здорового способу життя. Діти повинні знати, що добре, а що шкідливе для організму, і відповідно організувати свою поведінку. Вміння доглядати за тілом, одягом, особистими речами, культурно поводитися за столом під час вживання їжі, підтримувати порядок у

приміщенні повинні перерости у стійкі звички. Не менш важливі здобуття уявлень і знань про користь занять фізичною культурою, іграми, виховування інтересу до активної рухової діяльності, формування потреби в систематичних заняттях фізичними вправами.

Фізичне виховання дітей вирішує багато загальновиховних завдань. Фізичні вправи сприяють пізнанню навколишнього світу, розвитку органів чуття, координації рухів, морально-вольових якостей (сміливості, відповідальності, наполегливості та ін.). Загартовувальні процедури, оволодіння рухами, участь у рухливих і спортивних іграх виховують цілеспрямованість, самостійність, формують уміння управляти своєю поведінкою і своїм тілом. Колективні ігри допомагають вихованню дружніх і товариських стосунків, налаштованості на спільні дії, розвивають уміння взаємодіяти, адекватно оцінювати ситуацію, себе і партнерів. Відчуття краси і доцільності рухів тіла, звичка до чистоти й акуратності сприяють вихованню естетичних почуттів.

Фізичне виховання дітей не може бути спонтанним, безсистемним, закостенілим щодо використовуваних форм і методів. У вихованні і навчанні дітей необхідно визначити конкретні завдання і зміст роботи з фізичного виховання кожної вікової групи. У фізичному вихованні дітей важливо дотримуватися принципу індивідуалізації та диференціації.

Дотримання наукових принципів положень у навчанні гарантує успіх у досягненні дидактичної мети. Викладання педагогічних дисциплін у будь-якому навчальному закладі передбачає обов'язкове використання загальнодидактичних принципів. Кожній навчальній дисципліні крім загальнодидактичних принципів навчання, притаманні ще і свої специфічні, які витікають з логіки та змісту цього предмета. Вони орієнтують педагога на добір ефективних засобів навчання. Такі самі наукові принципи має й методика ознайомлення дітей. [1, с.16].

Аналіз публікацій і досліджень. У дошкільному дитинстві закладаються основи здоров'я, виховуються основні риси особистості людини. Сім'я, дошкільні заклади мають створити сприятливі умови для оптимального фізичного розвитку дитини, отримання знань про людський організм, опанування санітарно-гігієнічних навичок. Більшість показників здоров'я дітей України характеризується негативними тенденціями. Фізичний розвиток у дошкільному віці є особливо стрімким. З огляду на це фізичне виховання має бути своєчасним, методично правильно організованим. Дитина повинна поступово вчитися бути творцем досконалості свого тіла, здоров'я. Міцне здоров'я є запорукою розвитку дитини в інших особистісних аспектах. На цій особливості наголошує народна мудрість: «У здоровому тілі — здоровий дух», — стверджували в античні часи; «Нема щастя без здоров'я», — гласить українське прислів'я.

Фізичне виховання дітей дошкільного та шкільного віку це систематичний вплив на організм дитини з метою його морфологічного і функціонального вдосконалення, зміцнення здоров'я, формування рухових навичок і фізичних якостей.

У перші шість-сім років фізичне виховання є основою всебічного розвитку дитини. Організм дошкільника потребує активної рухової діяльності. Цю його здатність характеризують як "природну стихію" дитини (Ю. Аркін). Фізичне виховання здійснюють, використовуючи спеціально підібрані, методично правильно організовані, керовані педагогом рухи і складні види рухової діяльності — фізичні вправи. Вони відчутно впливають на дитину, розвиваючи її рухові уявлення, увагу, мислення, волю, емоції, спричиняючи позитивні зміни у роботі серцево-судинної, дихальної та інших систем організму, викликаючи почуття бадьорості, радості. Фізичні вправи як специфічний засіб фізичного виховання справляють ефект лише за комплексного використання з оздоровчими силами природи та гігієнічними факторами. Оскільки навколишнє середовище є основним джерелом інформації у дитячому віці, від раціонального використання режимних і цільових прогулянок значною мірою залежить її послідовне збільшення, впорядкованість і поточність уявлень. Так,

пропонуючи прогулянки в першу і другу половину дня необхідно використовувати належний час не лише для відпочинку дітей, а й одночасно для продовження пізнавальної та виховної роботи з ними. Тривалість прогулянок дозволяє успішно організовувати спостереження за типовими, характерними ознаками найближчого оточення для збагачення їх часовими уявленнями, позитивними емоціями та переживаннями. Допитливість дитячого віку породжує численні запитання, на які вихователь повинен дати чітку і доступну відповідь. [1, с.268-269].

Активна діяльність на прогулянці (ігри, комплекси ігрових загальнорозвиваючих вправ, спортивні розваги, спостереження, трудова діяльність) загартовує їх, розвиває рухи, інші фізичні якості, підвищує життєвий тонус. Прогулянки розширюють можливості індивідуальної роботи вихователя з дітьми за будь-якої пори року і є ефективним засобом оздоровлення фізичного виховання дітей.

Для підтримання життєдіяльності дитини важливо правильно організувати харчування, оскільки їжа є також пластичним матеріалом для росту і розвитку дитячого організму. До фізичних вправ, які використовують у вихованні дітей дошкільного віку, належать гімнастика, рухливі ігри зі спортивними елементами, спортивні вправи, елементарний туризм. У дитячому садку основними фізичними вправами є гімнастика.

Мета статті. Пошук оптимальних шляхів залучення молодого покоління до систематичних занять фізичними вправами. Шляхи фізичного виховання дітей дошкільного та шкільного віку. Рухова активність та особливості фізичного розвитку або фізичної підготовленості дітей та підлітків.

Виклад основного матеріалу. Фізичний розвиток дітей та підлітків розуміють, як безперервний біологічний процес. На кожному віковому етапі він характеризується визначеним комплексом пов'язаних між собою та зовнішнім середовищем (при керівній ролі центральної нервової системи) морфологічних та функціональних властивостей організму які зумовлені цими властивостями запасом фізичних сил. Фізичний розвиток, відображає стан дитячого колективу.

Вивчення фізичного розвитку та стану здоров'я кожної дитини та всього дитячого колективу знаходиться в безперервному зв'язку. Без індивідуальної оцінки фізичного розвитку та стану здоров'я неможливо відобразити характеристику групи, так як і без знання середніх показників фізичного розвитку, притаманного даному віку, статі та колективу, неможливо об'єктивно оцінити фізичний розвиток кожної дитини. Ріст і розвиток дитини — не тотожні процеси: ріст — це збільшення розмірів тіла та окремих його частин, а розвиток — диференціювання тканин і органів. Дитина росте і розвивається нерівномірно. В періоди сповільнення темпів росту інтенсивніше відбуваються процеси диференціювання тканин і формоутворення, а в періоди інтенсивного росту дещо сповільнюються темпи розвитку. Однак процеси розвитку і росту взаємопов'язані та неперервні їх черговість і послідовність значною мірою визначають вікові особливості дітей. У період раннього дитинства швидко розвиваються рухові можливості, координація, зростає м'язова сила. Диференціювання центральної і периферичної нервових систем зумовлює розвиток мовлення, емоцій тощо. У дошкільному віці темпи росту знижуються і відбувається інтенсивний розвиток фізичної сили, спритності рухів. Параметри фізичного росту і розвитку дітей не є незмінними. За останні 20—30 років простежується явище акселерації — прискореного розвитку і збільшення антропометричних показників. Попри швидкий ріст і розвиток, органи і системи дитини дошкільного віку перебувають на стадії становлення і розвитку, а захисні сили організму є тим слабшими, чим менша дитина. Це вимагає постійної уваги до своєчасного розвитку кісткової системи і всього опорно-рухового апарату, формування правильної постави, а також правильного розвитку нервової і серцево-судинної систем, органів дихання. Уміло організована педагогом рухова діяльність є передумовою удосконалення функцій усіх систем, адже, як стверджувала російський гігієніст і педагог Лідія Чулицька (1870—1938), рухи є фундаментом розвитку дитини.

Важлива роль у фізичному вихованні належить спортивним іграм, завдяки яким діти вчаться використовувати свої знання і вміння у незвичних ігрових умовах. У дитячих дошкільних закладах необхідно організовувати сюжетні та без сюжетні рухливі ігри, ігри спортивного характеру (баскетбол, теніс, бадмінтон та ін.), ігри зі співом, хороводні ігри.

Протягом дня у рухливі ігри слід вносити певні зміни й ускладнення. Якщо протягом двох, трьох днів підряд нічого не змінювати у проведенні ігор, рухова активність дітей буде знижена. Отже, раціональний руховий режим дітей забезпечується комплексом усіх організаційних форм фізичного виховання.

Тісний зв'язок батьків з учителем фізичної культури і тренером дасть їм можливість враховувати індивідуальні особливості сина або дочки при складанні домашнього режиму підтримувати вимоги вчителя, які забезпечать єдність впливу на підлітка, для досягнення спільної цілі.

Одноманітність або надмірна кількість вправ перевантажує нервову систему, обумовлює односторонній розвиток рухів, це гальмує ріст спортивних результатів, негативно позначається і на навчанні в школі. Підліток постійно відчуває себе частиною спортивного колективу успіх якого залежить і від його зусиль, від його особистих успіхів. Про це також не повинні забувати батьки, виховуючи почуття колективізму.

З іншого боку багатогранні ролі батьків у формуванні особистості юного спортсмена являє собою виховання естетичних смаків [6, с.148-149].

Висока пластичність нервової системи підлітків сприяє кращому й швидкому засвоєнню рухових навичок. Однак під час виконання рухів з підвищеними зусиллями прищеплення навичок ускладнюється тим, що за таких умов процес збудження дуже поширюється у корі головного мозку, захоплює у свою сферу різні центри і залучає тим самим до роботи непотрібні м'язи, що зковують рух і заважають добре засвоїти рухову навичку. Тому розучування рухів звичайно відбувається швидше і точніше під час виконання вправ на неповну силу.

Усі реакції в організмі підлітків, викликані м'язовою діяльністю або словесними сигналами про передбачену роботу, проходять жвавіше, ніж у дорослих, і, як правило, супроводяться підвищеними витратами енергії, сильними емоціями, а іноді й втратою контролю над собою. Саме тому дітям більшою мірою загрожує небезпека фізичного перевантаження і його шкідливих наслідків [7, с.15].

Комплекс засобів фізичної культури утворює руховий режим, який передбачає послідовне збільшення фізичних навантажень протягом дня. За даними наукових досліджень, недостатнє моторне навантаження (до 50 %), тобто так званий пасивний руховий режим (Т. Дмитренко), спричинює відставання у фізичному розвитку дітей.

Відповідно до функціональних потреб дитячого організму оптимальні норми рухового режиму в різних організаційних формах (ранкова гімнастика, заняття з фізичної культури, фізкультурні хвилини, не менше трьох рухливих ігор на день, спортивні вправи тощо).

Основну гімнастику спрямовано на загальний фізичний розвиток та зміцнення здоров'я дітей, на оволодіння загальними основами рухових дій, виховання моральних, вольових та естетичних якостей. Вона передбачає найрізноманітніші вправи: з шикування та перешикування, загальнорозвиваючі і на приладах (дошка, колода, гімнастична стінка та ін.); різні види ходьби, бігу, стрибків, метань, лазіння, рівноваги та ін. Основна гімнастика посідає значне місце в програмах з фізичної культури дошкільних закладів та шкіл. Завдання, комплекси вправ та методика їх проведення конкретизуються відповідно до контингенту тих, що займаються (гімнастика для дошкільнят різних вікових груп, учнів шкіл та ін.). Гігієнічну гімнастику виділяють як самостійний вид основної гімнастики. Вона сприяє зміцненню здоров'я, загартуванню організму, поліпшує фізичний розвиток і підвищує працездатність дитини. Найпоширенішим різновидом гігієнічної гімнастики є ранкова гімнастика («зарядка»).

Загально-розвиваючі вправи, які складають її, підбирають так, щоб охопити всі великі м'язові групи, вплинути на поліпшення обміну речовин, дихання, кровообігу та покращання інших функцій організму. Гігієнічна гімнастика буває індивідуальна та колективна. Індивідуальною гімнастикою займаються вдома, вранці після сну. Прикладом її є ритмічна гімнастика по телебаченню (аеробіка), яку розраховано для населення різних вікових груп (від дошкільників до людей похилого віку) [3, с. 56].

Для того, щоб школярі успішно володіли рухами, використовуються підвідні вправи. В числі яких можуть бути вправи, відтворюючі основну структуру рухової дії, з яких виключені другорядні елементи і деталі. Інші підвідні вправи сприяють обробці окремих елементів руху. Із них потім складається основний рух. Важкі по координації рухи спочатку розділяють і навчають по частинам. Спочатку їх об'єднують по декілька в парі і тільки після цього засвоюють рух у цілому [8, с. 7].

Особливої уваги потребує правильне регулювання навантаження. Відмітити і регулювати її в кожній окремій вправі необхідно з урахуванням стану здоров'я школярів, їх підготовленості, володіння тими чи іншими навичками. На уроці навантаження збільшується хвилеподібно, має місце його підвищення і зниження.

Викладач повинен уважно слідкувати за тим, як окремі учні переносять те чи інше навантаження. Навантаження на уроці визначається інтенсивністю виконання вправ і об'єму [8, с.13].

Вибираючи методичні прийоми навчання, добираючи фізичні вправи і дозуючи фізичні навантаження, слід неодмінно брати до уваги особливості розвитку організму підлітків. Для фізичних вправ організм, що росте може бути благотворною лише тоді, коли вони застосовуються відповідно до вимоги і можливостей, зумовлених біологічним станом як організму в цілому, так і окремих його органів і систем.

Необхідно враховувати що процес росту й розвитку організму відбувається безперервно і разом з тим нерівномірно: у певні вікові періоди темп збільшення маси і розмірів тіла, диференціація тканин і органів не однакові. Крім того у кожному віковому періоді нерівномірні також ріст і розвиток окремих органів і систем по відношенню одне до одного [5, с. 7].

Зміцнення здоров'я дітей потребує суворої регламентації фізичного навантаження на організм школяра. Необхідно поступово вводити організм дітей у роботу, а також після виконання посиленого фізичного навантаження приводити його у відносно стійкий стан.

Різноманітність засобів фізичного виховання передбачає необхідність знання особливостей кожної дитини, постійний аналіз змін у дитячому організмі, внесення відповідних коректив, що можливе за безумовної єдності інтересів і зусиль вихователів, батьків, медичних працівників

Фізичне виховання дітей здійснюється засобами, спрямованими на охорону здоров'я дітей (створення гігієнічних умов життя і діяльності, організація раціонального харчування, сну, перебування на свіжому повітрі), а також засобами, покликаними забезпечити активний вплив на організм дитини з метою його фізичного розвитку (загартовуючі процедури, спеціальні фізичні вправи, гігієнічна гімнастика, режим дня).

Спорт ставить високі вимоги до фізичних та морально-вольових якостей людини. Тому він доступний лише після досягнення певного віку та за умови відповідної фізичної підготовки. Починаючи з 5-6 років, деякі діти залучаються до тренувальних занять у дитячо-юнацьких спортивних школах з таких видів спорту, як плавання, художня та спортивна гімнастика, фігурне катання на ковзанах та ін. Починаючи з другої молодшої групи, дітей поступово ознайомлюють з доступними для них видами спортивних вправ, зокрема ходьбою на лижах, плаванням, катанням на велосипеді та ін. Однак це ще не зайняття спортом, які потребують систематичних тренувань, а лише початкове ознайомлення з ним. У дошкільників створюється відповідна база для майбутніх занять різними видами спорту у наступні вікові періоди [3, с. 57].

Висновки. Фізичний розвиток – це процес зміни морфологічних і функціональних ознак організму, основою якого є біологічні процеси, зумовлені спадковими генетичними факторами, умовами зовнішнього середовища і вихованням.

Дитина приходить у світ з певними вродженими задатками і можливостями, а її повноцінний фізичний і психічний розвиток потребує з перших днів життя виховного впливу, спрямованого на формування особистості в єдності фізичних і психічних проявів. Інтенсивний ріст і розвиток організму дитини дошкільного, шкільного віку та властива йому висока реактивність вимагають особливих професійних умінь і старань педагогів. Висока пластичність нервової системи дає змогу систематично впливати на організм дитини, розвивати вроджені задатки, створювати необхідні умови для розвитку нових якостей організму.

Фізичне виховання сприяє повноцінному фізичному розвитку дитини, підвищенню рівня функціональних та адаптаційних можливостей організму. Головною передумовою формування всебічно розвиненої, здорової дитини є достатній рівень рухової активності під час усіх форм організації фізичного виховання (ранкової гімнастики, фізкультурних занять, днів здоров'я, рухливих ігор, фізкультурних пауз і фізкультурних хвилин, спортивних свят і розваг). Це актуалізує необхідність комплексного використання фізичних вправ з метою створення умов для найбільшої рухової активності дитини, доцільної зміни моментів напруження і розслаблення, фізичного навантаження і відпочинку.

Отже, фізичне виховання є однією з передумов ефективності розумового, морального, естетичного виховання, а належний рівень загального розвитку робить привабливою мету, пов'язану із досягненням фізичної досконалості.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н.В. Лисенко. – К.: Вища школа, 2003. – 206 с.
2. Буре Р. С. Воспитатель и дети / Р. С. Буре, Л. Ф. Островская. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с. – (2-е изд.).
3. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми: «Університетська книга», 2005. – 428 с. – (Навчальний посібник 2-ге видання).
4. Борисова З. Н. Виховання дошкільників в праці / З. Н. Борисова. – К., 2002.
5. Єфименко М. М. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільників / М. М. Єфименко. – К., 1995.
6. Дубович М. С. Физическая культура школьников IV-VIII классов / М. С. Дубович. – Киев: «Здоров'я», 1979.
7. Кузнецова З. І. Фізична культура у V-VIII класах / З. І. Кузнецова. – Київ: Радянська школа, 1967.
8. Богданова Г. П. Уроки Физической культуры в VII-VIII классах / Г. П. Богданова, Г. Б. Мейксон. – Москва: Просвещение, 1981.

Стаття надійшла до редакції 15.11. 2016 р.

МОРОЗ Ф.

ГАВРИШКО С.

Мукачевський державний університет, Україна

СОСТОЯНИЕ И РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается состояние и развитие физического воспитания детей дошкольного и школьного возраста. Сосредоточено внимание на формировании двигательных навыков и умений, воспитании физических качеств. Физическое воспитание рассматривается как систематическое воздействие на организм ребенка с целью его морфологического и функционального совершенствования, укрепления здоровья.

Изучение физического развития и состояния здоровья каждого ребенка и всего детского коллектива находится в неразрывной связи; знание состояния физического развития является необходимым условием творческого решения задачи физической культуры детей в различных организационных формах.

Ключевые слова: основы физической культуры, функциональные возможности, развитие, двигательная деятельность, укрепление здоровья.

MOROZ F.

HAVRYSHKO S.

Mukachevo State University, Ukraine

STATE AND DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL AND SCHOOL AGE CHILDREN

The development of physical education of preschool and school age children have been considered in the article. The emphasis has been made on the formation of kinetic skills and abilities, education of physical qualities. Promoting cultural children - hygienic skills of a healthy lifestyle. Physical education for preschool and school age children is a systematic influence on the child's body for its morphological and functional improvement, health promotion.

The study of physical development and health of each child and all children's team is in constant communication, knowledge of the physical development is a precondition for creative problem solving of physical training of children in different organizational forms, they provide a basis for personal creativity and improve their physical abilities and pedagogical skills of teachers.

Physical education of children is carried out by means aimed at protecting the health of children (creating hygienic conditions of life and work, the organization of nutrition, sleep, stay in the open air), and means to ensure the active influence on the child's body for its physical development (tempering treatments, special exercises, hygienic gymnastics, daily routine).

Special attention should be paid to the proper regulation of the loading. It must be checked and adjusted in each exercise considering the health of students, their training, possession of certain other skills. During the lesson the load increases in wave-like way, with rising and falling.

The family plays the important role in physical education of schoolchildren. of The moral and volitional qualities are developed during the process of training.

It should be taken into account the peculiarities of development of teenagers' organism while choosing the instructional techniques of training, physical exercises and dosing physical loading.

Taking into account the peculiarities of development of the central nervous system, playing a leading role in regulating vital functions of the whole organism is of great importance for the correct planning of childrens' physical training.

Key words: basics of physical education, functional peculiarities, child development, kinetic activity, strengthening the health.

УДК 37.016:3

ТЕТЯНА НАЗАРЕНКО

Інститут педагогіки НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ У ШКОЛІ

Розглянуті актуальні питання із використання різноманітних сучасних методів навчання географії в навчально-виховному процесі основної школи. Проаналізовані проблеми, що пов'язані з методичними особливостями роботи вчителя географії за різноманітними формами і засобами проведення уроку. Подано класифікаційну характеристику різноманітним методам навчання, що мають активно та диференційовано застосовуватися в навчально-виховному процесі з географії.

***Ключові слова:** основна школа, шкільна географія, методи навчання, методика навчання географії, пізнавальна діяльність учнів*

Постановка проблеми. Сьогодні перед географією як шкільним предметом постає методична проблема щодо усунення протиріччя між уявленням учнів про географію як науку, що містить інформацію про природну різноманітність географічної оболонки Землі, та реальним шкільним предметом, на уроках якого вивчаються складні географічні закономірності, велика кількість географічної номенклатури, наукові терміни, поняття, закони тощо.

Зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Географічна освіта в сучасній школі вимагає від вчителя вибору оптимальних методів формування теоретичних знань в учнів. Методика навчання, як і вся дидактика, переживає складний період розвитку. Відбувається перебудова загальноосвітньої школи [3]. Створюються нові концепції освіти, стандарти, в яких описано не лише зміст, але і вимоги до результатів навчання. У цих умовах ускладнюються соціально-професійні призначення вчителя. Гостро постає питання його методичної майстерності, здатності творчо підходити до організації навчального процесу, здійснювати перехід від школи пам'яті до школи мислення і діяльності. У методиці навчання географії накопичилося достатньо проблем, які потребують спеціальних досліджень. Серед них проблема оновлення методів, засобів і форм організації навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. У методиці географії накопичений значний досвід застосування різноманітних методів і технологій навчання. Серед них найбільш відомі технологія диференційованого навчання, технологія навчально-ігрової діяльності, технологія комунікативно-діалогової діяльності, технології сугестивного навчання (Г. Лозанова, С. Пальчевський), технологія проблемного навчання (М. Махмутов, О. Топузов), тестові технології (Т. Гільберг, Т. Назаренко), технологія структурно-логічних конспектів (П. Барабоха, Л. Вішнікіна), фреймових схем (О. Аксьонова), структурно-інформаційних схем (О. Скуратович, С. Кобернік, Л. Підоріна), опорно-узагальнюючих схем (Л. Круглик), модульна технологія (С. Капіруліна) рейтингова технологія (І. Малафіїк). Останні публікації у фаховій літературі свідчать про те, що їх впровадження є досить ефективним.

Формулювання **мети** статті. Розглянемо актуальні питання із використання різноманітних сучасних методів навчання географії в навчально-виховному процесі основної школи.

Виклад основного матеріалу. Метод навчання в дидактиці розглядається як спосіб оснащення учня знаннями, вміннями, навичками. Метод передбачає спільну діяльність учителя і учнів [1]. Методи навчання сприяють формуванню знань і вмінь. Для оптимального використання в процесі навчання, а також подальшого удосконалення, методи навчання географії об'єднанні в класифікаційні групи. Згідно з дидактикою

класифікацію використовують для конструювання, відбору і оцінки ефективності методів навчання, що підкреслює її значний науковий і практичний зміст [4].

За характером пізнавальної діяльності учнів методи диференціюються на: пояснювально-ілюстративний (інформаційний), репродуктивний (алгоритмічний), частково-пошуковий (евристичний), дослідницький (науковий), метод проблемного викладу [9].



Рис. 1. Модель методів навчання

Окремі деталі методу, його складові частини називаються методичними прийомами [2]. Наприклад, метод роботи з картою передбачає вироблення вмінь читати карти, накладати їх, порівнювати тощо.

Часто метод може виступати в ролі прийому і навпаки. Так, пояснення виступає методом тоді, коли вчитель використовує його для вивчення нового матеріалу, і прийомом, коли учитель пояснює план дії, а учні виконують роботу самостійно.

Під час здійснення етапів з метою забезпечення наочності застосовуються різні засоби навчання. До позитивів цього методу належить те, що вчитель має можливість точно спланувати хід уроку, відібрати найбільш яскравий додатковий матеріал, викладати власні думки послідовно. Недоліком методу є відсутність можливості активізувати самостійну пізнавальну діяльність учнів. З дидактики відомо, що процес навчання відбувається ефективно за умови активізації мислення учнів. Інформаційний метод не несе в собі такого, оскільки активна роль в навчанні належить вчителю [6].

Не дивлячись на це цей недолік, метод широко застосовується в навчанні географії. Основні критерії його використання наступні:

в учнів відсутні базові географічні знання і вміння на які вчитель міг би опиратися при вивченні нової теми з метою активізації їх пізнавальних процесів;

матеріал уроку не передбачає теоретичного аналізу, під час його формуються емпіричні знання. Наприклад, на уроці вивчається історія відкриття нафтових родовищ.

До інформаційних методів належить лекція та обговорення. Метод «лекція» є одним з найстаріших методів навчання. Це процедура навчання, за допомогою якої вчитель прагне створити зацікавленість в учнів, впливати і стимулювати їх, залучити до навчання з використанням словесного (вербального) повідомлення. Діяльність учнів заключається в слуханні і записах. Є дві форми методу лекції: лекція, де відбувається формальний зв'язок між вчителем й учнями та неформальна лекція, де комунікація є двосторонньою тобто від вчителя до учнів та від учнів до вчителя.

При навчанні географії, формальна лекція є більш доцільною, тому що вона забезпечує вчителя зворотним зв'язком від учнів.

Деякі вчителі географії виправдовуючи використання методу лекції в ЗНЗ пояснюють переваги цього методу за наступними умовами:

при поданні важливого й часто складного навчального матеріалу, що важко доступний до сприйняття, вчитель доповнює хорошою дикцією, голосом, правильною вимовою, відповідною інтонацією, мімікою, жестами;

збільшена компетентність вчителя вимагає під час застосування методу лекція вжити заходів, щоб гарантувати, щоб учні були не пасивними слухачами, а розуміли про що йдеться, для цього необхідно їх озброїти хенд аутами (роздатковим матеріалом) [7];

під час лекції вчитель має доброзичливий вигляд і не відволікається на характеристику учнів;

лекцію варто супроводжувати з іншими методами: аудивізуальним, наочним, картографічним тощо.

Стосовно методу навчання як обговорення, він визначається в усній взаємодії між людьми, що складається із задавання питання і давати розгорнуті відповіді, які не можна прочитати в підручнику. Крім того, метод включає в себе активну участь учнів. Метод обговорення підходить для навчання, коли тема вимагає потік інформації і ідеї від вчителя до учнів, від учнів до вчителя або від учня до учня.

Репродуктивний метод використовується з метою навчання учнів застосовувати знання і вміння в аналоговій навчальній ситуації. Характерною рисою цього методу є те, що учитель організовує діяльність учнів, пропонуючи такі завдання, алгоритм виконання яких їм відомий. Виконання завдань такого типу, як правило пов'язано з використання певних інструкцій.

Формування загальних понять здійснюється за рахунок їх поступової деталізації і уточнення. Скажімо, поняття «клімат» в мисленні учнів уточнюється продовж років: від курсу, що вивчається в 6-му класі, через курс, що вивчається в 7-му класі до безпосереднього вивчення клімату України. Існує універсальна схема характеристики клімату [8]. Вчитель доводить її до учнів у вигляді взірцевого узагальненого плану на початковому етапі вивчення поняття «клімат». Після цього, формуючи наукове географічне поняття клімату різних материків і океанів, школярі будуть використовувати даний взірцевий план і самостійно набувати знання. Робота за типовими планами направляє мисленеву діяльність учнів, закріплюючи практичні вміння. Репродуктивний метод на відміну від пояснювально-ілюстративного, припускає активну роботу учнів в процесі навчання. Але їх мисленева діяльність обмежена типовим взірцевим планом і мислення учнів стає регламентоване, тому пояснити незнайомі для себе явища вони не зможуть.

Мета частково-пошукового методу – наблизити учнів до творчої діяльності. Метод припускає в не знайомій ситуації використовувати отримані знання і вміння. Діяльність учителя заключається у розбитті головного завдання на декілька питань чи завдань для отримання кінцевої мети. Наприклад, у багатьох учнів формується неправильний стереотип, відповідно до якого на рівнинах видобуваються корисні

копалини осадового походження, а в горах – магматичного. Для того щоб цей стереотип не сформувався, учитель при вивченні теми «Рельєф і корисні копалини» пропонує завдання: Поясніть чим обумовлено розміщення магматичних порід на Східноєвропейській рівнині. Далі це завдання діляться на дрібні: Які тектонічні структури вам відомі?, як називаються частини платформи?, чим вони різняться?, де осадовий чохол має велику потужність: на плиті чи на щіті? На при кінці роботи учитель знову задає перше питання. Тепер учні вже розуміють, що магматичні породи на рівнині пов'язані з виходом на поверхню кристалічного фундаменту [8].

Відмітимо, що під час виконання цієї роботи учні систематизували власні знання і за цей рахунок вийшли на якісно новий для себе рівень знань. Таким чином частково-пошуковий метод підвищує пізнавальну активність школярів. Але процес їх мислення залишається в межах раніш отриманих знань. Нові знання і вміння з допомогою цього методу не набуваються.

Визначальна мета дослідницького методу – спонукати учнів до самостійного набуття нових знань і вмінь. Функція вчителя, що застосовує цей метод, зводиться до визначення завдання, для реалізації якого школярам не вистачає наявних знань. Тим самими створюється ситуація пошуку, коли учні відчувають конфлікт між змістом завдання і власним теоретичним арсеналом і прикладними навичками. Під час пошуку учні будуть набувати нових знань та вмінь. Наприклад, вчитель пропонує школярам завдання: на основі матеріалів краєзнавчого музею та аналізу шкільної навчальної карти схарактеризуйте геологічну будову країни або власної області. Дані аналізу зможуть слугувати передумовою для об'єктивного прогнозу. Виконуючи завдання учні отримують нові для себе знання, бачити зв'язок між внутрішньою будовою та рельєфом. Дослідницький метод може успішно використовуватись в тому випадку, коли учні володіють певними вміннями працювати самостійно, розуміють, як здійснюється процес пошуку.

Основні цілі проблемного викладу – наближення до процесу наукового розміркування. Проблемно викладаючи матеріал, вчитель тим самим показує взірць рішення проблеми. Його діяльність заключається в тому, що він сам формулює проблему і пояснює хід власних думок. Діяльність учнів при цьому направлена на знайомство з етапами рішення проблеми і її усвідомленням.

Великого значення цей метод набуває при вивченні проблем, що виникають в триаді «природа – людина – суспільство». Учитель може продемонструвати діалектичні суперечності в цій системі, демонструючи приклад наукового аналізу проблеми і формулюючи в учнів вміння аналізувати атрибути взаємодії господарської діяльності людини і природи, визначати екологічні проблеми і знаходити шляхи їх рішення.

В методиці навчання географії існує класифікація методів навчання за джерелами географічних знань, а саме: вербальні (словесні): розповідь, пояснення, лекція, бесіда; наочні (предметні): підручник, географічні карти, кінострічки, діафільми, діапозитиви, мультимедійне обладнання, картини, таблиці, схеми, діаграми, муляжні форми рельєфу; практичні (прикладні): глобус, макети, корисні копалини, комп'ютерні програми, моделі, демонстрування експериментів та досліджень.

З традиційних для наукової географії методів широко використовується шкільною географією метод порівняння. Порівняння за аналогом дозволяє учням виявляти деякі закономірності в розміщенні галузей економіки.

Шкільна географія значну увагу приділяє соціальним питанням, в ній представлені матеріали, які характеризують комплекс за виробництвом товарів споживання і сфери послуг, організацію відпочинку людей. В той же час не дивлячись на те що шкільна географічна дисципліна запозичила в науковій дисципліні деякі методи дослідження між ними намітився певний розрив: не дивлячись на те, що школярі вивчають географію протягом п'яти років, мають незначний багаж теоретичних знань і практичних вмінь.

Останнім часом в педагогічний лексикон увійшло поняття «технологія навчання». Поняття навчальної технології у географічній освіті перебуває в стадії формування. У педагогічній літературі ми можемо знайти його психолого-педагогічне обґрунтування та чисельні тлумачення (В. П. Безпалько, Г. К. Селевко, М. В. Кларін, В. М. Монахов, О. М. Пехота, І. П. Підласий).

У вітчизняній методичній літературі з географії належним до цієї проблеми можна вважати посібник В. П. Корнеєва «Технології навчання географії» [5].

Слово «технологія» походить від грецьких слів техно – мистецтво, майстерність і логія – слово вчення, поняття. Воно означає сукупність способів впливу на сировину, матеріали або напівфабрикати відповідними знаряддями виробництва. Це поняття належить до епохи розквіту науки і техніки кінця XIX – початку XX століття. У педагогіці спроби перенести поняття «технологія» на навчальний процес робляться упродовж 100 років. Перша половина XX століття характеризується розробками із застосуванням технічних приладів і автоматизованих систем у навчанні, а друга – кардинальною переробкою самого навчального процесу, побудовою його за принципами виробничого процесу з обов'язковим підвищенням ефективності й досягненням учнями запланованих результатів. Усі технології можна поділити на дві групи: промислові і соціальні. Технології в освіті належать до соціальних, у яких початковим і кінцевим об'єктом впливу є людина, а основними параметрами, що зазнають змін, — одна або кілька її якостей. Щоб відокремити соціальні технології від промислових, пов'язаних з виробництвом певного матеріального продукту, до наукової літератури був уведений термін «педагогічна технологія», що є неточним перекладом англійського словосполучення «an educational technology» – «освітня технологія» [7]. Поняттям «педагогічна технологія» можна було б користуватись, якби це поняття не застосовувалось так широко і так невизначено. Річ у тім, що під педагогічною технологією розуміють прийоми роботи вчителя в галузі як навчання, так і виховання. У зарубіжній педагогіці значення цього поняття відрізняється від того, яке зазвичай застосовується у вітчизняній педагогічній літературі, й обмежується лише навчанням. Виходячи з понять «освіта» і «навчання», думку про технології можна розвинути й далі.

На погляд В. П. Корнеєва, якщо розуміти поняття «освіта» більш ширше, гнучкіше стосовно конкретнішого поняття «навчання», то можна визначити ієрархію між ними, дидактична (навчальна) технологія є складовою «педагогічної технології» [5]. Таким чином, поняття «педагогічна технологія» трансформувалось від початкового уявлення про педагогічні технології як навчання за допомогою технічних засобів, до поняття про педагогічну технологію як про системне і послідовне втілення в практику будь-якого рангу заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу. Є велика кількість означень поняття «педагогічна технологія».

Наведемо найвідоміші:

1. Педагогічна технологія — це системний метод утворення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

2. Педагогічна технологія – це науково обґрунтований за допомогою діагнозу і прогнозування варіант дидактичної системи заходів, яка діє на оптимальне проектування та конструювання навчального процесу і гарантує досягнення запланованих результатів навчання, виражених діями учнів (О.М. Пехота). Остання дефініція найбільше відповідає суті навчальної технології, головною метою якої є навчання.

Висновки. На наш погляд, враховуючи сучасні підходи до навчання географії в Україні та за її межами, слід дати таке визначення поняття: педагогічна технологія – це алгоритмізована система застосування дидактичних інструментів (методів, методичних прийомів, форм та засобів навчання), спрямована на досягнення запрограмованого результату, яка може бути відтворена у навчальній діяльності. Специфіка навчальної

технології полягає в конструюванні такого навчального процесу, який гарантує обов'язкове досягнення поставленої мети, запрограмованого навчального результату.

Учителі географії все частіше стали звертатися до технології проектної діяльності. Зміст цієї технології полягає у досягненні дидактичної мети за допомогою детальної розробки обраної проблеми, в організації дослідницької діяльності учнів. Таким чином, у професійній діяльності вчителя завжди є простір для пошуку, педагогічної творчості і вже не на рівні традиційної методики, а на наступному — технологічному рівні.

Особистість учня стоїть в центрі всього навчального процесу, що вимагає від вчителя переосмислення цілей і задач сучасного уроку географії з позиції школяра. Тому виникає необхідність ставити учня в позицію дослідника, вчити його спостерігати за ситуаціями у суспільстві, аналізувати оточуючих і події, які точаться коло, вміти їх узагальнювати, прогнозувати, при цьому самому не загубитися у швидкоплинному суспільстві.

Мета шкільної географічної освіти – інтегрувати гуманітарні, соціальні, природні знання, які необхідні при формуванні, на їх підставі, таких вмінь і навичок, які б стали в пригоді випускникові на протязі подальшого дорослого життя, формували у школярів політичну культуру, економічне і екологічне мислення, створювали гармонію у стосунках між людиною, природою і суспільством. Активізація пізнавальної діяльності учнів – одна з головних умов свідомого засвоєння ними навчального географічного матеріалу.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Баранский Н.Н. Методика преподавания экономической географии / Н.Н.Баранский. – М. Учпедгиз, 1960. – 452 с.
3. Гончаренко С. У. Методика як наука «Шлях освіти» – 2000, №1. – С. 5-22. – 2000, №2. – С. 2-6.
4. Даринский А. В. Методика преподавания географии: учебное пособие [для географических специальностей пед. инс-тов] / А. В. Даринский– М.: Просвещение, 1975. – 368 с.
5. Корнеев В. П. Технології навчання географії. – Харків: Вид. група « Основа», 2004 – 139 с.
6. Назаренко Т.Г. Методика навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах. Особливості викладання курсу: 8 клас: навчально-методичний посібник [Текст] / Т.Г.Назаренко – Х.: ВГ «Основа», 2016. – 149 с.: іл., табл.
7. Словник іншомовних слів. –К.: Наукова думка, 2000, - 665 с.
8. Топузов, О. М. Географія материків і океанів. Підручник для 6 кл. / О.М.Топузов, Т.Г. Назаренко, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна. – К.: ДНВП «Картографія», 2013 р : іл. – 376 с.
9. Чернов, Б.О., Корнеев, В.П. Методи навчання географії в школі. Посібник для вчителя (За ред. А. М. Алексюка, А.Й.Сиротенка). – К.: Радянська школа, 1986. – 174 с.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2016 р.

НАЗАРЕНКО Т.

Институт педагогики НАПН України

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЕ

Рассмотрены актуальные вопросы по использованию различных методов обучения географии в учебно-воспитательном процессе основной школы. Проанализированы проблемы, связанные с методическими особенностями работы учителя географии с различными формами и средствами для проведения урока. Подано классификационную характеристику разнообразных методов обучения, которые активно и дифференцированно применяются в учебно-воспитательном процессе по географии.

Ключевые слова: *основная школа, школьная география, методы обучения, методика обучения географии, познавательная деятельность учащихся.*

NAZARENKO T

Institute of pedagogy NAPS Ukraine

FEATURES OF TEACHING GEOGRAPHY AT SCHOOL

Today, the geography as a school subject considers methodological problem to eliminate contradictions between perceptions of students about geography as a science, which contains information about the natural diversity of the geographical envelope of the Earth, and the real school subject, the lessons of which study complex geographical patterns, a large number of geographical nomenclature of scientific terms, concepts, laws and so on.

Geography education in modern school requires selection of optimal methods of formation of theoretical knowledge. Methods of teaching, like all of didactics, are undergoing a difficult period of development. The restructuring secondary school creates a new concept of education standards, which describes not only the content but also the requirements for learning outcomes. In these circumstances, socio-professional destination of teacher becomes more complicated. Its methodological expertise, ability to creatively approach to the educational process, to shift from school to school memory and thinking activities is issue. In the methods of teaching geography has enough problems that require special studies. The problem of updating methods, means and forms of education are among them.

Teaching methods contribute to the formation of knowledge and skills. For optimal use in training and further improve methods of teaching geography were united into classification groups. According to the didactics classification used for design, selection and evaluation of teaching methods, emphasizing its considerable scientific and practical content.

Classification of methods by the nature of cognitive activity of students differentiated into: explanatory, illustrative (information), reproduction (algorithmic), partially-search (heuristic), and research (scientific) method of problem presentation.

Keywords: *basic school, school geography, methods of teaching, geography teaching methodology, cognitive activity of students.*

УДК 378.091.212:005.963

НАТАЛІЯ НАУМЕНКО

Національний фармацевтичний університет, м. Харків

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ

Розглянуто значущість активних методів навчання у підвищенні кваліфікації викладачів фармацевтичних та медичних навчальних закладів. Обґрунтовано необхідність та важливість використання методів активного навчання у професійному розвитку науково-педагогічних працівників. Визначено, що впровадження активних методів навчання допомагає залучати слухачів до активної пізнавальної діяльності під час самостійного оволодіння професійними вміннями та навичками, пошуку шляхів вирішення практичних завдань.

Ключові слова: *методи, активні методи, підвищення кваліфікації викладачів, методи активізації навчально-пізнавальної діяльності*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні тенденції у вітчизняній освіті вимагають докорінних змін до якісної підготовки компетентних викладачів для вищої школи, які б відповідали потребам особистості, сприяли інноваційним процесам,

впроваджували новітні технології в освітній процес, здійснювали саморозвиток та самовдосконалення. Для ефективного забезпечення освітнього процесу в вищій школі необхідною умовою є вдосконалення професійної підготовки викладача шляхом оновлення та розширення його професійних знань, умінь і навичок; формування нових професійних компетентностей в психолого-педагогічній, науково-дослідній та організаційно-управлінській діяльності відповідно до освітніх вимог сьогодення; засвоєння науково-педагогічними працівниками інноваційних форм, методів та засобів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхніх розумових здібностей; вивчення педагогічного досвіду, ознайомлення з досягненнями науки та розроблення пропозицій щодо вдосконалення освітнього процесу, впровадження в педагогічну практику кращих досягнень науки; застосування інноваційних технологій реалізації змісту навчання.

На сьогодні у вищій освіті фармацевтичного та медичного профілю пріоритетним визначається принцип активізації навчання, під час реалізації якого важливою є активна пізнавальна діяльність студентів. Майбутні фахівці стають активними здобувачами знань та вмінь, які вони використовують під час вирішення складних професійних завдань. Це вимагає від кваліфікованих викладачів оновлених знань, умінь та навичок щодо впровадження в освітній процес методів активного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показав, що проблемі використання активних методів навчання в освітньому процесі присвячена достатня кількість досліджень в галузі психології та педагогіки. Науковцями доведено, що в процесі професійної підготовки педагогічних працівників, оптимальним є застосування під час навчальних занять методів, які сприяють актуалізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Визначено, що активні методи лежать в основі проблемного та розвиваючого навчання.

Так, розвиток активних методів навчання досліджували М. Бирштейн, В. Бурков, А. Вербицький, В. Комаров, І. Лернер, М. Леві, А. Смолкін, Т. Тимофіївський та ін. Питання формування професійної майстерності педагогічних працівників аналізуються в наукових дослідженнях В. Андрущенко, Ю. Васильєва, С. Вітвицької, Г. Єльнікової, І. Зязюна, І. Підласого, О. Пометун, О. Савченко, М. Фіцули та ін. Питання, які пов'язані з підготовкою науково-педагогічних працівників, підвищенням їхньої кваліфікації та педагогічної майстерності розкриті у наукових працях В. Гриньової, К. Корсака, М. Романенка, Н. Селіверстової, В. Семиченко та ін.

Проблемі використання активних методів навчання присвячено багато наукових досліджень, рівно як і визначенню сутності цього поняття.

Зокрема, Л. Наумов дає наступне визначення активним методам: «До методів активного навчання відносяться ті, при яких студент змушений активно добувати, опрацьовувати і реалізувати навчальну інформацію, яка представлена в такій дидактичній формі, що це забезпечує об'єктивно суттєво кращі, в порівнянні з традиційними способами, підсумки навчання практичної діяльності» [10].

А. Панфілова розглядає методи активного навчання як окрему частину інтерактивних технологій, головна мета яких – це розвиток практичних умінь і навичок [11].

Згідно з В. Ягуповим, методи активізації навчально-пізнавальної діяльності – це сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування [17].

А. Смолкін інтерпретує активні методи навчання як способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають до активної розумової та практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не лише викладач, але й студенти [15].

А. Матюшкін у своїх дослідженнях обґрунтував необхідність використання активних методів в усіх видах навчальної роботи студентів, ввів поняття діалогічного

проблемного навчання, як те, що найбільш повно передає сутність процесів сумісної діяльності викладача та студентів, їхньої взаємної активності в межах «суб'єкт – суб'єктних» відносин [8].

У своїх наукових працях О. Пометун та Л. Пироженко зазначають, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох. Автори наголошують, що це – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці) [13].

На думку О. Пометун, характерними рисами активних методів навчання є: діалог, мисленнєва діяльність, смислотворчість, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія тощо [13].

По відношенню до традиційних методів активні зорієнтовані на більш широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним та на домінування активності студентів в процесі навчання [14].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз наукових праць дозволив визначити, що питання використання активних методів навчання у системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників залишається актуальним.

Упровадження активних методів навчання в освітній процес вищих навчальних закладів – один з найважливіших напрямів вдосконалення підготовки фахівців та обов'язкова умова ефективної реалізації компетентнісного підходу. Формування загальних та фахових компетенцій, які заявлені в освітніх програмах вищих навчальних закладів фармацевтичного та медичного профілю, передбачає застосування нових освітніх технологій та форм навчальної діяльності. У першу чергу - це необхідність переходу від інформативних форм і методів навчання до активних, переорієнтація від знаннєвого до діяльнісного підходу, пошук можливостей поєднання теоретичних знань студентів з їхніми практичними потребами [10].

Забезпечення якісної професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів багато в чому залежить від організації освітнього процесу. Вибір методів при цьому пов'язаний з досягненням ефективних результатів. Викладачу в системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників необхідно не тільки мати глибокі та гнучкі професійні знання та вміння, але й здійснювати розвиток професійно важливих якостей та характеристик, володіти професійними вміннями на рівні професійних компетентностей, а саме: творчо застосовувати знання у вирішенні складних педагогічних ситуацій; ефективно організовувати освітній процес, використовуючи освітні технологічні методи, засоби та прийоми професійної підготовки відповідно до індивідуального рівня здобувачів освіти; використовувати у професійній та педагогічній діяльності знання психологічної науки; забезпечувати високий рівень педагогічної майстерності та педагогічної культури; бути ініціативними, здатними до самовдосконалення, володіти педагогічною інтуїцією, почуттям нового. Такі компетенції дають можливість науково-педагогічним працівникам бути адаптованими до умов на ринку праці, які постійно змінюються, бути конкурентноспроможними та мобільними, дають можливість до самореалізації у різноманітних сферах професійної діяльності. У зв'язку з цим на курсах підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників перевага надається методам і формам активного навчання, таким як: «інтерактивні лекції», «круглі столи», семінари-дискусії, семінари-диспути, «ділові ігри», «тренінги» тощо.

Отже, обґрунтування та впровадження активних методів навчання у підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників фармацевтичного та медичного профілю спрямоване на формування професійних компетентностей та розвиток їхніх особистісно-професійних якостей.

Метою статті є висвітлення теоретичних аспектів використання активних методів навчання у підвищенні кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів

фармацевтичного та медичного профілю. Завданням статті є окреслення досвіду впровадження методів активного навчання в освітній процес вищої школи та їх вплив на активізацію пізнавальної діяльності слухачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У системі вищої фармацевтичної та медичної освіти головним завданням на сьогоднішній день є не тільки передача слухачам певного багажу знань, але й здійснення впливу на творчий потенціал фахівців, стиль їхнього творчого мислення та підхід до аналізу явищ і процесів, а також розвиток їхньої пізнавальної діяльності та самостійності, що є вкрай затребуваним у розвинутому індустріальному суспільстві. Освітні вимоги до сучасних науково-педагогічних працівників спонукають пошук та перехід від традиційних, регламентованих, програмованих форм та методів навчання до активних – розвиваючих, проблемних та пошукових, які орієнтовані на всебічний розвиток особистості того, хто навчається [1]. Такі методи забезпечують розвиток пізнавальних мотивів та інтересів, змушують активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію, створюють умови для творчого вирішення конкретних проблем. З огляду на те, що сьогодні в освітньому процесі вищої школи широко застосовуються різноманітні інноваційні технології, викладач повинен мати вміння не тільки організувати заняття, але й ефективно створювати особливе освітнє середовище, в якому можлива реалізація активних методів навчання.

Активні методи навчання передбачають суб'єктам навчання зануритися у контролююче спілкування, включатися у реальні події. При цьому створюються умови, в яких вони повинні оперувати поняттями різного масштабу, залучатися до вирішення проблеми різного інформаційного рівня. Активні методи допомагають створити таке освітнє середовище, в якому можливе досягнення розуміння проблеми.

Грамотне застосування різноманітних активних методів навчання під час проведення практичних і семінарських занять на курсах підвищення кваліфікації викладачів дозволяє зробити процес засвоєння теоретичних знань та формування практичних умінь не тільки цікавим для них, але й більш результативним. Під час таких занять зростає рівень пізнавальної активності слухачів, засвоєні знання несуть більш гнучкий характер, розвивається критичне мислення та формується здатність до прийняття творчих нестандартних рішень, слухачі стають самостійними здобувачами знань. Активність викладача поступається активності слухачів. Його діяльність не повинна бути спрямована на викладення готових знань та контроль за їх відтворення. На думку Л. Кайдалової, завданням для викладача під час використання активних методів навчання є створення умов, які б сприяли виявленню здібностей слухачів, розкриття їхнього потенціалу, пробудження інтересу, забезпечення мотивації до навчання, відчуття задоволення від одержаних результатів та ін. [2]. Під час такої діяльності викладач регулює навчально-виховний процес та займається загальною організацією, визначає напрямки роботи, заздалегідь готує завдання, формулює питання або теми для обговорення, контролює та регламентує час та порядок виконання зазначеного плану роботи, надає консультації, пояснення.

Використання активних методів навчання в процесі навчально-виховного процесу здійснюється з урахуванням залучення в освітній процес всіх слухачів групи без винятку. Така сумісна діяльність означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний внесок. Протягом заняття відбувається обмін знаннями, ідеями, досвідом, засобами діяльності. В основі активних методів лежить діалог не тільки між викладачем та слухачами, але й між самими слухачами. Під час таких діалогів розвиваються комунікативні та мовні здібності, вміння вирішувати проблеми колективним шляхом.

Особливостями активних методів є те, що під час їх застосування у процесі навчання відбувається змушена активізація мислення, під час якої суб'єкт навчальної діяльності змушений бути активним незалежно від його бажання, коли його активність збігається з активністю викладача, а також присутній високий ступінь мотивації, емоційності,

творчості. Особливою рисою є і те, що викладач постійно взаємодіє зі слухачами за допомогою прямих та обернених зв'язків, цілеспрямовано впливаючи безпосередньо на професійні, інтелектуальні, поведінкові вміння та навички у короткий час.

З розвитком суспільства та інформації змінюються і вимоги до сучасних фахівців у різних галузях професійної діяльності. Кількість інформації збільшується майже кожного місяця, а це змушує фахівців навчатися знову і знову. Тому те навчання, яке орієнтоване головним чином на запам'ятовування та збереження навчального матеріалу, тільки меншою мірою задовольняє сучасні потреби суспільства. Виникає проблема у формуванні розумових якостей, які дозволяють фахівцю засвоювати оновлену інформацію, забезпечують можливість не відставати від наукового прогресу. Тому використання активних методів під час навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації викладачів сприяють розвитку вмінь навчатися самому протягом життя, розвитку самостійної пізнавальної діяльності, викликає особистісний інтерес до вирішення будь-яких пізнавальних завдань, можливість застосування отриманих теоретичних знань в процесі вирішення практичних задач в процесі професійної педагогічної діяльності. Важливим також є те, що на засвоєння знань, вмінь та навичок впливають всі психічні процеси, такі як мова, пам'ять, увага та ін.

Сьогодні в процесі професійної підготовки на курсах підвищення кваліфікації викладачів медичних та фармацевтичних навчальних закладів методи активного навчання широко використовуються під час організації та проведення лекційних, семінарських та практичних занять. На першому етапі первинного оволодіння теоретичними знаннями використовуються проблемні лекції, евристичні бесіди, навчальні дискусії; під час закріплення – колективна розумова діяльність, тестування; під час формування професійних умінь та навичок на основі набутих знань, розвитку творчих здібностей використовуються ігрові та неігрові методи.

Нами враховано, що на сьогодні у науковій літературі існує безліч підходів до класифікації методів навчання. Ознакою для їх істотного розподілу є ступінь активізації студентів або характер навчально-пізнавальної діяльності. Істотний внесок у розвиток активних методів навчання внесли І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов та ін. [5, 8, 9]. Питання становлення та розвитку активних методів відобразили у своїх наукових працях А. Вербицький, В. Комаров, В. Лозова, А. Смолкін та ін. [1, 3, 7, 15].

Так, Є. Литвиненко та В. Рибальський виділяють сім основних методів активного навчання: ділова гра, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, активне програмоване навчання, ігрове проектування, стажування та проблемна лекція. Методи активного навчання використовуються для тренування та розвитку творчого мислення студентів, формування в них відповідних практичних умінь та навичок. Вони стимулюють і підвищують інтерес до занять, активізують та загострюють сприймання навчального матеріалу [6].

Проте найбільш часто застосовують класифікацію методів активного навчання для вищої школи, яку запропонував А. Смолкін, у якій розрізняють імітаційні методи активного навчання, тобто форми проведення занять, у яких навчально-пізнавальна діяльність побудована на імітації професійної діяльності. Всі інші відносяться до неімітаційних. В свою чергу імітаційні методи поділяються на ігрові та неігрові. До ігрових відносяться проведення ділових, сюжетних, рольових ігор, ігрові проектування, психологічні тренінги тощо, а до неігрових – аналіз конкретних ситуацій, вирішення ситуаційних задач, мозковий штурм, методи кооперованого навчання, групова дискусія тощо [15].

Отже, на нашу думку, значення використання активних методів під час семінарських занять полягає в тому, щоб в процесі формування професійних вмінь та навичок, забезпечити виконання слухачами тих завдань, в процесі вирішення яких вони самостійно оволодівають уміннями та навичками.

Сьогодні в освітньому процесі на курсах підвищення кваліфікації викладачів медичних та фармацевтичних закладів освіти активно використовуються такі види навчальних занять з використанням активних методів, як лекції - візуалізації,

проблемні лекції, лекції – бесіди, лекції з розбором конкретних ситуацій, семінари – дискусії, семінари – диспути, круглі столи, ділові ігри, психологічні тренінги тощо.

Практичні та семінарські заняття з використанням дискусійних активних методів навчання є найбільш розповсюдженими видами організації навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації викладачів, проте мають свої недоліки. Під час таких занять не завжди можна залучити кожного слухача в двобічний обмін думками, навіть, якщо група не чисельна. Але поряд з цим, багато в чому така групова бесіда дозволяє розширити коло думок, застосовуючи колективний досвід та знання, здійснювати обмін оцінками, знаннями, судженнями; розвивати самостійне, творче мислення, критичне ставлення до матеріалу; підвищувати емоційність навчання, очікування інтересу до предмету; оперативно вивчити реакції слухачів на сутність проблем, гострі питання сучасності; забезпечити зворотній зв'язок з метою отримання інформації про розуміння слухачами складних і важливих положень заняття.

Цінність таких занять полягає в тому, що впродовж заняття встановлюється ділова співпраця зі слухачами, відображається повага до їхніх знань, досвіду, ціннісне ставлення до самостійних та зрілих суджень слухачів [3]. Практичні заняття з використанням активних методів навчання сприяють позитивному ставленню з боку слухачів, які вбачають в них можливість проявити ініціативу, відчутти самостійність у засвоєнні теоретичних знань та практичних умінь. Все це доволі сильно сприяє професійному розвитку та зростанню фахівців, формує інтерес та позитивну мотивацію до навчання.

Таким чином, можемо зробити висновок, що використання активних методів в освітньому процесі на курсах підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вищих фармацевтичних та медичних закладів освіти, забезпечує необхідні умови для розвитку творчих здібностей слухачів, бажання вдосконалювати власний професійний рівень, формування професійно важливих та особистісних якостей, володіння сучасними освітніми інноваціями та впровадження їх в навчальний процес вищої школи, формування вміння орієнтуватися в нових ситуаціях, знаходити нові підходи до вирішення професійних ситуацій та узагальнення власного педагогічного досвіду.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів використання активних методів навчання під час практичних і семінарських занять на курсах підвищення кваліфікації викладачів медичних та фармацевтичних закладів освіти. Необхідні подальші дослідження з пошуку та впровадження сучасних активних методів в організацію освітнього процесу, спрямованого на підвищення професіоналізму викладачів відповідно до вимог сучасності.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. / А.А. Вербицкий – М. : «Высшая школа», 1991. – 207 с.
2. Кайдалова, Л. Г. Інтерактивні технології як засіб формування професійної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців охорони здоров'я / Л. Г. Кайдалова // The unity of science. – Prague, 2016. – June. – С. 30-33
3. Комаров В.Ф. Управленческие имитационные игры и АСУ / В.Ф. Комаров – Новосибирск : Наука, 1979. – 234 с.
4. Курьянов М.А. Активные методы обучения : [метод. пособ.] / М.А. Курьянов, В.С. Половцев. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. – 80 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1981. – 165 с.
6. Литвиненко Е.А. Ігрові заняття в будівельному вузі: Методи активного навчання / Е.А. Литвиненко, В.І. Рибальський. – К. : Вища школа. Головне видавництво, 1985. – С. 303
7. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – Харків : “РЦНІТ”, ХДПУ, 2000. – 175 с.

8. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионально-теоретического мышления / А. М. Матюшкин. – М., 1980. – 234 с.
9. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
10. Наумов Л. Б. Учебные игры в медицине / Л.Б. Наумов // – Ташкент: Медицина, – 1986. – С. 35.
11. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: [учеб. пособ.] / Панфилова А.П. – СПб: ИВЭСЕП, «Знание», 2003. - 536 с.
12. Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України на підприємствах, в організаціях, наукових установах та навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.01.2013 № 48 [електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13#n15>
13. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [наук.-метод. посіб.] / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
14. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза: [метод. реком. для препод. Новосибирского ГАУ] / Е.А. Реутова. – Новосибирск: изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.
15. Смолкин А.М. Методы активного обучения. / А.М. Смолкин. – М.: «Высшая школа», 1991. – 176 с.
16. Шумова И. В. Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования / И.В. Шумова // Педагогика: традиции и инновации (г. Челябинск, октябрь 2011 г.): материалы междунар. науч. конф. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — Т. II. - С. 57-61.
17. Ягупов В.В. Педагогіка: [навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти] / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2016 р.

НАУМЕНКО Н.

Национальный фармацевтический университет, Харьков, Украина

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В статье рассмотрено значение активных методов обучения при повышении квалификации преподавателей фармацевтических и медицинских учебных заведений. Обосновано необходимость и важность использования методов активного обучения в профессиональном развитии научно-педагогических работников. Определено, что использование активных методов обучения помогает привлечь слушателей к активной познавательной деятельности во время самостоятельного овладения профессиональными умениями и навыками, поиску путей решения практических задач.

Ключевые слова: *методы, активные методы обучения, повышение квалификации преподавателей, методы активизации учебно-познавательной деятельности.*

NAUMENKO N.

National pharmaceutical University, Kharkov, Ukraine

ACTIVE METHODS OF TRAINING IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

The article discusses the importance of active teaching methods for teachers in pharmaceutical and medical schools, which is influence on the creativity of experts, the style of their creative thinking, approach to the analysis of phenomena and processes, development of their cognitive activity and independence. The necessity and importance of using active learning methods in the professional development of teaching staff are proven. It is displayed in ensuring

the necessary conditions for the development of professional competencies of students, the desire to improve their own professional skills, the formation of professionally important and personal qualities, possessing by modern educational innovations and implement them in education process of higher education, forming the ability to navigate in new situations, finding new approaches to solve professional situations and generalization own teaching experience. The implementation of active learning methods in system for teachers of high school helps students to engage in active cognitive activity during self-mastery skills and professional skills, finding solutions in practical problems, developing critical thinking and ability to form the adoption of creative innovative solutions.

Keywords: *active teaching methods, training for teachers, methods to enhance teaching and learning activities.*

Від редколегії. У 2016 році дочасно скінчився земний шлях відомого макаренкознавця, одного з фундаторів Міжнародної макаренківської асоціації Б. М. Наумова.

Борис Миколайович був нашим постійним дописувачем, щирим другом кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна, людиною широкого наукового світогляду, відомим ученим. Публікуємо одну з останніх робіт науковця, написану ним для нашого альманаху

УДК 317.4

БОРИС НАУМОВ

Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С.Сковороды

**ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИСТСКАЯ ПАРАДИГМА В НАСЛЕДИИ
А.С.МАКАРЕНКО (на материале новейших
макаренковедческих исследований)**

В статье рассматривается человекоцентристская парадигма в педагогике А.С.Макаренко на основе использования результатов новейших макаренковедческих исследований Нижегородской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С.Макаренко». Автор приводит важнейшие положения концепции Макаренко о человеке: требования и уважение, поступки человека по совести. Особое внимание уделяется категории «труд» в наследии Макаренко и современному значению трудовой подготовки школьной молодежи. Выявляется актуальность человекоцентристской парадигмы в настоящее время. Сопоставляются взгляды Джона Дьюи, Ицхака Адизеса и Антона Макаренко.

Ключевые слова: *Антон Семенович Макаренко, человекоцентристская парадигма в педагогике, категория «труд», Джон Дьюи, Ицхак Адизес*

Категория «Человек» занимает центральное место в педагогическом наследии и художественном творчестве А.С. Макаренко. Представляет большой интерес проведение исследований человекоцентристской педагогики, взглядов и практических средств влияния в опыте и теории Макаренко. Это может быть темой большой фундаментальной работы, необходимость проведения которой в современном макаренковедении актуализируется в связи с новейшим этапом развития этой области научного знания. Этот этап начат хронологической разработкой произведений

А.С.Макаренко, анализом авторских материалов, его социально-педагогических взглядов, литературно-художественного творчества и качеств личности как социального педагога-реформатора.

Цель статьи – проанализировать человекоцентристскую парадигму в наследии А.С.Макаренко на основе новейших исследований лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, опубликованных в 2015 году. Предметом осмысления являются: книга «А.С.Макаренко Школа жизни, труда, воспитания». Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 8.[1]. И две брошюры сотрудников этой лаборатории А.А.Фролова, С.И. Аксенова «Джон Дьюи и Антон Макаренко - две вершины социальной педагогики XX века» [2] и А.А. Фролова, Е.Ю. Илалтдиновой, С.И.Аксенова «Ицхак Адизес и Антон Макаренко – основа успеха организации»[3].

А.С. Макаренко в своем дневнике 28 декабря 1938 года записал: «Какую я хорошую книгу мог бы написать о Человеке, как я его вижу в нашей замечательной потенции» [1,с.78]. Комментируя это положение, исследователи лаборатории отмечают, что видимо имеется в виду идея написания романа «Человек» (ссылка на часть 5 данного издания, страницы 220-227). Они отмечают следующие положения методологии А.С.Макаренко: «Нет ничего выше человека» и «Не может быть воспитания, если не сделана центральная установка о ценности человека». Можно согласиться с этими комментариями о творчестве Макаренко, особенно с тем, что это не просто общие положения, а сущность этико-педагогической и философской концепции этого замечательного педагога, определяющая цели и средства нового воспитания, которое он блестяще воплотил в своей педагогической практике.

В работе «Не может быть», написанной при подготовке «Флагов на башне» к отдельному изданию, где-то середины февраля до середины или конца марта 1939, Макаренко подчеркивал: «... недавно... сам освободился от самого главного педагогического порока: убеждения, что дети есть только объект воспитания. Нет, дети – это живые жизни, и жизни прекрасные, и поэтому нужно относиться к ним как товарищам и гражданам, нужно видеть и уважать их права и обязанности, право на радость и обязанность ответственности» [1, с.321]. На наш взгляд, такое масштабное видение человека, детей как «живые жизни», имеет непреходящее и в современной педагогике, когда разделение единой, целостной педагогики на теорию воспитания и теорию обучения до сих пор не преодолено. Существующий уровень обобщения явлений действительности ограничен процессами воспитания и обучения, в то время как в реальности существует единый педагогический процесс. Современный учитель один осуществляет одновременно воспитательное и дидактическое влияние на учащихся, является преподавателем конкретного предмета и классным руководителем школьников определенного возраста. По нашему мнению, необходима единая система педагогических знаний и единая целостная система педагогического действия на реальных личностей школьников в среднем образовании, учитывающая все особенности воспитания и обучения.

Поэтому так актуальна человекоцентристская парадигма А.С. Макаренко, утверждающая высшую ценность человека и не ограничивающаяся общими положениями, ведущая к необходимости создания новой педагогики, которая: «... рождалась не в мучительных судорогах кабинетного ума, а в живых движениях людей, в традициях и реакциях реального коллектива, в новых формах дружбы и дисциплины» [1, с.321].

Выступая 9 марта 1939 года на литературно-педагогическом вечере в Харьковском государственном педагогическом институте, А.С. Макаренко, отвечая на вопрос о влиянии на его деятельность писателя Максима Горького, сказал: «Самое важное что я нашел в нем, – это большая вера в человека и большая требовательность к человеку. Я считаю, что в этом смысле Горький – один из лучших педагогов, ибо он предъявляет

максимальные требования к человеку, максимальное уважение. Это и моя основная педагогическая вера» [1, с.270-271]. Известно, что отношение к человеку, воспитанникам с «оптимистической гипотезой» присуще теоретическому наследию и практическому творчеству А.С. Макаренко. Настаивая на необходимости четкого учета в педагогической деятельности с воспитанниками, он, тем не менее, не интересовался их прошлой «беспризорной жизнью», что давало возможность быстрее и качественнее осуществлять процесс воспитания и перевоспитания молодежи, с которой он работал в колонии имени Горького и в коммуне имени Дзержинского. Интересен подход А.С. Макаренко в способах преодоления лени. Он подчеркивает: «Для этого есть единственный, вернейший способ – это заставить себя делать то дело, которое нужно делать. Другого способа нет» [1, с.269].

Глубока мысль А.С. Макаренко о необходимости воспитывать действительные, а не воображаемые, то есть настоящие, реальные качества. Создать характер, – отмечал он, – возможно только очень длительным участием в жизни правильно организованного, дисциплинированного, выдержанного, гордого коллектива [1, .258]. В настоящее время, когда практически отсутствуют педагогические исследования по проблеме педагогического, воспитательного коллектива учителей и учащихся, по-прежнему, актуальны его мысли «об организации школы как цілого», опасности гипертрофированного подхода «парной педагогики». Чем шире отношения детей друг к другу, чем богаче взаимодействия педагогов и воспитанников, тем больше жизненного опыта у учащихся, так необходимого для воспитания реальных качеств личности. В современных условиях среднего образования, когда большую часть времени школьники проводят на уроках и при выполнении домашнего задания, когда познавательная деятельность не дополняется (не завершается) созидательной, преобразовательной деятельностью, тогда формируются только интеллектуальные умения в ущерб практически-действенных способностей. В такой ситуации существует опасность формирования и воспитания воображаемых, а не реальных качеств личности школьника. Это нужно иметь в виду современным педагогам, родителям и широким слоям общественности.

В письме своему воспитаннику Л.В. Конисевичу 7 декабря 1938 года А.С.Макаренко писал: «Главное в жизни не самое знание, а та гармония, которая получается, когда знания хорошо уложены в душе, та философия, которая определяет человека, его мировоззрение»[1,с. 67]. Хорошо известно, что традиционная, «интеллектуалистская» педагогика основное внимание уделяет познавательным действиям, формированию знаниевой парадигмы. Подчеркивается, что «Знания – сила». Известный представитель этого направления Рене Декарт, который отмечал: «Мыслью, следовательно существую».

Аксиомы человекоцентристской педагогики А.С. Макаренко заключаются в следующих положениях: знания реализуй в действия, познание реализуй в созидание. Познание завершай преобразованием действительности. А.С. Макаренко пишет о том, что необходимо вспомнить еще одну важную «деталь» вопроса: о поведении человека можно судить только по внешним его действиям. Чужая душа – потемки, - отмечает он. Верно утверждение авторами комментариев о том, что макаренковская трактовка специфики воспитания (в отличии от обучения) побуждает к специальной педагогической работе в среде человеческого поведения, реальных практических действий воспитанников. Но требуется уточнение в том, что нужно не только дифференцирование процесса обучения от воспитания. В реальности существует, как мы отмечали выше, единый педагогический процесс развития личности школьников. Поэтому необходимо обоснование единства этого процесса, которое учитывало бы логику и особенности каждого из составных элементов этого единого процесса, который в настоящее время носит название образовательного процесса. То есть необходимо анализ составных частей этого процесса завершать синтезом, «синтетической» педагогикой, о которой думал А.С.Макаренко. Основой для такого синтеза, создания человекоцентристкой педагогики, могут быть следующие понятия:

сознание – знание – познание – понимание и деяния – практика – созидание – преобразование. Теоретическая задача заключается в необходимости обоснования единого понимания мотивационно-потребностной сферы, сознания, с поведением, поступками, действиями воспитанников. Целостное понимание этих понятий человекоцентристой парадигмы в педагогике должно вооружить массы учителей и воспитателей методикой влияний, способствующих становлению целостного человека как био-духо-психо-социо и этносущности. «Организацией реальных, живых, целевых устремлений человека вместе с коллективом - вот что должно составить содержание нашей воспитательной работы», – писал А.С. Макаренко [1, с.217]. Отмечая особенности новейшего периода в обществе и педагогике, он говорил: «... человек сделался субъектом мирового масштаба, он мыслит масштабами мира, у него дальний взгляд, он видит, следит, интересуется всем тем, что происходит на всем земном шаре... переживает как гражданин мира» [1, с.225]. Характеризуя эти качества превращения в человека мирового уровня, мировых интересов и мировых вопросов, А.С. Макаренко отмечал это как большой шаг вперед в деле воспитания. Наша задача, говорил он, – не только воспитывать правильное, разумное отношение к вопросам поведения, но еще и воспитывать правильные привычки, т.е. такие привычки, когда мы поступали правильно вовсе не потому, что сели и подумали, а потому, что иначе мы не можем. потому, что мы так привыкли, И воспитание этих привычек – гораздо более трудное дело, чем воспитание сознания [1, с.230].

Невозможно не затронуть еще одну проблему, положительное решение которой должно способствовать целостному пониманию развития человека. личности школьника в современных условиях. Я имею в виду мысль А.С.Макаренко о том, что «Нужно разделить школьную педагогику в классе и педагогику воспитания. Разделить эти две педагогики и определить их главные методы» [2, с.19]. Продолжая высказанные выше мысли, подчеркнем еще раз, что такая дифференциация нужна. Но необходимо сосредоточить внимание исследователей в области макаренковедения и современной концепции целостного педагогического процесса не только на аналитическую работу, но и завершающий синтез такой работы. Мне близка мысль А.С. Макаренко, высказанная в письме М.Н. Котельникову 31 января 1923 года о том, что педагогам нужно главное внимание направить на создание синтетической педагогики, так как в каждом классе во время учебной работы осуществляется и воспитание. Другое дело какое. Составителями рассматриваемой книги совершенно верно отмечается негативная тенденция, возникновение которой относится еще к 30 годам XX столетия, когда в СССР произошло разделение образования по двум направлениям: общее образование в средней школе, без трудовой подготовки, с ориентацией большинства выпускников школы на получение высшего образования и среднего профессионального образования с подготовкой квалифицированных рабочих с производственной практикой. Это явление имеет место и в современных условиях. Абсолютное большинство детей и молодежи учится в школе «учебы», школе преимущественно теоретического обучения без элементарной трудовой подготовки. В результате развивается «безрукий» человек с односторонним развитием «головы». Воспитывать человека, значит руководить жизненной практикой человека, - писал А.С. Макаренко еще в начале 1920-х годов [2, с. 24]. На наш взгляд, это положение является исходным в «Коперниковом перевороте», совершенном А.С. Макаренко в педагогике. Птолемево представление (традиционное) исходит из того, что познавательная деятельность является основным видом в воспитании и обучении школьников. Профессор Г.Х. Попов отметил, что Макаренко «первым понял, вся система нравственного воздействия должна базироваться на каком-то материальном факторе, решающим в жизни человека и он безошибочно выбрал труд» [2, с.22]. Категория «труд» имеет важное значение в педагогической теории и практике А.С. Макаренко. До сих пор непревзойденным явлением является эффективная организация производства в коммуне имени Дзержинского электросверлилок и фотоаппаратов. В современных

условиях, когда в традиционной общеобразовательной школе нет практически производительного труда школьников, необходимо современное понимание, концепция и программа трудовой подготовки современных учащихся. Следует вести поиск современного содержания, форм и методов трудового воспитания и обучения, которые дали бы необходимый эффект трудовой закалки молодежи, так необходимой в преодолении системного кризиса современного общества. Многогранность человекоцентристской парадигмы А.С. Макаренко заключается и в том, что он говорил о поступке по секрету, то есть когда человека никто не видит, не слышит, и никто не проверяет. Выявив противоречие между сознанием, как нужно поступить и привычкой, как поступить А.С. Макаренко подчеркивает: «Между ними есть какая-то маленькая канавка и нужно эту канавку заполнить опытом» [1, с.231]. А.С. Макаренко говорил и о новой логике быть счастливым человеком. Самый верный путь он видел в том, чтобы поступать так, когда все остальные были бы счастливы. Тогда и я буду счастливым. «В каждом нашем поступке должна быть мысль о коллективе, о всеобщей победе, о всеобщей удаче» [1, с.240]. Интересен вывод этого педагога о том, что научить человека быть счастливым нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым, можно. Это, подчеркивал он, самый трудный вопрос, потому, что никогда еще не было решено практически, от каких качеств характера, каких привычек, традиций, развития, убеждений зависит счастье и что такое счастье. Составители этого издания приводят в комментариях высказывание жены А.С. Макаренко Галины Стахивны, которая в конце 50-х годов прошлого века сказала: «Без понимания этических воззрений А.С. Макаренко невозможно понять и его педагогику» [1, с.186]. Это очень важное замечание, так как направляет усилия исследователей-макаренковедов на выявление методологических основ его человекоцентристской педагогики, без характеристики которых невозможно понять систему теоретических взглядов, новизну и особенности его подходов к воспитанию человека, а также педагогическую практику его деятельности.

Брошюру А.А. Фролова и С.И. Аксенова «Джон Дьюи и Антон Макаренко – две вершины социальной педагогики XX века» мы анализируем с точки зрения темы статьи – человекоцентристской парадигмы педагогики А.С. Макаренко. Самостоятельный анализ этой брошюры потребовал бы отдельного разговора, так как в ней поднимается новая рамка осмысления в макаренковедении А.С.Макаренко как социального педагога-реформатора. Малый объем этого материала – 32 страницы вместил, тем не менее, несколько пластов макаренковедческого исследования. Это характеристика деятельности американского педагога, психолога и философа Джона Дьюи, анализ значения его работ в России, сопоставление его взглядов с теоретическими работами А.С.Макаренко, выявление общности и своеобразия взглядов каждого из этих педагогов. Важнейшим в этой брошюре является обоснование нового, современного этапа развития макаренковедения, который, по мнению авторов, начинается с 2003 года, когда в разных регионах России стал ежегодно проводится Конкурс имени А.С. Макаренко педагогических учреждений, использующих производственно-хозяйственную деятельность в учебно-воспитательном процессе. Мы также поддерживаем мнение авторов, что главное объединяющее положение Дж.Дьюи и А.С. Макаренко заложено в первом пункте работы Дж. Дьюи «Моя педагогическая вера»: «Воспитание совершается путем участия личности в социальном созидании человечества» [2, с.12]. Согласны мы и с тем, что эти педагоги единодушно утверждают приоритет опыта над словесно-книжным знанием. Ум неотделим от воли. Основой воспитания является «активное отношение к будущему» [2, с.13].

Последний материал, который мы анализируем в этой статье, это брошюра сотрудников Нижегородской лаборатории «Воспитательная педагогика Макаренко» – «Ицхак Адизес и Антон Макаренко – основа успеха организации» [3]. Авторы этого материала вводят в макаренковедение новое имя – Ицхака Кальдерона Адизеса – ведущего эксперта по эффективной организации бизнеса мирового уровня, руководителя международной консалтинговой организации, имеющий положительный опыт работы в 52 странах. Причина, по которой исследователи

подвергают изучению его деятельность, это признание самого Адизеса о влиянии на его мировоззрение «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко.

Возможно, не без влияния Макаренко Адизес формулирует следующее положение: «Проще нанять ЧЕЛОВЕКА и дать ему знания, чем нанять того, кто обладает знаниями и сделать из него ЧЕЛОВЕКА» [3, с.9]. Это положение свидетельствует о новом направлении освоения и разработки наследия А.С.Макаренко, зародившегося в 1960 году, влиянии его наследия, кроме педагогики, на другие области социальной, гуманитарной мысли, о плодотворности теории Макаренко, ее жизненности и актуальности в современных условиях.

Подводя итоги вышесказанному, мы хотим сформулировать **выводы** и наметить **перспективы дальнейшего исследования**:

1. Взгляды А.С.Макаренко о человеке, его морали и поведении, по-прежнему актуальны и в современных условиях.

2. Человекоцентристская парадигма Макаренко – это педагогика гуманистическая, которая является основным направлением развития современной педагогики.

3. «Педагогика жизни» человека А.С. Макаренко охватывает не только «детскую», школьную педагогику, но и распространяется на педагогику всего общества.

4. Макаренковедческие исследования необходимо продолжать как в отношении теоретического наследия этого выдающегося педагога, так и его уникального опыта практической деятельности.

5. Перспективой развития педагогики является создание теории целостного развития человека, в которой процессы воспитания и обучения, при всем своеобразии этих процессов, должны быть синтезированы в единый педагогический процесс.

6. Новейшее макаренковедение должно активнее изучать Макаренковскую концепцию человека, определяя линии ее дальнейшего развития в теории и практике современного развития общества, педагогики и системы практического образования.

Список использованных источников

1. Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 8./А.С.Макаренко, сост. и коммент. А.А.Фролов, Е.Ю. Илатдинова, С.И.Аксенов. - Н. Новгород : Мининский университет, 2015. -358 с.
2. Фролов А.А., Джон Дьюи и Антон Макаренко- две вершины социальной педагогики XX века / А.А. Фролов, С.И. Аксёнов. - Н. Новгород : Мининский университет, 2015. - 34 с.
3. Фролов А.А. Ицхак Адизес и Антон Макаренко: развитие - основа успеха организации /А.А. Фролов, Е.Ю. Илатдинова, С.И. Аксенов. - Н. Новгород : Мининский университет, 2015. - 22 с.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2016 р.

НАУМОВ Б.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С.Сковороди, Україна

ЛЮДИНОЦЕНТРИСТСЬКА ПАРАДИГМА В СПАДЩИНІ А. С. МАКАРЕНКА (НА МАТЕРІАЛІ НАЙНОВІШИХ МАКАРЕНКОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ)

У статті розглядається людиноцентристська парадигма в педагогіці А. С. Макаренка на основі використання результатів найновіших макаренкознавчих досліджень Нижньгородської лабораторії «Виховна педагогіка А. С. Макаренка». Автор статті наводить найважливіші положення концепції А. С. Макаренка про людину: вимоги й повага, вчинки за велінням сумління. Особлива увага приділяється категорії «праця» в спадщині великого педагога й сучасному значенню трудової підготовки шкільної молоді. З'ясовується актуальність людиноцентристської парадигми в наш час. Співставляються погляди Джона Дьюї, Іцхака Адизеса й Антона Макаренка.

Ключові слова: Антон Семенович Макаренко, людиноцентристська парадигма в педагогіці, категорія «праця», Джон Дьюї, Іцхак Адизес.

NAUMOV B.

G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

HUMAN-CENTERED PARADIGM IN A.S. MAKARENKO'S LEGACY (ON THE MATERIAL OF THE CURRENT RESEARCHES ON MAKARENKO'S WORKS)

The paper treats human-centered paradigm in the pedagogics of A.S. Makarenko on the base of using the data of the recent elucidations of Makarenko's works by the team of Nizhegorodskoy laboratory «Educational pedagogics of A.S. Makarenko». The vital statements of Makarenko's conception on human being (demand and respect, human deeds in accordance with their consciousness) have been provided. The focus is both on the labour category in the legacy of Makarenko and current validity of the labor preparation of the school youth. The originality of human-centered paradigm in current life has been exposed. The insights of John Dewey, Ichak Adizes and Anton Makarenko have been compared.

Keywords: Anton Makarenko, human-centered paradigm in pedagogics, labor category, John Dewey, Ichak Adizes.

УДК 37.091.4

ОКСАНА НИЧ

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ

К.Д.УШИНСЬКИЙ ПРО РОДИННЕ ВИХОВАННЯ

У статті окреслено погляди К.Д.Ушинського на родинне виховання. Основну увагу звернено на жіночу освіту, методику та основні напрями виховання в світлі ідей видатного педагога.

Ключові слова: педагогічна спадщина К.Ушинського, родинне виховання

Постановка проблеми. Державною національною програмою «Освіта (Україна ХХІ століття)» одним із пріоритетних напрямів реформування освіти визнано родинне виховання. Саме в сім'ї закладаються основи формування особистості, вона є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства.

Сімейне виховання позиціонується Україною як один з інструментів успішного розвитку держави та її громадян. Чинним Законом України «Про освіту» виховання у сім'ї проголошено першоосновою розвитку дитини як особистості. Сімейне виховання покликано формувати у дітей повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського та інших народів, дбайливе ставлення до довкілля, любов до своєї країни, що є особливо важливим у сучасних умовах.

У контексті сьогодення зазнають актуалізації проблеми виховання, освоєння загальнолюдських цінностей і норм міжособистісної взаємодії, адаптації людини в сучасному динамічному соціумі. Провідним соціальним інститутом, спроможним належно виконувати таке завдання, є сім'я, на розвитку, життєдіяльності, характері й динаміці функціонування якої позначаються історична епоха, національні особливості кожного народу.

У сім'ї формується соціальний статус дитини, її прихильність до рідних, підґрунтя для становлення її переконань і світогляду, ціннісних орієнтацій, морально-етичних ідеалів, соціальної поведінки. Сучасна українська родина – важлива ланка суспільно-історичного й педагогічного поступу людської цивілізації. Її внутрішній розвиток, з одного боку, відбувається за типовими для цього соціального інституту законами, з іншого – ці закони своєрідно взаємодіють із національними особливостями,

зумовлюючи їх трансформацію і взаємне збагачення, певною мірою впливаючи на зміст, методи й засоби сімейного виховання.

Важливість родинного виховання особливо гостро відчувається в сучасних умовах, адже саме сімейний інститут є найбільш незахищеним в період економічної та політичної нестабільності. Як зазначає І. Зайченко, сімейне виховання – це педагогіка буднів, педагогіка кожного дня, яка в повсякденному житті здійснює велике таїнство – формування особистості людини [2, с. 116]. Саме тому проблеми сім'ї в усі часи хвилювали педагогів, громадських діячів.

Не оминув цього питання і видатний педагог Костянтин Дмитрович Ушинський. Аналіз його поглядів на сімейне виховання становить **мету** нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Погляди К.Д. Ушинського на родинне виховання формувалися на ґрунті великої поваги до народу; він обстоював використання досвіду народного виховання, народної творчості (казок, приказок, билин).

Надаючи виняткового значення сім'ї у підготовці до життя, К.Ушинський не вважав родинне виховання особистою справою батьків, а розглядав його як громадянський обов'язок кожного з них. Говорячи про велику роль сім'ї у вихованні дітей, педагог підкреслював важливість доброзичливих взаємин між батьками й дітьми, дружби, любові, взаємної поваги між ними. Він був переконаний, що весь «дух сім'ї» повинен сприяти правильному виховному процесу.

Найкращою вихователькою в родині Ушинський вважав матір, тому жінці, матері-виховательці видатний педагог присвятив багато сторінок у своїх творах. Про високий статус жінки в поглядах Ушинського свідчить і той факт, що він вважав її «необхідним посередницьким членом між наукою, мистецтвом і поезією, з одного боку, звичаями і характером народу, з другого» [4, Т.2, с. 197].

Саме через матір, – зазначав педагог, – успіхи цивілізації проникають в сімейний побут, а через нього і в життя народу, адже основи людського характеру закладаються в перші роки життя, коли дитина перебуває під безпосереднім впливом матері [3, с. 145].

«Важко уявити собі таке захоплення, яке могло б боротися в серці жінки з материнським почуттям», – тонко підмітив педагог [4, Т.2, с. 188]. Мати, на думку Ушинського, має кращі педагогічні здібності, ніж батько, бо в самому характері жінки закладено такі багаті скарби для виховання, як терплячість, наполегливість, ніжність, смак, а головне – природжена любов до дітей.

Однак для того, щоб мати могла правильно виховувати своїх дітей, – зауважував К.Ушинський, – необхідна всебічна її підготовка. Ця проблема хвилювала педагога і знайшла висвітлення у статтях «Звіт про відрядження за кордон» (1846) та «Одна з темних сторін німецького виховання» (1865), в яких автор піддав нищівній критиці тогочасне виховання жінок. За кордоном існують два основні напрямки освіти жінок, – писав Ушинський, – «німецько-господарський» і «французько-галантерейний». «Французько-галантерейна» жіноча освіта спрямована на підготовку не хорошої матері, а «окраси» суспільства. «Німецько-господарський» напрямок передбачає тільки закінчення дівчатками у 14 – 16 років жіночої школи, після якої дорогу до навчання для них закрито. Подальша доля жінок – ведення господарства спочатку в рідній сім'ї, а потім у родині чоловіка.

Такий підхід до освіти Ушинський категорично заперечував і обстоював рівноправність жінок. Він вважав, що кожна мати повинна добре володіти рідною мовою й виховувати любов до неї у своїх дітей. Він із сумом говорив про те, що російські пансіони, інститути для жінок, з одного боку, та численні іноземні гувернери, з другого, сприяли негативному ставленню в сім'ї до рідної мови. Таке виховання призводило до того, що «дружина – мати родини, господиня дому, яка погано розмовляє російською мовою, і відмінно, з любов'ю, розмовляє французькою, яка засвоїла всю витонченість французьких манер і вбачає в усіх російських національних особливостях щось грубе і неосвічене», – не буде плекати народний побут і виховувати дітей у національному дусі [4, Т.2, с. 179]. Саме тому Ушинський рішуче обстоював «право жінки-матері, жінки-

виховательки на високий культурний розвиток, «необхідність повної, всебічної освіти жінки», наполягав на тому, щоб розвивати в жінці любов до народу, до його мови, до звичаїв, бо саме жінка, ставши матір'ю, прищеплюватиме ці самі почуття своїм дітям.

Окрім теоретичних постулатів, педагог намагався втілити власні ідеї на практиці. Будучи інспектором Смольного інституту, він перебудував інститутську освіту на основі передових педагогічних принципів – народність, виховуюче навчання, повага до особистості учня, зв'язок із сім'єю.

Ушинський був переконаний, що майбутня мати повинна мати різноманітні відомості про навколишні предмети і явища. Однією з важливих навчальних дисциплін Костянтин Дмитрович вважав педагогіку. Саме тому він ініціював викладання педагогіки в старших класах жіночих гімназій, склав відповідну програму і за цією програмою збирався написати курс з педагогіки. Працюючи у Смольному інституті, видатний педагог у 1859 – 1860 рр. викладав педагогіку і керував педагогічною практикою своїх слухачок. Крім педагогіки, в Смольному інституті з ініціативи Ушинського вивчали і такі предмети, як психологія, фізіологія та гігієна [3, с. 149].

На думку Ушинського, мати повинна бути не тільки першою вихователькою своєї дитини, а й першою вчителькою. Педагог підтримував «домашнє початкове навчання», вважаючи, що до 8-літнього і навіть 10-літнього віку (до вступу в гімназію) діти повинні навчатися вдома. Він вважав, що жінка не повинна нікому доручати справу початкового навчання, їй слід «самій займатися вихованням і навчанням своїх дітей» [4, Т.2, с. 390]. Задля того, щоб допомогти матері в цій справі та «зробити для неї приємною працю початкового навчання», педагог написав підручники «Рідне слово» та «Дитячий світ» не тільки для шкіл, а й для навчання в сім'ї.

Не виключав педагог і виникнення ситуацій, за яких батьки змушені віддати дітей до початкової школи. У цьому випадку важливо, щоб ця школа «була «цілком перейнята сімейним характером» і була б «більше схожа на сім'ю, ніж на школу» [4, Т.2, с. 389]. Як приклад, Ушинський у статті «Внутрішній устрій північноамериканських шкіл» показав особливості функціонування загальноосвітніх шкіл I ступеня в Америці. У початкових школах Америки, писав педагог, викладають молоді вчительки, які вносять у школу родинну обстановку, і це в майбутньому допомагає їм стати прекрасними матерями [3, с. 150].

Багато цікавих думок висловив К.Д.Ушинський і з приводу методики виховання. Насамперед, на думку педагога, виховати справжню людину можна тільки шляхом поєднання розумового, морального, трудового та естетичного виховання.

Провідним в усій системі формування особистості педагог вважав моральне виховання, тому окреслив різні методи морального впливу на дітей. Одним з них є переконання, яке Ушинський називав «найголовнішим шляхом людського виховання» [4, Т.1, с. 41]. Водночас, педагог застерігав не зловживати ним, адже зайве моралізування, читання дітям нотацій чи безкінечні вмовляння зрештою їм набридають і можуть дати протилежний результат.

Акцентував Ушинський увагу і на необхідності виховання в дітей з раннього віку стійких, міцних звичок. У творі «Людина як предмет виховання» він підкреслив велике практичне значення виховання добрих навичок, назвавши їх моральним капіталом, який безнастанно зростає і процентами від якого людина користується все своє життя. Виховувати звички педагог радив не механічно, а поступово, шляхом систематичних вправ, з урахуванням вікових особливостей дітей. Щодо викорінювання поганих звичок, Костянтин Дмитрович пропонував батькам насамперед розібратися з причинами їхнього виникнення, а вже потім – займатися усуненням [4, Т.1, с. 41].

Говорячи про перевиховання дітей, Костянтин Дмитрович протестував проти тілесних покарань. На його думку, фізичні покарання викликають почуття страху, а страх від покарання ставить людину нарівні з твариною. Причини девіантної поведінки дітей, на думку Ушинського, лежали у площині неправильного виховання: «Здебільшого дітей карають за те, – писав педагог, за що слід карати їхніх батьків і

вихователів». Тому батькам і вчителям він радив більше цікавитися педагогічною літературою з проблем виховання і не карати дітей за власні проступки [1].

Водночас, засуджуючи фізичні покарання дітей, великий учитель залишав за педагогами право застосовувати інші види покарання, бо не завжди переконання може служити дієвим методом досягнення мети, особливо в молодшому шкільному віці.

Великого значення надавав Ушинський і трудовому вихованню, вважаючи, що дитину слід привчати до посиленої праці з раннього дитинства. «Без особистої праці, – писав педагог, – людина не може йти вперед; не може лишатися на одному місці, але повинна йти назад» [4, Т.1, с. 108].

Педагог розглядав працю в широкому розумінні цього слова, виокремлюючи працю фізичну і розумову. Він твердив, що ці види праці повинні бути гармонійно поєднані. Водночас, розумову працю Ушинський вважав важчою для дитини і радив батькам і вихователям обережно навантажувати дитячі голови знаннями. «Необхідно привчати до розумової праці потроху, – говорив педагог, – тоді лише набувається любов до такої праці». Добрим відпочинком після розумової праці Ушинський вважав працю фізичну. Гостро засуджував він дитячу бездіяльність, тобто, коли дитина залишається «без праці в руках, без думки в голові». Саме в ці хвилини, підкреслював педагог, «псується голова, серце й моральність» [4, Т.1, с. 41].

Важливі думки висловлював Ушинський і з приводу естетичного виховання в сім'ї. Необхідно, – радив педагог, – із раннього дитинства пробуджувати в дітях любов до прекрасного – читати їм книжки, організовувати екскурсії на природі, показувати твори мистецтва, навчати різноманітних пісень тощо.

Висновки. Таким чином, можна підсумувати, що педагогічний доробок К.Д. Ушинського є багатограним, і питання родинного виховання, що займали в ньому одне з провідних місць, видатний учений розглядав на гуманістичних засадах, що заслуговує на пильну увагу й сьогодні.

Список використаних джерел

1. Березовська Л. Ушинський Костянтин Дмитрович / Л. Березовська// Українська педагогіка в персоналіях: Удвох книгах. – К: Либідь, 2005. – Кн. 1. – С. 284 – 293.
2. Зайченко І. Про деякі сучасні проблеми сімейного виховання в Україні / І. Зайченко// Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – Вип. VI: Педагогіка. – С. 115 – 124.
3. Калениченко Н. Проблема родинного виховання в педагогічній спадщині К.Д.Ушинського / Н. Калениченко // Педагогічні ідеї К.Ушинського. – К, 1974. – С. 143 – 155.
4. Ушинський К. Твори: У 6 т. – К.: Рад. школа, 1952 –1955.

Стаття надійшла до редакції 22.11.2016 р.

НИЧ О.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, г. Івано-Франківськ, Україна

К.Д УШИНСКИЙ О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

В статье очерчиваются взгляды К.Д. Ушинского на семейное воспитание. Основная мысль обращена на женское воспитание, его методику, основные направления воспитания в духе идей Ушинского.

Ключевые слова: педагогическое наследие К. Ушинского, семейное воспитание.

NYCH O.

Carpathian National University named after V. Stefaniuk, m. Ivano-Frankivsk, Ukraine

K.D. USHYNISKYY ABOUT FAMILY EDUCATION

The article reveals the views of K.D. Ushynskyy on family education. The main attention is paid to women education, methods and main directions of education in the light of Ushynskyy's ideas.

Family problems have always worried teachers, public figures. The issue of family education did not pass by an outstanding tutor Konstantyn Ushynskyi.

The views of Ushynskyi on family education were formed on the basis of great respect to the people through the use of public education experience, samples of folklore (tales, proverbs, epics).

Providing exceptional importance to the family in preparing for life Ushynskyi did not consider family education as parents personal matter but considered its as a civic duty .

Speaking about the important role of the family in the upbringing of children, teacher stressed the importance of friendly relations between parents and children, friendship, love, mutual respect between them. He was convinced that the entire "family spirit" should promote the proper educational process.

Keywords: *pedagogical inheritance of K. Ushynskyu, family education*

УДК 37.02 : 165.6/.8

ОЛЬГА НИКИТИНА

ФГБНУ «Институт педагогических исследований одаренности детей Российской академии образования», г. Новосибирск, Россия

ЭПИСТЕМОДИДАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В МНОГОУРОВНЕВЫХ УЧЕБНИКАХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Эпистемодидактические исследования позволяют рассматривать способы организации знания, в т.ч. на разных уровнях обучения. В работе приведены результаты эпистемодидактических исследований содержания учебного материала многоуровневых учебников по математике для 5–11 классов общеобразовательной школы. Определены соответствия между эпистемами и пунктами программ. Рассмотрены варианты формирования эпистемодидактических представлений учебного материала. Проведены анализ и сопоставление программ для базового, углубленного и профильного уровней обучения. Приведен пример эпистемодидактического представления урока, демонстрирующий возможности применения эпистемодидактических построений с целью равномерного формирования поурочного планирования обучения в целом.

Ключевые слова: *эпистема, эпистемодидактические исследования, многоуровневые учебники, математика*

В 2006 году в работе [3, с. 4] было введено понятие эпистемы с точки зрения педагогики, как некоторой условной единицы измерения. В развитие этого подхода в дальнейших исследованиях эпистема рассматривается как элемент знания в применении к процессам обучения [4], и это естественным образом применяется к представлению результатов формирования знания в целом. Использование понятия эпистемы, изучение взаимосвязей между эпистемами, формирование эпистемодидактических представлений позволяют проводить эпистемодидактические исследования различных звеньев образовательной среды на различных уровнях обучения, рассматривать способы организации знания, отражать и учитывать динамику образовательных потребностей общества, начиная с этапа формирования звеньев образовательной среды, обеспечивать поддержку и способствовать развитию гибкости образовательных систем и технологий.

Рассмотрим эпистемодидактические представления и сопоставления содержания учебного материала многоуровневых учебников по математике под редакцией В.В. Козлова, А.А. Никитина для 5–11 классов общеобразовательной школы,

рекомендованных Министерством образования и науки РФ (ФГОС. Инновационная школа, 2012–2015 гг.) [2], в которых предложен вариант реализации программы базового, углубленного и профильного обучения. Рассматриваемые учебники построены таким образом (в соответствии с экспертными оценками специалистов), что каждый пункт содержит одну новую идею для изучения, т.е. одну эпистему. Таким образом, возникает соответствие между эпистемами и пунктами программы.

Каждый раздел изложения курса математики может содержать пункты (эпистемы), относящиеся к базовому уровню, т.е. пункты без символа «звездочка» (в дальнейшем обозначается «без *»), углубленному уровню – с одной «звездочкой» («с *»), и профильному уровню – с двумя «звездочками» («с **»). Кроме этого, при рассмотрении примерного поурочного тематического планирования учебного материала:

1) учебный материал базового уровня содержит эпистемы базового уровня, а также необходимые для согласованного изложения и усвоения учебного материала эпистемы, представляющие собой определения понятий и отдельные формулировки без доказательств, относящиеся к углубленному и профильному уровням обучения;

2) учебный материал углубленного уровня содержит эпистемы базового и углубленного уровней, а также необходимые для согласованного изложения и усвоения учебного материала эпистемы, представляющие собой определения понятий и отдельные формулировки без доказательств, относящиеся к профильному уровню обучения;

3) учебный материал профильного уровня содержит эпистемы трех уровней.

Можно рассматривать различные подходы к формированию эпистемодидактических представлений и оценок содержания учебного материала. Например, можно рассматривать суммарное количество эпистем «без *», «с *» и «с **» (вариант 1); или на основании экспертных оценок определять коэффициенты соответствия уровню обучения: эпистемам «без *» присваивать коэффициент 1, эпистемам «с *» – коэффициент 1,5, эпистемам «с **» – коэффициент 2 (вариант 2); или на основании экспертных оценок определяются коэффициенты с учетом изложения материала на соответствующем уровне: при обучении на базовом уровне эпистемам «без *», «с *» и «с **» присваивается коэффициент, равный 1; при обучении на углубленном уровне эпистемам «без *» присваивается коэффициент, равный 1, а эпистемам «с *» и «с **» – коэффициент, равный 1,5; при обучении на профильном уровне для эпистем «без *» присваивается коэффициент, равный 1, для эпистем «с *» – коэффициент, равный 1,5, а для эпистем «с **» – коэффициент, равный 2 (вариант 3); могут рассматриваться и другие варианты формирования эпистемодидактических представлений и оценок содержания учебного материала. В результате, можно сопоставлять и сравнивать содержание изучаемого материала для каждого урока, раздела, учебника в целом и т.д. на различных уровнях обучения.

В таблице 1 приведены три варианта эпистемодидактических представлений программы для 5 класса и программ для 5–11 классов [1].

Таблица 1

Эпистемодидактические представления программ по математике

Класс	Базовый уровень	Углубленный уровень	Профильный уровень
5 класс			
Вариант 1	356	393	431
Вариант 2	370,5	440,5	514
Вариант 3	356	433,5	514
5–11 классы			
Вариант 1	1983	2388	2786
Вариант 2	2082	2646,5	3454,5
Вариант 3	1983	2590	3454,5

Эпистемодидактические представления учебного материала наглядно иллюстрируют, что, как правило, переход на более высокий уровень обучения предполагает изучение большего количества эпистем. Эта тенденция еще более отчетливо проявляется при учете условных коэффициентов по уровням обучения для соответствующих эпистем. В рассматриваемых учебниках с эпистемодидактической точки зрения прослеживается равномерность распределения учебного материала по годам и по уровням обучения: для базового уровня количество изучаемых эпистем, как правило, варьируется в пределах 200–300 эпистем в год, для углубленного уровня – в пределах 300–400 эпистем в год, для профильного уровня – в пределах 400–500 эпистем в год. Таким образом, предполагается изучить в курсе математики: на базовом уровне – примерно 2 000 эпистем; на углубленном уровне – примерно 2 500 эпистем; на профильном уровне – примерно до 3 500 эпистем.

На базовом уровне обучения в 5–11 классах предполагается изучить 1983 эпистемы. Разбиения по годам и уровням обучения примерно равнозначные. Это подтверждается рассмотрением отношения значений соответствующих эпистем к итоговому значению (например, в 5 классе – 18%). Примерно аналогичные соотношения получаются и для взвешенных значений эпистем для вариантов 2 и 3. Аналогичная тенденция сохраняется на углубленном и профильном уровнях обучения для вариантов 1–3. В связи с этим, в дальнейшем будем рассматривать вариант 2.

Суммарное взвешенное значение количества эпистем для 5 класса варианта 2 при переходе на более высокий уровень обучения возрастает: разность значений базового и углубленного уровней составляет 70 эпистем, приращение – примерно 19% к базовому уровню обучения; разность значений базового и профильного уровней составляет примерно 143 эпистемы, т.е. приращение – примерно 39% к базовому уровню обучения. Таким образом, приращение профильного уровня к базовому примерно в 2 раза больше приращения углубленного уровня к базовому.

Сопоставление вариантов 1 и 2 показывает, что на базовом, углубленном и профильном уровнях разность между суммарным количеством для варианта 1 и взвешенным значением эпистем для варианта 2 соответственно составляет примерно 15, 48 и 83 эпистемы.

Отметим, что здесь не рассматривается фактор времени, который может выступать в качестве «балансирующего» элемента сложности учебного материала: чем более сложные эпистемы или большее количество эпистем изучается, тем больше времени необходимо для их изучения, при этом, если количество времени остается неизменным, то возрастает интенсивность изучения эпистем в единицу времени.

В таблице 2 приведены эпистемодидактические представления эпистем для трех уровней обучения в 5 классе (вариант 2).

Таблица 2

Эпистемодидактические представления по уровням «Математика. 5 класс»

Уровень обучения	Кол-во эпистем без *	Кол-во эпистем с *	Кол-во эпистем с **	Суммарное кол-во эпистем
Базовый уровень	332	28,5	10	370,5
Углубленный уровень	312	100,5	28	440,5
Профильный уровень	314	102	98	514

При сопоставлении базового и углубленного уровней обучения на углубленном уровне происходит уменьшение количества эпистем «без*» и существенное увеличение количества эпистем «с*», при этом количество эпистем «с**» также увеличивается по сравнению с базовым уровнем обучения; при сопоставлении базового и профильного уровней обучения на профильном уровне обучения происходит уменьшение количества эпистем «без*», значительное увеличение количества эпистем «с*», при этом количество

эпистем «с**» существенно возрастает; при сопоставлении углубленного и профильного уровней обучения на профильном уровне количество эпистем «без*» и эпистем «с*» примерно сохраняется, а количество эпистем «с**» возрастает существенно.

В таблице 3 приведены эпистемодидактические представления разбиения учебного материала по математике для трех уровней обучения по разделам для 5 класса (вариант 2).

Таблица 3

Эпистемодидактические представления по темам «Математика. 5 класс»

Наименование раздела	Кол-во эпистем без *	Кол-во эпистем с *	Кол-во эпистем с **	Всего
Условный коэффициент	1	1,5	2	
Умножение натуральных чисел	34	0	4	38
Деление натуральных чисел	39	0	0	39
Дроби	76	0	0	76
Другие разделы	183	28,5	6	217,5
Итого (базовый уровень):	332	28,5	10	370,5
Умножение натуральных чисел	32	4,5	4	40,5
Деление натуральных чисел	42	7,5	0	49,5
Дроби	73	1,5	0	74,5
Другие разделы	165	87	24	276
Итого (углубленный уровень):	312	100,5	28	440,5
Умножение натуральных чисел	32	4,5	12	48,5
Деление натуральных чисел	42	7,5	12	61,5
Дроби	76	0	0	76
Другие разделы	164	90	74	328
Итого (профильный уровень):	314	102	98	514

На базовом уровне обучения суммарное взвешенное количество эпистем, предлагаемых для изучения в курсе математики для 5 класса, составляет 370,5 эпистем, из них 332 эпистемы «без*» (примерно 89% от общего количества эпистем), 28,5 эпистем «с*» (примерно 8% от общего количества эпистем), 10 эпистем «с**» (примерно 3% от общего количества эпистем). На углубленном уровне обучения соотношения распределяются таким образом: эпистемы «без*» составляют примерно 71% от общего количества эпистем, «с*» – примерно 23%, «с**» – примерно 6%; на профильном уровне: «без*» составляют примерно 61% от общего количества эпистем, «с*» – примерно 20%, «с**» – примерно 19%. При этом ключевыми с точки зрения эпистем являются разделы «Умножение натуральных чисел», «Деление натуральных чисел» и «Дроби», которые формирует примерно 41% изучаемых эпистем на базовом уровне, 37% эпистем на углубленном уровне, 36% эпистем на профильном уровне обучения.

Рассмотрим пример эпистемодидактического представления урока. Согласно примерному поурочному тематическому планированию, урок содержит от 2 до 8 эпистем. Применяя условные взвешенные коэффициенты для эпистем базового, углубленного или профильного уровней, можно оценить содержание учебного материала для одного урока, исходя из соответствующего количества эпистем по уровням обучения в уроке. В таблице 4 приведено разбиение урока 51 «Числовая прямая» из раздела «Луч, прямая» для профильного уровня обучения в 5 классе.

Таблиця 4

Епистемодидактичне представлення уроку «Числова пряма»

Епистеми уроку	Епистеми без *	Епистеми с *	Епистеми с **	Всього:
Епистема 1 (пункт 3.1.)	1	0	0	1
Епистема 2 (пункт 3.2.)	1	0	0	1
Епистема 3 (пункт 3.3.)	0	1	0	1
Епистема 4 (пункт 3.4.)	0	0	1	1
Итого:	2	1	1	4
Условный коэффициент	1	1,5	2	
Итого (взвешенное):	2	1,5	2	5,5

В ходе урока «Числовая прямая» на профильном уровне обучения изучается 4 эпистемы (с учетом условного коэффициента взвешенное значение составляет 5,5 эпистем), из которых – 2 эпистемы базового уровня, 1 эпистема углубленного уровня (1,5 с учетом условного коэффициента) и 1 эпистема профильного уровня (2 с учетом условного коэффициента). Аналогично, можно рассматривать другие уроки, проводить их сопоставления по наполнению учебным материалом с учетом уровней обучения, тем самым, равномерно формируя поурочное планирование обучения в целом.

Епистемодидактичні дослідження дозволяють: 1) формувати представлення, проводити аналіз і сопоставлення стандартів, програм навчання, підручників і методических посібників (в т.ч., для різних профілів, спеціалізацій, рівнів в різних системах освіти і т.д.); 2) створювати нові освітні стандарти, програми навчання, підручники і методическі посібники, плани уроків і освітніх циклів навчальних дисциплін (в т.ч., при одночасному навчанні учнів різних рівнів, профілів, спеціалізацій, інформаційних освітніх і соціальних середовищ і т.д.).

Список использованных источников

1. Белоносов В.С., Козлов В.В., Мальцев А.А., Марковичев А.С., Михеев Ю.В., Никитин А.А., Фокин М.В. Программа многоуровневого курса математики с 5 по 11 класс / Под редакцией В.В. Козлова и А.А. Никитина. – Москва, Новосибирск, 2011. – 356 с.
2. Козлов В.В., Никитин А.А., Белоносов В.С., Мальцев А.А., Марковичев А.С., Михеев Ю.В., Фокин М.В. Математика. 5–11 классы : Учебники. / ФГОС. Инновационная школа. – М. : Русское слово – учебник. 2013–2015.
3. Никитин А. А., Ефремов А. П., Силантьев И. В. Анализ системы зачетных единиц: от высшей школы к профильному обучению и специализированной подготовке в общеобразовательной школе. – Новосибирск : РИЦ НГУ, 2006. – 200 с.
4. Никитина О.А. Использование системы зачетных единиц в образовании одаренных детей. – Новосибирск : Изд-во ИПИО РАО, 2013. – 160 с.
5. Никитина О.А. Епистемодидактичні оцінки і порівняння рівнів навчального матеріалу // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2014. – № 167. – С. 205–215.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2016 р.

НИКИТИНА О.

ФГБНУ «Інститут педагогічних досліджень обдарованості дітей Російської академії освіти», Новосибірськ, Росія

ЕПІСТЕМОДИДАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В БАГАТОРІВНЕВИХ ПІДРУЧНИКАХ З МАТЕМАТИКИ.

Епистемодидактичні дослідження дозволяють розглядати способи організації знання, в т.ч. на різних рівнях навчання. У роботі наведені результати епистемодидактичних

досліджень змісту навчального матеріалу багаторівневих підручників з математики для 5-11 класів загальноосвітньої школи. Визначено відповідності між епістемами і пунктами програм. Розглянуто варіанти формування епістемодидактичних уявлень навчального матеріалу. Проведено аналіз і зіставлення програм для базового, поглибленого і профільного рівнів навчання. Наведено приклад епістемодидактичного представлення уроку, що демонструє можливості застосування епістемодидактичних побудов з метою рівномірного формування поурочного планування навчання в цілому.

Ключові слова: *епістема, епістемодидактичні дослідження, багаторівневі підручники, математика*

NIKITINA O.

The Federal State Scientific Budget Institution 'Institute of Pedagogic Investigations of Gifted Children of the Russian Academy of Education', Novosibirsk, Russia

THE EPISTEME-DIDACTIC RESEARCH OF MULTI-LEVEL MATHEMATICS TEXTBOOKS EDUCATIONAL CONTENT

The episteme-didactic research allows to consider the ways of organizing knowledge including various levels of education. This paper considers the results of episteme-didactic representation of the educational content of multi-level (including basic, advanced and profile levels) textbooks in mathematics for 5–11 grades of secondary school. There is determined the correspondence between an episteme and program item. There are considered the options of forming the episteme-didactic representations of educational material. There are conducted the analysis and comparisons of programs for basic, advanced and profile levels. There is given an example of lesson episteme-didactic representation that demonstrates the possibility of using episteme-didactic compositions for the purpose of forming equivalent studies scheduling of training in general. The episteme-didactic research allows: 1) to form representation, analysis and comparison of standards, curricula, textbooks and teachers' manuals (for different profiles, specializations, levels in different education systems, etc.); 2) to create new educational standards, curricula, textbooks and teachers' manuals, lesson plans and educational disciplines cycles (at simultaneous teaching of students referred to different levels, profiles, specializations, educational informational and social media, etc.).

Keywords: *episteme, episteme-didactic research, multi-level textbooks, mathematics*

УДК 37.015.31-053.6

СЕРГІЙ НОВІК

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ В СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ

Аналізується значення відповідальності як особистісної якості в життєорганізації старшого підлітка. Розглядаються вимоги до вчителя, зумовлені специфікою виховної роботи зі старшими підлітками при вихованні у них відповідальності, окреслюються шляхи відповідного вдосконалення його підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: підліток, старший підліток, відповідальність, виховання, вчитель, професійна майстерність учителя.

Постановка проблеми. Особливої ваги в процесі виховання, що цілеспрямовано здійснюється в освітніх закладах на підставі сформульованих державою і прийнятих суспільством вимог, набувають особистісні якості, що найбільшою мірою забезпечують самоідентичність людини, лежать в основі її як повсякденних, так і глобальних життєвих виборів. Їхнє формування повинне стати першочерговим завданням педагогів, оскільки основним союзником вихователя у його справі є сам вихованець із конструктивними життєвими орієнтирами та розвиненими психологічними механізмами їхнього досягнення.

Однією з надчасових, тобто важливих для людини як такої, затребуваних незалежно від історичної епохи та суспільного устрою якостей особистості є відповідальність, що розглядається в функціональному відношенні як підґрунтя конструктивного взаємозв'язку окремого індивіда з людською спільнотою, і через цей взаємозв'язок – зорієнтованого на формування в собі самому системи якостей, здатних цей взаємозв'язок забезпечити на мотиваційному, змістовому і діяльнісному рівнях.

Аналіз досліджень і публікацій. Процес набуття людиною відповідальності під різним кутом зору розглядають дослідники: Н. Басюк (виховання відповідальності в молодшому шкільному віці); Н. Голова (виховання відповідальності у старшокласників у процесі учнівського самоврядування); О. Зварищук (виховання відповідальності старшокласників за свій фізичний стан); С. Кирилюк (виховання відповідальності у молодших підлітків у процесі учнівського самоврядування), К. Кушаков (виховання еколого-правової відповідальності старшокласників), А. Толкачова (виховання відповідальності підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів) та ін. Роблять акцент на формуванні відповідальності Т. Куниця (застосування соціального проекту в процесі формування відповідальності підлітків), Л. Канішевська (формування соціальної відповідальності у контексті виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності), О. Міщениця (формування громадянської відповідальності у старшокласників), В. Тернопільська (формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності); Т. Шиян (формування відповідальності старшокласників у процесі факультативних занять гуманітарного профілю в ЗНЗ) та ін. При цьому, саме підлітковий вік часто акцентується як такий, що потребує особливої уваги до означеної проблеми. Адже, як зазначала Л. Божович, «у підлітковому віці

ламаються і перебудовуються всі колишні ставлення підлітка до світу і до самого себе..., розвиваються процеси самосвідомості і самовизначення, що приводять, в остаточному підсумку, до формування тієї життєвої позиції, із якою підліток починає своє самостійне життя» [1, с. 25]. І дорослі, зокрема, педагоги, повинні допомогти йому в цьому формуванні.

Окреслене завдання ставить певні вимоги і до самого педагога, що мають враховуватися у змісті його професійної підготовки у вищій школі. Тож **метою** нашої статті є аналіз змісту підготовки майбутнього вчителя до формування відповідальності учнів старшого підліткового віку – одного з найскладніших у виховному сенсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка вчителя до виховання у старших підлітків відповідальності насамперед передбачає усвідомлення ним сутності цієї особистісної якості і її значення в життєорганізації людини. Це завдання передбачає акцентування в навчальному процесі педагогічних аспектів цього поняття, виокремлення критеріїв його вияву та з'ясування найбільш сприятливих для формування відповідальності форм та методів роботи зі старшими підлітками.

У соціальній, психологічній, педагогічній практиці поняття «відповідальність» є полісемічним, тобто включає в себе кілька значень, які, залежно від контексту, можуть торкатися переважно як особистісних, так і соціальних аспектів буття. Усі вони стосуються людини як суб'єкта відповідальності і торкаються проблем її морального вибору, а відтак – і проблем її виховання та самовиховання з індивідуальної та суспільної точки зору. З іншого боку, відповідальність є характеристикою будь-яких відносин, у яких реально перебувають люди, і стосується різних аспектів їхньої діяльності.

Попри все різноманіття точок зору на її сутнісні й процесуальні характеристики, відповідальність у її безпосередньому вигляді представлена в філософській, педагогічній, психологічній, соціологічній думці як інтегративна особистісна якість, що узгоджує екзистенціальні параметри людського життя з його соціальною організацією, окреслює моральний стрижень життєорганізації людини, виступаючи вагомим регулятором вибору в ситуаціях прийняття рішень, спрямованих на коригування стосунків як конкретного (з іншими людьми), так і більш абстрактного характеру (з суспільством, державою, природою тощо).

Примітно, що семантичне поле слова «відповідальність» останнім часом значно розширилося. Так, Академічний словник української мови розглядає його в двох значеннях: 1. Покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова; 2. Серйозність, важливість справи, моменту тощо (том 1, 1970). Проте в сучасних словниках [3; 5] до цих значень додаються такі, як: мужність мати справу з усіма наслідками своїх рішень; обов'язок віддавати звіт собі й іншим у своїх діях; тягар влади; врешті, характеристика людини. Саме в останньому значенні відповідальність привертає увагу педагогів і постає як мета особистісно і суспільно значущого формувального впливу на особистість.

«Поняття відповідальності постає як одна з найважливіших педагогічних категорій, – стверджують сучасні українські дослідники О. Пономарьов, Н. Серета, М. Чеботарьов. – Це зумовлено тим, що вона, по-перше, пронизує всю множину завдань освіти – навчання, виховання, соціалізацію та особистісний розвиток учня і студента. По-друге, відповідальність виступає однією з цілей належної реалізації кожного з цих завдань та орієнтиром у процесі їх виконання. По-третє, вона вже за самою своєю сутністю є важливим чинником, що об'єднує всі ці завдання в системну цілісність, спрямовану на забезпечення нового рівня якості підготовки

молоді до успішного життя і діяльності у принципово нових надзвичайно складних і суперечливих умовах сьогодення» [4, с. 78].

Формування відповідальності старшого підлітка слід розглядати насамперед у контексті його життєвого середовища, що характеризується значним різноманіттям впливів, неоднозначністю прикладів, вимог, оцінок, які накладають відбиток на світобачення хлопця чи дівчини. Тож педагог, вихователь реалізує в своїй діяльності два об'ємних і складних завдання: здійснення цілеспрямованого виховного впливу і впорядкування супровідних йому стихійних чинників.

Проте, якщо перше завдання вимагає мобілізації внутрішнього потенціалу педагога, його професійних якостей, що залежить передусім від нього самого, то друге розширює сферу педагогічної уваги на часом невизначене в своєму обсязі і сутності коло впливу суб'єктів і об'єктів, що, окрім всього іншого, перебувають між собою не лише у відкритих, а й прихованих, недіагностованих взаємозв'язках. Вирішення цього завдання в принципі неможливе, якщо покладатися лише на власні сили. Та вся ця множина інтегрується особистістю вихованця, який саме й визначає – свідомо чи підсвідомо – дієвість або ж нейтральність чинників впливу на свою особистість, має змогу її регулювати.

Тому ми обстоюємо думку, що педагог як організатор процесу формування особистісних якостей старших підлітків повинен спиратися на їхню власну цілеспрямовану активність, що є результатом довіри до педагога, запропонованої ним стратегії і тактики розвитку особистості вихованця.

Свідомо цілеспрямована активність (суб'єктність) старшого підлітка при формуванні відповідальності дозволяє надати цьому процесу чіткої особистісної зорієнтованості, узгодити в ньому загальне й індивідуальне – як у постановці цілей педагогічної взаємодії, так і в способах її здійснення. Підліток максимально залучається до творення педагогічного процесу, в якому здійснюється його розвиток, культивування задатків, здібностей і прагнень. Водночас особистісна зорієнтованість взаємодії означає для педагогів спрямованість на нестандартну педагогічну дію, вдумливе осмислення особистісної глибини і самотності дитини, надання їй простору для життєтворчості, самовизначення, для посилення потреби у саморозвитку, в ході якого відбувається становлення її особистісної позиції як підґрунтя свідомої життєорганізації.

Розуміння ролі активності самої людини у власному розвитку дозволяє педагогу залучати старшого підлітка до таких видів діяльності, які дають йому змогу самостверджуватися в конструктивній діяльності. В умовах особистісно зорієнтованого педагогічного процесу дії педагога повинні носити характер стимулювання позитивних тенденцій у виховному саморухові підлітка (що водночас передбачає і гальмування тенденцій негативних). Процес формування відповідальності старшого підлітка набуває за такого підходу форми міжособистісної взаємодії, де і педагог, і суб'єкт виступають як повноцінні суб'єкти її здійснення.

Ми розглядаємо взаємодію між педагогом і старшими підлітками в процесі формування в останніх відповідальності як організаційно-комунікативну систему, де обидва суб'єкти мають і втілюють паритетні права на самореалізацію в ході досягнення спільно прийнятої мети.

Основи конструктивної взаємодії закладаються професійно грамотним спілкуванням учителя з учнями, його здатністю викликати до себе, як до суб'єкта виховного впливу, добре ставлення – приязнь, довіру, готовність до різнопланової комунікації. Як зазначає А.Добрідень, «вчитель зобов'язаний бути не тільки компетентним фахівцем з високою науковою і діловою кваліфікацією, виконавською дисципліною; не лише духовно багатою особистістю, що несе

моральну відповідальність за свою навчальну і виховну діяльність у школі; педагог має бути водночас комунікабельною особистістю з високою культурою спілкування, вмінням вести діалог, дискутувати, забезпечувати позитивний моральний та емоційний настрій у педагогічній взаємодії» [2]. Та спілкування повинне реалізувати глибокий педагогічний зміст, бути інструментом, за допомогою якого вирішуються завдання організації конструктивної, особистісно-розвивальної життєорганізації вихованця.

Теоретико-експериментальні дослідження у сфері закономірностей розвитку людини свідчать, що лише свідомо оволодіваючи в доцільно організованому виховному процесі основами певної діяльності, дитина розвиває свої сутнісні сили, стає повноцінною особистістю. Розуміння ролі активності самої людини у власному розвитку дозволяє педагогу цілеспрямовано організовувати діяльність старшого підлітка, ставити його в позицію активного діяча, озброювати такими способами діяльності, які дають змогу активно виявляти свої сили; вивчати його особистісну своєрідність, розкривати потенціальні можливості, тобто розумно спрямовувати процес розвитку особистості.

Однак професійна підготовка вчителя сьогодні, на наш погляд, не дає повноцінної змоги готувати його до процесу формування відповідальності в учнів різного віку. Зменшення обсягів навчальних практик, скорочення годин для роботи з методистами – педагогами і психологами – збіднюють цю підготовку в головному – здатності кваліфіковано оцінювати виховну ситуацію, грамотно інтерпретувати особистісні вияви дитини у навчальній та дозвіллевій діяльності, визначати причинно-наслідкові зв'язки, що зумовлюють специфіку її світобачення і поведінки, тобто, в набутті майбутнім педагогом можливостей діяти не симптоматично, а системно.

Вважаємо, що підготовка вчителя до формування відповідальності в старших підлітків повинна передбачати:

- акцентування уваги на значущості цієї якості у житті кожної людини в його особистих і соціальних вимірах. Йдеться не лише про теоретичний розгляд проблеми у змісті навчальних дисциплін, а й про залучення студентів до діяльності органів студентського самоврядування, до громадських ініціатив, пов'язаних із вирішенням проблем рідного міста, до волонтерської діяльності тощо. Майбутній педагог повинен розвивати навички взаємодії, заснованої на внутрішній потребі внести свої зусилля до загальної справи, допомогти іншому, реалізувати себе в сумісній діяльності з однодумцями суспільно-корисній діяльності;

- з'ясування психолого-педагогічної сутності відповідальності, критеріїв та показників її сформованості у дітей різного віку. Окрім ознайомлення з цією інформацією під час вивчення нормативних дисциплін, варто пропонувати студентам відповідні теми для виконання курсових, магістерських робіт, оснащені методичними вказівками завдання для мікродосліджень під час навчальних практик. Доцільною бачиться також розробка курсів за вибором, де формуванню відповідальності приділялася б значна увага. Так, зокрема, для студентів факультету фізичного виховання нами розроблено навчально-методичне забезпечення навчального модуля вибіркової навчальної дисципліни «Формування відповідальності школярів у процесі фізкультурно-оздоровчої роботи» для підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання у ВНЗ та заняття з тем «Майстерність взаємодії тренера з дітьми різного віку» та «Формування відповідальності дітей і підлітків у процесі занять фізкультурою і спортом» в розробленій програмі нормативної дисципліни «Спортивно-педагогічне вдосконалення», якими приділяється окрема увага формуванню відповідальності старших підлітків;

– залучення студентів як добровільних помічників до роботи в позашкільних освітніх, фізкультурно-оздоровчих закладах, дитячих клубах тощо, де вони могли б у практичній діяльності освоювати організаційні засади створення для учнів виховного середовища, спрямованого на формування в них відповідальності як соціально зорієнтованої і водночас саморегулятивної якості, зокрема, заснованого на конструктивній дозвілєвій діяльності. Для учнів старшого підліткового віку це тим більш актуально, що у сучасному суспільстві вони значною мірою засвоюють ролі і правила поведінки з сюжетів комп'ютерних ігор, телепередач, фільмів і інших засобів масової комунікації, що часом дають викривлену картину суспільного буття, налаштовують на антисоціальні, безвідповідальні форми поведінки тощо. Тож одним із важливих завдань педагогів є залучення старших підлітків до відповідальної діяльності, яка дозволяє самореалізуватися не у віртуальному, а в особистому спілкуванні, освоювати його реальні закономірності. Для майбутнього вчителя, який часом сам має негативний дозвілєвий досвід, робота в якості помічника педагога, вихователя дає змогу не тільки освоювати форми і методи організації конструктивного дозвілля, а й переглянути власні погляди на цю частину людського життя.

Висновки. Отже, формування відповідальності старших підлітків є завданням, яке має вирішувати кожний педагог, що працює з цією віковою групою. Тож освоєння мотиваційних, змістових і процесуальних основ його вирішення має братися до уваги при підготовці вчителя будь-якої дисципліни як запорука його здатності виховати самоврядну, соціально активну, небайдужу до проблем оточення особистість.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М. : Педагогика, 1972. – С. 22–29.
2. Добридень А. Комунікативні якості вчителя як важлива складова його педагогічної майстерності / Алла Добридень. - [Ел. ресурс]. – Реж. доступу http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/43_1/visnu_k_3.pdf
3. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.
4. Пономарьов О. Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої школи / О. Пономарьов, М. Чеботарьов, Н. Середа // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 4. – С. 75–86.
5. Психологический словарь / [авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева]. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 640 с.

Стаття надійшла до редакції 28.10.2016 р.

НОВИК С.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА

Анализируется значение ответственности как личностного качества в жизнеорганизации старшего подростка. Рассматриваются требования к учителю, обусловленные спецификой воспитательной работы со старшими подростками при воспитании у них ответственности, и намечаются пути решения этой проблемы в условиях высшего педагогического учебного заведения.

Ключевые слова: *подросток, старший подросток, ответственность, воспитание, педагог, профессиональное мастерство педагога*

NOVIK S.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

TEACHER PREPARATION TO THE FORMATION IN TEENAGERS RESPONSIBILITY AS A PERSONAL QUALITY

Examines the value of responsibility as a personal quality of life of the older teenager. It is emphasized that the responsibility in its immediate form, represented in the philosophical, pedagogical, psychological, sociological thought as an integrative personal quality, matching the existential parameters of human life, with its social organization, outlines the moral core of ispaganili of a man speaking a powerful regulator of choice in situations of decision-making aimed at correcting specific relationships (with other people) and a more abstract nature (society, government, nature, etc.).

Focuses on the requirements of the teacher, due to the specifics of educational work with older adolescents in the education of their responsibility. There is a lack of teacher preparation in high school to the formation of this important quality contributing in their Teens slowoperation activation processes.

Keywords: *teen, senior teen, responsibility, education, teacher, professional skill of the teacher*

УДК 378.22 – 027.562

ВАЛЕНТИНА ОНІПКО

СВІТЛАНА ЯЛАНСЬКА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТА МЕТОДИЧНА ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі формування психолого-педагогічної та методичної готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності в умовах профілізації. Розглядається сутність технології формування готовності до зазначеної діяльності. Виявлено міждисциплінарне значення загальнометодичних умінь та навичок, які формуються під час вивчення теоретичних дисциплін, розкрито критерії відбору змісту педагогічної освіти, які забезпечують ефективність технології формування готовності майбутніх учителів до роботи у профільній школі.

Ключові слова: *підготовка вчителя, природничі дисципліни, профільна школа, готовність педагога до роботи у профільній школі, психологічна готовність, педагогічна готовність, методична готовність.*

Постановка проблеми. Важливою умовою освітніх перетворень України є забезпечення психолого-педагогічних умов, які б сприяли формуванню та розвитку потреб, інтересів, реалізації творчого, інтелектуального духовного потенціалу особистості учня. У розв'язанні цих освітніх завдань окреме місце належить профілізації навчання. Сучасна профільна школа може відбутися тільки за наявності необхідних кадрів, здатних чітко уявляти: зміни в змісті освіти в профільних класах; зміни в освітніх технологіях; критерії якості профільної підготовки школярів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами аналізу психолого-педагогічних літературних джерел зрозуміло, що достатньо розробленими є питання: обґрунтування змісту диференціації та профілізації навчання у загальноосвітній школі (В. Безпалько, Н. Бібік, А. Бойко, Т. Красікова, Ю. Мальований, О. Савченко, Б. Федоришин,

Н. Шиян та ін.); з'ясування теоретичних та методичних засад професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (В. Андрущенко, В. Бондар, Ф. Гоноболін, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Кучерявий, В. Семиченко, Г. Троцько, Н. Хміль та ін.); формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності (І. Гавриш, О. Гура, Л. Кадченко, Л. Кондрашова, С. Максименко, Р. Нізамов, О. Пелех, В. Щедриков та ін.).

Але особливості підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до діяльності в умовах профільного навчання інтегровано, системно не досліджувалася.

Мета статті. У зв'язку з недостатнім вивченням структури готовності вчителя природничих дисциплін до діяльності в умовах профілізації, з'ясувати її сутність. Обґрунтувати умови ефективного формування психолого-педагогічної та методичної готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи у профільній школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасна профільна школа може бути ефективною за умови наявності необхідних кадрів, здатних реалізувати програму вивчення профілюючих дисциплін і не перевантажувати навчання зайвими матеріалами, а також надмірними вимогами до вивчення непрофілюючих курсів. На основі теоретичного аналізу проблеми з'ясовано, що під готовністю вчителя до роботи в умовах профільного навчання потрібно розуміти єдність психологічного, педагогічного та предметного забезпечення вимог до тих видів професійної його діяльності, які забезпечать реалізацію і якість профільного навчання [4]. Психологічна готовність до професійної діяльності обов'язково включає готовність до творчості. За В.О. Моляко, творчість розглядається як діяльність, котра сприяє створенню, відкриттю чогось раніше невідомого певній особистості (суб'єктові). Автор визначає п'ять стратегій творчої діяльності, екстраполяція змісту яких на життєвий шлях особистості дозволяє охарактеризувати їх таким чином: стратегія аналогізації пов'язана з використанням уже відомої моделі життєвого шляху чи його частини, що не зводиться до копіювання раніше створеного, припускає внесення нового до аналогу або використання відомої моделі життєвого шляху в інших умовах і по-новому; стратегія комбінування полягає в різних перестановках, зміні життєвих ситуацій, власне комбінуванні окремих компонентів відомих життєвих шляхів; стратегія реконструювання проявляється в побудові життєвого шляху, протилежного раніше відомому; вона пов'язана з пошуком справді іншого, нового – стосується це окремої життєвої ситуації чи життя в цілому. Вона припускає побудову життєвого шляху за «протестним» чи «діалектичним» типом, причому в першому випадку життєвий шлях будується, виходячи із заперечення минулого, відомого, а в другому – реалізується діалектичний принцип подвійного заперечення; універсальна стратегія припускає відносно рівномірне застосування аналогізації, комбінування і реконструювання, причому кожна стратегія стосовно побудови життєвого шляху є паритетною щодо інших; стратегія спонтанних дій, випадкових підстановок здійснюється тоді, коли немає домінуючої стратегії, а пошук здійснюється ніби без плану, без певної логіки, за випадковим орієнтиром чи методом спроб і помилок [2]. Тож майбутній вчитель має бути психологічно готовим до можливого використання будь-якої із стратегій у професійній педагогічній діяльності. Готовність до творчості формується завдяки володінню майбутнім фахівцем творчою компетентністю. Під творчою компетентністю майбутнього вчителя необхідно розглядати найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли особистість здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і неперервно. Структура розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базується на основних структурних компонентах професійної компетентності: особистісно-розвивальному; діяльнісно-розвивальному; комунікативному; фаховому; опануванні досвіду. Показниками досягнення творчої компетентності є ціннісно-педагогічна, мотиваційна, психолого-педагогічна, організаційна, методична, дидактична, інформаційна компетенції, вербально-комунікативна, невербальна, компетенція самовдосконалення, понятійне та творче мислення [7].

Педагогічну готовність учителя до профільного навчання у зош розглядаємо у змісті готовності до: профільної диференціації предмета; забезпечення наступності між профільним навчанням та професійною підготовкою; реалізації різних форм організації профільного навчання; професійної орієнтації школярів; інтеграції природничонаукових знань. Предметну готовність педагога до профільного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі розглядаємо у змісті готовності: забезпечувати фундаментальні знання з предмета; мати відповідний рівень педагогічної культури і професійної компетентності на творчому рівні [3]. У сучасній традиційній системі підготовки вчителів природничих дисциплін спостерігається, з одного боку, дублювання змісту навчання з різних предметів (біології, хімії, основ сільськогосподарського виробництва, природознавства тощо). Так, практично всі методисти навчають на матеріалі свого предмета плануванню уроку, його аналізу, підбору змісту, використанню наочності і технічних засобів навчання, різним формам контролю за навчальною діяльністю учнів, тому загальнометодичним умінням і навичкам доцільно навчати, чітко визначивши міжпредметні зв'язки природничих дисциплін.

З іншого боку, практично не відпрацьовуються дуже багато компетентностей, оскільки для цього не вистачає часу. Наприклад, якщо з біології у присутності методиста за весь період навчання в університеті студент проводить у середньому три пробні уроки, то за цей час його неможливо навчити в ситуації, коли практичне навчання методики біології проводиться незалежно від навчання методики хімії, природознавства, тощо. Така ситуація потребує концентрації зусиль усіх методистів у єдиній системі, на основі змістової взаємодії викладачів. Діяльність учасників освітнього процесу має здійснюватися у визначених напрямках: – узгодження змісту практичних занять у школі в рамках профілю. Практика у школі пов'язується з виконанням студентами певних навчально-професійних завдань. Система таких завдань має бути побудованою так, щоб у процесі підготовки і проведення заняття з учнями студенти опановували новий аспект педагогічного досвіду, незалежно від предмета та теми уроку. Це можливо здійснити на основі розробки наскрізної системи навчально-професійних завдань; включення всіх викладачів, які займаються експериментальною роботою, у спільну діяльність з формування професійно важливих компетентностей майбутніх учителів природничих дисциплін; – роботи з координації зусиль викладачів у процесі підготовки; – узгодження загальної стратегії і загальнопедагогічних підходів до підготовки майбутніх фахівців [1,6].

З цією метою використовуються засідання вченої ради факультету, консультаційні наради, постійно діючий семінар для викладачів, що працюють в експериментальних групах, семінар-практикум для вчителів шкіл, які ведуть практику. На семінарах розглядаються питання, пов'язані із загальними підходами до підготовки вчителя природничих дисциплін, координацією зусиль педагогів, розробкою технології освітнього процесу. На консультативних нарадах розглядаються поточні питання організації навчальних занять в експериментальних групах, обговорюються результати навчання і виховання студентів, корекції освітнього процесу, дається інструктаж про порядок проведення тієї або іншої роботи й узгодження зусиль педагогів. Багато наукових педагогічних і природничих проблем носять міждисциплінарний характер, тому їх вивчення необхідно проводити у формі інтегрованих занять, підготовлених спільно декількома викладачами [3,4,5].

Психолого-педагогічну та методичну готовність вчителя до діяльності у профільній школі може забезпечити програма розвитку творчої компетентності майбутніх учителів.

Метою програми є розвиток показників творчої компетентності майбутніх учителів. Завдання програми – це розвиток показників компонентів професійної компетентності: особистісно-розвивального; діяльнісно-розвивального; комунікативного; фахового; компоненту опанування досвіду. Програма передбачає створення спеціального

навчально-виховного середовища у процесі підготовки вчителів у ВНЗ з наступними характеристиками: а) установка на особистісно-розвивальний компонент (ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції); б) установка на діяльнісно-розвивальний компонент творчої компетентності (психолого-педагогічна, організаційна, методична компетенції); в) формування та розвиток педагогічного спілкування як творчого процесу на основі вербально-комунікативної, вербально-когнітивної компетенцій; д) установка на фахове зростання на основі дидактичної, інформаційної компетенції, понятійного мислення; е) поглиблення опанування педагогічного досвіду (розвиток творчого мислення, компетенції самовдосконалення).

Важливою для ефективного впровадження програми є інтеграція психолого-педагогічних засобів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Організаційно-методичними умовами сприяння розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, які забезпечує програма, є:

організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі особистості;

забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку;

встановлення партнерського педагогічного спілкування;

забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять [7].

Основні психологічні умови розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, передбачені програмою, включають: особливості структури педагогічної діяльності; саморегуляцію; педагогічну активність; готовність до професійної творчості.

Розглянемо особливості складових блоків авторської програми.

Блок №1. «Розвиток професійних цінностей і мотивів творчої діяльності» розрахований на розвиток показників особистісно-розвивального компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст передбачає мотивацію студентів до творчої педагогічної діяльності та розвиток професійних цінностей. Обов'язковим є проведення всіх складових блоку програми, що інтегрують в собі психолого-педагогічні засоби.

Блок №2. «Оволодіння організаційно-методичною базою». Забезпечує розвиток показників діяльнісно-розвивального компоненту професійної компетентності. Формує вміння висловлювати нові, нестандартні ідеї, прагнення використовувати інноваційні засоби, вдало поєднувати логіку з інтуїцією.

Блок №3. «Оволодіння педагогічним спілкуванням» розрахований на розвиток показників комунікативного компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст спонукає майбутніх учителів до активного педагогічного спілкування, ефективної діалогічної взаємодії.

Блок №4. «Оволодіння змістовими поняттями» Забезпечує розвиток показників фахового компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст передбачає формування вміння надавати завершеного вигляду своїм ідеям, відстоювати власну думку, наводячи конкретні приклади, систематизувати, узагальнювати матеріал, робити змістовні висновки.

Блок №5. «Набуття досвіду педагогічної діяльності» розрахований на розвиток показників компоненту професійної компетентності опанування досвіду майбутніх учителів. Його зміст спонукає майбутніх учителів чітко формулювати визначення наукових понять, наводити максимальну кількість їх значень, творчо аналізувати зміст предмету, постійно самовдосконалюватися [7].

Розглянемо зміст тренінгової вправи «Поясни поняття».

Мета: створити психологічні умови для розвитку спрямованості майбутніх учителів на предметну (фахову) працю на творчому рівні. Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгової вправи, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації тренінгової вправи: активності учасників; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Поясніть, як Ви особисто розумієте біологічні поняття:

мітоз	кінетохор	регенерація
тотипотентність	гамета	хроматида
профаза	еукаріоти	хроматин
цитоскелет	лізосома	пігмент
ендорепродукція	амітоз	кон'югація
кросинговер ядерце	цитозин	
РНК	ДНК	ген
каріотип	ліпіди	аденін
рестриктаза гуанін	ядро	
плазмалема	каріоплазма	каріолема
репродукція	спадковість	лептонема

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань [7].

Для формування психолого-педагогічної, методичної готовності педагога природничих дисциплін до активної професійної діяльності нами розроблено навчальні, навчально-методичні посібники, серед яких рекомендовані Міністерством освіти і науки України (Гриньова М.В., Страшко С.В., Животовська Л.А., Пескун С.П. «Формування мислення підлітків у процесі вивчення зоології», лист № 1/ 11- 1700 від 29.05.2002, Пескун С.П. Розвиток творчості школярів у процесі вивчення курсу «Біологія 10-12». Система «Дидактосервіс», лист № 14/18.2 – 484 від 02.03.2005 Гриньова М. В., Яланська С. П. «Розвиток творчості школярів у процесі вивчення шкільного курсу біології. Система «Дидактосервіс» (лист № 1/11-4919 від 04.04.2014).

Висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок із напрямку. Формування готовності майбутнього вчителя природничих дисциплін до профільного навчання старшокласників необхідно розглядати як послідовний і системний процес, що передбачає створення психолого-педагогічних умов для розвитку професійної готовності з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності. Структуру готовності майбутнього вчителя природничих дисциплін до професійної діяльності, в умовах профільного навчання, ми розглядаємо в єдності психолого-педагогічних та методичних компонентів. Особливості професійної підготовки сучасного вчителя профільної школи, його готовність до виконання відповідних функцій, передбачають оновлення змісту підготовки фахівців з орієнтацією на профільне навчання старшокласників, розробку й реалізацію педагогічних умов, що забезпечують формування у студентів загальнометодичних умінь та навичок шляхом інтеграції загальнонаукових дисциплін, що враховують закономірності педагогічного процесу і розвитку особистості, на яких ґрунтується організація навчання всіх шкільних навчальних дисциплін. Подальшого розвитку та вдосконалення потребує теорія та методика формування кожного з визначених нами компонентів готовності майбутнього вчителя природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі.

Список використаних джерел

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омелянченко. – К. : Знання, 2006. – 311 с.
2. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
3. Огнев'юк В. О. Профільна школа в категоріях цілей і цінностей освіти. Профільне навчання: Теорія і практика / В. О. Огнев'юк // Збірник наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К., 2006. – С. 15–22.
4. Пакуш М. А. Критерії готовності вчителя до профільного навчання фізики : метод. реком. / М. А. Пакуш. – Львів : Спом, 2004. – 16 с.
5. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовка учителей : Рождения мастера : кн. для преподават. высш и средн. пед. учеб. заведений / П. Е. Решетников. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 304 с. – (Педагогическая мастерская).
6. Социальная психология : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
7. Яланська С. П. Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін: теорія і практика : [монографія] / С. П. Яланська ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка – Полтава, 2010. – 374 с.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2016 р.

ОНИПКО В.

ЯЛАНСКАЯ С.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме формирования психолого-педагогической и методической готовности будущих учителей естественных дисциплин к профессиональной деятельности в условиях профилизации. Рассматривается сущность технологии формирования готовности к отмеченной деятельности. Обнаружено междисциплинарное значение общеметодических умений и навыков, которые формируются в процессе изучения теоретических дисциплин, раскрыты критерии отбора содержания педагогического образования, которые обеспечивают эффективность технологии формирования готовности будущих учителей к работе в профильной школе.

***Ключевые слова:** подготовка учителя, естественные дисциплины, профильная школа, готовность учителя к работе в профильной школе, психологическая готовность, педагогическая готовность, методическая готовность.*

ОНИПКО В.

ЯЛАНСКА С.

Poltava V. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL READINESS OF TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES IN PROFESSION-ORIENTED SCHOOL

The article deals with the formation problems of Psychological, pedagogical and readiness of teachers of natural sciences. It consider the essence of technology readiness for the formation of this activity. Determined value general methodological interdisciplinary skills that are formed during the study of theoretical subjects. The study disclosed criteria content Education to ensure the effectiveness of technology of readiness to work in the future profile school teachers. The article noted that many scientific and educational natural problems are interdisciplinary in nature, so their study should be carried out in the form of integrated classes, prepared jointly by several teachers. For example, classes on «Typical knowledge» prepared and conducted by joint efforts of teachers of philosophy, logic, pedagogy, psychology, methods of teaching biology. In this first lesson brief overview of philosophical epistemology and methods demonstrated the role of imaginative

thinking in the development of personality and knowledge of the world; a comparison of verbal and figurative way of knowledge, demonstrated features of logical operations in these ways of knowing; conducted a psychological analysis of the structure of the thinking process and knowledge of individual stages and terms of efficiency of learning new information. Thus, the formation of readiness of teacher of natural sciences to high school profile education should be seen as a stable and consistent process that involves the creation and implementation of educational environment for the development of professional readiness components specific to the future professional activity. The structure of readiness of teacher of natural sciences to the profession in terms of profile education represented us in the unity of psychological, pedagogical and methodological components. Features of training of modern teacher specialized schools, its readiness to implement the relevant functions include updating content of training of specialists with a focus on specialized education seniors, the development and implementation of pedagogical conditions for the formation of students *zahalnometodychnykh* and skills through the integration of general subjects that take into account patterns of teaching process and personal development, on which the organization of training all school subjects. Further development and improvement needs theory and method of forming each of the above components we readiness of teacher of natural sciences to the profession in profile school.

Key words: *teacher training, natural sciences, school profile, teacher willingness to work in profile school, psychological readiness, educational readiness, methodical readiness.*

УДК 37(09)

ВАДИМ ПЕНОВ

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

ІСТОРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО РОЗВИТКУ ПІВДНЯ УКРАЇНИ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Проаналізовано історичні особливості розвитку Півдня України в ХІХ – на початку ХХ ст., що впливали на культурно-освітній розвиток регіону: створення сприятливих умови для іноземних переселенців на степові землі; швидкий розвиток капіталістичних відносин; швидкий розвиток зовнішніх і внутрішніх торгівельних відносин.

У статті робиться наголос на формуванні специфічної культури – культури Півдня України, яка характеризувалася високим освітнім рівнем мешканців міст.

Ключові слова: *культурно-освітній розвиток, Південь України, соціально-економічні передумови, політичні передумови*

Сьогодні є нагальною потреба аналізу актуальних питань історичного минулого у процесі реорганізації національної системи освіти та наближення її до європейських стандартів, дослідження досвіду роботи навчальних закладів та використання досвіду їх діяльності в сучасній педагогіці, адже поширення наукової проблематики й тісно з нею пов'язаних джерелознавчих досліджень сприяють розвитку сучасної історико-педагогічної науки, що не може бути досконалою без повного вивчення та творчого використання краєзнавчого матеріалу. Тому дослідження історії освіти регіонів стають важливим компонентом педагогічної науки в цілому.

Історичні аспекти розвитку освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття висвітлювалися у дослідженнях І. Альошинцева, Є. Мединського, В. Мілюкова, О. Піскунова, С. Рождественського. Дослідники історії освіти Півдня України М. Левченко, О. Макарихін, Н. Шушляннікова та інші окреслюють особливості

культурного розвитку південного регіону та процесу виховання у закладах освіти другої половини XIX – початку XX століття.

Метою статті є аналіз історичних особливостей розвитку Півдня України в XIX – на початку XX ст., що впливали на культурно-освітній розвиток регіону.

Розвиток освіти в XIX – поч. XX ст., безумовно, залежав від економічних, політичних та соціальних чинників, що мали місце на той період в державі. Вплив на формування особистості залежав і від регіону, в якому вона мешкала. Це дає можливість стверджувати окремі надбання регіональних культурних цінностей, утворених взаємодією різних культур, наявних в регіоні, та системи політичних і економічних чинників, що вплинули на цей процес. У свою чергу, ці особливості спричинили становлення та розвиток освітньої системи і педагогічних ідей Півдня України як відносно самостійної адміністративно-територіальної одиниці.

У XIX ст. стратифікація населення південної частини сучасної території України являла собою досить мультиетнічне утворення, зокрема це були: росіяни, поляки, євреї, білоруси, молдавани, татари, гагаузи, караїми, німці та інші, що мешкали переважно в селах.

У статті ми використовуємо термін «Південь України», розуміючи під ним територію Херсонської, Таврійської та південних районів Катеринославської губернії за адміністративно-територіальним поділом 1803 р., що відповідає сучасному геополітичному становищу території Південної України.

Південь України як окремий край сформовано відносно пізно. Більша половина його території – райони, які безпосередньо межують з Чорним та Азовським морями, – ввійшли до складу Російської імперії в останній чверті XVIII ст. У 4 томі «Історії міст і сіл УРСР» зазначено, що «...після російсько-турецької війни 1768 – 1774 рр. за Кючук-Кайнарджинським мирним договором Росія одержала землі між Південним Бугом і Дніпром. У квітні 1783 р. Крим і Північна Таврія ввійшли до складу Росії. У грудні 1796 р. вся територія краю була об'єднана у новостворену Новоросійську губернію. В жовтні 1802 р. відбулися нові адміністративні зміни. Правобережну її частину включено до складу Миколаївської губернії, а Лівобережну – до складу Дніпровського і частково Мелітопольського повітів – утвореної Таврійської губернії. У травні 1803 року створено Херсонську губернію» [5, с. 17]. Наслідком російсько-турецьких сутичок, які відбувалися протягом століть, стало незначне заселення краю. На основі виданого Катериною II 22 березня 1764 р. «Плана о раздаче в Новороссийской губернии казенных земель к их заселению» південні землі роздавали представникам усіх прошарків населення. Той факт, що землевласники, які не належали до дворян, не маючи права володіти людьми, заселяли свої землі втікачами, іноземними переселенцями, десятинщиками і вкладали з ними договори [4, с. 161]. У процесі заселення краю з'являлися документи, що визначали особливості правових взаємовідносин між переселенцями та урядом, порядок утворення колоній, отримання пільг, умов існування. Формування законодавства, щодо колоністів, закінчилося виходом у світ у 1832 р. «Устава о колониях иностранцев в империи», що визначив «...иностранных колонистов как особую социально-правовую категорию земледельческого населения, которые получали льготы, личную свободу, 60-десятинный надел земли, освобождение от воинской повинности, от уплаты налогов на 10 лет» [9]. Колоністське законодавство чітко визначало соціальну, конфесійну, адміністративну замкненість колоній, що в умовах ізоляції від метрополій сприяло консервації особливостей матеріальної і духовної культури переселенців.

Колонізація Півдня України у XVIII – XIX ст. ст. носила як зовнішній, так і внутрішній характер, подекуди урядовий. Заселення краю відбувалося в умовах кріпосницької системи в країні, а тому мало дуалістичний характер. З одного боку, переселялися іноземні колоністи, з іншого – мешканці внутрішніх губерній Російської імперії. З того часу розпочався інтенсивний процес економічної та культурної колонізації південних територій.

Як визначають науковці, розвиток Півдня України характеризується певними особливостями, що зумовило створення „нового типу” регіону [2, с. 36], і відрізнявся від інших регіонів України своєю неповторністю. Цьому процесу сприяли заохочувальна політика царського уряду, яка визначалась ліберальним характером ставлення до цих земель, прикордонне розташування, що, з одного боку, надавало цьому краю військово-стратегічного значення, а з іншого – можливість вільної торгівлі, виводило його в район інтенсивних імпортно-експортних операцій та степові незаселені території зумовили народну колонізацію, завдяки якій Південь за досить короткий історичний час перетворився на розвинений господарський з численним населенням край. Останній факт відіграв значну роль у формуванні Південного регіону, оскільки на цій території проживала велика кількість представників різних етнічних груп, народностей і націй. Аналогів цьому не було в жодному іншому регіоні імперії: кожна з цих етноконфесійних груп і народностей зробила свій внесок у господарче та культурне освоєння краю, репрезентувала свої цінності.

З кінця XVIII століття починається активне заселення південного регіону, яке в цілому завершилось у 50-х роках XIX століття. Поряд зі зростанням кількості сільського населення в південному регіоні швидкими темпами зростало й міське, що пояснюється високими темпами урбанізації цього краю. Якщо в цілому в Україні міське населення становило 8,7 %, то в південноукраїнських містах цей показник сягав 15 %. У 1840 р. найбільшими та найчисленнішими містами були Одеса, Миколаїв та Херсон. В Одесі мешкало 60 тисяч осіб, в Миколаєві – 29 тисяч, в Херсоні – 22 тисячі [6, с. 51 – 52].

Поступове економічне зростання Південного регіону, де чітко окреслився його аграрний характер, із часом змінювалось за рахунок розвитку промисловості й торгівлі.

У першій чверті XIX ст. основними галузями сільського господарства регіону були скотарство та хліборобство. Населення повністю забезпечувало себе хлібом, а в урожайні роки збувало сільгосппродукти на внутрішньому ринку й навіть за кордон. Важливим досягненням поселенців стало оволодіння новими галузями сільського господарства: в тваринництві – тонкорунним вівчарством, у землеробстві – розведенням винограду й шовковиці.

У другій чверті XIX століття починається процес переходу від натурального до товарного господарства. Це, у свою чергу, стимулювало підвищення культури землеробства, відбір посівного зерна, використання добрив, застосування наукових правил сівозмін, удосконалення інвентаря та сільськогосподарських машин.

Окремі поміщики здавали свої землі в оренду купцям, міщанам і заможним селянам. У найбільш активних орендарів господарства були високоприбутковими, що призводило до розширення площі орендованих земель, придбання їх у приватну власність, закупівлі сільськогосподарського реманенту (в тому числі й за кордоном), збільшення кількості найманих робітників. У цей час з'явилися підприємства, які виготовляли сільськогосподарські машини. Саме застосування машин стимулювало зміну форм праці, перехід від кріпосної до найманої робочої сили, яка на Півдні України використовувалась задовго до реформи 1861 року, ще на початку XIX століття. Це було зумовлено малою кількістю кріпаків [2, с. 236].

Важливі зміни в сільськогосподарському секторі економіки Півдня були спричинені концентрацією земельної власності, утворенням великих господарств-економій та господарств фермерського типу, які були добре забезпечені технічними засобами та використовували новітні технології.

Поряд із сільським господарством у краї розвивалася й промисловість, проте великих підприємств було мало. Основу підприємництва складав малий бізнес: рибальство, виноробство, дублення шкір, стрижка овець, з шерсті яких виготовляли примітивне сукно, а потім одяг, валяне взуття тощо. Частина продукції надходила в продаж. Зерно оброблялося на численних борошномельних млинах, круподернях. Розвивались казенні та приватні суконні мануфактури. Лише в другій половині XIX століття промисловість набула фабрично-заводського вигляду.

Особливе значення мала галузь суднобудування в Херсонській губернії. Ще наприкінці XVIII століття у Херсоні та Миколаєві з'явилися казенні військові судноверфі. Прогресивним явищем було заснування в першій чверті XIX століття приватного суднобудування. За ініціативи купців у Херсоні було створено верф для будування суден, котра використовувалися в чорноморській торгівлі та з військовою метою. Якщо в 1801 році на Херсонській купецькій верфі було збудовано тільки одне судно, то в 1810 році з її стапелів зійшло 24 великих судна та 36 каботажних [11, с. 112]. Поступово в суднобудування включалися мешканці різних сіл та міст, розташованих на морі та великих річках.

Визначальною ознакою економіки Півдня була розвинена система торгівлі. Торгівля стала важливою галуззю економіки краю з моменту його заснування та господарчого освоєння, що вплинуло на розвиток сільського господарства і промисловості.

Особливої уваги заслуговує таке місто, як Одеса, ліберальне ставлення до якого з боку уряду дозволило запровадити режим „вільної торгівлі” – порто-франко – і перетворити його на головний порт Півдня. На Одесу припадало 1/4 всього експорту хліба в Російській імперії [3, с. 179]. Торгівельні зв'язки Одеси було встановлено з країнами Європи, Азії та Америки.

Отже, до другої половини XIX ст., незважаючи на існування кріпацтва, Південь України значно просунувся в розвитку продуктивних сил і технологій виробництва, підготовці кваліфікованих робітників, які володіли більш сучасними трудовими навичками, що викликало потребу в кваліфікованих та здорових кадрах і, у свою чергу, визначало розвиток освіти регіону та безпосередньо вплинуло на формування здоровозберігаючих переконань мешканців південних міст.

Реформи 60-х років XIX століття призвели до соціально-політичних та економічних змін у країні, що відобразилося і на регіональному культурному розвитку. В цей період Південний регіон виходить на одне з перших місць за показниками економічного розвитку в державі.

У другій половині XIX – на початку XX століття в сільському господарстві спостерігався інтенсивний розвиток капіталістичних відносин, який було започатковано в регіоні ще в 40-х роках XIX століття. Значно підвищується виробництво зерна як основного виду товару для ринку, завдяки розширенню посівних площ та ефективності фермерських господарств і запровадженню нових технологій та техніки. Якщо 90 % експортної пшениці Російської імперії надавала Україна, то в регіоні збирали 43 % врожаю ячменю, 20 % – пшениці і 10 % кукурудзи [10, с. 154].

Поряд із сільським господарством під впливом технічної революції значних темпів розвитку набула промисловість краю. Малі підприємства, що спеціалізувались на виноробстві, дубленні шкір, виготовленні сукна, рибальстві, а також розвинена мережа млинів та інших видів промислової діяльності поступово перетворилися на фабрики та заводи. Так, на початку XX століття на Півдні працюють селітровий, цегельні, вапняні, цукрові заводи, підприємства із виробництва шовку-сирцю, канатна фабрика, чисельні сталеварні підприємства.

Особливого значення в промисловому розвитку Південного краю набуває реформування суднобудівної галузі. Невеликі приватні верфі та державні військові судноверфі зазнали значного розвитку і модернізації. Херсонські та миколаївські судноверфі під впливом технічної революції одними з перших перейшли на виготовлення човнів із паровим двигуном, що позначилось на економічному зростанні регіону.

У цей період швидких темпів розвитку набуває, поряд із зовнішньою, внутрішня торгівля (ярмарки, торги, базари, магазини, крамниці, корчми). Збільшенню питомої ваги соціальної магазинно-промислової торгівлі у другій половині XIX століття сприяло встановленню зв'язків Півдня з центральними російськими та українськими губерніями, які постачали хліб для експорту через чорноморські порти.

Нових ознак торгівлі, як зовнішній, так і внутрішній, надало виникнення та зростання мережі товарних бірж, котрі з'явилися ще наприкінці XVIII століття (у Одесі в 1796 році).

Необхідними умовами розвитку економіки регіону було створення мережі залізниць. Наприкінці 60 – початку 70 років найбільший чорноморський порт – Одеса – був з'єднаний мережею залізниць із окремими районами України та Бессарабії, а лінії Одеса – Балта, Харків – Миколаїв тощо покращили умови для внутрішньої та зовнішньої торгівлі.

Таким чином, завдяки природно-географічним та соціокультурним особливостям відбулось економічне зростання південного регіону. Багатонаціональний склад населення, розвиток міст, котрі перетворилися на великі адміністративні, промислові та культурні центри з високим рівнем життя, а також їх статус портових міст сприяв не лише зростанню зовнішньої та внутрішньої торгівлі, а й міжнародному спілкуванню, що відбивалося на стані політичного та освітнього життя регіону.

Завдяки цим особливостям міста Півдня не лише відрізнялись від міст центральних губерній та розвинутих західних провінцій імперії, вони створили свою специфічну «міську культуру». В кожному з міст Півдня соціокультурний розвиток мав свої особливості, які визначались спрямованістю міста, що впливало на культурний рівень та естетичні вподобання їх мешканців. Так, Херсон був адміністративним центром губернії, хоча і визначався провінційним характером; Миколаїв – мав військово-стратегічне значення, що обумовлювалось потребами військово-морського флоту; Одеса – взірцем економічного та культурного розвитку Півдня, що пояснюється її географічним розташуванням.

Заснування міст Херсонської губернії викликало приплив значної кількості високоосвіченого населення як з Російської імперії, так і з країн Західної Європи. Під впливом цих процесів сформувалася специфічна спільнота, яка вирізнялась прогресивною спрямованістю та певними культурними особливостями, що (у I половині XIX століття) в умовах кріпосної системи Російської імперії ввібрала прогресивні ідеї Заходу.

Розвиток культури Півдня України був тісно пов'язаний з розвитком міст та видатними діячами того часу, котрі мешкали там та зробили внесок у формування освіти та культури цього регіону. Такі видатні постаті, як граф Г. Потьомкін, О. Суворов, Ф. Ушаков, О. де Рибас, І. Ришельє, Й. Лонжерон, М. Лазарєв та інші займалися розбудовою міст та освоєнням земель південного краю. Завдяки їх діяльності було створено сприятливі умови для розвитку специфічної громади, яка характеризувалась високим рівнем освіти та культури. Проведення вечорів, світських раутів, балів тощо було невід'ємною частиною культурного життя того часу. Такі заходи впливали на формування своєрідних сімейних традицій.

Створення різних гуртків та товариств у першій половині XIX століття зумовлювалось загальним розвитком науки та культури: в Миколаєві було засноване технічне товариство, що займалось розробкою технічних засобів у кораблебудуванні, створена обсерваторія та інші установи; в Одесі було відкрито археологічне товариство, товариство „Витончених мистецтв„ та інші, що мали гуманітарне спрямування [10].

Важливою подією в науковому та культурному житті Півдня стало заснування в 1830 році в Одесі публічної бібліотеки, що стала другою за величиною в Російській імперії після Петербурзької, яка була старшою за неї на 16 років. Фінансування здійснювалось за рахунок міських прибутків: щорічно на існування бібліотеки і поповнення її новими книжками виділялось по 2 тисячі рублів та на заробітну плату бібліотекарям – 1,5 тисяч карбованців [10, с. 131].

Новий етап розвитку місцевої культури Південного регіону розпочався в другій половині XIX століття, а загальне зростання економіки краю зумовило суттєві зміни і в освітньому житті.

Наприкінці XIX – початку XX ст. на Півдні України була сформована чітка система триступеневої освіти: парафіяльні, недільні, земські школи, училища, гімназії, професійні училища, ремісничі школи й інститути. Проміжне становище між гімназіями й університетами займали ліцеї. Так, на базі одного із них – Рішельєвського, який з 1817 р. діяв в Одесі, а з 1865 р. було засновано Новоросійський університет [1]. Такі зрушення в освітній галузі призвели до збільшення не лише кількості населення, що було зайняте у промисловому виробництві, а й у системі культури, освіти, медичній галузі. Це, в свою чергу впливало на розвиток валеологічної освіти.

Таким чином, освітяни прагнули не лише зберегти національну самобутність народу, а й сприяли валеологічному вихованню та здоровозберігаючої діяльності серед населення краю.

Вагому роль у розвитку освіти в Одесі відіграла створена у 1905 році “Просвіта”, на чолі якої стояв фольклорист, бібліограф, письменник М. Комаров.

За свідченням Д. Дорошенка, одеська “Просвіта” розташовувалась у приміщенні, яке мало простору вітальню та читальний зал, де можна було придбати українські газети, журнали, книжки. Громадсько-культурна робота просвітян мала освітньо-розважальний характер: декламування, реферативні повідомлення, танці тощо. Однак місцеве керівництво було незадоволене діяльністю “Просвіти”, що знайшло відображення у репресивних заходах. Так, “адміністрація учням гімназій і шкіл забороняла ходити на вечори, або чимало просвітян було знято з урядової служби” [7, с. 180 – 181].

Коли у 1909 році одеська “Просвіта” була закрита, замість неї в 1910 році виникає “Одеський український клуб”, який продовжував традиції “Просвіти” і став організатором українського руху в місті. [8].

Заохочення до здоровозберігаючої діяльності учнів навчальних закладів Півдня України було однією з особливостей соціокультурного розвитку регіону. Освічена молодь прагнула до здоровозберігаючої діяльності.

Таким чином, уряд Російської імперії, будучи зацікавленим у швидкому заселенні Південних земель, створив необхідні економічні та соціальні умови для розвитку цього регіону, а саме: створювались сприятливі умови для іноземних переселенців на степові землі; невелика кількість кріпосних селян і використання найманої праці сприяло швидкому розвитку капіталістичних відносин порівняно з іншими регіонами імперії; м. Одеса було надано статус порто-франко, що зумовило швидкий розвиток зовнішніх і внутрішніх торгівельних відносин. Поряд з цим, відбувалося проникнення в регіон західних філософських, політичних, культурних течій; використання урядом цього регіону як місця для заслання бунтівників та вільнодумців зумовило поширення нових політичних та культурних ідей. В результаті всього вказаного вище сформувалась специфічна культура – культура Півдня України, яка характеризувалася високим освітнім рівнем мешканців міст, де поряд зі знанням ринку значну увагу приділяли культурним заходам (відвідання концертів, вистав тощо), а залучення учнів до здоровозберігаючої діяльності було основним завданням суспільства цього регіону.

Разом з тим, зважаючи на специфіку та під впливом високих темпів економічного розвитку краю і суспільних потреб в освіті, уряд робив кроки до розширення мережі початкових і особливо середніх шкіл, відкриття нових вищих навчальних закладів, формування системи освіти, яка передбачувала певний рівень валеологічної освіти південного регіону.

Список використаних джерел

1. Афанасьев-Чужбинский А.С. Поездка в Южную Россию /А.С. Афанасьев-Чужбинский. – Ч. 2. – Спб, 1863. – С. 223 – 450.
2. Багалій Д.І. Заселення Південної України (Культурно-історична бібліотека) / Д.І.Багалій. – Херсон: Хоунбг, 1994. – 110 с.
3. Долгоруков І. М. Славны бубны за горами или путешествие моё кое-куда, 1810 года / І.М. Долгоруков. – М., 1870. – 408 с.

4. Дружинина Е. И. Южная Украина в 1800–1825 гг. / Е. И. Дружинина. – М., 1970. – 205 с.
5. Історія міст і сіл України. Херсонська область / [ред. кол. тому: Касьяненко О. Є. (голова) та ін.]. – К., 1972. – 688 с.
6. Мельник Л.Г. Міста України за всеросійським переписом 1840 року / Л.Г. Мельник // УІЖ. – 1989. – № 2. – С. 57 – 59.
7. Мисичко А.І. М.Ф. Комаров і Одеська «Просвіта» / А.І.Мисичко // Записки історичного факультету. – Одеса, 2000. – Вип. 10. – С. 178 – 185.
8. Мисичко А.І. Товариство «Українська хата» в Одесі / А.І.Мисичко // Записки історичного факультету. – Одеса, 1998. – Вип. 7. – С. 95 – 99.
9. .Свод законов Российской империи. – Спб., 1857. – Т. 10, разд.1. – 372 с.
10. Турчин В. С. К истории заселения Юга Украины и Херсонщины / В.С. Турчин // Заселення Півдня України: проблеми національного та культурного розвитку: Наукові доповіді Міжнародної науково-методичної конференції. – Херсон, 1997. – С. 151 – 155
11. Херсону 200 лет: Сборник документов и материалов / Под ред. М. Бизнера. – К., 1978. – 408 с.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2016 р.

ПЕНОВ В.

Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова, Украина

ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЮГА УКРАИНЫ В XIX – В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В статье проанализированы исторические особенности развития Юга Украины в XIX – начала XX вв., которые влияли на культурно-образовательное развитие региона: создание благоприятных условий для иностранных переселенцев на степные земли; быстрое развитие капиталистических отношений; быстрое развитие внешних и внутренних торговых отношений. В статье сосредоточено внимание на формировании специфической культуры – культуры Юга Украины, которая характеризовалась высоким образовательным уровнем обитателей городов.

Ключевые слова: культурно-образовательно развитие, Юг Украины, социально-экономические предпосылки, политические предпосылки.

PENOV V.

Odesa State University named after I.I. Mechnikov, Ukraine

THE HISTORICAL FEATURES OF CULTURAL AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT OF THE SOUTH OF UKRAINE IN THE XIX - EARLY XX CENTURIES

In the article the author analyzed the historical features of development of the South of Ukraine in the XIX - early XX centuries, that affected the cultural and educational development of the region, that is: the creation of favorable conditions for foreign immigrants to prairies and steppes; the rapid development of capitalist relations; the rapid development of internal and external trade relations. The article focuses on the formation of a specific culture - the culture of the South of Ukraine, which was characterized by the high educational level of urban residents.

The author concludes that the government of the Russian Empire, being interested in rapid settlement of the Southern Lands, created the necessary economic and social conditions for the development of this region, that is: the favorable conditions were created for foreign immigrants to prairies and steppes; a minor amount of serfs and the use of wage labor promoted the rapid development of capitalist relations in comparison with other regions of the empire; the city of Odessa was granted the free port status, which predetermined the rapid development of internal and external trade relations.

Along with this, there was penetration of the Western philosophical, political and cultural trends; the use of this region as a place of exile for rebels and freethinkers predetermined the spread of new political and cultural ideas. As a result, there was formed a specific culture - the culture of the South of Ukraine, which was characterized by the high educational level of urban residents, where along with the market knowledge, a considerable attention was paid to the

cultural activities (visiting to concerts, plays, etc.), and involvement the students in health-activity was the main task of the society of this region.

Therewith, considering the specificity and being under influence by the rapid economic development of the region and social needs in education, the government took steps to expand the network of primary and secondary schools, to open new high schools, to form education system, which provided a certain level of valeological education in the South region.

Key words: *cultural and educational development, the South of Ukraine, social and economic preconditions, political precondition.*

УДК 378.22-057.36-027.561

ВІКТОР ПОКАЛЮК

АРТЕМ НЕСТЕРЕНКО

Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
Національного університету цивільного захисту України

УДОСКОНАЛЕННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ

Розглядається проблема підвищення ефективності професійної підготовки особового складу оперативних розрахунків пожежно-рятувальних підрозділів. В рамках початкового етапу первинної професійної підготовки доцільно організовувати та проводити в підрозділах навчання пожежних-рятувальників в індивідуальній формі. Спеціальне початкове навчання визначаємо як оволодіння особами, що не мають робітничої професії, початковими професійними знаннями та уміннями. Теоретично обґрунтовано структуру та зміст спеціального початкового навчання пожежних-рятувальників.

Ключові слова: *професійна підготовка, пожежний-рятувальник, спеціальне початкове навчання, пожежно-рятувальний підрозділ*

Актуальність дослідження. На сучасному етапі професійна діяльність фахівців пожежно-рятувальних підрозділів (постів, частин, загонів) характеризується збільшенням кількості завдань, висунутих перед ними, розширенням спектру виконуваних робіт і вдосконаленням методів їх здійснення, в тому числі за рахунок мобільності фахівців і підвищення якості виконуваних робіт. Також необхідно враховувати умови сучасного соціального та економічного розвитку суспільства. Практика показує, що на сьогоднішній день найбільш мобільною, технічно озброєною і підготовленою структурою, що забезпечує ліквідацію надзвичайних ситуацій та їх наслідків, є пожежно-рятувальні підрозділи.

У зв'язку з цим, для виконання поставлених завдань, виникає об'єктивна необхідність пред'явлення підвищених кваліфікаційних вимог до пожежних-рятувальників – фахівців, які безпосередньо беруть участь у здійсненні оперативних дій: гасінні пожеж, ліквідації надзвичайних ситуацій та їх наслідків, проведенні аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт, надання допомоги постраждалому населенню та ін. Щоб досягти виконання зазначеного обсягу робіт в період гасіння пожеж і ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій на об'єктах економіки, необхідно підвищити якість професійної підготовки особового складу оперативних розрахунків пожежно-рятувальних підрозділів.

Професійна підготовка особового складу підрозділів цивільного захисту – організований та цілеспрямований процес оволодіння особами рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту знаннями, уміннями та навичками, необхідними для виконання професійно-службових завдань [3].

У нашому дослідженні ми тлумачимо поняття «професійна підготовка особового складу пожежно-рятувальних підрозділів» як процес навчання рятувальників з метою оволодіння сукупністю світоглядних, загальнокультурних і спеціальних знань, умінь та навичок, що дають можливість виконувати певну професійну функцію – самостійне виконання покладених на них обов'язків в конкретній посаді.

Первинна професійна підготовка – здобуття професійно-технічної освіти особами рядового і молодшого начальницького складу, які раніше не мали робітничої професії, або спеціальності іншого освітньо-кваліфікаційного рівня, що забезпечує відповідний рівень професійної кваліфікації, необхідний для професійної діяльності [3].

Відповідно до керівних документів [3], [6], особи, прийняті на службу в органи і підрозділи цивільного захисту на посади рядового та молодшого начальницького складу, незалежно від отриманого ними раніше освітньо-кваліфікаційного рівня, спеціальності та спеціалізації, крім осіб, які мають робітничу кваліфікацію за непрофільними спеціальностями та прийняті на службу на посади, заміщення яких відповідає отриманій професійній кваліфікації і не передбачає наявності професійно-технічної освіти у сфері цивільного захисту, направляються для проходження первинної професійної підготовки.

До завершення проходження первинної професійної підготовки осіб рядового і молодшого начальницького складу забороняється залучати до проведення професійно-службових заходів, виконання яких, через невідповідність, може становити ризик для їх життя і здоров'я або призвести до непрофесійних дій з їхнього боку.

Короткий огляд публікацій за темою. Педагогічні аспекти проблеми професійної підготовки фахівців розкрито у працях вітчизняних та зарубіжних науковців І. А. Зязюна, А. І. Кузьмінського, А. О. Лігоцького, Н. П. Ничкало, М. І. Сисоєвої, С. О. Сметанського та ін.

Процес фахової підготовки до виконання професійних дій в умовах впливу чинників екстремальних ситуацій досліджували О. Д. Александров, В. А. Ашмарін, А. М. Большакова, Л. О. Гонтаренко, І. А. Жданов, Д. В. Лебедев, С. М. Миронець, О. Р. Охременко, В. І. Пліско, В. П. Садковий, О. І. Склень, О. М. Собченко та інші науковці.

Особливості становлення, функціонування системи пожежної охорони на різних історичних етапах її розвитку висвітлювали в своїх працях М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка, В. В. Вареник, О. П. Євсюков, М. А. Кришталь, А. С. Куфлієвський, Ю. О. Приходько, О. Н. Ярмиш та інші дослідники.

Вагомий внесок у вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби у профільних навчальних закладах зробили науковці О. В. Бикова, В. П. Бут, М. М. Козяр, М. С. Коваль, М. А. Кришталь, О. М. Парубок та ін.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності та змісту початкового етапу професійної підготовки майбутніх фахівців в пожежно-рятувальних підрозділах Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту ДСНС України (ОРС ЦЗ ДСНС України).

Виклад основного матеріалу. Навчальні групи в навчальних пунктах комплектуються чисельністю по 15-30 осіб упродовж календарного року залежно від потреб і заявок на навчання кандидатів, що надійшли від замовників на навчання, та відповідно до ліцензійного обсягу [4].

Як показує практика, при комплектуванні навчальних груп нормативною чисельністю виникають певні труднощі. Особу, яку прийнято на службу цивільного захисту в пожежно-рятувальний підрозділ на посаду молодшого начальницького складу, можливо направити до професійно-технічного навчального закладу для

проходження первинної професійної підготовки тільки в тому випадку, коли в навчальному закладі, відповідно до замовлення комплектуючим органом, буде укомплектовано навчальну групу нормативною чисельністю. Даний термін в кожному конкретному випадку може бути різним (іноді становить до 6 місяців).

З метою підвищення ефективності первинної професійної підготовки осіб молодшого начальницького складу пожежно-рятувальних підрозділів (пожежних-рятувальників) пропонується організувати в індивідуальній формі, як початковий етап первинної професійної підготовки, спеціальне початкове навчання, яке проводиться в умовах пожежно-рятувального підрозділу.

Спеціальне початкове навчання визначаємо як оволодіння початковими професійними знаннями, вміннями особами, які не мають робітничої професії.

У професійній підготовці провідним компонентом навчання є навчальні дисципліни, орієнтовані на навчання професійної діяльності, а головним кінцевим результатом – здатність пожежних-рятувальників, відповідно до кваліфікації, виконувати посадові обов'язки.

У професійній педагогіці виділяють дві форми організації навчання: групову та індивідуальну. Обидві форми успішно застосовуються в пожежно-рятувальних підрозділах. Групове навчання характерне для навчальних закладів системи ДСНС України, тоді як при організації спеціального початкового навчання застосовується індивідуальна форма.

Спеціальне початкове навчання – це найнижчий щабель професійної підготовки пожежних-рятувальників.

Навчання складається з двох обов'язкових розділів:

- теоретичного курсу, що вивчається протягом 8 днів по 6 годин щоденно;
- практичного курсу, що проходить протягом 7 чергувань в караулі.

Мета спеціального початкового навчання – вивчення кандидата на професійну придатність, ознайомлення з колективом, традиціями підрозділу, формування початкових професійних знань і умінь з дисциплін, що становлять зміст загальнопромислового і професійного рівнів, необхідних для виконання функціональних обов'язків.

Паралельно з освітньою діяльністю, доцільно організувати виховну – створювати передумови для формування та розвитку необхідних професійно важливих якостей особового складу оперативних розрахунків.

В майбутніх пожежних-рятувальників формується уявлення про соціальну значущість обраної професії, необхідний рівень теоретичних знань і практичних навичок.

Зміст спеціального початкового навчання пожежних-рятувальників, організованого в пожежно-рятувальних підрозділах, побудовано з урахуванням послідовності передачі інформації від керівника занять до підлеглого, спрямованої на досягнення кінцевого результату навчання.

Зміст включає теоретичну і практичну частини і являє собою систему, що складається з 3-х елементів:

- першим елементом змісту виступають знання про порядок організації оперативно-службової діяльності особового складу пожежно-рятувальних підрозділів і про історичне минуле пожежної охорони України;

- другий структурний елемент змісту є знання, складові теоретичної основи професії пожежного-рятувальника та узагальнений досвід щодо здійснення безпечних способів і прийомів практичної діяльності;

- третій елемент змісту – знання й вміння, на основі яких формуються практичні навички, професійно важливі якості, ключові кваліфікації і компетенції пожежного-рятувальника, а також закріплення вивченого матеріалу.

Методологічний аналіз професійної діяльності кваліфікованого працівника показує, що без сформованості структури особистості (мотивів, норм, цінностей, спрямованості,

соціальної позиції), а також здатності до цілісної системної орієнтації в процесі професійної діяльності, фахівця не слід допускати до самостійної роботи [1].

Професійна підготовка пожежних-рятувальників в пожежно-рятувальних підрозділах є, в деякому роді, специфічним видом навчально-професійної діяльності, в той же час це система, що складається з підсистем, зорієнтованих один до одного та функціонуючих у взаємозв'язку. Побудована таким чином модель спеціального початкового навчання пожежних-рятувальників відповідатиме вимогам стабільності, динамічності, наступності та розвитку, практичної реалізації.

У змісті професійної підготовки пожежних-рятувальників в пожежно-рятувальних підрозділах нами виокремлено наступні рівні, які містять в собі навчальні дисципліни професійно-практичної підготовки:

I – загальнопрофесійний рівень: «Вступ до професії», «Пожежна та аварійно-рятувальна техніка», «Основи безпеки праці та медичних знань»;

II – професійний рівень: «Основи організації гасіння пожеж», «Пожежно-стройова підготовка».

На першому рівні – загальнопрофесійному – відбувається формування професійних знань та професійно важливих якостей, створюються умови для успішного проходження процесів професійної адаптації, професійного становлення пожежних-рятувальників.

Другий рівень – професійний – включає в себе профільну підготовку за посадою. Його компонентами є навчальні елементи, які забезпечують формування та розвиток професійно важливих якостей, знань щодо основ розвитку та гасіння пожеж, основних видів пожежно-технічного обладнання та аварійно-рятувального інструменту, а також знань і вмінь, необхідних для практичного виконання нормативів з пожежно-стройової підготовки та професійних обов'язків пожежного-рятувальника.

Пропонуємо до змісту спеціального початкового навчання пожежних-рятувальників включити наступні теми для вивчення:

1. Теоретичний курс: організація діяльності ОРС ЦЗ ДСНС України; порядок проходження служби цивільного захисту; організація караульної та внутрішньої служб, обов'язки осіб внутрішнього наряду караулу, вимоги безпеки при несенні служби; класифікація пожежних та аварійно-рятувальних автомобілів, їх тактико-технічні характеристики, комплектація; призначення, види, будова, використання пожежних рукавів, стволів, обладнання, шанцевого інструменту; призначення, види, використання, випробування ручних пожежних драбин; обладнання, призначення та використання теплотимокамери, навчальної вежі, 100-метрової смуги з перешкодами; прилади для отримання повітряно-механічної піни, призначення, види, принцип дії, вимоги безпеки; протипожежне водопостачання, призначення, будова, принцип дії пожежного гідранта та пожежної колонки; будівельні матеріали та їх поведінка в умовах пожежі, конструктивні елементи будівель та споруд; загальні відомості про пожежу, її розвиток, горючі речовини, припинення горіння; основи організації гасіння пожеж та проведення аварійно-рятувальних, пошуково-рятувальних та інших невідкладних робіт; статут дій у надзвичайних ситуаціях органів управління та підрозділів ОРС ЦЗ ДСНС України; гасіння пожеж при несприятливих умовах; види оперативних дій під час гасіння пожеж, їх зміст; вимоги безпеки при гасінні пожеж, проведенні аварійно-рятувальних пошуково-рятувальних та інших невідкладних робіт; обов'язки пожежного-рятувальника; надання домедичної допомоги; зв'язок на пожежі.

2. Практичний курс (відпрацювання практичних вправ (індивідуально та в складі підрозділу), нормативів): укладання, одягання спеціального одягу та спорядження, збір та виїзд за сигналом «Тривога», відпрацювання нормативів; установка пожежної колонки на пожежний гідрант; робота з пожежними рукавами, стволами, рукавною арматурою, прокладання рукавних ліній, відпрацювання нормативів; установка пожежного автомобіля на вододжерело, відпрацювання нормативів, робота з ручними пожежними драбинами; робота з рятувальними мотузками, відпрацювання нормативів; оперативне розгортання в

складі оперативного розрахунку чергового караулу, відпрацювання нормативів; відпрацювання прийомів та способів транспортування, перенесення та спуску потерпілих; складання нормативів із пожежно-стройової підготовки.

В основі формування змісту спеціального початкового навчання пожежних-рятувальників як на рівні навчального матеріалу, так і на рівні конкретного заняття, знаходиться інтеграція теоретичної та практичної частини професійної підготовки. Пожежний-рятувальник повинен вміти поєднувати матеріальну сторону навчання: пожежно-технічне обладнання, аварійно-рятувальний інструмент, процеси трудової діяльності (оперативні дії) з учасниками (особовим складом караулу, підрозділу) і споживачами (суспільством). У зв'язку з цим, майбутньому фахівцю необхідно не тільки опанувати знання, вміння та навички практичної діяльності в період гасіння пожеж, а й оволодіти процесом організації несення внутрішньої та караульної служб в підрозділі.

Особливу роль у професійній підготовці пожежних-рятувальників відіграє практичний курс. В цей період вони отримують знання і формують уміння безпечного виконання робіт в межах посадових обов'язків. Практичні заняття проводяться в тісному взаємозв'язку з теоретичним курсом та розвитком ключових кваліфікацій.

Структурний зміст спеціального початкового навчання пожежних-рятувальників побудовано на основі варіативно-модульного підходу, тобто зміст як єдиний набір модулів диференціюється з урахуванням конкретних умов трудової діяльності, потреб суспільства та рівня розвитку самого фахівця. Певний обсяг змісту навчання можуть становити теми, що розкривають місцеві особливості району виїзду підрозділу, організації несення служби особовим складом та ін.

Однією з ознак завершеності процесу підготовки пожежних-рятувальників є їх гармонійне «вливання» в склад чергового караулу і здатність якісного виконання оперативних завдань як у складі оперативного розрахунку, так і самостійно, створення умов для подальшої самореалізації та самовдосконалення.

Висновки. Структура і зміст спеціального початкового навчання пожежних-рятувальників в пожежно-рятувальних підрозділах ОРС ЦЗ ДСНС України являє собою систему, яка заснована на теоретичних і емпіричних нормах, що включає формування і розвиток особистісних, професійно важливих якостей, теоретичних знань, практичних умінь, розвиток ключових кваліфікацій та забезпечує відповідну якість професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Беляева А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах. – М.: Высш. шк., 1991. – 208 с.
2. Закон України “Про професійно-технічну освіту” від 10 лютого 1998 року // Відомості Верховної Ради України. - № 32. - 1998. - с. 855.
3. Наказ МНС України від 01.07.2009 № 444 «Про затвердження Настанови з організації професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту».
4. Наказ МНС України від 02.07.2007 № 461 «Про затвердження Положення про організацію професійно-технічного навчання в мережі навчально-методичних центрів цивільного захисту та безпеки життєдіяльності АР Крим, областей».
5. Наказ МНС України від 24.12.2004 № 250 «Про організацію навчально-виховного процесу у професійно-технічних закладах МНС України».
6. Постанова КМУ від 11.07.2013 № 593 «Про затвердження Положення про порядок проходження служби цивільного захисту особами рядового і начальницького складу».

Стаття надійшла до редакції 10.10.2016 р.

ПОКАЛЮК В., НЕСТЕРЕНКО А.

Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев Чернобыля
Национального университета гражданской защиты Украины

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ

В статье рассматривается проблема повышения эффективности профессиональной подготовки личного состава оперативных расчетов пожарно-спасательных подразделений. В рамках начального этапа первичной профессиональной подготовки целесообразно организовывать и проводить в подразделениях обучение пожарных-спасателей в индивидуальной форме. Специальное первоначальное обучение определяем как овладение лицами, не имеющими рабочей профессии, начальными профессиональными знаниями и умениями. Теоретически обоснована структура и содержание специального первоначального обучения пожарных-спасателей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, пожарно-спасатель, специальное первоначальное обучение, пожарно-спасательное подразделение

POKALYUK V., NESTERENKO A.

Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes of National University of Civil Protection of Ukraine

IMPROVING OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF FIRE RESCUE UNITS

The article discusses the problem of improving the efficiency of professional training of the operative groups of fire-rescue units. In the initial phase of the primary professional training it is advisable to organize and conduct training in the units of firefighters and rescuers in an individual form. Special initial training is defined as the mastery of persons who do not have a working profession, initial professional knowledge and skills. The structure and content of the special initial training of firefighters and rescuers are theoretically grounded.

The structural content of special initial training fire-rescue variant is based on a modular approach, ie the content of a single set of differentiated modules to the specific conditions of employment, social needs and level of development of the specialist. A certain amount of training content can be topics that reveal local characteristics of the area-out unit, organization of service personnel and others.

One indication of completion of the process of preparing fire-rescue workers considered their harmonious "infusion" in the composition of another guard and the ability to perform high-quality operational missions both within estimates, and independently, creating conditions for further self-realization and self-improvement.

Keywords: professional training, fire rescue, special initial training, fire rescue unit.

УДК 372.851

ІННА РАССОХА

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядаються проблеми реалізації міжпредметних зв'язків при викладанні вищої математики на першому курсі технічного ВНЗ. Вказується на вагому роль міжпредметних зв'язків у навчальному процесі. Розглядається використання змістовно-інформаційних міжпредметних зв'язків, зокрема, зв'язки по складу наукових знань. На прикладі спеціальності «архітектура», ілюструються можливості підвищення мотивації студентів на заняттях з вищої математики за рахунок реалізації міжпредметних зв'язків під час вивчення аналітичної геометрії.

***Ключові слова:** міжпредметні зв'язки, мотивація, вища математика, технічний університет*

Постановка проблеми. Шляхи здійснення міжпредметних зв'язків є однією з актуальних проблем вдосконалення методів навчання. Тому сучасне навчання повинно включати в себе різностороннє використання міжпредметних зв'язків.

Засоби реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання можуть бути різні: запитання, завдання, задачі, проблемні ситуації, навчальні проблеми міжпредметного змісту, прикладні задачі та і інші. Їх використання в навчальному процесі під час викладання у ВНЗ є досі мало вивченою проблемою.

Аналіз досліджень і публікацій. Засоби реалізації міжпредметних зв'язків залежать від типу самих зв'язків. У самому підході до виявлення і класифікації видів міжпредметних зв'язків виявляються різні точки зору. Тому питання про класифікацію видів зв'язків стало одним із центральних в теорії міжпредметних зв'язків.

У середині 60-х років Л.І. Резніков називає наступні форми (типи, види) міжпредметних зв'язків:

- 1) понятійно-тимчасовий зв'язок;
- 2) зв'язок по суті трактування понять;
- 3) зв'язок по відбору навчального матеріалу.

Автор розв'язував це питання відносно структури навчального матеріалу.

Н.Ф. Борисенко, який виходячи із означення міжпредметних зв'язків як дидактичного еквівалента міжпредметних зв'язків, запропонував наступну класифікацію:

- 1) міжпредметні зв'язки, засновані на вивченні одного і того ж об'єкту в різних навчальних предметах;
- 2) міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того ж наукового методу в різних навчальних предметах;
- 3) міжпредметні зв'язки, в основі яких лежить використання однієї теорії (закону) в різних навчальних предметах.

Тобто поклав в основу розрізнення видів міжпредметних зв'язків три категорії, які входять в зміст поняття «наука»: об'єкт вивчення, метод і теорія. Н.А. Лошкарьова виділяє такі види міжпредметних зв'язків:

- 1) міжпредметні зв'язки, які встановлюються на основі загальних елементів знань, інакше їх можна назвати «змістовні міжпредметні зв'язки»;
- 2) міжпредметні зв'язки, які встановлюються на основі загальних методів навчання дисциплін (методологічні міжпредметні зв'язки);
- 3) міжпредметні зв'язки, які встановлюються на основі загальних способів

пізнавальної діяльності (операційні міжпредметні зв'язки);

4) міжпредметні зв'язки, які встановлюються на основі спільності організаційних форм навчання (організаційні міжпредметні зв'язки);

5) міжпредметні зв'язки, які встановлюються на основі загальних методів навчання і виховання (методичні міжпредметні зв'язки);

6) міжпредметні зв'язки, які встановлюються на основі загально-педагогічних (похідних, комплексних) проблем таких, як політехнізація, навчання, естетичне, трудове навчання і т. д. (проблемно-тематичні міжпредметні зв'язки).

Виходячи зі спільності структури навчальних предметів і структури процесу навчання, які являються об'єктивними основами класифікації міжпредметних зв'язків І.Д. Зверев і В.Н. Максимова виділяють три їх основні типи: змістовно-інформаційні, операційно-дійові, організаційно-методичні.

Види зв'язків змістовно-інформаційного типу:

1) за складом наукових знань (фактологічні, історично-наукові);

2) за знанням про пізнання (філософські, теоретичні);

3) за знанням про цінні орієнтації (ідеологічні, економічні, етичні, естетичні, правові).

Види міжпредметних зв'язків операційно-дійового типу розрізняються по таким критеріям:

1) за способом навчальної діяльності в застосуванні практичних знань – «практичні», які сприяють виробленню рухових, трудових, конструктивно-технічних, розрахунково-вимірjuвальних, обчислювальних, експериментальних, зображальних, розмовних умінь;

2) за способом навчально-пізнавальної діяльності в «добуванні» нових знань — «пізнавальні», які формують загально-навчальні узагальнюючі вміння розумової творчості, навчальної, організаційно пізнавальної (планування, організація і самоконтроль), самоосвітньої діяльності;

3) за способом ціннісно-орієнтаційної діяльності - "ціннісно-орієнтаційні", які необхідні для вироблення умінь оцінювання, комунікативної, художньо-естетичної діяльності.

Види зв'язків організаційно-методичного типу розрізняються;

1) за способом засвоєння зв'язків в різних видах знань (репродуктивні, пошукові, творчі);

2) за широтою втілення (міжкурсів, внутрішньо-циклові, міжциклові);

3) за часом здійснення (спадкоємні, супутні перспективні);

4) за способом взаємозв'язку предметів (односторонні, двосторонні, багатосторонні);

5) за сталістю реалізації (епізодичні, постійні, систематичні);

6) за формами організації роботи учнів і вчителів (індивідуальні, групові і колективні).

Великі можливості для активізації пізнавальної діяльності дають самостійні роботи на міжпредметній основі, які носять комплексний характер. Комплексним можна назвати завдання, яке потребує всебічної характеристики об'єкту на основі застосування знань із декількох предметів [1,3].

Міжпредметні задачі. Міжпредметними можна назвати задачі, які вимагають підключення знань із різних предметів або задачі, які складені на матеріалі одного предмету, але використовуються із певною пізнавальною метою у викладі іншого предмету. Такі задачі використовуються в практиці навчання і досить освітленні в методичній літературі [4].

Слід зазначити, що проведені дослідження в переважній своїй більшості стосуються шкільної освіти. Питання міжпредметних зв'язків у вищій школі вивчено мало і, взагалі кажучи, є досить складним в силу специфіки матеріалу, що викладається у ВНЗ. Адже складність матеріалу з окремих дисциплін є настільки великою, що викладач не може вільно орієнтуватися навіть в суміжних предметах. Тому реалізація міжпредметних

зв'язків при навчанні студентів є складною і досі мало вивченою проблемою.

Метою статті є виявлення шляхів реалізації міжпредметних зв'язків і обґрунтування методів її оптимізації під час вивчення курсу вищої математики студентами першого курсу ВНЗ технічного спрямування.

Відповідно до поставленої мети визначимо наступні завдання дослідження:

- розглянути проблему міжпредметних зв'язків при викладанні вищої математики студентам першого курсу;
- встановити шляхи сприяння реалізації міжпредметних зв'язків при викладанні вищої математики студентам першого курсу;
- проаналізувавши навчальні програми підготовки студентів на прикладі спеціальності «архітектура», розглянути на конкретних прикладах можливості підвищення мотивації студентів на заняттях з вищої математики за рахунок реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні.

Об'єктом дослідження є міжпредметні зв'язки при вивченні вищої математики студентами вищого навчального закладу технічного спрямування.

Предметом дослідження – реалізація міжпредметних зв'язків під час вивчення курсу вищої математики.

Методи дослідження. – теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; педагогічне спостереження; педагогічний експеримент.

Розглянемо міжкурсові, багатосторонні змістовно-інформаційні зв'язки. Окремої уваги заслуговують міжпредметні зв'язки для студентів першого курсу. Складність їх реалізації полягає в тому, що вивчення спеціальних дисциплін або ще зовсім не розпочато, або тільки розпочинається. Тому викладач може спиратися лише на загальний розвиток студента й на шкільні знання. Особливі труднощі виникають, коли сфери діяльності студента і викладача є досить віддаленими одна від одної. Наприклад, викладач точних наук повинен реалізувати принцип міжпредметних зв'язків при роботі зі студентами творчих напрямків. Розглянемо, наприклад, вивчення вищої математики студентами спеціальності «архітектура». Наведемо декілька прикладних застосувань теоретичних знань з вищої математики, що пов'язані з безпосередньою професійною діяльністю студентів та такими предметами, як «Вступ в спеціальність», «Історія мистецтва», «Основи просторової композиції», що вивчаються на першому курсі.

В якості ілюстрації математичних залежностей можна навести, наприклад, золотий переріз в архітектурі.

У книгах про золотий переріз можна знайти зауваження, що в архітектурі, як і в живописі, все залежить від положення спостерігача. Золотий переріз дає найбільш оптимальне співвідношення розмірів тих чи інших довжин. Одним із найкрасивіших творів давньогрецької архітектури є Парфенон (V ст. до н. е). Парфенон має 8 колон по коротких сторонах і 17 по довгих. Відношення висоти будівлі до його довжини рівне 0,618. Якщо зробити розподіл Парфенона по золотому перерізу, то отримаємо ті чи інші виступи фасаду [5, с. 29]. Ширина Парфенона оцінена в 100 грецьких футів (3089,0 см), а розмір висоти по різному варіює у різних авторів. Так, за даними Н. І. Бруно, висота Парфенона 61,8, висота трьох ступенів підстави і колони 38,2, висота перекриття і фронтона 23,6 футів. Зазначені розміри утворюють ряд золоті пропорції: $100:61,8 = 61,8:38,2 = 38,2:23,6$.

Інший приклад золотого перерізу був виявлений у піраміді Хеопса. У перетині знаменитої споруди також закладено принцип золотого перерізу [2, с. 32].

Ще одним прикладом зв'язку математики з архітектурою містобудування є використання різних систем координат, зокрема, декартової прямокутної та полярної.

Є міста, засновники яких ніби віддавали данину точним наукам. Математична строгість із самого початку вносилась у плани цих міст. Наприклад, карта одного із найстаріших районів Петербурга – Василівського острова. Його лінії і проспекти, перетинаючись під прямим кутом, утворюють геометрично правильну сітку. За таким же принципом збудовано центральну частину Нью-Йорка – Манхеттен. Математична

строгість полягає у продольних вулицях – авеню і поперечних – стрит. Вулицям присвоєно не назви, а номери. В такій сітці вулиць не заблукаєш: два числа – номер стрит і номер авеню однозначно, вказують на положення кожного перехрестя. Таким чином, план міста з прямокутною сіткою вулиць перетворюється у прямокутну систему координат. Старовинні слов'янські міста часто забудовувались по-іншому принципу. Спочатку з'являлась фортеця, а потім навколо неї кільцем розміщувався посад, де проживали прості люди. З ростом населення таких міст з'являлись нові кільця поселень. За таким принципом збудовано, наприклад, Москву та центральну частину Полтави. Така структура носить назву радіально-кільцевої. Якщо спрямувати радіальні вулиці, а кільцеві перетворити у чіткі кола, то положення будь-якої точки на плані такого міста може бути визначено як перетин двох вулиць – радіальної й кільцевої. Таким чином, маємо справу з полярною системою координат.

Також ефективною може бути реалізація міжпредметних зв'язків під час вивчення теми «Поверхні другого порядку». Ілюструючи канонічні види поверхонь другого порядку, можна привести наступні приклади.

Круглий будинок – пам'ятка архітектури, яку було створено на початку XIX століття, знаходиться у селі Головчино Грайворонського району Білгородської області (Росія). Цегляна споруда складається з двох циліндрів великого (діаметр 26 м) і малого (діаметр близько 10 м). Малий знаходиться всередині великого, підіймається над ним і завершується куполом. Усередині малого циліндра всі поверхи сполучені сходами.

Аптека «Placebo Pharmacy» від Klab Architecture має форму еліптичного циліндра. Внутрішня площа будівлі становить 600 кв. м. Ця аптека розташована на одній із самих довгих та жвавих доріг в Афінах. Форма будинку відповідає сучасним тенденціям.

Адзигольський маяк – маяк поблизу села Рибаче Голопристанського району Херсонської області, побудований в 1911 за проектом інженера і вченого В.Г. Шухова. Назва маяка походить від мису Адзиголь, що знаходиться у Дніпровському лимані. Його висота – 64 метри, що робить його найвищим в Україні і 16-м найвищим маяком у світі. Він має вертикальну гіперболічну конструкцію.

Телевежа Гуанчжоу – друга за висотою телевежа світу і найвища гіперболічна конструкція у світі. Побудована в 2005-2009 роках. Висота телевежі 610 метрів.

Як бачимо, поверхні другого порядку широко застосовуються в архітектурі та будівництві, тому їх вивчення на уроках геометрії є важливим.

Ще одним суттєвим, можливо, найважливішим аспектом застосування міжпредметних зв'язків є підвищення мотивації студентів до вивчення предметів фундаментального циклу. Наведення прикладних задач чи конкретного застосування вивченого матеріалу в професійній діяльності значно підвищує мотивацію до навчання. Не секрет, що останні роки спостерігається «байдужість» учнів і студентів до навчання, особливо до вивчення фундаментальних дисциплін. Громіздкість теоретичного матеріалу, складність означень, теорем тощо знижують рівень сприйняття та зацікавленість предметом. Багаторічний досвід викладання у ВНЗ свідчить, що саме використання міжпредметних зв'язків є найбільш потужним мотиваційним чинником.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Таким чином, реалізація міжпредметних зв'язків на першому курсі ВНЗ можлива за рахунок урахування знань, одержаних у середній школі та загального розвитку студента. Такий підхід потребує від викладача ретельного підбору матеріалу для ілюстрації прикладного аспекту вивченого матеріалу, але й гарантує підвищення ефективності навчання. Серед перспектив досліджень в цьому напрямку слід виділити суто практичний аспект, зокрема, створення методичних матеріалів, посібників, курсів лекцій, збірників задач, в яких враховувалася б професійна спрямованість студентів.

Список використаних джерел

1. Бевз Г.П. Міжпредметні зв'язки, як необхідний елемент предметної системи навчання // Математика в школі. – 2003, №6, – С.11 – 15.
2. Васютинский Н.А. Золотая пропорция / Н.А. Васютинский. – М: Мол. Гвардия, 1990. – 238 с.
3. Вінник Л.Д. Міжпредметні зв'язки як умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу // Проф.-тех. Освіта. – 2003. – №2. – С.43-46.
4. Епишева О.Б. О путях реализации межпредметных связей математики с общетехническими и специальными предметами в техникуме [Методические рекомендации по математике. Методическое пособие для преподавателей средних учебных заведений / Мышкис А.Д., Бродский Я.Д., Павлов А.Л. и др.]; под ред. Бродского Я.Д. – М., 1989. – вып. 11. – С. 26 – 38.
5. Радюк М.С. О природе золотого сечения / М.С. Радюк // Проблемы гармонії, симетрії і золотого перерізу в природі, науці та мистецтві : Зб. наук. пр. / ред.: Л.П. Середа. – Вінниця, 2003. – Вип.15. – С. 52.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2016 р.

РАССОХА И.

Полтавский национальный технический университет имени Юрия Кондратюка,
Украина

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматриваются проблемы реализации межпредметных связей в процессе преподавания высшей математики на первом курсе технического вуза. Указывается на важность роли межпредметных связей в учебном процессе. Рассматривается использование содержательно-информационных межпредметных связей, в частности, связи по составу научных знаний. На примере специальности «архитектура», иллюстрируются возможности повышения мотивации студентов на занятиях по высшей математике за счет реализации межпредметных связей при изучении аналитической геометрии.

Ключевые слова: межпредметные связи, мотивация, высшая математика, технический университет.

RASSOKHA I.

Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University, Ukraine

REALIZATION OF CONNECTIONS BETWEEN THE SUBJECT IN THE STUDY OF MATHEMATICS

This article covers the problems of implementing interdisciplinary connections while teaching higher mathematics in the first year of study in technical university. It emphasizes the important role of interdisciplinary connections in learning process and considers using contextually informational interdisciplinary connections, particularly those, that are based on the scientific knowledge. Taking 'Architectural engineering' specialty as an example, possible ways to improve students motivation during higher mathematics classes using interdisciplinary connections while studying analytic geometry are also illustrated in this article.

Keywords: interdisciplinary communication, motivation, higher mathematics, technical university.

УДК 378.22:070.423-027.561

АННА РОЖНОВА

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті розглянуто сучасні проблеми підготовки кваліфікованих журналістських кадрів в Україні. Визначено ключові завдання, які поставлені перед викладачами для визначення нових напрямів розвитку журналістської освіти в Україні. Здійснено теоретичний аналіз процесу розвитку професійної підготовки майбутніх журналістів у вищих навчальних закладах України. Означена тема потребує теоретичного обґрунтування та практичного вирішення в системі вищої освіти. Здійснити теоретичний аналіз процесу підготовки майбутніх журналістів у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: професійна підготовка, журналістська освіта, вищі навчальні заклади, кваліфікована підготовка журналістських кадрів.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний етап розвитку суспільства вимагає пошуку нових ідей та теоретичного обґрунтування системи підготовки журналістів в Україні як самостійної галузі вищої освіти, яка надає можливості отримання знань і набуття вмінь для здійснення професійної діяльності в засобах масової інформації. Відбувається переоцінка системи підготовки журналістських кадрів за радянських часів, яка відзначалася консерватизмом, традиційністю форм та методів навчання, єдиною ідеологічною спрямованістю, що лежала в площині формування відповідних професійних принципів і соціальної позиції журналіста. Новий статус журналістики, ідейне, політичне протистояння, багатопартійність суспільно-політичної системи, зростаючі вимоги до якості професійної освіти змушують ВНЗ, що готують журналістські кадри, шукати сучасну модель їх професійної підготовки, яка була б найбільш оптимальною для журналістського середовища. Важливість підготовки журналістів актуалізовано в Державній програмі «Журналіст» на 2004–2010 роки, затвердженої Кабінетом Міністрів України 4 березня 2004 р. № 271, та підтверджено практикою освітньої діяльності ВНЗ.

Дослідженнями в аспекті аналізу напрямів професійної підготовки майбутніх журналістів у ВНЗ займалися наступні вчені: В. П. Андрущенко, В. І. Байденко, Г. О. Балл, А. А. Вербицький, В. М. Владимиров, А. А. Деркач, І. А. Зязюн, А. М. Новиков, М. Г. Татур, А. В. Хуторський, В. Г. Афанасьєв, Н. В. Кузьміна, В. А. Лекторський, В. П. Симонов, А. І. Уємов, А. В. Брушлинський, В. Ф. Іванов, О. Я. Савченко, Є. І. Артамонова, Л. П. Ілларіонова, Г. І. Чижакова, В. Й. Здоровега, С. А. Комісарова, В. І. Луговий, А. В. Мудрик, В. В. Серіков, О. А. Щербакова, В. Г. Богин, Б. З. Вульф, А. В. Карпов, А. В. Сухарєв, В. П. Беспалько, Л. В. Загрекова, Т. А. Ільїна, Е. А. Леванова, М. М. Левіна, В. О. Сластьонін, Н. Ф. Тализіна, І. Г. Шамсутдінова.

Нагальна проблема підготовки журналістів зумовлена суперечностями між соціальним замовленням на журналістів та недостатньою розробленістю концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх журналістів у вищих навчальних закладах України другої половини ХХ – початку ХХІ століття, необхідністю вдосконалення професійної підготовки майбутніх журналістів і недостатнім дослідженням методологічних, теоретичних і технологічних засад їх підготовки у вищих навчальних закладах України.

Новий статус журналістики, ідейне, політичне протистояння, багатопартійність суспільно-політичної системи, зростаючі вимоги до якості професійної освіти змушують ВНЗ, що готують журналістські кадри, шукати сучасну модель їх професійної підготовки, яка була б найбільш оптимальною для журналістського середовища. В свою чергу відбуваються зміни у системі освіти. «Освіта є тим фактором, який зумовлює соціально-економічний розвиток держави. Одним із найважливіших напрямів сучасної вищої освіти варто визначити компетентнісну стратегію, пов'язану з перенесенням акцентів на формування професійної компетентності майбутніх фахівців.» [1, с.39].

Професійна підготовка відбувається враховуючи загальні теоретичні, методологічні та нагальні потреби роботодавців від випускників вищих навчальних закладів.

Освіта є тим фактором, який зумовлює соціально-економічний розвиток держави. Одним із найважливіших напрямів сучасної вищої освіти варто визначити компетентнісну стратегію, пов'язану з перенесенням акцентів на формування професійної компетентності майбутніх фахівців [1, с.37].

Головним фактором побудови професійної освіти на засадах компетентнісного підходу стали вимоги роботодавців, які у більшості випадків задоволені рівнем теоретичних знань випускників ВНЗ, але відзначають неготовність до практичної діяльності, відсутність досвіду. Це свідчить про наявність суперечностей та недоліків у сучасній освіті. Компетентнісний підхід полягає не лише в накопичуванні визначених нормативними документами знань, умінь і навичок, а й у формуванні та розвитку у студентів здатності практично діяти, високій готовності випускника ВНЗ до успішної, ефективної діяльності в різних сферах.

Дослідник О. Кутовенко здійснила аналіз ключових проблем, які стосуються питань підготовки журналістів у вищих навчальних закладах України. Для цього вона провела опитування 92 респондентів у фокус-групах, серед яких були представники громадських організацій, редактори видань, викладачі факультетів журналістики, діючі журналісти, які прийшли у професію з вишів, власне випускники. Опитування показало наступні результати:

«Отже, проблема перша — в самій журналістській освіті: змісті та стилі її викладання. Так стверджують випускники журналістських факультетів, які з відповідним дипломом прийшли у професію. Також серед зазначених недоліків системи освіти в Україні були виявлені наступні:

Дисбаланс між практикою й теорією, в якому остання значно переважає. Переважна більшість респондентів прийшли до висновків, що варто скоротити теоретичні лекції та надати більше часу на здобуття практичних навичок.

Застарілі підручники чи авторські книжки, за якими вчать студентів.

Опитувані випускники виявили позицію, що наукова база та підручники за яким проходить навчання є застарілими та неактуальними.

Викладацький склад не реагує на зміни й тенденції медіаринку» [3].

Головною причиною виникнення цієї проблеми – це відсутність молодих фахівці-практиків, які мали змогу передавати свої практичні, а не теоретичні знання, а також невідповідність сучасних тенденцій медіа ринку та навчальних програм. Практика обміну студентами між журналістськими кафедрами інших країн мало поширена.

Переважна більшість вузів й досі не практикує програми обміну студентами між різними країнами, а це незважаючи на вимоги впровадження Болонського процесу. Так, студенти лише з власної ініціативи шукають виші за кордоном, де можна отримати додаткові знання. Тобто сучасна система освітніх закладів вимагає отримання дозволу від українських вишів на проходження стажування українським студентом за кордоном.

Важливою умовою ефективності зусиль журналістів з безперервного вивчення соціальної реальності є їх ґрунтовна суспільствознавча підготовка. Але передбачений навчальним планом набір суспільних дисциплін не цілком відповідає сучасним вимогам. Так, курс політології концентрується на вивченні основ політичної теорії, яка

у багатьох відношеннях так само далека від політичної практики, як давній догматичний курс наукового комунізму був далекий від реалій «розвиненого соціалізму». Поряд з політичною теорією майбутні журналісти вже на університетській лаві зобов'язані вивчати політичну практику своєї країни. Включаючи роль таких істотних «несучих елементів» політичної конструкції пострадянської Росії, як олігархи, регіональні еліти, різноманітні групи впливу, організована злочинність. Таким чином, курс політології повинен бути доповнений новим курсом «Політична система сучасної України» [2, с. 20-29].

В 2007 році спостерігається тенденція зменшення кількості вищих начальних закладів III-IV рівня у зв'язку з невідповідністю критеріям рівня підготовки студентів та вимогам відповідно до нових освітніх реформ. Однак, поряд з позитивними кількісними показниками, статистичні дані свідчать про диспропорції у структурі вищих навчальних закладів. Так, наприклад, тоді, як кількість закладів освіти III-IV рівнів акредитації за період від 1990/91 до 2006/07 навчального року зросла на 134 %, а число їх студентів збільшилось на 163 %, кількість закладів освіти I-II рівнів акредитації зменшилась на 23 %, а число студентів, які в них навчаються, знизилось на 38% [4].

Сьогодні журналістика переживає нелегкі часи. Хоча, здавалося б, кількість ЗМІ перманентно зростає: тільки друкованих періодичних видань зареєстровано в країні близько 50 тисяч. Правда, фактично в світ виходить менше половини; газети і журнали читає всього лише третина населення. Якісної, незалежної преси мало, залежність від власників, засновників, видавців велика. Переважна кількість журналістів змушена займатися «інформаційним сервісом» з обслуговування влади, бізнесу чи політичної еліти. Кореспонденти і репортери, які отримують мізерні зарплати (особливо в провінції), змушені писати «на замовлення», підробляти в якості рекламистів чи піарменів.

Рівень журналістики різко знизився, в результаті впала довіра аудиторії до ЗМІ. Журналістика сьогодні відноситься до однієї з професій яка найбільш динамічно розвивається. Мало не щороку змінюються не лише техніка та технологія виробництва інформації, а й вимоги до її форми та змісту, а, отже, змінюється уявлення про сучасного журналіста. Ситуація в журналістській освіті, регламентованому стандартом, сьогодні така, що до п'ятого курсу знання, отримані студентом на першому, частково встигають застаріти.

Наразі, не знайдеться жодного обласного центру, де б спеціальність «Журналістика» не викладалася в місцевому вузі (причому новоявлені кафедри стрімко перетворюються у факультети).

Дискредитація журналістської освіти почалася саме з цього. Нові відділення і навіть факультети журналістики відчувають гостру нестачу кваліфікованих викладацьких кадрів, навчально-методичної літератури. Не кожен практик побажає і зможе працювати в аудиторії. Не кожен дипломований фахівець, аспірант, молодий кандидат зможе відразу грамотно вибудувати лекційний курс, методично вірно проводити практичні, лабораторні заняття і семінари - на це часом йдуть роки.

Перш, що відкрити нову спеціальність, у вузі заявляли відповідну спеціалізацію, готували кадри, закуповували літературу, обладнання, поступово освоювали спецкурси, методичку викладання і т.д. На це йшли роки, і, коли керівництво факультету (як правило, філологічного, в рамках якого реалізовувалася, а де-не-де реалізується і понині спеціальність «Журналістика») приходило до висновку: все - або майже все - готово, приймалося рішення про відкриття окремої кафедри. Набір же студентів здійснювався лише після рекомендації науково-методичної ради навчально-методичного об'єднання університетів України та наказу Міністерства освіти.

Нерідко спочатку на заочне відділення, а потім - через кілька років - і на денне. Сьогодні цей процес іноді займає рік-два, а то й місяців. Не дивно, що в практиків все більше претензій до випускників таких «поспішних» відділень і факультетів

журналістики. Не вистачає кваліфікованих викладачів, підручників та навчальних посібників, не вистачає техніки (адже наша спеціальність дуже затратна, якщо реально оснащувати телестудію, радіостудію, типографічну і фото лабораторії, комп'ютерні класи, Інтернет-центр сучасним обладнанням).

Ще одна проблема - недосконалість навчальних планів. Навчальний план не повинен залежати від підбору викладачів (хоча може і повинен враховувати специфіку викладацьких кадрів, традиції вузу, особливості регіону, ринку ЗМІ) - він повинен складатися з урахуванням потреби професії. Тому, зважаючи на стрімкий розвиток інформаційних технологій за останнє десятиріччя ЗМІ пережили стрімкі зміни та метаморфози, що покращили якість журналістських матеріалів з кожним роком кількість та якість матеріалів - покращується. Із курсом вступу України до Євросоюзу політика держави така: журналістські матеріали відповідають головним канонам: оперативність, точність, достовірність, повнота, простота. Новою віхою у розвитку інформаційних технологій стали електронні ресурси, що трохи витіснили друковані видання, але тим не менш розширили доступ до світових та міжнародних журналістських матеріалів.

Саме тому журналістська освіта має формувати не тільки професійні якості, а й морально-етичні засади професійної діяльності журналіста в умовах відкритого демократичного суспільства. Внаслідок цього зазнає суттєвих змін освітній процес у ВНЗ, що потребує застосування нових методів, прийомів та форм навчання майбутніх журналістів.

Отже, розуміння журналістської освіти має бути концептуально відмежоване від журналістики. Тоді як друга зосереджується на проблемах професії журналіста, перша може стосуватися ширшого переліку спеціальностей мас-медійної (масовокомунікативної) галузі, включно з медіаменеджментом. Концептуальна адаптація цих понять в Україні вимагає широкої професійної дискусії, яка допоможе визначитися у пріоритетах розвитку медій і масових комунікацій.

Список використаних джерел

1. Вища освіта України і Болонський процес : [навч. посіб.] / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубієнко, І. І. Бабин; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга, 2004. – 384 с.
2. Киричок П.М. Журналістська наука як галузь суспільствознавства / / Інформаційна політика в регіоні: між минулим і майбутнім. - Саранськ, 2003. С. 20-29
3. Кутовенко О. Журналістська освіта в Україні: чому тест на придатність ще й досі не складено?[Електронний ресурс]/О.Кутовенко – Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/education/zhurnalistaska_osvita_v_ukraini_chomu_test_na_pridatnist_sche_y_dosi_ne_skladeno/
4. Статистичний щорічник України за 2008 рік. – К.: Видавництво “Консультант”, 2009. – 567 с.

Стаття надійшла до редакції 18.11.2016 р.

РОЖНОВА А.

Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПУТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

В статье рассмотрены современные проблемы подготовки квалифицированных журналистских кадров в Украине. Определены ключевые задания, которые поставлены перед преподавателями для определения новых направлений развития журналистского образования в нашей стране. Осуществлен теоретический анализ процесса развития профессиональной подготовки будущих журналистов в высших учебных заведениях Украины.

Отмеченная тема нуждается в теоретическом обосновании и практическом решении в системе высшего образования. Осуществлен теоретический анализ процесса подготовки будущих журналистов в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, журналистское образование, высшие учебные заведения, квалифицированная подготовка журналистских кадров.

ROZNOVA A.

Zhytomyr state pedagogical university of the name of Ivan Franco

TENDENCIES AND PERSPECTIVE WAYS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE JOURNALISTS ARE IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE

In the article the modern problems of training of skilled journalistic personnels are considered in Ukraine. Key tasks that is put before teachers for determination of new directions of development of journalistic education in Ukraine are certain. The theoretical analysis of process of development of professional preparation of future journalists is carried out in higher educational establishments of Ukraine. The marked theme needs a theoretical ground and practical decision system of higher education. The theoretical analysis of process of preparation of future journalists is carried out in higher educational establishments of Ukraine.

Attention is accented on that professional preparation takes place taking into account the general theoretical, methodological and practical necessities of работодавців from the graduating students of higher educational establishments. The urgent problem of preparation of journalists is predefined by contradictions between a social order on journalists and insufficient worked out of the conceptual going near professional preparation of future journalists in higher educational establishments of Ukraine of the second half of XX - beginning of XXI of century, by the necessity of perfection of professional preparation of future journalists and insufficient research of methodological, theoretical and technological principles of their preparation for higher educational establishments of Ukraine.

Keywords: professional preparation, journalistic education, higher educational establishments, skilled training of journalistic personnels.

УДК 005.963:37.091.12.011.3-051:57

СВІТЛАНА РЯБЧЕНКО

Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів, Україна

КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Стаття присвячена характеристиці рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів біології за критеріальними ознаками. У матеріалі окреслено критерії, за якими пропонується здійснювати аналіз та оцінку їхнього стану. Схарактеризовано показники сформованості професійної компетентності за високим, базовим та низьким рівнями.

Ключові слова: професійна компетентність, студенти, вчителі біології, критерії, показники.

Постановка проблеми її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Стан будь-якого об'єкта оцінюється за визначеними критеріями. Критерії – це об'єктивні показники оцінюваного параметру, які проявляються у процесі спостереження за ходом виконання завдань, або шляхом аналізу передбачуваного

результату. У якості критеріїв можуть виступати успішність тих, хто навчається, ефективність керування структурою тощо. Тож нам необхідно діагностувати стан об'єктів вивчення за певною шкалою. Умовно кажучи, шкала – це чисельність можливих значень оцінок за критеріями [1].

У педагогіці широко використовується шкала порядку, як, наприклад, шкала шкільних чи вузівських оцінок у балах. Зрозуміло, що порівнювати між собою й аналізувати водночас усі оцінки неможливо, тому варто використовувати так звані агреговані (колективні, групові) оцінки. У нашому випадку агрегованою оцінкою рівня сформованості можна вважати успішність групи чи набір певних ознак, тобто, агрегованою інформацією про групу буде кількість її учасників, які мають той чи інший рівень (високий, середній, низький).

Мета статті – визначити та обґрунтувати критерії оцінки стану сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя біології. Охарактеризувати показники сформованості професійної компетентності за виділеними високим, базовим та низьким рівнями.

Для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-біологів можна застосувати диференційований підхід, а саме – за когнітивним, мотиваційним і діяльнісним критеріями.

Когнітивний критерій, характеризується сформованою системою професійних знань, міцністю та довготривалістю знань, професійною грамотністю та конкретизується усвідомленням власної готовності як майбутнього педагога виконувати професійні обов'язки.

Мотиваційний критерій демонструє ступінь виявлення професійної мотивації, сформованості пізнавальних мотивів та мотиву досягнення успіху, мотиву виявлення особистості у педагогічній діяльності, мотиву розвитку й самореалізації, усвідомлення своєї ролі й місця у загальному освітянському просторі.

Діяльнісний критерій виявляє ступінь володіння професійними вміннями і навичками а також демонструє рівень знань, умінь та навичок, здатність застосовувати різні форми науково-професійної комунікації.

При застосуванні критеріїв необхідно враховувати розуміння студентами сутності майбутньої професійної діяльності, її завдань та функцій (когнітивний аспект); усвідомлення вибору професії (мотиваційний аспект). Зазначимо, що аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що компетентність може проявлятися тільки за умови глибокої особистісної зацікавленості людини у певному виді діяльності, тож зазначений факт підсилює роль показників мотиваційного критерію у структурі компетентності.

Оцінку рівнів сформованості професійної компетентності доцільно проводити виходячи з тривірневих критеріїв: високого, базового та низького. З критеріями визначення успішності навчання за національною шкалою та Болонською системою запропоновані нами рівні співвідносяться таким чином. Високий рівень сформованості професійної компетентності відповідає оцінці «відмінно» та 90 – 100 балам. Середній (базовий) рівень є аналогією оцінки «добре», відповідно це 75-89 балів, низький – відповідно оцінка «задовільно» – 60-74 бали. Якщо оцінювати рівень професійної компетентності студентів, оцінка у яких нижча 60 балів, то, на нашу думку, тут мова взагалі не може йти про будь-який рівень, скоріше – про його відсутність.

Наразі означений високий рівень сформованості професійної компетентності передбачає володіння студентом теоретичними знаннями щодо обґрунтування пошуку дослідницьких проблем у науці та освіті, напрямків та проблем взаємозв'язку педагогічної науки та практики освіти; володіння техніками критичного аналізу й експертної оцінки результатів досліджень, методами порівняльного аналізу у педагогічному дослідженні; вміннями використовувати інформаційні технології для пошуку шляхів вирішення проблем і відповідей на означені питання. Крім того, даний рівень передбачає наявність вираженої мотивації до занять майбутньою професійною

діяльністю, проявом інтересу до набуття знань стосовно останніх досягнень у галузі біології, педагогіки, методики, прагненням самовдосконалюватись.

При базовому рівні студент має демонструвати певну аргументованість у відповідях на поставлені питання, але не може чітко сформулювати можливі перспективи подальшої розробки певних наукових питань та впровадження результатів до освітньої практики, достатньо орієнтуватися у сучасних біологічних дослідженнях, але не може навести вузькоспеціалізовані приклади, при цьому виявляє достатні знання з методики викладання біологічних дисциплін.

Низький рівень характеризується фрагментарними знаннями, орієнтуванням і невпевненими відповідями на поставлені запитання, неспроможністю наводити аргументовані приклади, відсутністю вираженого інтересу до майбутньої професійної діяльності, небажанням удосконалюватись.

При застосуванні критеріїв також необхідно враховувати розуміння студентами сутності майбутньої професійної діяльності, її завдань та функцій (когнітивний аспект); усвідомлення вибору професії (мотиваційний аспект) [2].

Характеристику показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя біології наведемо в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя біології

Рівні Критерії	Високий	Базовий	Низький
Когнітивний	Сформованість системи стійких знань: зі змісту предмету біології методики її викладання; психолого-педагогічних; анатомо-фізіолого-гігієнічних; володіння студентом знаннями про форми, методи, технології засоби, для практичного використання знань в професійній діяльності; теоретичними знаннями щодо обґрунтування пошуку дослідницьких проблем у науці та освіті, напрямків та проблем взаємозв'язку педагогічної науки та практики освіти;	Характерна нестійка динаміка зберігання професійних знань; реконструктивний характером предметних, та методичних знань. достатньо орієнтується у сучасних біологічних дослідженнях, але не наводить вузькоспеціалізовані приклади, при цьому виявляє достатні знання з методики викладання біологічних дисциплін.	Знання фрагментарні, не усвідомлюється їх важливість; не сформованість знань про методи пізнання і способи діяльності, впізнавання й відтворення тільки готових знань; неспроможність наводити аргументовані приклади. Обмежений запас елементарних знань про діяльність вчителя біології та його професійну компетентність.

<p>Діяльнісний</p>	<p>Вміння: використовувати інформаційні технології; користуватися зображувальною грамотою; оптимально поєднувати методи й засоби навчання; постановити запитання й створити проблемну ситуацію; (вже на педагогічній практиці) активно застосовувати біологічні знання в продуктивній праці та в житті; організовувати уроки в різних формах. здатність самостійно знаходити інформацію, активно відстоювати свою позицію в групових формах роботи, надавати перевагу завданням творчо-пошукового характеру, обирати доцільний стиль спілкування з учнями, налагоджувати емоційний контакт, (на педагогічній практиці) контролювати й оцінювати власну діяльність із подальшою її корекцією, проявляти творчість та ініціативу за різних умов навчання.</p>	<p>Вміння й навички виявляються в більшості ситуацій, виконання послідовних навчальних дій здійснюється за інструкцію, дія за алгоритмом на основі систематизації та аналізу фактів, адекватне орієнтування в навчальних ситуаціях. Спостерігається середній рівень самостійності в умовах групової роботи, короткочасна, випадкова ситуативна активність, орієнтація на оперативні, але не довгострокові стратегічні завдання.</p>	<p>Несформована система вмінь та навичок, надання переваги завданням репродуктивного характеру, пасивністю при використанні професійних знань на практиці, використання окремих навчальних дій здійснюється за інструкцію, невміння виконати кілька дій в певній послідовності; низька оцінка власної діяльності, майже повна відсутність потреб у її подальшому професійному вдосконаленні.</p>
--------------------	---	---	--

Мотиваційний	Наявність вираженої мотивації до занять майбутньою професійною діяльністю; високий ступінь усвідомлення важливості та специфіки потреб діяльності вчителя біології; прояв інтересу до набуття знань стосовно останніх досягнень у галузі біології, педагогіки, вікової психології методики, прагненням самовдосконалюватись.	Слабко виражена мотивація досягнення професійної компетентності; ситуативний пізнавальний інтерес до діяльності вчителя біології та ситуативна мотивація до навчання. Необхідне спонукання до самовдосконалення та подолання стереотипів у мисленні	Мотивація професійного самовдосконалення та творчої самореалізації відсутня, потреба в досягненні успіху найчастіше не виникає. Відсутністю вираженого інтересу до майбутньої професійної діяльності, небажанням удосконалюватись.
--------------	--	---	--

Висновки. Таким чином, для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-біологів нами було застосовано диференційований критеріальний підхід, а саме – за когнітивним (характеризується сформованою системою професійних знань, професійною грамотністю та конкретизується усвідомленням власної готовності як майбутнього педагога виконувати професійні обов'язки); мотиваційним (демонструє ступінь виявлення професійної мотивації та своєї ролі й місця у загальному освітньому просторі) та діяльнісним (виявляє ступінь володіння професійними вміннями і навичками та демонструє рівень знань, умінь та навичок, володіння різними формами науково-професійної комунікації) критеріями. Крім того, маємо враховувати необхідність формування у студентів усвідомлення сутності майбутньої професійної діяльності, її завдань та функцій, осмисленого вибору професії.

Список використаних джерел

1. Гриньова М. В. Стандартизація підготовки фахівця за спеціальністю «Валеологія» в умовах євроінтеграції / М. В. Гриньова, С. В. Страшко, Л. А. Животовська // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2006. – Вип. 35. – С. 108-111.
2. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів географії засобами проектної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Елькін Марк Веніамінович. – Київ, 2005. – 260 с.;
3. Носко М. О. Удосконалення змісту педагогічної освіти як одна з важливих умов професійної підготовки сучасного вчителя: [досвід професійної підготовки майбутнього учителя математики ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка] / М. О. Носко, І. В. Зайченко, С. О. Жила // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2008. – Вип. 57. – С. 210-215.
4. Педагогічні технології у неперевній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. В. Воловик, О. Г. Кульчицька. Л. Є. Сігаєва, Я. Д. Цехмістер та ін.; За ред. С. О. Сисоєвої – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

Стаття надійшла до редакції 22. 11. 2016 р.

РЯБЧЕНКО С.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка,
Україна

КРИТЕРИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

Статья посвящена характеристике уровней сформированности профессиональной компетентности будущих учителей биологии по критериальным признакам. В материале представлены критерии, по которым предлагается совершать анализ и оценку их состояния. Дана характеристика показателям сформированности профессиональной компетентности за высоким, базовым и низким уровнями.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, студенты, учителя биологии, критерии, показатели.

RYABCHENKO S.

Chernihiv national pedagogical University named T. G. Shevchenko, Ukraine

ELIGIBILITY CRITERIA OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE FO FUTURE BIOLOGY TEACHERS

The article deals with characterization of the levels of professional competence for future biology teachers. The article outlines the criteria by which it is proposed to carry out their assessment. To determine the level of professional competence formation it is proposed the division of cognitive, motivational and activity criteria. Cognitive criterion is characterized by the existing system of professional knowledge, their strength and durability, professional literacy and their readiness to perform professional duties.

Motivational detection criterion demonstrates the degree of professional motivation, cognitive motives formation, formation of motive to achieve success, and the motive of self-realization.

Activity criterion detects the possession of professional skills, demonstrating their level, reveals the ability to apply various forms of professional communication.

The assessment of the professional competence levels is appropriate to the criteria of three levels: high, baseline and low.

High level implies possession of knowledge about founding of researching problems, interconnection problems in science and practice; mastering the technique of analysis and peer review, comparative analysis methods; ability to use modern technologies.

At a basic level the student has to demonstrate argumentativeness in response to a question, but can not articulate the prospects for further development of scientific issues sufficiently guided in modern biological researching, but can not give examples of highly specialized, thus finds sufficient knowledge of the techniques.

Low level is characterized by fragmented knowledge, uncertain answers to questions, inability to give argued examples, lack of interest in future careers.

Keywords: professional competence, students, biology teachers, criteria, indicators

УДК 371(477)(092)

НАТАЛІЯ САВЧЕНКО

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ У СПАДЩИНІ В.Д. СИПОВСЬКОГО

У статті розглядається проблема сутності та змісту професійної майстерності вчителя у спадщині В.Д. Сиповського. На основі аналізу науково-педагогічних джерел та поглядів педагога-практика визначаються основні вимоги до формування особистості вчителя-вихователя.

***Ключові слова:** педагогічна майстерність, педагогічна культура, педагог-теоретик, педагог-практик, вимоги до вчителя-вихователя*

На сучасному етапі соціокультурних перетворень, входження національної освітньої системи до світових інтеграційних процесів зростають вимоги до особистості вчителя, формування у нього професійних умінь і навичок для досягнення мети виховання та навчання підростаючого покоління. Для глибокого розуміння і правильного розв'язання багатьох сучасних проблем підготовки фахівців великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду минулого. Звернення до витоків педагогічної теорії і практики, творче засвоєння досвіду минулих поколінь, здатність осмислити історичні уроки дозволяють сьогодні якісно модернізувати вітчизняну систему підготовки педагогічних кадрів.

Важко уявити по-справжньому гуманістичне суспільство без учителя – духовного провідника, наставника, помічника, а відтак – учителя, який володіє мистецтвом впливати, будити думку, спонукати до дії. Розвиток нації можливий лише за умови існування її освіченої, високодуховної, інтелігентної частини – професійного вчительства. Від педагога очікують не тільки досконалого знання предмета, який він викладає, але й володіння педагогічною психологією, мистецтвом актора, вмінням впливати на учнів яскравістю власної індивідуальності – володіння педагогічною майстерністю, як комплексом властивостей особистості, що забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності.

Вже у другій половині XIX - на початку XX ст. інтерес до проблем учительства у суспільстві був викликаний об'єктивними причинами. По-перше, учительство порівняно з іншими прошарками інтелігенції стояло найближче до всіх членів суспільства. По-друге, воно формувало громадянське й духовне обличчя молоді, світогляд підростаючого покоління, від знань, культури, моральних цінностей та самосвідомості якого залежало майбутнє країни. По-третє, високі вимоги, що ставило суспільство до вчителя, його особистості і професійної підготовки, сприяли прагненню вчителів до саморозвитку й самоосвіти. По-четверте, сфера народної освіти та її головний діяч – учитель, постійно знаходились у центрі уваги суспільства [6].

Оволодіння елементами педагогічної майстерності, як невід'ємної складової професійної підготовки майбутніх учителів, було предметом висвітлення на сторінках журналів. Багато вчених і вчителів-практиків присвячували свої публікації цій проблемі. Серед них був Василь Дмитрович Сиповський (1843-1895) – історик, педагог, що закінчив у Санкт-Петербурзі історико-філологічний факультет, працював на педагогічній ниві в другій половині XIX ст. головним чином у Петербурзі. Викладав історію великій княгині Ксенії Олександрівні й великому князю Михайлові Олександровичу. В останні роки життя В.Д. Сиповський був директором училища глухонімих. В.Д. Сиповський був не тільки педагогом-практиком, який впроваджував у шкільну справу ідеї гуманізму 60-х років XIX століття, але й видатним педагогом-

теоретиком. У 70-ті роки він відстоював необхідність вищої жіночої освіти, запропонував програму оновлення вітчизняної народної освіти, заснованої на принципах всезагальності, доступності навчання, спадкоємності і послідовності шкіл. Він пропонував, щоб кожен міг обрати собі школу по силах, можливостях і нахилах. Звичайно, для таких шкіл потрібен чудово підготовлений вчитель, майстер своєї справи, спроможний служити високій ідеї, який має особливе покликання і володіє педагогічною культурою.

В.Д. Сиповський приймав активну участь у журналах «Сім'я та школа», «Російська школа», «Мир Божий». Особливо багато статей та рецензій з педагогічних питань ним було надруковано у журналі «Образование» (до 1892 року – «Женское образование»), який він видавав з 1876 року і до якого зміг привернути увагу кращих педагогів. Великої уваги у своїх статтях надавав вирішенню проблеми взаємодії вчитель-учень. Початок його діяльності припадає на епоху оновлення, до тієї кипучої пори, коли люди, після великої кількості промов, сказаних ними в 40-х роках XIX ст., перейшли, нарешті, до живої справи [3, с. 30].

Загальне відродження торкнулося тоді, як відомо, і багатостраждальної вітчизняної школи. Над нелегкою справою її перетворення попрацювала ціла плеяда відомих педагогів, до яких належав і Василь Сиповський.

Досвідчений вихователь пропрацював 27 років на педагогічній ниві, відмовившись заради цього від запропонованої відомим професором історії М. Куторгою професури [5, с. 238]. Як ми вже зазначали, він був не лише теоретиком, а і практиком-педагогом, який робив свої висновки з безпосередніх спостережень і дослідів.

В.Д. Сиповського постійно цікавили питання формування особистості вчителя. Він зазначав: «учитель це особа, що присвятила своє життя одній із найвищих і благородних справ – розвитку духовних сил підростаючих поколінь, керівництву ними на шляху до істини, збудженню в них спраги до неї і стомлення її живими та плідними знаннями, здобутими наукою» [7, с. 82]; «вчительську професію жодним чином не можна прирівнювати, як це у нас робиться, до професії чиновника, техника, ремісника». Розум, знання, вміння і старанність – ось що потрібно для того, щоб бути хорошим архітектором, інженером, моряком. Все це, звичайно, потрібно й учителю, але цього мало, щоб він був хорошим учителем в повному розумінні цього слова. Щоб стати таким, йому потрібна і особлива схильність і відповідний настрій, найбільше ж потрібна любляча, чуйна душа. Вчителю доводиться мати справу не з мертвим матеріалом, як будь-якому техніку, не з папером, як чиновнику, а з живою душею учня, на яку може впливати тільки жива душа. Діяльність учителя правильніше було б порівняти з професією артиста, можна прирівняти її навіть до діяльності місіонера, проповідника. Гра артиста, якою б розумною і вправною вона не була, не торкне глядачів, якщо в ній «немає душі»; не затремтять серця людей і від слів проповідника, якщо в словах цих не тріпоче жива душа; безплідні, даремні уроки вчителя, якщо в них не відчувається любові та інтересу до знання, якщо не віє від них теплим почуттям до «малих цих». Холодне слово вчителя, байдужого і до справи своєї, і до учнів, мало того, що не запалить бажання до вчення, але охолодить душі учнів, погасить навіть і пориви до знання, якщо вони були у них [8, с. 201].

Професійну культуру вчителя В.Д. Сиповський розглядав як найважливіший компонент педагогічної майстерності. Він говорив про те, що педагогічна культура – це професійна культура людини, яка займається педагогічною діяльністю, гармонія високорозвиненого педагогічного мислення, знань, почуттів й професійної творчої діяльності, що сприяє ефективній організації освітнього процесу. Головною цінністю педагогічної культури є дитина – її розвиток, освіта, виховання, соціальний захист. Визначаючи зміст педагогічної культури вчителя як основного компоненту педагогічної майстерності, В.Д. Сиповський підкреслював, що тут «основна риса – у серйозному погляді на свою працю як на сіяння розумного, доброго, одвічного» [2, с. 1].

Проте в культурі, в тому числі й педагогічній, не завжди діють сили, що забезпечують її спрямованість на задоволення потреб людини. У історії не раз виникали ситуації, в яких активізувалися сили, ворожі культурі, що відсовували освіту і виховання на другорядне місце у громадському житті. Така ситуація виникла і загострилася в Росії у кінці XIX століття. Затвердження холодної авторитарної шкільної системи де-гуманізувало освіту, створило гостру ситуацію в навчанні. Рішення цих проблем припускало високий рівень загальної і педагогічної культури, гуманності, компетентності, педагогічної майстерності викладачів і вчителів.

Багаторічний педагогічний досвід дав В.Д. Сиповському основу стверджувати, що далеко не кожен може відмінно впоратися з обов'язками учителя, не всім під силу оволодіти педагогічною майстерністю. Ця професія вимагає від людини великої душі, люблячого серця. Він писав: «Хто такий вчитель? Якщо подивитися на це питання з ідеальної точки зору, то треба відповісти так: учитель – це особа, яка присвячує своїй праці одній із найвищих і благородних справ – розвитку духовних сил підрастаючого покоління, керівництву ними на шляху до істини, пробудженню в них спраги до неї й задоволення її живими й плідними знаннями, здобутими наукою» [7, с. 82].

Розвиваючи думку про те, що майстерність учителя не стільки у його професійних знаннях, уміннях і навичках, скільки у його моральній чистоті, духовному багатстві та щирій зацікавленості в успішності своєї діяльності, особливу увагу В. Сиповський приділяв душевній чуйності у характері вчителя. Він вважав її важним компонентом педагогічної майстерності, який дозволяє вчителю відчувати стан дітей, їх настрої, взаємовідносини, приходити на допомогу у скрутну хвилину. Глибоку моральність і людяність у відносинах з учнями В.Д. Сиповський розглядав як основу, фундамент для розвитку професійної майстерності педагога. Відомий педагог був впевнений, що у педагогічній діяльності головне «не проста виучка, не уявний розвиток розуму на матеріалі, що тільки стомлює душу, не викликаючи живого інтересу, а бережливе, повне любові і турботи, сприяння підрастаючому поколінню у розвитку обдарувань – харчування розуму одвічними цінностями, живими знаннями – допомога у формуванні моральних принципів, пробудженні розумових і моральних інтересів, які укріплюють і осмислюють інстинктивне прагнення душі до добра і до істини» [7, с. 81]. «Якщо це все стане дійсним завданням школи, -- продовжував В.Д. Сиповський, -- вона стане могутнім знаряддям достеменної освіти і тісно зближуватиметься із життям. Життєві хвилі змиють все рутинне, все змертвіле, й вона заживе повним життям» [7, с. 81]. У здійсненні цієї думки провідну роль він відводив майстерності вчителя.

Отже, виходячи з такого розуміння вчительського призначення, В.Д. Сиповський давав таке визначення педагогічної майстерності – це синтез ідейної спрямованості, загальної та професійної культури, професійних знань і професійного досвіду вчителя і виробляється вона в результаті наполегливої праці, спочатку в процесі підготовки до професії вчителя в педагогічному навчальному закладі, потім шляхом підвищення ним своєї кваліфікації уже під час педагогічної діяльності [1, с. 71].

Видатним педагогом були визначені вимоги до вчителя, які стали дороговказом у системі підготовки педагогічних кадрів:

Відповідальність, яка лежить на вчителеві. «Нехай кожен із наставників добросовісно усвідомить те, що в його руках освіта душ людських, що йому довірили батьки найкращий свій скарб – дитину, і «м'який, молодий віск прийме ту форму, яку вчитель йому надасть. Тому він зобов'язаний турбуватися про душі своїх вихованців».

Учитель повинен мати беззаперечний авторитет і вміння підтримувати дисципліну. «Вчитель, який не має авторитету серед своїх учнів, не зможе ефективно здійснювати навчальний процес, зацікавити кожного учня своїм предметом, завоювати його увагу»

Педагогові слід вишукано спілкуватися з молоддю. «До учнів потрібно звертатися з довірою, не допускати образи гідності, уникати застосування грубих виразів та слів. Бовдурів ви знайдете в особі своїх учнів, якщо будете дивитися на них, як на бовдурів!»

Учитель не повинен навчати учнів усьому, що знає сам. «Нехай кожен наставник

зуміє «оживити» своє викладання, щоб його педагогічний вплив відчули всі учні. Тому у процесі викладання діалог повинен застосовуватися на рівні з монологом. Час від часу вчитель мусить ставити запитання як до окремого учня, так і цілому класу. Розповідь учителя повинна викликати в учнів позитивні емоції, спонукати учнів до мисленневої діяльності " [4, с. 356].

Таким чином, творчі пошуки С.Д. Сиповського, теоретика і практика педагогічної науки другої половини XIX ст., були спрямовані на формування високоосвіченої і професійної особистості майбутнього вчителя, необхідності навчання його основам педагогічної майстерності у вищих закладах освіти та педагогічних училищах. Ідеї педагогічної майстерності, її сутність та зміст розглядалися через призму творчої педагогічної індивідуальності, опосередкованої особистісними якостями педагога. Прогресивний педагог був переконаний в тому, що рушійною силою освітнього поступу держави є вчитель -- майстер своєї справи, який володіє не лише відповідними знаннями, а й володіє сформованими загальнолюдськими цінностями, має любов до дітей й уміє на високому професійному рівні організувати процес взаємодії з учнями. Враховуючи все вищевикладене, можемо підсумувати: велику роль в освітленні значущості для учителя формування його професійної майстерності зіграла спадщина видатного педагога В.Д. Сиповського.

Список використаних джерел

1. Каиров И.А. Педагогика. - М.: Учпедгиз, 1948. – С. 71.
2. Леонтьева Н. Памяти учителя. Воспоминания о В.Д. Сиповском / Н. Леонтьева // Образование. – 1895. – № 10. – отдел 1. – С.1.
3. Леонтьева Н. Педагогические взгляды В. Д. Сиповского / Н. Леонтьева // Русская школа. – 1905. – № 7-8. – С. 30-67.
4. Мысли Хердера о воспитании // Воспитание: Журнал для родителей и учителей, издаваемый Александром Чумиковым. – М., 1862. – Т. XI. – С. 353-357.
5. Острогорский В. Василий Дмитриевич Сиповский (Некролог) / Виктор Острогорский // Мир Божий. – 1895. – № 9. – С. 236-239.
6. Панасенко Е. А. Идеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX століття: дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Панасенко Елліна Анатоліївна. – Слов'янськ, 2001. – 230 с.
7. Сиповский В.Д. Избр. пед. соч. / В.Д. Сиповский // СПб. – 1911. – 316 с.
8. Сиповский В. Учительский вопрос / В. Сиповский // Образование. – 1893. – Т. 6. – С. 200-216.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2016 р.

САВЧЕНКО Н.

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, г. Кропивницкий, Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ В НАСЛЕДИИ В.Д. СИПОВСКОГО

В статье рассматривается проблема сущности и содержания профессионального мастерства учителя в наследии В.Д. Сиповского. На основе анализа научно-педагогических источников и взглядов педагога-практика определяются основные требования к формированию личности учителя-воспитателя.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическая культура, педагог-теоретик, педагог-практик, требования к учителю-воспитателю.

SAVCHENKO N.

Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University Kropyvnitskyi, Ukraine

PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL TRADE OF TEACHER IS IN INHERITANCE V.D. SIPOVSKOGO

In the article the problem of essence and maintenance of professional trade teacher is examined in the legacy of V.D. Sipovskogo. On the basis of analysis of scientific-pedagogical sources and looks of practical teacher-worker the basic requirements are determined to forming of personality of teacher-educator. On the basis of analysis of scientific-pedagogical sources and looks of practical teacher-worker the basic requirements are determined to forming of personality of teacher-educator. The problems of the essence and the content of the professional mastery of a future teacher in the views of the representatives of V.D. Sipovskogo are regarded in the article. On the basis of retrospective analysis of scientific pedagogical and historical literature are determined the progressive approaches and the main requirements to formation of an educator in the process of pedagogical interaction with pupils. Developing an idea that trade of teacher is not so much in his professional knowledges, abilities and skills, skill'ki in his moral cleanness, spiritual wealth and sincere personal interest, in progress of the activity, spared the special attention of V. Sipovskiy a heartfelt sensitiveness in character of teacher. He considered it the important component of pedagogical trade, which allows a teacher to feel the state of children, their mood, mutual relations, come to the help in a difficult minute. Deep morality and humaneness in relationships with the students of V.D. Sipovskiy examined as basis, foundation for development of professional trade of teacher. Long-term pedagogical experience gave V.D. Sipovskomu to assert basis, that far not everybody can fine manage with the duties of teacher, not all are in strength to lay hands on pedagogical trade. It requires professions from the man of the large soul, loving heart. Creative searches of S.D. Sipovskogo, theorist and practical worker of pedagogical science of the second half of the XX item, were directed on forming of highly educated and professional personality of future teacher, necessity of studies his bases of pedagogical trade, in higher establishments of education and pedagogical schools. The ideas of pedagogical trade, its essence and maintenance, were examined through the prism of creative pedagogical individuality, mediated personality qualities of teacher. A progressive teacher was sure of that motive force of educational advancement of the state is a teacher -- technician which owns not only the proper knowledges but also owns the formed common to all mankind values, has love of children and able at high professional level to organize the process of co-operating with students. Â.Â. Sipovskiy gave such determination of pedagogical trade is the synthesis of ideological orientation, general and professional culture, professional knowledges and work experience of teacher, and it is produced as a result of persistent labour, at first in the process of preparation to the profession of teacher in pedagogical educational establishment, then by an increase them of the qualification already during pedagogical activity.

Taking into account all foregoing, can pidsumuvati: large role in illumination of meaningfulness for the teacher of forming of him professional trade the inheritance of prominent teacher V.D. Sipovskogo played.

Keywords: *pedagogical trade, pedagogical culture, teacher-theorist, practical teacher-worker, requirements to the teacher-educator.*

УДК 373-056.157-053.6

НАТАЛІЯ САЙКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ДИДАКТОГЕННИЙ ВПЛИВ ШКОЛИ НА МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

У статті проаналізовано поняття «дидактогенія», його види та причини виникнення. Розглянуто основні наслідки непрофесійного педагогічного впливу – шкільні фобії, шкільний невроз, дидактогенний стрес та розкрито спільні психологічні риси особистості, яка перебуває під дидактогенними впливами. Особлива увага у статті приділяється молодшому підлітковому віку, як найбільш чуттєвому до дидактогенних впливів шкільного середовища.

Ключові слова: *дидактогенія, види дидактогенії, шкільний невроз, шкільні фобії, дидактогенний стрес*

Сучасна система шкільної освіти, характеризується впровадженням ряду реформ стосовно змісту навчально-виховного процесу, демократизації шкільного середовища, продуктивності педагогічної праці, мобільності учасників освітнього процесу школи тощо. На перший погляд створюються більш сприятливі умови для виховання та розвитку сучасних дітей, але будь - які зміни в тій чи іншій системі несуть низку ускладнень і проблем. У сучасних дітей загальноосвітньої школи спостерігається домінування негативних емоцій під час навчання, психоемоційна та фізична перенавантаженість, хворобливість, про що зазначають сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці.

Проблема негативного впливу шкільної системи на зростаючу особистість висвітлювалася науковцями різних часів і періодів розвитку суспільства. Так, ще чеський педагог Я.А. Коменський, критикуючи схоластичну систему освіти середньовіччя, зазначав, що зміст освіти того часу був справжнім лабіринтом, у якому учні блукали впродовж довгих років, не маючи надії побачити радісне сяйво життя. Тому для полегшення процесу навчання ним було розроблено класно-урочну систему, яка мала створити середовище для гармонійного розвитку дитини © Н. Сайко. 2016 [7, с.347]. Також В.О. Сухомлинський зазначав, що школа, у якій дитина постійно відчуває поразки, невдачі, неможливість самореалізуватися призводить до втрати інтересу у навчанні. Тому основним методом попередження перенавантаження учнів вважав створення ситуації та атмосфери успіху у школі [12, с. 493].

Сучасний науковець В.С. Лутфулін особливо гостро засуджує руйнівний вплив шкільної системи на здоров'я дітей, підкреслюючи важливість спрощення структури навчальних програм, зменшення обсягу навчального матеріалу. У контексті методичної роботи учителів важливо також вивчати досвід навчання без перенавантажень та в організацію навчально-виховного процесу школи обов'язково мають бути включені лікарі різних спеціальностей [9].

Особливої уваги науковців заслуговує проблема педагогічної непрофесійності сучасних учителів. Мова йде про явище дидактогенії (синонім дидактогенія, негативне навчання) – негативний психічний стан учня, викликаний порушенням педагогічного такту учителем, вихователем, батьками, тренером та іншими, що виявляється у пригніченому стані, страхах, фрустраціях та негативно відображується на діяльності учня [5].

Аналізуючи практику сучасних загальноосвітніх шкіл, можна зробити висновок, що профілактична робота соціального педагога, психолога та всієї психологічної служби школи не охоплює проблему дидактогенії. Навіть, деякі педагоги, соціальні педагоги, психологи не розуміють даного поняття. Тому стає необхідним проаналізувати різні

підходи до пояснення сутності проблеми дидактогенії, виділити основні види та причини її появи.

Термін «дидактогенія» («didaktikos» — повчальний и «genos» — походження) був введений К.І. Платоновим у 60-ті роки ХХ ст., який зазначав, що в шкільній педагогіці дуже часто ми можемо зустріти явище дидактогенії - і його наслідки - соціофобії, нав'язливі страхи, хвороблива сором'язливість, бурхлива емоційно - вегетативна реакція у незручний момент [11].

Відомий дитячий психолог А.І. Захаров наголошує, що саме підвищена «стимуляція» такими засобами як погрози, покарання, засудження, пріоритет негативних оцінок, потурань, що так характерно для системи освіти – це фактор, який веде до порушення психічного здоров'я дітей, появи дидактогенії та неврозів [6].

Вивчаючи проблему дидактогенії, можна провести аналогію між поняттями «шкільна фобія», «шкільний невроз», «дидактогенний стрес», «дидактогенний невроз», «шкільна дезадаптація».

Термін «шкільна фобія» використовується для позначення різних форм страхів, які викликані відвідуванням школи. Шкільний стрес – неспецифічна реакція організму на дуже сильний подразник зовні, а саме шкільної системи.

Дидактогенний стрес – це специфічна реакція організму на дуже сильний подразник, а саме не педагогічні дії учителя, що негативно відображується на навчальній діяльності дитини, утруднює конструктивне мислення, дезорієнтує його, пригнічує творче мислення, роблячи навчальний процес поза дитячими інтересами, мотивами, цінностями. Основними причинами виникнення дидактогенних стресів В.Ф. Базарний називає: стрес від авторитарної педагогічної взаємодії; стрес від постійного пригнічення рухової активності, творчої діяльності, природного самовираження, самовизначення та самодіяльності на заняттях; сенсорно збідніле навчальне середовище [1]. Дидактогенний стрес перетворюється у дидактогенні неврози.

Термін «шкільний невроз» вживається в основному у тих випадках, коли страх школи, тривога не усвідомлюються і виявляються у вигляді соматичних симптомів (блювання, головний біль, підвищення температури і т.п.) перед відвідуванням школи. Схожість симптоматики неврозів і стресів дозволяє говорити, що явища є близькими. Виникнення дидактогенного стресу або неврозу зумовлено такими аспектами як невротизуючий (стресовий) вплив навчально-виховного процесу на учня; невротизуючий вплив навчальної роботи на педагога; невротизуючий вплив, що виникає у ході комунікації учень-учитель, при цьому вплив учня на учителя має назву матетогенія [10].

Особливо вразливим періодом життя дитини є підлітковий вік (11-12 до 15-16), який поділяється на молодший (від 11 до 13-14 років) і старший (від 13-14 до 16 років). Підлітковий вік – відповідальний період в становленні світогляду, системи відношень, інтересів, захоплень і соціальної спрямованості. Істотної зміни набуває самооцінка, яка тісно пов'язана з почуттям самоповаги, впевненості у собі у контексті реальних міжособистісних відносин. Підліток, з однієї сторони, прагне зберегти свою індивідуальність, бути собою, а з іншої – бути разом з усіма, належати групі, відповідати її цінностям і нормам. Дане протиріччя має декілька варіантів вирішення: від егоцентризму і замикання у собі ціною втрати контактів з однолітками і дружбі з ними до сліпого конформізму – некритичного сприйняття будь-яких групових норм,

Особливості розвитку особистісної, пізнавальної сфери підлітків зумовлюють розвиток соціальної, яка характеризується такими рисами як зухвала поведінка в громадських місцях; міжособистісні відносини будуються найчастіше за інтересами, не пов'язаними з навчальною діяльністю, вона відходить на другий план; поява різних захоплень, які зацікавлюють підлітка, де він себе реалізує; особистісна нестабільність відкладає відбиток на дружніх відносинах, які стають неміцними і короткотривалими;

з'являється референтна (значуща) група; виникає інтерес до протилежної статті і встановлення перших взаємовідносин.

А.М. Яшкова окреслюючи певні відмінності між молодшим і старшим підлітковим віком, наголошує на більшу вразливість та чуттєвість до непрофесійних впливів учителя саме молодших підлітків. У них знижена пізнавальна активність у навчальній діяльності, тому відбувається пізнання системи міжособистісних відносин, особистісна нестабільність, орієнтація на спілкування з однолітками своєї статті, нестабільність засвоєних соціальних норм та цінностей. Тоді як у старшого підлітка вже відбувається активізація пізнавальної сфери у навчальній діяльності і в міжособистісних відносинах, з'являється особистісна стабільність, відбувається розвиток внутрішніх моральних цінностей, орієнтація на спілкування з людьми різної статті [13].

Тобто саме молодший підлітковий вік характеризується нестабільністю та ризиком найбільше постраждати від дидактогенного впливу школи. Починаючи з молодшого підліткового віку у результаті дидактогенії можуть виникнути дисморфобії (нав'язливий страх будь-якого уявного дефекту, спотворства). О. Деркач виділяє такі основні групи страхів у підлітковому віці:

- природні страхи (10-12 років) – наслідок страху смерті у молодшому шкільному віці (страх стихії, різних природних катаклізмів, хвороб і т.д.);
- магічні страхи – проявляються в схильності школярів вірити надприродні ситуації, пророцтва;
- соціальні страхи – результат функціонування дитини у колективі, групі, кількість яких максимально зростає в 14-15 років [4].

До даного переліку А.І. Захаров додає страхи - бути не собою, втратити контроль над почуттям і свідомістю, відмови від особистісної свободи і самостійності у думках, судженнях і поведінці [6].

Можна виділити наступні види дидактогенії у сучасних школах: екзаменаційний стрес, або «стрес отримання оцінки». У разі неправильної організації процедури опитування, екзамену у дитини виникають негативні емоції, надмірне для її організму напруження, що супроводжується відповідними психофізіологічними реакціями з їх зовнішнім проявом – різке підвищення потовиділення, тремтіння в тілі, слабкість у ногах, зміна кольору шкіряних покривів, сухість у роті, не володіння мимікою тощо.

Інформаційно-часові дистреси зумовлені перенавантаженням навчальних програм, що примушує учителів (а дома - батьків) постійно поспішати, працювати у прискорених темпах. Особливо травматична дана ситуація для флегматиків та неуспішних учнів. Однак, не менш вона травматична для успішних учнів, які звикли усе виконувати на сто відсотків.

Комунікативні дидактогенії зумовлені психологічно неграмотною побудовою спілкування учителів з учнями. Педагогічна практика характеризується прикладами нетактовного, принизливого ставлення до учнів, що має спочатку характер латентної психогенної взаємодії, а потім виливається у відхиленнях поведінки, виховних проблемах, патологічних реакціях та хворобах учасників педагогічного процесу.

Фрустраційні дидактогенії зумовлені несправедливим ставленням учителя, неможливістю учня отримати оцінку, що заслуговує, похвалу учителя, невиправданими очікуваннями. В системі освіти домінують негативні оцінки, заборони, потурання, не віра у власні сили дитини, фіксування недоліків дітей замість успіхів, тому постійно знаходячись у такій атмосфері, у школярів виникає почуття ізольованості, невпевненості, закомплексованості.

В. Кротенко виділяє два витоки дидактогенії: педагог і структура навчального процесу. Основними причинами дидактогенії, що ідуть від учителя є:

1. Низький рівень психологічної культури (недостатні знання з педагогіки, психології, обмежений методичний супровід у школі та районних чи міських педагогічних службах).
2. Низький рівень загальної культури (обмежений доступ учителя до кращих творів

літератури та мистецтва. Невелика можливість мандрувати, спостерігати, отримувати позитивні емоції. Це зменшує можливість розвивати особистісні гуманістичні якості, духовність, здібність до емпатії, прощення, розуміння, біофільність учителя).

3. Погане психологічне здоров'я педагогів (синдром хронічної втоми, стресогенність, енергозатратність самої професії, неможливість і невміння якісно відновлювати власне здоров'я, не сформованість потреби щоденного піклування про власне здоров'я та якість життя).

4. Наявність соціальних проблем (учитель елементарно бідний, тому свої проблеми безвихідності, безпорадності переносить на учнів)[8, с. 199-201].

У свою чергу, В.М. Ганузін тлумачить поняття дидактогенія, як синдром педагогічного насильства, тобто виникнення комплексу відхилень у стані здоров'я школярів під впливом неадекватних педагогічних методів, дій та навчальних програм. Автор виділяє такі види синдрому педагогічного насильства:

1. Синдром легітимного (узаконеного) педагогічного насильства.
2. Синдром адміністративного педагогічного насильства.
3. Синдром авторитарного педагогічного насильства.

Синдром легітимного педагогічного насильства здійснюється через уведення Міністерством програм шкільної освіти, зміст яких учні не в змозі засвоїти (в основному за браком часу) і тому як результат відбуваються різні відхилення у стані здоров'я. При цьому, як у школярів, так і у батьків та учителів немає альтернативного рішення. Сучасна школа перенасичена різними програмами, які не враховують економічний стан, стан здоров'я дітей. Програми орієнтовані на більш успішних учнів і передбачають високі темпи засвоєння.

Синдром адміністративного педагогічного насильства – виникнення відхилень у здоров'ї у зв'язку з введенням адміністрацією школи обов'язкових видів позаурочної діяльності та несприятливого режиму роботи. Наприклад, активна участь у конкурсах, змаганнях тощо, які підвищують рейтинг школи; розклад уроків, що не враховує фізіологію дитини - після фізичної культури відбувається урок з математики, фізики тощо; позмінне навчання, саме друга зміна навчального процесу погіршує успішність учнів, створює перенавантаження та стомленість.

Особлива роль у формуванні сприятливого клімату школи і класу належить учителям. Будь-яка форма негативного ставлення до учнів це є насильство над ними, так як школярі, особливо початкової і середньої школи, не можуть себе захистити.

В.М. Ганузін виділяє ряд спільних ознак у школярів як наслідок дії авторитарного педагогічного насильстві:

1. Страх. В класах, де практикується педагогічне насильство, школярі, особливо початкових та середніх класів, переживають почуття страху, незахищеності. Поведінка під дією страху може бути різною: від фантазувань, брехливості, нерішучості, пасивності до аутизму і агресивності. У ряді випадків у дітей формуються граничні психічні стани і неврози.

2. Ізоляція. У більшості випадків, коли практикується педагогічне насильство, сам факт насильства відкрито не обговорюється. Іноді учителі дають зрозуміти, що дану ситуацію не варто з будь-ким обговорювати. Діти почувають себе ізольованими на одинці зі своїми тривогами і проблемами. Або ситуація навпаки, коли педагог відкрито обговорює конфлікт, різними способами залучаючи на свою сторону основну масу учнів, батьків і таким чином сприяє ізоляції учня або групи школярів.

3. Розчарування. Частина школярів в силу різних причин, таких як слабка підготовка у дошкільному дитинстві до школи, відсутності успіхів у початковій школі, певний тип мислення, часті захворювання, хронічні хвороби, вимушені пропуски уроків та інше не можуть засвоїти навчальний матеріал, нові теми, не маючи базових знань. Поступово така кількість предметів зростає і замість підтримки, розуміння і допомоги, учні отримують звинувачення, негативні характеристики. Вони розчаровані школою, а іноді і життям. Постійний стрес, який вони відчувають, виробляє у даної групи учнів

відповідну поведінку. Одні стають двієчниками – хуліганями, постійно створюють конфліктні ситуації в школі, на вулиці, в сім'ї. У інших проявляються депресивні стани, настрої, почуття непотрібності, зайвої людини у даному житті, формуються думки про суїцид.

4. Почуття «заслуженості» жорстокого поводження. У школярів у результаті ізоляції та почуття, що вони заслуговують на жорстоке ставлення з боку учителів, може формуватися занижена самооцінка та зникнути бажання розвиватися.

5. Втягування у конфлікт. В старших класах сильні особистості із числа школярів, які бажають припинити насильство зі сторони учителів і конфлікти у класі, часто відчують почуття провини та відповідальності за створену конфліктну ситуацію, вони стають напруженими і знервованими.

6. Агресивна поведінка. У підлітків формується вульгарний варіант дорослої поведінки. Вони дозволяють собі прогулювати уроки, відкрите куріння, відвідування школи у нетверезому стані. Все це призводить до підсилення емоціональної напруги, що виявляється в агресивній поведінці.

7. Психосоціальна дезадаптація. В цих випадках у школярів має місце не сформованість навиків навчальної діяльності, комунікативних навичок, недостатньо розвинутий самоконтроль. Прагнення таких підлітків до спілкування і лідерства у поєднанні з емоційною незбалансованістю призводить до конфліктних ситуацій з педагогами, однолітками та на вулиці.

Велику роль у реакції на відповідь педагогічному насильству, як зазначає В.М. Ганузін, грає тип сімейного виховання. При порушенні емоційних зв'язків між дитиною і батьками, батьки повністю звинувачують дитину у всіх негараздах. Школяра постійно примушують відчувати, що він поганий, не розумний, непривабливий, і взагалі, тільки заважає. Ставлення до невдач у школі і виникнення захворювань на цьому підґрунті у дитини формується як покарання за будь-що. Може бути і інший тип виховання в сім'ї – гіперопіка. В такому випадку батьки виявляють надмірну опіку і підвищену тривожність у вихованні дитини. У результаті такого виховання діти стають загальмованими, у них з'являються фобії, емоційна невірноваженість. Вони стають пасивними, залежними від дорослих, погано пристосовуються до умов школи. У вихованні типу підвищеної моральної відповідальності у дітей можуть виникнути неврози, психічні і психосоматичні відхилення [3].

Як наслідок дидактогенного впливу школи у дітей з'являються порушення або відхилення у соціальному функціонуванні, які можуть бути різного ступеня складності та призводити до дезадаптованості особистості:

тимчасові відхилення у поведінці людини, що пов'язані з нестачею ресурсів (матеріальних ресурсів, часу, фізичних, психічних, моральних, інформаційних та інших), які необхідні для того, щоб справитися з ситуацією. Адаптація людини до життя в цілому адекватна, однак вона не може функціонувати у результаті нестачі ресурсів і, якщо вчасно не відреагувати, то це призведе до більш складних наслідків;

хронічні відхилення – це більш складна і яскраво виражена відповідь на важку ситуацію (зазвичай у формі неврозів). До хронічних відхилень можуть призвести і особистісні риси, що знижують адаптаційні можливості людини – це надмірне прагнення до стабільності, ригідність поведінки; внутрішня заборона на звернення за допомогою до інших людей;

криза – це функціональна недостатність індивіда або системи, що викликана радикальними змінами життєвої ситуації. В складних життєвих ситуаціях людина не бачить можливостей її зміни, і тому починається початкова фаза кризи – покірність і зречення;

злам – стан людини, яка тривалий час перебуває у важкій ситуації. Людина втрачає сподівання на можливість змін. Такий стан можна назвати постійною кризою [2].

Вирішення проблеми дезадаптованості молодших підлітків, як і всіх вікових категорій дітей у шкільному середовищі, базується на адміністративному підході,

починаючи від простих форм - бесіди, переконання і закінчуючи виправними закладами, при цьому дитина переадресовується від вчителя-предметника до класного керівника, психолога, соціального педагога, заступника директора, директора, а далі в різні соціальні служби та виправні заклади. Для школи головним є – позбавитися таких учнів, а не перевиховати. Все це супроводжується негативним ставленням учителів до дезадаптованих підлітків, від них не очікують гарних змін.

Отже, сучасна школа, в першу чергу, має акцентувати увагу не на об'ємі знань учнів, а на створенні комфортного середовища для кожної дитини, усуненні процесів десоціалізації молодшого підлітка, компенсації тих негативних впливів, які вже нанесені та на запобіганні ще більшим таким, як правопорушення, психічні відхилення або самогубство. Це передбачає сплановану профілактичну та реабілітаційну роботу щодо дидактогенного впливу школи.

Список використаних джерел

1. Базарный В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России/ В.Ф. Базарный М., 2004. - 79 с.
2. Василевская К.Н. Трудная жизненная ситуация: проблема определения и диагностики // Социальные технологии, исследования. 2004. № 1.- С. 57–60.
3. Ганузин В.М. Методы диагностики и пути профилактики синдрома педагогического насилия // Насилие и пренебрежение по отношению к детям: профилактика, выявление, вмешательство: материалы научного симпозиума / под ред. О.Н. Боголюбовой. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2010. – С. 13–14.
4. Деркач О. Родителям о детских страхах: Книга для родителей/ О.Деркач.- Винница, 2011.- 56 с.
5. Дидактогенія. Електронний словарь тренера и консультанта [Електронний ресурс]. - Режим доступа: <http://msk.treko.ru/show diet 407>.
6. Захаров А.И. Ночные и дневные страхи у детей/ А.И. Захаров. - СПб.: «Издательство СОЮЗ», 200.- 448 с.
7. Коменский Я.А. Избр. Педагог. Соч. В 2-х т. – Т.1 / Я.А. Коменский / Под. ред.. А.И. Пискунова.- М.: Педагогіка, 1982.- 656 с.
8. Кротенко В. Дидактогенії та їх попередження у шкільній практиці//Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Дитинство без насилія: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей»/ за заг. Ред. О. Кікінеджи.- Тернопіль: Стереорат, 2014.- 802 с.
9. Лутфуллін В.С. Теоретико-методичні засади усунення навчальних перенавантажень учнів / В.С. Лутфуллін.- Полтава: Видавець Шевченко Р.В., 2011.- 336 с.
10. Медведева А.А. К вопросу о дидактогенном неврозе // Учен. зап. Таврич. нац. ун-та им. В.И. Вернадского. Сер. Философия. Культурология. Политология. Социология. Симферополь, 2010. Т. 23, № 1. С. 167-171.
11. Платонов К.И. К вопросу о профилактике неврозов. В сб.: Неврозы. Л., 1956.- с. 128.
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.4. / В.О. Сухомлинський.- К.: Рад. Школа, 1977.- 640 с.
13. Яшкова, А.Н. Возрастная психология : учеб. пособие / А. Н. Яшкова, Н. Ф. Сухарева. – Саранск: Прогресс, 2009. – 88 с.

Стаття надійшла до редакції 18.06.2016 р.

САЙКО Н.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

ДИДАКТОГЕННОЕ ВЛИЯНИЕ ШКОЛЫ НА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

В статье проанализирована проблема дидактогенности, ее виды и причины возникновения. Рассмотрены основные последствия непрофессионального педагогического

влияния – школьные фобии, школьные неврозы, дидактогенный стресс и раскрыты общие психологические черты личности, которая находится под дидактогенным влиянием. Особое внимание в статье уделяется младшему подростковому возрасту, как наиболее чувствительному к дидактогенному влиянию школьной среды.

Ключевые слова: *дидактогенія, види дидактогенії, шкільний невроз, шкільні фобії, дидактогенний стресс*

SAYKO N.

Poltava national pedagogical University named after V. G. Korolenko, Ukraine

DIDACTOGENIC IMPACT OF SCHOOL ON YOUNG TEENAGERS

The problem of didactogenic impact of school on formation of personality was disclosed in this article. There was mentioned a negative influence of modern school system on mental and physical health of individual and the consequences of such influence - social phobia, obsessive fears, morbid shyness, tempestuous emotional – vegetative reaction in awkward moment. There was conducted analogy between the concepts of "school phobia", "school neurosis", "didactogenic stress", "didactogenic neurosis", "school disadaptation".

The similarity of symptomatology of neuroses and stresses lets us identify common aspects: nervous (stress) impact of educational process on student, nervous impact of educational work on a teacher, nervous impact that occurs during communication of teacher with student.

The main types and reasons of didactogenic stress were opened, as a result of permanent being of the individual under the influence of school phobias, neuroses – examination stress or stress of 'receiving a mark'; information-time distress caused by overloading of educational programs; communicative caused by psychologically illiterate construction of intercommunication of teachers and pupils; frustrating didactogenies due to unfair treatment of teachers concerning students, inability for pupil who deserves teacher's praise to get a mark, unjustified expectations.

There were highlighted common psychological traits of children who are in unfavourable school conditions: constant fear; isolation; disappointment; formation of a child feeling that she deserves abuse by the teacher; aggressive behavior; increased conflictness; unformed skills of educational activity, unformed communication and self-control skills.

The psychological common features of children who are in unfavourable conditions: constant fear; isolation; disappointment; children start to form feeling that they deserve such cruel treatment from teacher; aggressive behaviour; increased conflictness; unformed skills of educational activity, unformed communication and self-control skills. The article emphasizes the accent should be made not on quantity of learned material but on creation of a comfortable educational environment.

Key words: *didactogenie, types of didactogenies, school neurosis, school phobia, didactogenic stress.*

УДК 378.4.011.3.015.31

НАТАЛІЯ САС

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Автор обґрунтовує актуальність дослідження проблеми професійної рефлексії викладача ВНЗ; розкриває її сутність через здатність «вийти» за межі актуальної діяльничної ситуації; визначає поняття, характеризує методологічну і процесуальну складові; ретроспективний, ситуативний, випереджаючий види рефлексії; особистісну, діадну та групову форми рефлексії; зосереджує увагу на особливостях професійної рефлексії у навчальному процесі; підкреслює важливість контрольної функції рефлексії; визначає перспективи дослідження означеної проблеми.

***Ключові слова:** професійна рефлексія викладача ВНЗ; складові, види, форми, функції професійної рефлексії викладача ВНЗ; особливості професійної рефлексії у навчальному процесі.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Інтеграція у змісті освіти понять, способів людської діяльності, інноваційного потенціалу, досвіду прояву особистісної позиції, здійснюється в процесі набуття викладачем ВНЗ власного досвіду, який, у свою чергу, повинен стати предметом рефлексії, дослідження, оцінки. Таким чином, зростає актуальність дослідження рефлексивних процесів викладача ВНЗ, що дозволяють усвідомити власні способи мислення, неефективність їх застосування, провести аналіз і перетворення підстав власних дій, що дозволяє побачити віддалену перспективу своєї діяльності, виробити ефективні стратегії її реалізації.

Аналіз досліджень та публікацій. Поняття рефлексії, її соціально-психологічні основи, механізми, філософське обґрунтування сутності здійснено у роботах В. Колеватова, А.Огурцова, А. Хуторського, Г. Щедровицького, та інших авторів.

Рефлексію як механізм саморозвитку людини, професійний ресурс, умову становлення професійності намагалися дослідити Г. Андреева, К. Вазина, У.Джаксилікова, С. Дружилов.

Проблеми діагностики рефлексії розкривають О. Анісімов, В. Козлов, Д. Крамб, А.Лазукін, Н.Калін, Г. Мануйлов Л. Махолік, М. Фетіскін.

Можливості розвитку рефлексії різних груп клієнтів досліджували Н.Деньга, О.Ноженкіна, Н.Сас та інші науковці та практики.

Аналіз досліджень дозволив зробити висновок про те, що професійна рефлексія викладача ВНЗ залишається недостатньо розробленою, відсутня єдина методологія розуміння професійної рефлексії викладача ВНЗ.

Формулювання цілей статті. Метою статті, зважаючи на недостатню розробленість, є контент професійної рефлексії викладача ВНЗ (поняття, сутність, структура, види форми та особливості професійної рефлексії викладача ВНЗ).

Виклад основного матеріалу. Серед багатьох визначень рефлексії, з точки зору дослідження професійної рефлексії працівників закладів освіти (у тому числі й викладачів вищих навчальних закладів) класичним вважається визначення А. Хуторського, згідно з яким рефлексія – мислєдіяльність, чуттєве переживання – процес усвідомлення суб'єктом освіти своєї діяльності [12].

Г. Андреева [1], С.Дружилов[6], Н. Сас [10], О.Советова [11] наголошують, що постійна соціальна мінливість із необхідністю формує суб'єкта, який легко змінює ролі

й відповідні їм ідентичності, тому здатність до легкої зміни ідентифікаційних структур стає вже не патологією, а чинником норми. В оцінюванні людини епохи постмодерну, що вибудовує свій «відкритий проект ідентичності», варіює лише елемент особистої креативності: чи то вона створює цей проект, так би мовити, «за образом і подобою» суперечливого буття, чи зазначені особливості повсякденності змушують її шукати й / або продукувати нові змісти, що стають основою ідентичності. Механізмом таких перетворень (у тому числі й у професійній діяльності викладача ВНЗ є професійна рефлексія).

Завдяки рефлексії у людини може змінюватися ставлення до минулого досвіду [9].

Рефлексія служить знаряддям критики наявного знання, завдяки чому знання і досвід стають динамічними, здатними до розвитку і виступають способами стимулювання виробництва знань і досвіду [7].

Рефлексія є зв'язком між досвідом людини і різними ситуаціями, які є предметом освоєння. Рефлексія актуалізується у вигляді різних фіксацій, зокрема: розуміння, проблематизації, коригування діяльності, розгортання винахідницької та раціоналізаторської мислєдїї [14].

«Рефлексія – здатність людини усвідомлювати власну діяльність, бачити в нїй успіхи, помилки, виправляти їх і таким чином виробляти культурні цінності, визначати своє місце в світі, знати свої можливості» [3, 4].

Відповідно до поглядів П.Щедровицького, перспективна (випереджаюча) рефлексія дозволяє уявити можливий хїд і його наслідки, але не просто можливі наслідки, а наслідки з точки зору мети. Стосовно до професійного розвитку це означає можливість суб'єкта усвідомлено підїйти до вибору розвиваючих дїй. У практицї часто людина не вибирає навчання, а погоджується на запропоноване роботодавцем. При цьому вона може розумїти, що це навчання їй дасть, передбачати результат. Однак наявність активної позицїї при виборї розвиваючих дїй дозволяє максимально усвідомити користь конкретного навчального заходу для професійного зростання, що підвищує готовність до навчання і відкритість отримання нового досвіду.

Теоретичний аналіз змісту понять рефлексїї К. Вазиної, В. Колеватова, А. Огурцова, П.Щедровицького дали змогу виокремити такі види рефлексїї, як ретроспективний, ситуативний, випереджаючий. Стосовно професійного розвитку викладача ВНЗ це означає, що рефлексія викладачем ВНЗ власного професійного розвитку виступає в ретроспективному видї як розгляд вже пройденого шляху, в ситуативному – розуміння свого справжнього становища, а також у випереджаючому – розгляд можливостей подальшого професійного розвитку. Проте, нам їмпонує трактування рефлексїї як здатності «вийти» за межї актуальної діяльнїсної ситуацїї.

Поняття «рефлексія» включає методологїчну (категорїя свїдомостї) і методичну (процедури самоспостереження і саморегуляцїї) складовї.

Методологїчну складову педагогїчної (професїйної) рефлексїї викладача ВНЗ ми розглядаємо виходячи з уявлень про те, що: домінантою педагогїчної рефлексїї є розвиток і саморозвиток; механїзм педагогїчної рефлексїї водночас є умовою для розвитку і саморозвитку як студента, так і викладача.

Сутнїсть розвитку в педагогїчному процесї ми розумїємо як послїдовнї змїни якїсних характеристик його учасникїв: змїну (за висхїдною), динамїку стану діяльностї, мотивїв діяльностї, емоцїй і почуттїв, знань, умїнь, якостей особистостї і т. їн.

Проводячи рефлексїю своєї діяльностї, людина усвідомлює: «Що ж я / ми робимо насправдї?», намагається виявити труднощї і знайти шляхи їх подолання.

Професїйна рефлексія викладача ВНЗ обумовлена навчальним процесом, що у свою чергу, визначає її особливїсть.

К. Фопель розрїзняє такі види рефлексїї у навчальному процесї: рефлексія стосовно зворотного зв'язку, отриманого від їнших людей; рефлексія в кїнцї будь-якої групової дїї; рефлексія без стороннїої допомоги, рефлексія власного розвитку.

Зокрема, в ходї навчального процесу постїйно виникають ситуацїї, коли

обговорюється поведінка будь-кого з учасників. Той, чиї дії коментуються колегами або однокурсниками, може поміркувати про те, що викликало саме такий зворотний зв'язок, а також доповнити або поглибити розуміння власних дій. Це приклад рефлексії по відношенню до зворотного зв'язку, отриманого від інших людей.

Під час підведення підсумків після закінчення групових справ, будь-якої групової дії учасники можуть проаналізувати, чого вдалося досягти, у чому переваги або обмеження даної справи, що потрібно врахувати на майбутнє – приклад рефлексії в кінці будь-якої групової дії.

Обидві форми рефлексії надають кожному можливість порівняти свою поведінку і свій образ думок з поведінкою і способом думок інших. Учасники зможуть вирішити для себе, що можна винести з такого порівняння. При цьому завжди існують характерні відповіді: «Я задоволений своїми діями ... У цій області я хотів би вивчити ... Наступного разу я хотів би ...».

Іноді буває корисно, щоб кожен подумав про свій професійний, навчальний досвід і зробив висновки, не обговорюючи нічого з іншими. Це може відбуватися по-різному. Наприклад, загальне мовчання протягом кількох хвилин надає можливість для особистого аналізу. Інший варіант – записати власні міркування. Під час «рефлексії без сторонньої допомоги» її суб'єкт подумки або письмово дає відповідь на запитання: що я зрозумів ..., що я не зрозумів ..., що я хотів би змінити ...

Рефлексія власного розвитку відбувається коли учасники навчального процесу намагаються зіставити свою поведінку в навчальній ситуації і свій особистісний розвиток. Вони розмірковують про те, що думали, відчували або робили в певній ситуації, наскільки вони дотримувалися старих способів реагування, як часто з'являлося щось нове [13].

Особливість професійної рефлексії викладача ВНЗ проявляється й у тому, що викладач ВНЗ, організовуючи діяльність студентів, прагне дивитися на себе і свої дії немов би очима своїх вихованців, враховувати їхню точку зору, погляди, уявляти їх внутрішній світ, намагається «відчути» вихованця, зрозуміти його емоційний стан. Прогнозуючи взаємодію, викладач ВНЗ оцінює себе як учасника цієї взаємодії, учасника діалогу. При цьому саме викладач ВНЗ створює умови для виникнення міжсуб'єктних стосунків учасників педагогічного процесу. У процесі педагогічної рефлексії викладач ВНЗ ідентифікує себе з актуальною педагогічною ситуацією, з тим чи іншим змістом педагогічної взаємодії, з вихованцем, зі своїми колегами, з різними моделями педагогічної діяльності, різними педагогічними технологіями і т.ін.

Педагогічна рефлексія викладача ВНЗ передбачає «взаємовідтворення», взаємооцінку учасників педагогічного процесу, «проникнення» викладача ВНЗ у внутрішній світ студента, виявлення його стану розвитку.

Професійна рефлексія викладача ВНЗ стосується не тільки особистісних особливостей, емоційних реакцій але й когнітивних (пов'язаних з пізнанням) уявлень.

Наприклад, у навчальному процесі має місце згортання і розширення знання. Тематичний підбір матеріалу, необхідних понять, – їх відбір здійснюється за принципом необхідності та достатності.

Іншими словами, лекційна частина курсу – це рефлексія викладача щодо рівня його знань з даної дисципліни. Саме тут здійснюється згортання універсуму знань для трансляції його студентам як певної цілісності.

Безумовно, багато з накопиченого наукою залишається при цьому «за бортом». Далі сприйняте і засвоєне студентами знання розширюється, доповнюючись новими даними з книг, фактами, здобутими шляхом самостійної практичної або дослідницької діяльності. У певний момент виникає потреба в рефлексії, тобто, здійснюється узагальнення і згортання знання для переходу на наступний рівень.

У цьому сенсі підсумковий контроль (іспит або залік) після закінчення курсу виконує, а точніше – повинен виконувати – рефлексивну функцію. Адже саме з його допомогою студент отримує цілісну картину того, що можна позначити в термінах

рефлексії: «я знаю, що я знаю» і «я знаю, чого я не знаю». Для викладача підсумковий контроль теж «дзеркало», в якому він може побачити, чого вдалося навчити, що добре і що погано в його програмі.

Контрольна функція рефлексії – це той важливий механізм, завдяки якому здійснюється будь-який розвиток: системи власних знань, мислення, діяльності, особистості або її відносин зі світом.

Слід виокремити такі види контролю професійної рефлексії, як контроль на основі зіставлення отриманих результатів із заданими зразками; контроль на підставі передбачуваних результатів дій, виконаних подумки; контроль на ґрунті аналізу готових результатів фактично виконаних дій. Усі вони однаковою мірою реалізовані як у навчанні, так і в професійній діяльності викладача ВНЗ.

Особливої уваги вимагає контроль на основі вже отриманих результатів. Для ефективного проведення цього виду контролю кожен фахівець повинен бути готовим до ефективної професійної рефлексії, яка допомагає розумно й об'єктивно аналізувати свої судження, вчинки та діяльність із погляду їхньої відповідності задуму й умовам. Освоєння правил діяльності, перетворення творчих її компонентів в певні правила – все це пов'язано з механізмом рефлексії.

Виокремлюють особистісну рефлексію (дослідженням суб'єктом самого себе, результатом якого є переосмислення людиною себе і своїх відношень зі світом), взаєморефлексію (процес подвоєного, дзеркального взаємовідтворення суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення особливостей один одного) та групову рефлексію.

В умовах швидкої зміни навколишнього середовища, невизначеності, підвищеної ризикованості особистісна професійна рефлексія викладача ВНЗ виступає механізмом формування нових моделей професійної поведінки, конструювання професійної системи цінностей та ідентифікаційних структур.

Рефлексивний компонент професійної діяльності викладача ВНЗ маркує вміння аналізувати рівень власних знань, умінь, навичок; виокремлювати переваги і недоліки (стосовно колег та попереднього досвіду), оцінювати свій професійний досвід, формулювати отримані результати. У цьому разі особистісна рефлексія викладача ВНЗ є не тільки підсумком зробленого, а й стартовою ланкою і стимулом до нової освітньої діяльності, формулювання нових цілей.

Особистісна професійна рефлексія допомагає викладачам ВНЗ скласти «баланс» власних сильних і слабких сторін, окреслити мету подальшої роботи, скорегувати свій професійний розвиток, розробити програму саморозвитку та ін.

Акцентуючи увагу на тому, що педагогічний процес передбачає обмін діяльностями педагога і учнів, У.Джаксилікова виокремлює такі компоненти взаємо рефлексії у педагогічному процесі, як: рефлексія педагогом діяльності учня; рефлексія педагогом своєї діяльності; рефлексія педагогом педагогічної взаємодії; рефлексія учнями своєї діяльності; рефлексія учнями діяльності педагога; рефлексія учнем актуальної педагогічної взаємодії[5].

Г. Андрєєва відзначає, що для більш глибокого розуміння рефлексії, її необхідно розглядати не на діаді, а на більш складних організованих реальних соціальних групах, об'єднаних значущою спільною діяльністю (до якої ми й відносимо професійну рефлексію викладача ВНЗ). Висновки У.Джаксилікової та Г. Андрєєвої, на наш погляд, стосуються і професійної рефлексії викладача ВНЗ.

Висновки та перспективи дослідження. Питання професійної рефлексії викладача ВНЗ носить багатовимірний та різноплановий характер і є достатньо актуальним для окремого дослідження. Теоретичний аналіз, синтез та узагальнення власного педагогічного досвіду дозволяють розглядати сутність професійної рефлексії викладача ВНЗ як здатність «вийти» за межі актуальної діяльнісної ситуації. У результаті дослідження було виявлено такі характерологічні ознаки професійної рефлексії викладача ВНЗ як методологічна і процесуальна складові; ретроспективний,

ситуативний, випереджаючий види; особистісна, діадна та групова форми та ін.

Особливе місце в професійній рефлексії викладача ВНЗ посідає готовність викладача ВНЗ до організації змісту навчального матеріалу і способів його подачі студентам. Рефлексивне забезпечення функціональної ролі викладача ВНЗ полягає в здатності чітко усвідомлювати свою позицію посередника, тобто не просто транслювати свої знання студенту, а забезпечувати умови, що полегшують студенту процес пізнання того, що знає сам викладач.

Перспективним, на наш погляд є дослідження можливостей та умов розвитку професійної рефлексії викладача ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. Социальная психология сегодня: поиски и размышления / Г. Андреева. – М.: Издательство: МПСИ, 2009. – 160 с.
2. Бондарцов В.Г. Аутопсихологические технологии развития личностно-профессионального потенциала руководителя : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Бондарцов Валентин Геннадьевич; [Место защиты: Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте РФ].– Москва, 2013.– 148 с.
3. Вазина К.Я. Модель саморазвития человека / К.Я. Вазина – Н.Новгород: изд-во ВИПИ, 1994. – 268 с.
4. Деньга Н.М. Характеристика педагогічних умов розвитку професійної рефлексії педагога / Н.М. Деньга // FOLIA COMENIANA: вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я.А.Коменського / гол.ред. Муковіз О.П.. – Умань : ФОР Жовтий, 2016. – С.82-88.
5. Джаксылыкова У. С. Роль рефлексии в профессиональном развитии учителя/ У.С.Джаксылыкова. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://zkoipk.kz/2015smart1/1282-conf.html>
6. Дружилов С.А. Индивидуальный ресурс профессионального развития как необходимое условие становления профессионализма человека / С.А. Дружилов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 5 – С.145-148.
7. Колеватов В. А. Рефлексивные механизмы переработки информации в системах социального управления / В. А. Колеватов // Социология информационных процессов. – Новосибирск: Веди, 2005. – С. 252-265]
8. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности/ Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии, 1994 – № 3-4.– С. 4-21.
9. Огурцов А.П. Рефлексия / А.П. Огурцов // Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – Том III.– М.: Мысль, 2001 – с. 445
10. Сас Н.М. Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (теоретико-методологічний аспект): дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: спеціальність 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» /Н.М.Сас, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.– 2015.– 558с.
11. Советова О. С. Социальная психология инноваций (основания, исследования, проблемы) : дисс. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 «Слциальная психология» /Советова О.С.; Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб., 1998. – 315 с.
12. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

13. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение/ К. Фопель.– М.: «Генезис», 2003 г.– с. 52-53.
14. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и её проблемы/ Г.П.Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление.– 2004.– № 2, Т.4.– С. 72-77.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2016 р.

SAS N.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г.Короленко, Украина

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В статье автор обосновывает актуальность исследования проблемы профессиональной рефлексии преподавателя вуза; раскрывает ее сущность через способность «выйти» за пределы актуальной деятельностной ситуации; определяет понятие, характеризующее методологическую и процессуальную составляющие; ретроспективный, ситуативный, опережающий виды рефлексии; личностную, диадную и групповую формы рефлексии; сосредоточивает внимание на особенностях профессиональной рефлексии в учебном процессе; подчеркивает важность контрольной функции рефлексии; определяет перспективы исследования этой проблемы.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия преподавателя вуза; составляющие, виды, формы, функции профессиональной рефлексии преподавателя вуза; особенности профессиональной рефлексии в учебном процессе.

SAS N.

Poltava State Pedagogical University named after V.G. Korolenko, Ukraine

THE DESCRIPTION OF PROFESSIONAL REFLECTION OF UNIVERSITY LECTURER

The author justifies the relevance of the reseach of university lecturer's professional reflection problem; reveals its character through the ability to “go outside” the actual activity situation. On the basis of ideas that the mechanism of pedagogical reflection of university lecturer is at the same time the condition for the development and self-development for a student and a teacher, the article defines the meaning; characterizes methodological and methodical components. Having used the results of theoretical analysis, the author allocates retrospective, situational, anticipatory kinds of reflection. In the author's opinion the speciality of professional reflection of university lecturer depends on learning process that determines its personal, dyadic and group forms. According to the author's conclusion the speciality of professional reflection of university lecturer concerns not only personal peculiarities, emotional responses but cognitive ideas (related to knowledge). The author highlights the importance of the control function of reflection, particularly such kinds of control as control based on matching the results with the samples; control on the basis of expected results of the mentally made activites. As prospects of the research of the given problem the author identifies research prospects and the conditions for the development of professional reflection of university lecturer.

Key words: university lecturer's professional reflection; components, kinds, forms, functions of the university lecturer's professional reflection; the peculiarities of professional reflection in the learning process.

УДК 378:811

ОКСАНА СКОРОБАГАТА

Глухівський національний педагогічний університет імені О.П. Довженка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Статтю присвячено проблемі формування вторинної мовної особистості майбутнього вчителя-словесника. Основна увага автора приділена аналізу поняття «мовна особистість», «вторинна мовна особистість». Відзначається кореляція ступеня сформованості вторинної мовної особистості з її здатністю до здійснення міжкультурної комунікації. Автором здійснено спроби окреслити узагальнену структуру вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов, визначити основні умови формування вторинної мовної особистості в теорії та методиці навчання іноземних мов.

***Ключові слова:** підготовка вчителя іноземних мов, міжкультурна комунікація, мовна особистість, вторинна мовна особистість.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Педагогічна Конституція Європи наголошує на тому, що найважливішою компетентністю педагога XXI століття повинна стати та, яка сприятиме благополуччю кожної дитини і формуватиме її багатий духовний світ. Тому система сучасної освіти зорієнтована на «...формування повноформатного суб'єкта європейського процесу – людини глибоких знань і культури, носія гуманістичної філософії, світогляду і моралі, національних і загальнолюдських цінностей, на виховання вмінь, потреби і прагнення їхньої реалізації в європейському і світовому життєвому просторі» [2].

Розширення сфери міжкультурної взаємодії в умовах глобалізованого комунікативного простору, який також підвищує і функціональні можливості в професійній сфері, стає одним із факторів вдосконалення якості професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах освіти. Ми підтримуємо позицію тих дослідників, які вважають, що міжкультурна комунікація забезпечується завдяки розвитку рис вторинної мовної особистості (І. І. Халеєва,). У зв'язку з цим назріває необхідність переосмислення концепції професійної підготовки вчителя іноземних мов.

Професійна й особистісна самореалізація майбутнього вчителя-словесника відбувається за допомогою іноземного слова, іноземної мови, іншомовної діяльності. Саме тому пошуки шляхів підготовки фахівця, який спроможний забезпечити виховання вторинної мовної особистості школяра через іншомовну комунікацію, нині перебувають у полі зору багатьох дослідників. Відтак виникає потреба у створенні умов для підготовки висококваліфікованих педагогів, здатних задовільнити потреби суспільства в найрізноманітніших сферах людської діяльності, зокрема в галузі іншомовної освіти. Зазначимо, що невіддільна від розуміння вторинної мовної особистості, є вторинна мовна особистість вчителя іноземної мови, оскільки саме вона відіграє важливу роль у іншомовному вихованні та іншомовній освіті майбутніх поколінь. Саме від культури його мовлення, його інтелектуальних якостей залежить витворення нових комунікативних стратегій, створення позитивної атмосфери іншомовного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незаперечно, що в

умовах активного формування глобалізованого комунікативного простору питання адекватності взаєморозуміння партнерів по спілкуванню, які є представниками різних лінгвосоціумів, привертають гостру увагу дослідників. Невипадково поняття «вторинної мовної особистості» як показника здатності особистості брати повноцінну участь у спілкуванні на міжкультурному рівні було введено в ужиток під час розробки теорії розуміння іншомовного мовлення [6]. Учені-дослідники розкривають зміст поняття, розробляють структуру й визначають рівні сформованості вторинної мовної особистості, виокреслюють аспекти вивчення мовної особистості й технології її формування.

Разом з тим, тривають дискусії відносно доцільності виділення теорії вторинної мовної особистості із загальної теорії мовної особистості (Ю. М. Караулов, О. О. Леонтьєв та інші). Ми хочемо приєднатися до позиції вітчизняних дослідників, які вважають, що формування вторинної мовної особистості повинно стати не просто метою іншомовної підготовки, а стратегічною ціллю державної політики України. В рівні сформованості вторинної мовної особистості ми вбачаємо критерій ефективності системи іншомовної підготовки країни і хочемо підтримати точку зору тих дослідників, які завдання формування вторинної мовної особистості вважали пріоритетним під час підготовки фахівців у ВНЗ (М. Г. Євдокимова, А. В. Мариничева та інші). На нашу думку, на вирішення завдання формування вторинної мовної особистості повинна бути спрямована вся система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

Загальновідомо, якою важливою є роль особистості у творенні і збереженні культури, духовності, мови, історії. Тож сучасній школі насамперед потрібен вчитель, який вільно послуговується іноземними мовами, є людиною культури, володіє цілісними системними знаннями іноземної мови й іншомовного мовлення, сповідує принципи полікультурності й шанує виховні цінності інших народів, уміє захопити кожного учня емоційним іншомовним словом і через нього формувати особистість із розвиненим умінням приймати інші культури.

Метою цієї статті є визначити засади формування вторинної мовної особистості в умовах сучасного вищого навчального закладу з урахуванням активного формування глобалізованого комунікативного простору.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Метою формування вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов для об'єднаної Європи є підготовка фахівця, який готовий навчити дітей здійснювати міжкультурну комунікацію, сформувати у них уміння і навички виявляти національно-культурні особливості за допомогою різноманітної палітри мовностилістичних засобів, притаманній іноземній мові, що вивчається.

Аналіз наукових розвідок з досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що мова про міжкультурну комунікацію може йти лише тоді, коли партнери по спілкуванню усвідомлюють факт «чужорідності» один одного. У зв'язку з чим «уміння взаємодіяти на міжкультурному рівні повинні спеціально формуватися, а сама номенклатура таких умінь може і (повинна) різнитися залежно від контингенту тих, кого навчають» [5]. В наш час ми можемо говорити лише про формування рис вторинної мовної особистості вчителя, який би володів професійно-педагогічними якостями та іноземними мовами і міг би спілкуватись в мультілінгвальному просторі на міжкультурному рівні. Ураховуючи той факт, що у нашій країні наразі існують взагалі проблеми з володінням іноземними мовами, в процесі підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності ми можемо лише закласти фундамент для формування основ вторинної мовної особистості школярів. За умови результативності іншомовної підготовки у педагогічному ВНЗ майбутні вчителі іноземних мов володітимуть знаннями, уміннями та навичками, що відповідають загальноєвропейським стандартам, вища освіта України отримає реальні підстави для формування вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов.

У зв'язку з цим вважаємо наголосити на тому, що «вторинна мовна особистість» – це нова і важлива якість мовної особистості, яка характеризує соціально активний прошарок сучасного суспільства. Цей факт необхідно враховувати під час лінгвокогнітивного моделювання сучасної системи підготовки вчителя іноземних мов, оскільки спектр соціально значущих готовностей у вчителя-білінгвала значно ширший від того «набору готовностей», який характеризує одномовного педагога. Тому вважаємо детальніше зупинитися на категорії «мовна особистість» і «вторинна мовна особистість», щоб визначитися з ознаками вторинної комунікативної професійної особистості вчителя іноземних мов.

Пріоритет у створенні теорії мовної особистості належить Ю. М. Караулову, який під нею розуміє «сукупність здатностей і характеристик людини, що обумовлює створення і сприйняття нею текстів, які різняться ступенем структурно-мовної складності, глибиною та точністю відображення дійсності та цільовим напрямком» [1]. І. І. Халеєва пов'язала цю концепцію із комунікацією на міжкультурному рівні. Дослідниця стверджує, що для здійснення міжкультурної комунікації необхідно, поступово переводячи другу мову в статус «нечужої», формувати вторинну мовну особистість. Тобто людину, яка здатна проникати в «дух» мови, що вивчається, в культуру того народу, з яким повинна здійснюватися міжкультурна комунікація [4].

Цікавим для нашого дослідження є визначення вторинної мовної особистості, запропоноване А. М. Плеховим, який під нею розуміє комунікативно-активний суб'єкт, здатний більш-менш пізнавати, описувати, оцінювати, перетворювати оточуючу дійсність і брати участь у спілкуванні з іншими людьми засобами іноземної мови в іншомовно-мовленнєвій діяльності [3]. Серед напрямів формування вторинної мовної особистості вчителя іноземних мов особливу увагу привертає функціонально-стилістичний підхід, відповідно до якого розвиток умінь вільно володіти нормами усної і писемної іноземної мови, цілеспрямоване й майстерне використання іноземної мови в різноманітних комунікативних ситуаціях забезпечує успішне формування рис досліджуваної нами якості.

Дослідники проблем міжкультурної комунікації зазначають, що взаєморозуміння партнерів по спілкуванню залежить від ступеню співпадіння їхніх картин світу [10]. Тож, з метою реалізації комунікативного підходу при вивченні лінгвістичних курсів доцільним стає розвиток нової якості мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов, а саме – вторинної мовної особистості, яка опанувала лексикон (тобто вербально-семантичний рівень мови), тезаурус, що утворюють мовна та концептуальна картини світу, і прагматикон (тобто систему діяльнісно-комунікативних потреб) типового представника країни, мова якої вивчається [6].

Незважаючи на той факт, що лінгводидакти акцентують на схожості організації мовної та «вторинної» мовної особистості, вважаємо процес лінгводидактичного моделювання нової якості майбутнього вчителя на основі вже сформованої і яка сприймається самою особистістю як невід'ємна частина власного «Я» має свої особливості.

Перш за все, значущим для розвитку комунікативної здібності майбутнього вчителя стає нульовий рівень мовної особистості. При цьому зв'язки лексикона з вищими рівнями, що мають безпосередній вихід на лінгвокогнітивний простір соціуму, не є однозначними. Це робить неможливим лінійну реалізацію моделі вторинної мовної особистості.

Відповідно до теорії Ю. М. Караулова, на першому, вербально-семантичному рівні формування мовної особистості буде здійснюватись опанування лексикону. Не зважаючи на те, що цей етап формування вторинної мовної особистості відбуватиметься лише на рівні стереотипів, необхідно навчити студентів адекватно сприймати вербально-семантичний фонд мови, яка вивчається, свідомо сприймати цей фонд у різних формах функціонування тексту.

Другий, тезаурусний рівень передбачає розвиток мовної та когнітивної свідомості, яка притаманна носіям мови, що вивчається. І. І. Халєєва поділяє цей рівень на два підрівні: «тезаурус-1» і «тезаурус-2». На першому відбувається формування мовної свідомості, в основі якої лежить мовна картина світу. Цей підрівень має безпосередній зв'язок із асоціативно-вербальною природою мови. Другий підрівень співвідноситься власне зі знаннями про світ, що формують когнітивну свідомість і тим самим загальну картину світу на рівні концептуальної системи.

На тезаурусному рівні постає завдання навчити студентів розпізнавати мотиви особистості, становлення та розвиток якої відбувався в умовах іншої спільноти, в умовах домінування іншої системи цінностей. Ми можемо говорити про ефективність навчання іноземних мов у тому випадку, коли студент зможе досягти розуміння повідомлення і зробити комунікативно-релевантні висновки не лише на основі декодування інформації внаслідок використання мовних знань. Особливого значення набуває вміння вибудовувати власну стратегію розуміння того, про що хотів повідомити співрозмовник, який у свою чергу спирався на власну систему образів. Отже, формування вторинної мовної особистості можна вважати досягнутим, якщо у когнітивній свідомості студентів будуть накопичені образи, аналогічні тим, якими володіють носії мови.

Справді, на початку 21 століття вимога лінгводидактив навчати іноземній мові в системі її культури стала цілком обґрунтованою [7; 8]. Наразі підкреслюється значущість лінгвокраїнознавства у формуванні здатності особистості до повноцінної міжкультурної комунікації. Між тим, науковцями доведено той факт, що формування соціальної компетентності особистості не має безпосереднього зв'язку з розвитком іншомовної комунікативної здібності [9].

Сама по собі актуальна тематика (наприклад, та, що опановується а межах аспекту «Мова масмедіа») без належного вкраплення національно-культурного та соціального інваріанта не сприяє встановленню кореляційних взаємозв'язків у картинах світу різних лінгвосоціумів. Отже, таке використання лексики не стає достатньою умовою для забезпечення взаєморозуміння партнерів по міжкультурній взаємодії. Це пов'язано з тим, що неносію мови форма вербалізації актуального концепту досить нечасто дає реальне уявлення про його актуальність, справжню соціальну значущість. Загалом концепт спирається на сукупне знання більшості членів спільноти та не вимагає експлікації. Тому, у випадку коли опанування одиниць, що маркують значущі для сучасної лінгвоспільноти події та явища, здійснюються неносієм мови, існує велика ймовірність, що буде зафіксовано головним чином «поверхнева інформація». Семантична цінність таких одиниць не отримає належного усвідомлення. Звідси випливає логічний висновок, що процес навчання іноземної мови можна вважати ефективним, якщо студенти змогли зрозуміти смисл повідомлення і зробити комунікативно-релевантний висновок не лише шляхом декодування інформації за рахунок використання мовних знань. Особливого значення набуває вміння вибудовувати відповідне припущення стосовно того, що мав на увазі співрозмовник, який спирався на свою національну систему уявлень та образів.

Отже, ми вважаємо, що у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності неодмінно потрібно враховувати систему цінностей тієї лінгвоспільноти, мова якої ними вивчається. У зв'язку з чим необхідно занурення у масову свідомість носіїв мови до рівня «національно-культурних констант» та «соціокультурних змінних».

Відомо, що системоутворюючим фактором, який вибудовує всю структуру мовної особистості, є вищий, мотиваційний рівень. Одиницями такого рівня стають не слова та елементи тезаурусу, а діяльнісно-комунікативні потреби. Вони обумовлені всією парадигмою соціально-діяльної поведінки особистості і охоплюють мотиви, цілі, систему її цінностей та інтересів. Тож ми можемо зробити припущення, що відповідна структура релевантна і для вторинної мовно особистості, формування якої можна вважати

досягнутим, якщо у когнітивній свідомості студентів будуть накопичені образи, аналогічні тим, якими оперує носій мови.

Окреслюючи завдання формування вторинної мовної особистості вчителя іноземних мов вважаємо за необхідне враховувати позицію І. І. Халєєвої, яка полягає в тому, що формування відповідної особистості повинно полягати не лише в розвитку її здатності аналітично усвідомити унікальну специфічність іншої культури. Ефективним таким процес можна назвати лише тоді, коли майбутній вчитель за допомогою іноземної мови інтегрує в себе в собі елементи чужерідної культури [5].

У процесі такого навчання мова, що вивчається не відчувається іноземною по відношенню до своєї рідної. Вона стає ще однією мовою і культурою, які необхідно не лише вивчати, а «пропускати» через свою свідомість та світобачення. Лише сформована відповідним чином вторинна мовна особистість здатна занурюватися в «дух» мови, що вивчається, усвідомлювати культуру того народу, який говорить цією мовою. Тоді можна говорити про ефективність розвитку здатності до здійснення міжкультурної комунікації, що прямопропорційно корелює з володінням не лише знаковою системою, але й відповідною концептосферою на рівні рідної мови.

Як свідчить аналіз науково-методичної літератури й власна практика, основними умовами формування вторинної мовної особистості в теорії та методиці навчання іноземних мов є такі:

навчання іноземних мов неможливе без орієнтації на формування готовності до міжкультурної комунікації, міжкультурної взаємодії. Відповідно до цього навчання іноземних мов недопустиме лише на рівні оволодіння мовленнєвим кодом. Важливим компонентом процесу навчання повинно стати залучення до мовної картини світу її носіїв, до національної концептосфери;

виокремлені у структурі мовної особистості таких компонентів як тезаурус-1 та тезаурус-2 повинні стати базовими компонентами, без яких неможливе формування вторинної мовної особистості, здатної до ефективного міжкультурного спілкування. Тезаурус-2 співвідноситься зі знаннями про світ, що формують когнітивну свідомість і тим самим утворюють картину світу на рівні концептуальної системи;

найбільш складним і важливим завданням опанування культури країни, мова якої вивчається є проникнення до когнітивної сфери його носіїв і формування відповідного новоутворення в структурі мовної особистості того, хто цю мову вивчає.

Висновок із дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, формування вторинної мовної особистості майбутніх учителів іноземних мов – це складний систематичний процес підготовки майбутніх фахівців до міжкультурної взаємодії з представниками країни, мова якої вивчається. У перспективі необхідна розробка й побудова цілісної системи формування здатності й готовності студентів до позитивної взаємодії з представниками іншої культури. Такі якості особистості можливо сформувані на основі толерантного ставлення до культури нації, мова якої вивчається через визначення специфіки концептосфер її представників, через уміння усвідомлення й співставлення того чи іншого культурного концепту в різних лінгвоспільнотах. Це в цілому буде сприяти збагаченню й розширенню базової концептосфери мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264с.
2. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://pedagog-mo.ru/docs/articles/documents/%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%95%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D1%8B.pdf>

3. Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Антон Николаевич Плехов. – Нижний Новгород : Нижегород. гос. пед. университет, 2007. – 210 с.
4. Халеева И. И. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации / И. И. Халеева. – М. : МГЛУ, 1999а – 200с/
5. Халеева И. И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) / И. И. Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. – М., 1999. – С. 5 – 14. – (Тр. / МГЛУ; вып. 444)
6. Халеева И. И. Основы теории обучения иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238с.
7. Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge University Press, 2001. – 260p.
8. Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences / A. V. Sánchez, M. P. Ruiz (eds.). – Spain : university of Duesto, 2008. – 334p.
9. Ek. J. A. Van Objectives for foreign language learning. – Strasbourg : Concil of Europe. – 1986.
10. Hinner M. B. The importance of intercultural communication in globalized world / M. B. Hinner. – 1998. – Mode of access : <http://www.bwl.tu-Freiburg.de/english/forschung/Global/pdf>

Стаття надійшла до редакції 13.11.2016 р.

СКОРОБАГАТА О.

Глуховский национальный педагогический университет имени А.П. Довженко, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена проблеме формирования вторичной языковой личности будущих учителей иностранных языков. Основное внимание автора акцентируется на анализе понятий «языковая личность», «вторичная языковая личность». Отмечается корреляция степени сформированности вторичной языковой личности и ее способности к осуществлению межкультурной коммуникации. Автором предпринимаются попытки очертить обобщенную структуру вторичной языковой личности будущих учителей иностранных языков, определить условия формирования вторичной языковой личности в теории и методике обучения иностранным языкам.

***Ключевые слова:** подготовка учителя иностранного языка, межкультурная коммуникация, языковая личность, вторичная языковая личность.*

SKOROVANATA O.

Glukhiv national pedagogical University named after A. P. Dovzhenko

THEORETICAL GROUNDS FOR FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' SECOND LANGUAGE PERSONALITY FORMING IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The Pedagogical Constitution of Europe emphasizes on the fact that the most important competency of a XXI century pedagogue is to provide an educational environment that facilitates prosperity of every child and forms his rich spiritual world.

Future foreign language teacher's professional and personal self-realization is realized with the help of a foreign word, foreign language, foreign language activities.

That's why finding the ways of training, which will be able to provide second language personality developing of his/her students in foreign language communication, is now in the fields of vision of many educators.

Therefore it is necessary to facilitate the process of teachers training to enable them to meet the needs of society in various fields of human activity, particularly in the field of foreign language education. It should be also mentioned that to understand a second language personality of a

person we are to take into account the foreign language teacher's second language personality. It is the culture of his/her speech, his/her intellectual qualities that contribute to creating new communication strategies, as well as a positive atmosphere of foreign language communication.

The concept «second language personality» as a criterion for a person's ability to participate in cross-cultural communication was developed and introduced in usage when the theory of foreign speech understanding was being worked out.

We want to support the idea of the educators who believe that the second language personality forming should be the aim of not just foreign language teachers' training, but the strategic goal of the state policy in Ukraine. We regard the formed level of second language personality as the criterion for the efficiency of foreign language teaching in the country and we want to support the point of view of the educators which consider the task of a secondary language personality forming to be a priority in foreign language teachers' training (M. Yevdokimova, A. Marynycheva and others).

A foreign language teacher for a united Europe should be a person willing to teach children to carry out cross-cultural communication. Only the person with a highly developed second language personality will teach how to use various linguistic and stylistic means inherent the spoken foreign language.

The analysis of the problem of foreign language teachers' training proves the fact that the successful cross-cultural communication is to take place if the communication partners are aware of the fact of «foreignness» of each other. Thus the ability to interact at the intercultural level should be specially formed, and the range of skills may vary depending on the contingent of trainees. Nowadays we can only talk about the traits of teachers' second language personality forming. Taking into account the fact that our country has current problems with the level of foreign languages knowledge in general we can only presume the foundation for second language personality forming at higher educational establishments.

We want to admit that the second language personality is a new and important property of a person studying a foreign language. Among a number of second language personality definitions we stick to I. Khaleyeva's opinion that in order to implement cross-cultural communication a foreign language teacher should gradually form a second language personality of his/her students. We understand a second language personality as the active participant of communication more or less able to learn, to describe, to evaluate, to transform the surrounding reality and to be engaged in dialogues with people by means of a foreign language.

The mutual understanding in any interaction depends on the degree of resemblance of participants' linguistic picture of the word. Thus it is necessary to develop a new property of a foreign language teacher's personality, i.e. a second language personality. It presupposes that the person possesses the lexicon (i.e. semantic level of the languages), the thesaurus, forming a linguistic and conceptual world picture, and realizes the pragmatic level of the language (i.e., the system of activity and communication needs of typical representative of a country which language is studied)

According to Yu. Karaulov theory, at first or verbal and semantic level forming the language personality will be carried out by mastering vocabulary of the language studied. Despite the fact that the second stage of language personality forming is realized at the level of stereotypes, it is necessary to teach students to perceive verbal and semantic foundation of the foreign language.

The second or thesaurus level involves the development of language and cognitive awareness, which is peculiar to native speakers of the language studied. I. Halyeyeva divides this level into two sublevels: "thesaurus-1" and "thesaurus-2." The formation of linguistic consciousness, based on the linguistic world picture is realized on the first sublevel. This sub-level is closely connected with the associative and verbal nature of the language. The second sub-level correlates with actual knowledge of the world that form the cognitive consciousness, and thus overall the picture of the world as a conceptual system.

The core component that determines the entire structure of a language personality is a higher motivational level. The units of this level are not words and thesaurus elements but communicative needs. They are caused by the paradigm of all social and individual behavior and include motives, goals, the system of values and interests. So we can assume that the same is true for the second language personality.

The process of a foreign language learning can be considered effective if students are able to understand the idea of the message, and to make conclusion relevant to the situation of

communication not only by decoding information using only language skills. Of particular importance is the ability to formulate appropriate assumptions about what is meant by the source, which relied on his/her national system of ideas and images.

Therefore, we believe that in future foreign languages teachers' training it is necessary to consider the system of values of the country the language of which they studied. In this connection, it is necessary to «dive» into the mass consciousness of native speakers to be able to understand national cultural constants and social and cultural variables.

When outlining the task of foreign languages teachers' secondary language personality forming we consider it necessary to support Iryna Halyeyeva's theory who holds it that to form the corresponding personality the analytical ability to understand the unique specificity of another culture should be developed? But it isn't a sufficient effort. The process is considered to be effective when the future foreign language teacher integrates in himself/herself the elements of the foreign culture

The basic conditions of second language personality forming in theory and methodics of foreign languages teachers' training are as follows:

foreign languages mastering is impossible without a focus on readiness for cross-cultural communication, cross-cultural interaction. Accordingly foreign languages teaching at a level unacceptable mastering speech code is unbearable. An important component of the learning process should become the introduction into the linguistic picture of the world of language natives, into their national conceptual sphere;

such components as thesaurus-1 and thesaurus-2 singled out in the structure of the language personality should become the basic components. Without such constituent parts the secondary language personality forming will be not possible. Thesaurus-2 correlates with knowledge about the world that form the cognitive consciousness and thus form a picture of the world at a conceptual system;

the most difficult and important task of mastering the culture of the country which language is being studied is penetration into the cognitive sphere of its native speakers and formation of the new concepts in the structure of the language learners' personality.

Despite the fact that a number of researchers emphasize the similarity of language and «secondary» language personality, we treat the latter as a result of the process of modeling new quality of future teachers on the basis of already the formed one.

Keywords: *training of teachers of a foreign language, intercultural communication, linguistic personality, secondary linguistic personality*

УДК 371.134: 502

ЛЕСЯ СОЛОВЕЙ

Полтавський коледж харчових технологій Національного університету харчових технологій

МІСЦЕ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті здійснено аналіз поняття «компетентність», визначено місце ключових компетентностей у ступеневій підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін, охарактеризовано форми й методи формування.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, ключові компетентності, підготовка вчителів, професійна підготовка.*

Постановка проблеми Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін передбачає засвоєння нових фундаментальних, спеціальних, психолого-педагогічних і методичних знань, формування відповідних умінь, удосконалення професійних якостей у

галузі природничих знань. Тому становлення майбутнього вчителя природничих дисциплін у вищому педагогічному закладі безпосередньо залежить від форм та методів обраних для його професійної підготовки. Для набуття майбутнім учителем ключових компетентностей необхідним є удосконалення організаційно-педагогічних умов, врахування специфіки професійно-педагогічної діяльності, що регламентується змістовим наповненням кожного структурного елемента освіти (бакалавр, магістр).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема компетентностей розкрита в роботах В.П. Бездухова, С.У. Гончаренка, О.М. Дахіна, Б.Д. Ельконіна, А.К. Маркової. Визначення ключових компетентностей подано в роботах Є.Ф. Зеєра, І.А. Зимньої, Г.К. Селевка, П.І. Третякова, А.В. Хуторського, Т.І. Шамової. У контексті підготовки вчителів природничих дисциплін питання компетентності розглядається в працях О.М. Бабенко, Н.М. Буринської, Л.П. Величко, І.А. Гурняк, Н.Н. Чайченко, Н.І. Шиян, О.Г. Ярошенко.

Мета статті полягає в аналізі ключових компетентностей вчителів природничих дисциплін, обґрунтуванні форм і методів їх підготовки в контексті діяльнісного підходу. Для виконання поставленої мети використано комплекс методів: методи аналізу (логічний, системний, нормативно-порівняльний, структурний, герменевтичний аналіз джерел)

В енциклопедії освіти зазначено, що «компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [3].

На думку Н.Н. Чайченко, компетенція – сукупність взаємопов'язаних властивостей особистості (знань, здібностей, умінь, навичок, досвіду, мотиваційної основи), що мають відношення до певного кола об'єктів та явищ і необхідні для якісної продуктивної діяльності [15].

Н.М. Бібік розглядає компетенцію як реальну вимогу до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [5].

Компетенція, як уважає В.І. Бондар, – це здатність особистості застосовувати набуті знання, уміння й навички, а також способи діяльності у відповідних життєвих ситуаціях для розв'язання практичних й теоретичних задач [6].

Компетентність розглядається як сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати й прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва [11].

Компетентність – це не тільки професійні знання, навички й досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси й прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації [7].

Компетентність – інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності [14].

Деякі науковці практично не розмежовують ці поняття: «У цілому ж обидва поняття (компетенція і компетентність) відображають цілісність та інтегративну сутність результату освіти на будь-якому рівні й у будь-якому аспекті» [8].

Надпредметні (міжпредметні, базові) компетентності часто називаються «ключовими». Ключова компетентність може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурно-доцільні види діяльності, ефективно вирішуючи відповідні проблеми.

Загальнопредметні (загальногалузеві) компетентності набуваються впродовж

засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі, полягають у розумінні місця даної галузі у суспільстві, а також умінні застосовувати набуті компетентності на практиці для розв'язання індивідуальних і соціальних проблем.

Предметні компетентності є складовою загальногалузевих компетентностей і набуваються особистістю впродовж вивчення того чи іншого предмета [12].

У комплексності освітніх компетентностей закладена додаткова можливість представлення цілей, змісту освіти (освітніх стандартів) і освітніх технологій у системному вигляді, що припускає побудову чітких вимірників із перевірки успішності їх засвоєння учнями. Із погляду вимог до рівня підготовки учителів природничих дисциплін освітні компетентності являють собою інтегральні характеристики якості підготовки учнів, пов'язані з їхньою здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності по відношенню до певного міждисциплінарного кола питань.

Педагогічна й психологічна наука на цьому етапі розвитку виокремлює такі ключові компетентності:

Полікультурна – розуміння й повага до мови, культури та релігії інших людей.

Готовність до відповідальності – вміння й готовність, проаналізувавши ситуацію, свідомо та відповідально прийняти рішення.

Технологічна – вміння користуватися технічними засобами для прискорення та покращення своєї діяльності.

Готовність до самоосвіти – здатність самостійно виявляти прогалини у своїх знаннях.

Інформаційна – вміння використовувати всі можливі та доступні джерела інформації.

Соціальна – вміння працювати в команді, співвідносити свої потреби з потребами суспільства.

Комунікативна – здатність продуктивно спілкуватися.

Формування ключових компетентностей здійснюється у процесі професійної підготовки. Професійна підготовка майбутніх учителів – це багатогранний навчально-пізнавальний процес, спрямований на оволодіння і набуття професійних знань, умінь, навичок і особистісних якостей [7]. Під професійною підготовкою майбутніх учителів природничих дисциплін ми розуміємо надання спеціальних теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, які у подальшому забезпечать успішну педагогічну діяльність фахівця.

Спираючись на дослідження Н. Нікітіної, виділяємо наступні функції професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін: 1) когнітивна, яка направлена на формування загального рівня компетентності майбутніх учителів; 2) розвиток особистості – підготовка конкурентоспроможного, мобільного фахівця в умовах інформаційно-технологічного суспільства; 3) соціалізація та професіоналізація особистості; 4) культурно-гуманістична функція формує становлення особистості як людини культури, вдосконалює його матеріальну і духовну складові; 5) технологічна функція – обумовлена професійною діяльністю фахівців [5].

Основними напрямками професійної підготовки вчителів природничих дисциплін є підготовка вчителя-професіонала, компетентного фахівця, спроможного працювати в інноваційному середовищі, в умовах постійних змін навчальних планів, програм; якій вміє застосовувати найкращі методики викладання, постійно самовдосконалюється та займається самоосвітою. Вищезазначені аспекти модернізації педагогічної освіти формують певні вимоги до професійної підготовки вчителів природничих дисциплін: формування професійної культури, професійного потенціалу, теоретичної та методичної компетенції; дидактичних, комунікативних, мовленнєвих, організаторських, перцептивних здібностей; нахилів до науково-педагогічної діяльності, до творчості; формування відповідного загальнокультурного рівня, соціальної активності, розвиненої самооцінки та професійної спрямованості; формування готовності до інноваційної професійної діяльності.

Реформування школи, поява нових засобів навчання, що дозволяють по-новому організувати навчальний процес, змінили підходи до підготовки майбутніх педагогів [9]. Тим не менш, у вузі зберігаються традиційні форми роботи студентів. Система методичної підготовки вчителя хімії та формування ключових компетентностей включає в себе лекційний курс теорії й методики навчання, лабораторний практикум із методики навчання, спецкурси й педагогічні практики. Проте самі ці форми зазнали серйозних змін, що торкнулися як змісту, так і методів навчання. Вони спрямовані, по-перше, на забезпечення різнопланової методичної підготовки майбутніх вчителів, а по-друге, – на досягнення більш швидкої адаптації студентів до виконання функцій вчителя в умовах постійно мінливих вимог і шкільних стандартів. Важливо, щоб у такій ситуації педагог не виявився безпорадним, не втратив творчого підходу до організації навчального процесу, набув уміння приймати обґрунтовані рішення, навчився сприймати нове, гнучко реагувати на постійні зміни в роботі школи.

Не менш важливим у методичній підготовці студента є допомога у виборі власного педагогічного стилю, прояві своєї індивідуальності у професійній діяльності. Визначальною умовою формування таких умінь є індивідуалізація навчання, пошуку нових ефективних методів підготовки майбутніх вчителів.

Для підготовки майбутніх фахівців до формування пропедевтичних хімічних знань учнів доцільними є наступні методи:

Лекція – форма зв'язного монологічного викладу навчального матеріалу, триваліша за розповідь. Може включати в себе і опис, і пояснення, і проблемний виклад, будь-яку різноманітність розповіді у поєднанні з демонстраційним експериментом та іншими засобами наочності.

Семинар – це вид практичних занять, який передбачає самостійне опрацювання студентами окремих тем, проблем відповідного змісту навчальної дисципліни й обговорення результатів цього вивчення, представлених у вигляді тез, повідомлень доповідей, рефератів. Семинар – словесний діалогічний метод навчання, він проводиться за спеціально розробленим планом. Студенти до нього готуються заздалегідь. Семінари належать до активних форм роботи. В процесі їх проведення виникає атмосфера пошуку шляхів розв'язання поставлених проблем.

Самостійна робота – це робота, що виконується без безпосередньої участі викладача, але за його завданням у спеціально відведений для цього час. При цьому студенти намагаються досягти поставленої у завданні мети, виявляючи зусилля і виражаючи в певній формі результати своїх дій (розумових чи фізичних).

Консультації – форма навчання, у процесі якої студент отримує відповіді на конкретні питання чи пояснення складних для самостійного рішення проблем. Консультації можуть бути індивідуальними й груповими. Викладач має порадити, яку наукову літературу слід використовувати, як її краще опрацювати і використати [14].

Практика передбачає отримання студентами достатнього обсягу практичних знань і навичок роботи в школі. Метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації навчального процесу, формування у них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи школі, виховання потреби систематично поновлювати свої знання й творчо їх застосувати в практичній діяльності. Під час проходження педагогічної практики студенти знайомляться з педагогічною діяльністю досвічених вчителів (відвідують уроки, вивчають передовий досвід, опрацьовують методичні напрацювання), на практиці набувають уміння реалізації навчально-виховного процесу (проведення уроків, факультативів, виховних заходів).

Написання курсових, бакалаврських, дипломних і магістерських робіт сприяє розвитку мислення, творчих здібностей студента, поглиблює навички самостійної роботи, пов'язаної з пошуком, систематизацією і узагальненням існуючих міжнародно-правових документів, а також наявної наукової і учбової літератури, формуванню вмінь

аналізувати й критично оцінювати досліджуваний науковий і практичний матеріал. Бакалаврська робота сприяє закріпленню й поглибленню студентом-випускником теоретичних і практичних знань з обраної спеціальності, їх застосуванню для вирішення конкретних задач, формуванню навичок ведення самостійної дослідницької роботи, узагальнення і аналізу результатів, одержаних іншими дослідниками. Дипломна робота систематизує, закріплює і розширює теоретичні знання і практичні навички студента при вирішенні конкретної задачі, розвиває вміння самостійної наукової праці, поглиблює оволодіння методикою дослідження при рішенні проблем і питань, що розвиваються в дипломній роботі, виявляє наукові інтереси, спроможності і творчі можливості майбутнього фахівця.

Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін у системі вищої освіти ступенева і здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста або магістра [9].

Перший ступінь – бакалаврат. Термін навчання – 4 роки. Протягом навчання студенти вивчають фундаментальні дисципліни відповідно до обраної основної спеціальності та додаткові спеціальності чи спеціалізації.

Після завершення першого ступеня студенти отримують кваліфікацію бакалавра освіти з основної спеціальності й можуть продовжити навчання на другому ступені, де навчання здійснюється за програмою освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» або «Магістр».

Бакалавр повинен мати професійні знання, навички й вміння, уміти застосовувати їх у своїй професійній діяльності.

Спеціаліст – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобув повну вищу освіту, спеціальні уміння й знання, має певний досвід їх застосування для виконання завдань і обов'язків певного рівня професійної діяльності [12].

Навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні «Спеціаліст» передбачає підготовку випускників до педагогічної діяльності у старшій середній школі. Державна атестація на даному рівні здійснюється захистом дипломної роботи чи проходженням кваліфікаційного іспиту, за наслідками яких випускникам присвоюється кваліфікація вчителя старшої середньої школи з основної й однієї з додаткових спеціальностей (спеціалізацій).

Висновок. Згідно з розробленою кваліфікаційною характеристикою, спеціаліст повинен бути підготовленим до активної творчої, професійної й соціальної діяльності з метою забезпечення прогресивного розвитку суспільства. Формування ключових компетентностей здійснюється у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, за ефективного поєднання форм і методів роботи. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці програми підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, яка б поєднувала традиційні та інноваційні форми та методи формування ключових компетентностей

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч.[для студ. вищ. навч. закл.] / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Амирова Л.А. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования / Л.А. Амирова, З.А. Багишаев // Вестник высшей школы. – М. : Alma mater («Вестник высшей школы»), 2004. – №1. – С.55– 59.
3. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи: навчально-методичний посібник [для викладачів, аспірантів, студентів магістратури] / Л.В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
4. Бабенко О.М. Предметні компетенції з хімії як складові ключових компетенцій особистості / О.М. Бабенко // Біологія і хімія в шк. – 2005. – №5. – С.41–43.

5. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Н.М. Бібік; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С.49.
6. Бондар С.П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С.П. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С.8–9.
7. Болотов В.А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика.– 2003.– № 10. – С. 8–14.
8. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : Методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька– К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
9. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) / В.К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
10. Неперервна професійна освіта: філософські педагогічні парадигми, прогноз / [В. П. Андрущенко, А.І.Зязюн, В. Г. Кремень та ін.] ; під ред. В.Г.Кременя ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К. : Наукова думка, 2003. – 854 с.
11. Нестеров В. В. Педагогическая компетентность : учеб. пособие / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. – Екатеринбург, 2003. – 154 с.
12. Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя / О. П. Ситник // Управління школою. – 2006. – № 14 (134). – С. 2-9.
13. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя : зміст поняття / С.О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – №4. – С. 93-96.
14. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З.І. Слєпкань.– К. : Вища шк., 2005. – 239с.
15. Чайченко Н.Н. Педагогічна освіта в інноваційному просторі / Н.Н. Чайченко // Збірник матеріалів наукової конференції «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій». – Суми, 2008. – С. 83-86.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2016 р.

СОЛОВЕЙ Л.

Полтавський коледж пищевих технологій Національного університету пищевих технологій, Україна

МЕСТО КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье произведен анализ понятия «компетентность», определено место ключевых компетентностей в ступенчатой подготовке будущих учителей естественных дисциплин, охарактеризованы формы и методы формирования у них ключевых компетентностей.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, ключевые компетентности, подготовка учителей, профессиональная подготовка.

SOLOVEY L.

Poltava College of food technology National University of food technologies, Ukraine

THE PLACE OF KEY COMPETENCIES IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES

In the article made the analysis of the concept of "competence", defined its place in the power training of future teachers of natural Sciences, and characterized the forms and methods of formation of key competencies. Define the functions of professional training of future teachers of natural Sciences.

It is noted that under the qualifying characteristics developed specialist should be prepared to actively creative, professional and social activities to ensure the progressive development of society. Formation of key competencies made in the training of future teachers of natural sciences, the effective combination of form and methods. Prospects for further research author sees in the development of training programs for future teachers of natural sciences, combining traditional and innovative forms and methods of formation of key competencies

Keywords: competence, competency, key competence, teacher training, vocational training.

УДК 37.013.43

ДМИТРО ТАРАН

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ДУХОВНО-ПРОСВІТНИЦЬКІ АРЕАЛИ СПАДЩИНИ ІВАНА АНДРІЙОВИЧА ЗЯЗЮНА

У статті проаналізовано духовно-просвітницькі погляди І. А. Зязюна. Акцентується увага на історичному значенні педагогічної спадщини І. А. Зязюна для суспільства і держави в цілому Розглянуто гуманістичну складову спадщини І. А. Зязюна.

***Ключові слова:** виховання, історія, культура, педагогіка, просвітницько- педагогічні погляди І. А. Зязюна.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Духовно-просвітницька проблематика є складовою публіцистичної спадщини багатьох видатних державних діячів. Духовність є визначальним ідентифікатором української нації та народу. Ми повинні поважати національну культуру та духовно-просвітницькі витоки українського народу.

Формування духовних цінностей у сучасній молоді – одне з пріоритетних завдань державної культурно-освітньої політики. Шанування культурних традицій та здобутків рідного народу потрібно прищеплювати з дитинства і продовжувати в навчальних закладах. Кожний повинний гордитися своєю рідною культурою та відстоювати державницьку позицію в суспільному житті.

Розвивати та берегти духовно-просвітницьку спадщину видатних діячів – завдання кожного свідомого громадянина на сучасному етапі розвитку державотворчих процесів, тим більше – громадянина-педагога. Натхненним сподвижником української духовно-просвітницької думки був видатний вчений, філософ, педагог І. А. Зязюн.

У час, коли українське суспільство не лише неухильно прямує до пошуку свого ідеалу, а перебуває у процесі творення нових суспільних форм, педагогічна наука має високу місію – творення нової особистості нової суспільної формації. Володіючи геніальною інтуїцією, академік І. А. Зязюн належав до когорти українських учених, які гідно репрезентували українську педагогічну науку у світовому духовному просторі, повсякчас переконуючи людство, що гідність і одержимі чесноти людської індивідуальності є наріжним каменем усіх духовно-творчих процесів суспільства. Він був учителем і наставником цілої когорти учених, яких заряджав своєю невсипущою енергією, кристалічною чистотою і самовідданістю, з якою служив своїй справі. І.А. Зязюн своїми працями постійно доводив, що вітчизняній педагогіці потрібні нові акценти та модернізовані шляхи її розвитку, він був переконаний, що у пошуках істини та сутності речей освіта і наука сприймаються як процес і результат творення людиною свого образу в просторі культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Велика частина наукових і публіцистичних праць вченого І. А. Зязюна присвячена педагогічній проблематиці. Його спадок є сьогодні потужним джерелом пошуку нових шляхів у педагогіці. Так, Г. Васянович аналізує філософсько-педагогічні ідеї І. А. Зязюна, М. Якубовська досліджує культурологічну проблематику у науковій спадщині І. А. Зязюна. Актуальність його праць пов'язана з характерним для них спрямуванням на збереження просвітницько-педагогічної спадщини видатних сучасників та використання наукових здобутків видатних людей у педагогічній діяльності сучасного викладача.

Дещо менше досліджується духовно-просвітницька проблематика у творчості І. А. Зязюна, що, на наш погляд, заслуговує сьогодні на значну увагу через своє гуманістичне підґрунтя, важливе для розвитку філософії освіти нового століття.

Тож **мета** нашої статті полягає в аналізі духовно-просвітницьких поглядів І. А. Зязюна.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Духовна культура людини, суспільства відіграє велику роль у формуванні сучасних державотворчих процесів. На думку І. А. Зязюна, вищою метою духовної педагогіки (педагогіки духовності) є сприяння максимально ефективному духовному розвитку особистості. Саме завдяки цьому формується духовна культура суспільства, яка має об'єктивний вияв через форми суспільної свідомості: науку, мистецтво, мораль, релігію [6, с. 136].

Взаємоповажливе ставлення людей одне до одного – є одним із факторів, який впливає на загальну сферу міжособистісних відносин. Саме педагог, на думку І. А. Зязюна, формує в людини загальнолюдські цінності. І. А. Зязюн говорив про культуру «народів і держав як найважливіший із показників їхнього поступу завдяки особливій культуротворчій місії педагога, вчителя, який творить найбільшу, найвагомішу, найнеобхіднішу цінність – Людину. Основоположним критерієм цієї цінності є шанобливе, гуманне ставлення до іншої Людини, а отже – до іншої Країни, до іншого Народу» [8, с. 5].

Можна погодитися з думкою І. А. Зязюна про те, що особистість не може бути самодостатнім виміром чи кінцевим результатом смислової вибудови Людини. І. А. Зязюн стверджував: «Смисл набувається постійно змінюваними відношеннями і зв'язками з сутнісними складниками людського буття. Особистість і Людина відрізняються тим, що перша є способом, інструментом і засобом організації досягнень другої. Перша отримує смисл і життєвість у другій. Можна з переконаністю стверджувати, що особистість у якості психологічного інструмента може «озовнішуватись», про неї можна, необхідно рефлексувати «заочно», і це зовсім не суперечить трансцедентуючій, змінній природі людини» [6, с. 326].

І. А. Зязюн вважав, що смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин із собою й іншими людьми, зі світом. Саме освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. Під освітою, на думку І. А. Зязюна, розуміється процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ живої і «не живої» природи. Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості, і в ідеалі її призначення – щастя людини [3, ст. 14].

На думку, І. А. Зязюна, філософія освіти – це і філософія, і наука. В той же час, вона використовує підходи і знання всіх рефлексивних дисциплін – методології, аксіології, історії, культурології, власне філософії. Її інтерес – педагогіка і освіта, тому все запозичене з інших дисциплін вона використовує для вибудови моделі подолання кризи освіти, для обговорення найзагальніших проблем педагогічної діяльності, проектування шляхів побудови нової педагогічної науки [6, с. 35].

І. А. Зязюн вважав, що для оволодіння педагогічною майстерністю необхідна систематична підготовка до кожного навчального заняття; педагог повинний постійно працювати з новинками педагогічної і психологічної літератури, виокремлення з них нового для практичної перевірки і використання; потрібно вивчати досвід колег і запозичувати все найкраще, корисне, дійсно необхідне; виокремлювати індивідуальні прийоми (постановка голосу, техніка мовлення, граматична правильність, дикція, інтонація, сила звуку і т.п.); саморегулювати фізичний і психічний стани.

Успіх педагогічної діяльності визначається передусім рівнем професійної підготовленості викладача. З нагромадженням досвіду формуються оптимальні

прийоми праці, приходить майстерність, яка дозволяє швидко адаптуватися до будь-якої учнівської аудиторії, виникає легкість у роботі [7 с. 364].

Метою освіти – є виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу. І. А. Зязюн писав: «Освіта – найважливіша підсистема суспільства, узгоджена з його розвитком і залежна від існуючих форм соціальної взаємодії. Це історико-культурний феномен, процес і умова розвитку духовних начал народу і кожного індивіда. «Образ», «зразок», якими наповнена освіта, втілюються в індивідуальній самобутній формі у відповідності з культурою суспільства. Людина розвивається у смислового полі певних знаків, значень, моральних норм, цінностей, ідеалів, притаманних конкретному народу. Тому освіта, як правило, національна за змістом. Ось чому мета освіти – виховання людини як суб'єкта культурно- історичного процесу, яка відображає в собі історичний розум, культуру людства і відчуває свою відповідальність перед майбутнім як своїм майбутнім, залежним від його практичних дій» [4, с. 4].

І. А. Зязюн вважав, що «гуманістичний підхід не зводиться до якихось конкретних технологій чи методів навчання – це цілісна орієнтація, в основі якої – перебудова особистісних установок педагога... Якщо перша парадигма освіти ґрунтується на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань, умінь, навичок, примусовості, трансляційній формі передачі інформації вчителем і пасивності учнів, то гуманістичний підхід в освіті апелює до індивідуалізації і диференціації навчання, що передбачає використання нормативів і, відповідно, програм розвитку, до радості учня, до процесу творчості. Найважливіше в даному підході – формування в учнів не лише нормативних знань, але передусім механізмів самонавчання і самовиховання з урахуванням максимального включення індивідуальних здібностей кожного учня» [6, с. 54].

Розуміючи, перед якою загрозою опинилося людство, І. А. Зязюн став основоположником концепції педагогічної майстерності, розвиваючи ідеї Добра, Краси і Культури у процесі формування особистісної культури. І. А. Зязюн все своє творче життя присвятив актуалізації найкращого, найпрекраснішого в Людині, щоденно стверджуючи своє кредо: «Педагогіка – моє життя!» [2].

Передовий педагогічний досвід української просвітницької думки привертав увагу й у зарубіжних країнах. Про зацікавлення японцями передовим українським педагогічним досвідом І. А. Зязюн розповідав: «У Японії, справді, цікавляться українським досвідом. Мене запрошували читати лекції з педагогічної майстерності в Токіо та Кіото. Хочу сказати, що педагогіка Василя Сухомлинського стала в цій країні державною системою виховання ще за його життя. Індивідуальний підхід до дитини для них – найважливіший. Японці стверджують, що три – п'ять відсотків талановитих людей дають 95 відсотків національного доходу країни! І шукають таланти, починаючи ще зі шкільного садочка. До речі, в Японії дітей, котрі відзначилися в тій чи іншій сфері, бере «під крило» держава або фірма. До майбутніх спеціалістів придивляються, ще коли вони дитячий садочок відвідують» [2].

На думку І. А. Зязюна, освіта неможлива без Учителя, з іменем якого пов'язані і перемоги, і поразки. Саме вчитель завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Вчитель, на думку І. А. Зязюна, завжди був громадянином і професіоналом, наставником і поводителем у майбутнє. Дійсно, сучасний вчитель не може бути поза політикою, але, володіючи особливим суспільним статусом, йому слід дотримуватися золотого світового правила демократії: «Політика лише до порогу школи». І. А. Зязюн вважав, що у виборі громадянських і професійних орієнтирів вчителю допоможуть вищі національно-державні інтереси, смисл і природа освіти, її соціальне призначення [3, с. 17].

Сучасний педагог повинен навчати дітей своїми вчинками, звичками, розумом, культурою. І. А. Зязюн роздумував: «У педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити, знає передусім

педагог. Він має навчити цього своїх учнів незалежно від предмета викладання. Навчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчити своєю поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом» [6, с. 74].

Можна стверджувати, що культурологічна парадигма І. А. Зязюна дає можливість розглядати культуру як процес і результат взаємодії суб'єктів педагогічного процесу: викладача і студента. Саме діалог викладача й студента забезпечує відкритість для одночасного взаємозбагачення і самостійного розвитку. Цей культурологічний діалог не є феноменом ізольованим, його соціодинаміка відбувається у взаємодії та взаємовпливі індивідуальностей [9, с.193].

Серед пріоритетних напрямів сучасної освіти І. А. Зязюн визначав принципи цілісності, індивідуальності та культуровідповідності, зазначав при цьому: «Уся система навчання практично виключала найпродуктивніший із методів формування «Я-концепції» – самостійність в основних видах діяльності. Це гальмувало можливості швидко і продуктивно набувати навички і вміння використовувати одержані знання і зумовлювало орієнтації на готові зразки». Утверджуючи функціонування культурологічної парадигми, І. А. Зязюн працював над розв'язанням таких суперечностей: між зростанням ролі методології у науково-педагогічному дослідженні та певним ігноруванням її у предметній і методичній підготовці; між створенням нового образу людини, яка навчається, і розглядом у багатьох освітніх концепціях цього феномена як відповідного провідним казуально-детерміністським моделям світобачення, де історичність людини розуміється лінійно лише в контексті суспільних відносин, а особистість визнається засобом реалізації мети і завдань історичного прогресу; між зростанням ролі особистісних підходів і відсутністю розгляду та врахування в них багатоаспектних вимірів життя людини; між посиленням аксіологічних, моральнісних чинників навчання і виховання та певною невідповідністю зі сферою етичних регуляторів природи як компонентів світобудови та ін. [9, с. 195].

Саме школа повинна навчити людину самовдосконалюватися та самонавчатися все життя. Сучасний педагог повинний не тільки вміти навчати інших, але й самовдосконалюватися сам. Дуже актуальною сьогодні є думка І. А. Зязюна про те, що у навчальних закладах не повинно бути двієчників – педагог повинний віднайти в дитині таланти та схильність до певних занять. І. А. Зязюн в одному з інтерв'ю розповідав: «У педагогіці все важливо. В суспільстві знань інформація дуже швидко старіє. Тому школа має навчити основного – навчатися все життя. Для цього потрібні вчителі, які не тільки мають талант навчати інших, а й здатні удосконалюватися самі. Я сказав би, що педагог – основна виробнича сила суспільства!

Треба не тільки знання дитині давати, а й готувати її до самостійного життя в державі, в суспільстві. І обов'язково – хвалити за успіхи.

Для дитини дуже важливо, щоб учитель помічав і підтримував її досягнення. До речі, американський учень за будь-який успіх отримує вимпел чи дощечку на стіну, його показують по шкільному телебаченню. За значні успіхи в навчанні чи громадській роботі учневі вручають грамоту за підписом президента США. Це дуже важливо. Такою грамотою людина може пишатися все життя. Думаю, цей досвід і в нас був би корисний.

Якщо дитина не є відмінником, у неї можуть бути інші досягнення. Наприклад, у громадській роботі тощо. Треба цю активність «підштовхнути» в дошкільному віці й початковій школі – тоді дитині все життя буде цікаво пізнавати світ. Це залежить від учителя. Він у кожному школяреві (навіть якщо того вважають невинуватим двієчником) повинен бачити потенціал. Для цього вчителеві треба вдосконалювати власну педагогічну майстерність» [2].

І. А. Зязюн розглядав проблему людської сутності у її матеріальному, духовному, психічному, морально-естетичному вимірах. Цю ідею він обґрунтовував на засадах діалектичного розвитку, взаємозв'язку людини з усім навколишнім світом, своїм власним «Я», своїм сучасним призначенням і майбутнім. Така постановка питання є

невичерпною як з огляду науки, так і практики, оскільки людина за своєю природою є амбівалентною. З одного боку, вона творить історію, себе, з іншого – в ній закладені руйнівні сили, здатні нищити усе позитивне, добре, прекрасне. На останньому позначається те, що тривалий час відбувається процес відчуження людини від суспільства і суспільних інститутів від людини, очевидним стає факт деморалізації і дегуманізації суспільства, людських відносин. І. А. Зязюн аналізує ці явища на засадах гуманістичної, культурологічної методології, яка допомагає краще зрозуміти множину конкретних питань, пов'язаних із вихованням людини: її творчого ставлення до праці, загальнокультурного і духовно-морального розвитку, соціальної активності, свободи, свідомого розуміння цілей і завдань суспільного розвитку [1].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, проникнення у сутність проблеми, яку досліджував І. А. Зязюн як менеджер освіти, ґрунтується на взаємодії різнобічних знань з філософії, педагогіки, психології, культури, етики, естетики. Внесок І. А. Зязюна у скарбницю вітчизняної духовної культури і науки дуже великий.

Духовно-просвітницька спадщина І. А. Зязюна вражає масштабністю напрямів, різноманітністю тем, дослідженням яких він займався. Без будь-якого перебільшення можна сказати, що вчений був провідним дидактом, методистом, теоретиком і практиком педагогіки, вихователем величезної плеяди науковців, викладачів, учителів. Будучи тривалий час на посадах ректора, директора науково-дослідного інституту, першим міністром освіти незалежної України І. А. Зязюн набув унікального досвіду управління освітніми й науковими установами. Він послідовно й активно розв'язував складні у теоретичному й практичному плані питання професійної підготовки учителя, викладача, науковця.

Список використаних джерел

1. Васянович Г. Філософсько-педагогічні ідеї академіка Івана Зязюна / Г. Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2014. - № 4. - С. 217–227. - [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2014_4_26.
2. Галата С. Іван Зязюн: «Майбутніх академіків слід шукати в дитячій пісочниці / Світлана Галата // Освіта України. - 2012. - № 31.- 30 липня. – [Електронний ресурс] – Режим доступу http://naps.gov.ua/ua/press/about_us/124/
3. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Іван Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С.11–57.
4. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / Іван Зязюн // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2000. – №1. – С. 11 – 24.
5. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.
6. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Пол.-укр. щорічник. – Ченстохова; К., 1999. – №1. – С. 323 – 333.
7. Зязюн І. А. Наука і мистецтво педагогічної дії / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Пол.-укр. підручник. – Ченстохов; К., 2001. – Вип. 3. – С.357–380.
8. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / І.А.Зязюн – К.: МАУП, 2000. – 309 с.
9. Якубовська М. Культурологічна парадигма у науковій спадщині І.А. Зязюна / М. Якубовська // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2015. - № 1-2. - С. 189-199.

Стаття надійшла до редакції 01.11.2016 р.

ТАРАН Д.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко, Україна

ДУХОВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ АРЕАЛЫ НАСЛЕДИЯ ИВАНА АНДРЕЕВИЧА ЗЯЗЮНА

В статье проанализированы духовно-просветительские взгляды И. А. Зязюна. Акцентируется внимание на историческом значении педагогического наследия И. А. Зязюна для общества и страны в целом. Проанализированы взгляды И. А. Зязюна относительно становления, развития, приумножения и сохранения плодов духовной культуры. Освещена роль образования и педагога в гармоничном становлении личности. Рассмотрена гуманистическая составляющая наследия И. А. Зязюна.

Ключевые слова: *воспитание, история, культура, педагог, просветительско-педагогические взгляды И. А. Зязюна.*

TARAN D.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

THE RELIGIOUS EDUCATION AREAS OF HERITAGE OF I. A. ZYAZYUN SPIRITUAL

The article analyzes the spiritual and educational views I. A. Zyazyun. Attention is focused on the historical significance of educational heritage, I. A. Zyazyun society and the state as a whole. Analyzed life memories and views on I. A. Zyazyun formation, development, enhancement and conservation achievements of culture. The role of the teacher in the education and formation of harmonious personality. Considered part of the humanistic heritage I. A. Zyazyun.

As long as rector, director of the research institute, the first education minister of independent Ukraine I.A. Zyazyun gained unique experience in management education and research institutions. He has consistently and actively untie complicated in theoretical and practical terms, the question of teacher training, teachers and scholars.

Keywords: *upbringing, history, culture, educator, educational and pedagogical views of I. A. Zyazyun.*

УДК 796.071.4:37.015.31:[17.022.1]-053.6

ІРИНА ТАРАНЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

РОЛЬ ТРЕНЕРА У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ВАЖКИХ ПІДЛІТКІВ

У статті розглядається проблема забезпечення психологічної і методичної готовності тренерів до виховання у важких підлітків морально-вольових якостей у фізкультурній діяльності. Для більш глибокого розуміння ролі тренера у виховному процесі важких підлітків виокремлено і схарактеризовано зміст функцій тренера та визначено специфічні особливості тренерської діяльності.

Ключові слова: *важкі підлітки, виховання морально-вольових якостей, функції тренера, фізкультурна діяльність.*

Особливо вразливим прошарком суспільства, чиї етичні переконання піддаються надто руйнівним впливам в часи соціальних катаклізмів, є діти і підлітки. Внаслідок несформованості у них системи стійких морально-вольових якостей, ціннісних орієнтацій вони не мають змоги адекватно реагувати на певні події й факти навколишнього середовища. Що в свою чергу ускладнює адаптацію підлітків до умов навколишнього середовища та провокує порушення ними норм і правил поведінки. В

умовах сьогодення набула загрозливого стану проблема збільшення групи так званих «важких підлітків».

Проблему виховання важких підлітків досліджували вчені минулого (М. Алемаскін, П. Блонський, Л. Виготський, Л. Зюбін, А. Макаренко, В. Мясичев, С. Шацький та ін.) та сучасності (Н. Верцинська, М. Галагузова О. Гонеев, Л. Зюбін, А. Капська, В. Оржеховська, В. Татенко, Г. Товканець, Т. Федорченко, та ін.). Одним із шляхів виховання важких підлітків є залучення їх до систематичних занять фізичною культурою, оскільки специфіка даних занять дає можливість розвивати особистісні морально-вольові якості у найширшому діапазоні, що є важливим для самореалізації й самоствердження підлітка як особистості. Дослідники (В. Воронова, А. Корх, І. Решетень, М. Фролова, Б. Шиян та ін.) підкреслюють, що фізкультурна діяльність відкриває реальні можливості та перспективи для вирішення завдань морального, соціально-культурного і естетичного виховання.

На думку фахівців реалізація таких можливостей може бути забезпечена тільки в умовах оптимальної педагогічної дії. Яка стає можливою за умови психологічної і методичної готовності тренерів до виховання у важких підлітків морально-вольових якостей. Це, в свою чергу, вимагає розуміння і виконання тренерами функціональних обов'язків, знання специфічних особливостей тренерської діяльності та використання особистісно орієнтованого підходу. Не зважаючи на численні дослідження дана проблема залишається недостатньо розробленою. Тому виникає необхідність виокремити і схарактеризувати зміст функцій тренера та визначити специфічні особливості тренерської діяльності з метою більш глибокого розуміння ролі тренера у виховному процесі важких підлітків.

Так, непорушною істиною залишаються слова К. Ушинського: «У вихованні все повинно базуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання». Педагог стверджує, що вплив особистості вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручником, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень [4, с.320]. Це у певній мірі стосується особистості тренера, оскільки його діяльність як вихователя характеризується високим ступенем відповідальності за фізичний та психологічний стан своїх вихованців. З цього приводу А. Корх, досліджуючи зазначену проблему, відмічає, що у процесі підготовки спортсменів тренер несе моральну, професійну та юридичну відповідальність за їх виховання, здоров'я та якість спортивних результатів [2, с. 74]. Це пов'язано з тим, що спілкування тренера зі спортсменами часто стає ненормованим, тобто майже постійним, наприклад, на навчально-тренувальних зборах, під час спортивних змагань на виїзді. Тренер повинен виконувати роль вихователя та різноманітні інші ролі, виконання яких очікують від нього його вихованці та їхні батьки. У цьому плані у дослідженнях багатьох вчених прослідковується думка, що тренер на різних етапах розвитку спортсмена виступає в різних ролях: на ранніх етапах – в ролі опікуна (заміняє батьків); згодом – в ролі наставника-вихователя; на етапі спорту вищих досягнень – в ролі керівника [2; 3 та ін.]. У своїх наукових доробках дослідники відмічають, що саме специфіка фізкультурної діяльності висуває високі вимоги як до професіоналізму, так і до особистості тренера.

Отже, спираючись на аналіз емпіричних даних, які відображено в наукових дослідженнях зазначених учених, доходимо висновку, що тренеру відводиться провідна роль щодо впливу на особистість вихованців. Проте, існують різні точки зору вчених щодо характеру впливу тренера на особистість важкого підлітка.

Так, переважна більшість дослідників впевнено зазначають, що вплив тренера на особистість підлітка залежить від багатьох об'єктивних та суб'єктивних факторів. Утім, для з'ясування нами ролі тренера у формуванні морально-вольових якостей важких підлітків у фізкультурній діяльності звернемося до дослідження В. Воронової [1],

оскільки, нею ґрунтовно аналізуються дві головні тенденції сучасного спорту. Зокрема, спрямованість на досягнення спортсменом максимального результату тут і відразу, незважаючи ні на що, або спрямованість на формування гармонійно розвиненої особистості спортсмена. Саме від спрямованості тренера, на думку дослідниці, залежить успішність його професійної діяльності, а отже й ефективність його впливу на особистість важкого підлітка у фізкультурній діяльності.

У відповідності до завдань дослідження, ми зосереджуємо увагу навколо другої з указаних тенденцій. Це пояснюється тим, що якщо тренери налаштовані виключно на спортивний результат, то у їхній роботі немає місця навчально-виховному процесу, оскільки спортсмен для них є засобом досягнення вузьких особистих професійних інтересів, а не суб'єктом психолого-педагогічних впливів [1, с.209]. Утім, тренери, які уособлюють другу тенденцію сучасного спорту, орієнтуються одночасно і на досягнення результату, і на виховний процес. У нашому випадку цьому сприяло забезпечення психологічної і методичної готовності тренерів до виховання у важких підлітків морально-вольових якостей, що базувалося на використанні інноваційних особистісно орієнтованих форм і методів виховання у фізкультурній діяльності. За таких умов тренер одночасно виступав центральною фігурою як у навчально-тренувальному, так й у виховному процесі.

Таким чином, від особистісних якостей тренера, гуманістично спрямованої діяльності, майстерності передавати знання і вміння з певного виду спорту, уміння зацікавити вихованців фізкультурною діяльністю, розвивати в них працелюбність і наполегливість в досягненні поставленої мети, тобто від його психологічної і методичної готовності залежать не тільки спортивні досягнення, але й вихованість морально-вольових якостей у важких підлітків, а саме: відповідальності, наполегливості, дисциплінованості, самовладання тощо.

При цьому провідним напрямом діяльності тренера у вказаному процесі є перетворення змісту навчання в засіб виховання, це в свою чергу дозволило нам визначити ключові навчально-виховні завдання у процесі навчально-тренувальних занять. Зокрема: формування усвідомленого сприйняття важкими підлітками цінності свого здоров'я; розвиток основних фізичних якостей; формування ціннісних орієнтацій та особистісних морально-вольових якостей; навчання важких підлітків володінню емоційно-вольовою сферою, що є необхідним для дотримання норм і правил поведінки; створення умов, за яких важкі підлітки будуть націлені на захист прав та інтересів всіх членів групи (команди), відноситися з повагою до інших та будуть зацікавлені в успіхах один одного.

При цьому, тренерами враховувався той факт, що причини відхилень поведінки у підлітків мають різну природу, пов'язані з соматичним здоров'ям, порушеннями в емоційно-вольовій сфері, спілкуванні тощо. Тому, зазначена категорія підлітків, потребує особистісно орієнтованого підходу до виховання у процесі навчально-тренувальних занять. А отже, їх організація та проведення вимагали створення сприятливих умов з метою максимально комфортного функціонування важких підлітків, що забезпечило їх успішну самореалізацію.

Для здійснення зазначених вище завдань необхідною умовою було виконання тренерами суто функціональних обов'язків в якості керівника спортивної команди (групи), зокрема: адміністративно-організаційних, стратегічно-експертних, інформаційно-пропагандистських, навчальних, виховних, психотерапевтичних, представницьких. Відповідно до завдань нашого дослідження виникла необхідність коротко схарактеризувати зміст виокремлених функцій. Це дасть змогу, по-перше, прослідкувати в цілому особистісно орієнтовану педагогічну діяльність тренера, як вихователя спортивної команди (групи). По-друге, такий аналіз дозволить чітко визначити, що саме нового привнесли тренери як вихователі у навчально-тренувальний та виховний процес, застосовуючи особистісно орієнтований підхід у фізкультурній діяльності. По-третє, це дасть нам змогу визначити ступінь

інноваційності теоретичних узагальнень і методики розв'язань означеної проблеми як педагогічної, яка має пряму залежність від особливостей інтерпретації сутності, мети, завдань і способів виховання важких підлітків у певних умовах. У нашому випадку – це ГО «Спортивний клуб».

Так, адміністративно-організаційні функції дозволяють створити умови для навчально-тренувальних занять: наповнюваність спортивних груп; наявність спортивного спорядження та інвентаря; організація та проведення змагань; ведення планово-звітної документації; направлення та узагальнення індивідуальної дії всіх членів спортивної команди (групи).

Стратегічно-експертні функції дають право тренеру здійснити календарно-перспективне планування розвитку навчально-тренувальної групи; встановити цілі, визначити методи та засоби їх досягнення. Дана функція передбачає творчий підхід тренера до фізкультурної та виховної діяльності; спроможність висувати та впроваджувати у систему підготовки спортсменів передові ідеї вчених щодо навчання та виховання важких підлітків; прогнозувати та передбачати кінцевий результат спортивної команди (групи) в цілому та кожного важкого підлітка окремо.

Інформаційно-пропагандистські функції сприяють виконанню тренером ролі компетентної особи, яка володіє необхідними знаннями в області фізичної культури і спорту та суміжних дисциплін, і є джерелом достовірної інформації та є найбільш кваліфікованим спеціалістом.

Навчальні функції вимагають від тренера озброєння вихованців технічними і тактичними знаннями, вміннями, навичками як із певного виду спорту, так й у широкому їх діапазоні, потрібному для життєдіяльності важкого підлітка.

Виховні функції спрямовані на розвиток і сформованість позитивних особистісних якостей важких підлітків; регулювання внутрішньо-групових відносин; допомагають у визначенні життєвих цілей та шляхів їх досягнення кожному вихованцю; застосування педагогічно-доцільних заохочень та покарань; формування нормативної поведінки у важких підлітків. При цьому важливо, щоб тренер був не тільки професіоналом у своїй справі, але й володів соціально-позитивними психологічними якостями, був готовий психологічно і методично до виховання у важких підлітків морально-вольових якостей. Це пояснюється тим, що виховання в значній мірі відбувається стихійно, завдяки ефекту наслідування свого вихователя.

Психотерапевтичні функції дозволяють передбачати і врахувати відповідний емоційний стан членів спортивної команди (групи), ліквідувати конфліктні і стресові стани в її життєдіяльності та підтримувати позитивний психологічний клімат у спортивному колективі.

Представницька функція дає право тренеру забезпечити зв'язок із зовнішнім соціальним середовищем (представниками інших спортивних клубів, команд, суддями тощо), нести повну відповідальність за успіхи, дії та вчинки як команди в цілому, так і окремих її членів.

Вважаємо педагогічно доцільним додати до даного переліку функцій ще й діагностично-контрольну функцію тренера, яка дозволяє йому виявляти, оцінювати та простежувати можливості і готовність підлітків до реалізації завдань фізкультурної діяльності або виконання окремих фізичних вправ; вивчати особистість підлітків та їх вихованість тощо. Головна мета зазначеної функції – це отримання тренером науково-обґрунтованої інформації, яка є основою для вдосконалення системи управління якістю навчально-тренувального та виховного процесу.

Професійна діяльність тренера, на думку багатьох учених, значною мірою залежить від його дидактичних та педагогічних здібностей. При цьому, слід пам'ятати, що здібності, які необхідні тренеру для здійснення успішної професійної діяльності різноманітні, серед них не можна виділити як першочергові, так і другорядні. Всі вони взаємопов'язані, доповнюють один одного та визначають успішність діяльності тренера.

У цьому плані необхідно виокремити також й специфічні особливості діяльності тренера, які впливали на характер відносин тренера і спортсмена та сприяли її успішності. Зокрема:

добровільність відвідування занять вихованцями. Саме добровільність занять впливає на характер взаємовідносин тренера зі спортсменами. Довіра і повага до тренера та тісний контакт з ним сприяли підвищенню позитивної мотивації до занять фізкультурною діяльністю;

організація позитивних відносин з батьками вихованців, передбачала взаємну співпрацю тренера не тільки з вихованцями, але й з їхніми батьками, що вимагала довіри, яка, в свою чергу, формувалася завдяки вихованості тренера, його професійної компетентності та щирому піклуванню про дитину та її майбутнє;

необхідність постійно підтримувати на високому рівні свої фізичні можливості та технічну майстерність. Тут необхідно підкреслити, що фізична та технічна підготовленість тренера впливає на демонстрацію ним фізичних вправ, що позначається на його авторитеті. Відомо, що авторитет тренера базується на усвідомленні вихованцями його безперечної переваги в професійній підготовленості у своєму виді спорту (важливим при цьому є високий рівень рухової підготовки тренера); всебічній обізнаності; людяності та відсутності байдужості до долі своїх вихованців;

особливі умови спілкування на тренуваннях, поза заняттями, під час змагань та в період навчально-тренувальних зборів. Від поведінки тренера, його педагогічного такту, психологічної і методичної готовності до виховання важких підлітків, зацікавленості в долі вихованців у значній мірі залежить поведінка важких підлітків та їх спортивні досягнення. При цьому позитивний результат може бути досягнутий лише при умові: вихованець повинен повністю довіряти тренеру, проявляти бажання виконувати його вимоги і вірити в добрі наміри тренера стосовно свого майбутнього;

підвищена стресогенність діяльності тренера приводить до значних нервових перенавантажень, а це в свою чергу, може негативно впливати не тільки на успішну діяльність тренера, але і на його взаємодію з вихованцями.

Узагальнення вищевикладеного дає нам змогу дійти висновку, що успіх фізкультурної діяльності вимірюється не тільки спортивними результатами, але й рівнем сформованості підлітка як особистості, що певним чином впливає на його фізичний розвиток та поведінку. Тільки за умови повного розуміння і співпраці між тренером і спортсменом можливе досягнення високого рівня спортивних результатів, фізичної підготовленості та вихованості, зокрема важких підлітків. Цьому сприяє й педагогічна майстерність тренера, його психологічна та методична готовність до виховання у важких підлітків морально-вольових якостей, що позначається його особистісними якостями, стилем спілкування, які надають своєрідність взаємодії з важкими підлітками, впливають на швидкість і якість засвоєння ними різноманітних умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, моральних норм поведінки.

Список використаних джерел

1. Воронова В. І. Психологія спорту : навч. посіб. / В. І. Воронова. – К. : Олімпійська література, 2007. – 298 с.
2. Корх А. Я. Тренер: деятельность и личность : учеб. пособ. / А. Я. Корх. – М. : Терра-Спорт, 2000. – 120 с.
3. Максаков А. Ю. Стили педагогического общения тренеров детских команд и их оптимизация : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / А. Ю. Максаков. – Л., 1990. – 15 с.
4. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. Т. 1 / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – 488 с.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2016 р.

ТАРАНЕНКО И.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко, Україна

РОЛЬ ТРЕНЕРА В ВОСПИТАНИИ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается проблема обеспечения психологической и методической готовности тренеров к воспитанию у трудных подростков морально-волевых качеств в физкультурной деятельности. Для более глубокого понимания роли тренера в воспитательном процессе трудных подростков выделены и охарактеризована суть функций тренера, определены специфические особенности тренерской деятельности.

Ключевые слова: трудные подростки, воспитание морально-волевых качеств, функции тренера, физкультурная деятельность.

TARANENKO I.

Poltava national pedagogical University named after V. G. Korolenko, Ukraine

ROLE OF TRAINERS IN EDUCATION MORAL AND VOLITIONAL QUALITIES TROUBLED TEENS

In terms of today has become threatening condition increasing problem of so-called "troubled teens". One way to nurture troubled teens is their involvement in regular physical training, since these classes specificity makes it possible to develop moral and volitional qualities in the broadest range, which is important for self-realization and self teenage personality.

Specificity of physical activity puts high demands on both the professional and the individual coach. Therefore, we consider the problem of psychological and methodical preparedness of trainers to educate teens in difficult moral and volitional qualities in physical activity. For a deeper understanding of the role of the coach in the educational process troubled teens singled Author determined the content and functions of coach and identified specific characteristics coaching activities. Only by fully understanding and cooperation between coach and athlete is possible to achieve a high level of athletic performance, physical fitness and good breeding, including troubled teens.

Keywords: troubled teens, education ox moral qualities, features a coach, athletic

УДК 271:2726.1(092): [2-737] (477.83)

АНДРІЙ ТВЕРДОХЛІБ

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОРОБОК ІВАНА (ІОВА) БОРЕЦЬКОГО В СТАНОВЛЕННІ КИЇВСЬКОЇ БРАТСЬКОЇ ШКОЛИ

З'ясована роль Івана (Іова) Борецького в становленні Київської братської школи як центру культури, освіти, науки й мистецтва на українських землях. Встановлені особливості культурно-освітнього процесу в Україні досліджуваного періоду.

Ключові слова: Іван (Іов) Борецький, Київська братська школа, культурно-освітній простір, братства, історичний досвід

Важливою задачею сучасної освіти в Україні є навчання і виховання молодого покоління. Сучасна освіта молодого покоління включає в себе не тільки застосування інновацій, а й звернення до кращих ідей та традицій, які зберігаються у вітчизняній та світовій педагогіці. Унікальним часом такого досвіду є період кінця XVI – першої третини XVII ст. – період становлення і розвиток братських шкіл у Львові, Києві та інших містах України.

Особливу роль у педагогічній думці того періоду відігравала діяльність педагога, священика, ректора Київської братської школи митрополита Київського Івана (Іова) Борецького.

Особливості становлення і розвитку педагогічних ідей у братських школах кінця XVI – першої третини XVII ст. розглянуто в історико-педагогічних працях М. Возняка, Р. Голика, В. Замлинського, Я. Ісаєвича, І. Ісіченка, М. Кашуби, Л. Коби, А. Криловського, І. Крип'кевича, Т. Левченко-Комісаренко, В. Любаценка, М. Мельника, Ф. Науменка, В. Харламповича та ін. Важливими є також праці представників XIX ст. В. Антоновича, М. Булгакова, С. Голуб'єва, І. Каманіна, П. Лебединцева, М. Мухіна й ін.

На особливу увагу заслуговує аналіз досвіду організації навчально-виховного процесу в братських школах українських земель у XVI – XVIII ст., й зокрема, Київської братської школи, що й становить **мету** цієї публікації.

Братські школи – це українські національні навчальні заклади в XVI – XVIII ст. Вони почали створюватися у 80-х роках XVI ст.; їх організували й утримували церковні братства з метою зміцнення православ'я. Першу братську школу заснувало Успенське братство у Львові (1586 р.). За її зразком створювалися братські школи в різних містах України: в Перемишлі (1592 р.), Замості (1606 р.), Любліні, Києві (1615 р.), Луцьку (1620 р.). В першій половині XVII ст. братські школи були створені і в деяких селах [7, с. 81]. Дослідниця Л. Коба зазначає: «Ці школи були двох типів: елементарного та підвищеного, які докорінно відрізнялися від інших існуючих шкіл, приміром, протестантських, католицьких, православних монастирських та національних: єврейських, вірменських тощо. Предмети у цих школах викладалися рідною мовою, вивчалася антична література, філософія, розвивалися розумові здібності учнів, певною мірою – демократизація» [6, с. 45-47].

Інформацію про те, як організувався навчальний процес, знаходимо й у Статуті Львівської братської школи, який взято за основу і в Київській братській школі. У ньому визначався режим навчальної діяльності учнів, окреслювалося коло їхніх обов'язків, а також учителів, батьків та опікунів. Розглянемо детальніше зміст освіти у школах такого типу на прикладі Київської братської школи і роль Івана (Іова) Борецького в її становленні та розвитку.

Київська братська школа заснована у 1615 р. діячами Київського братства. Київська братська школа відображала спробу православних міщан Києва зберегти свої звичаї та підняти на вищий рівень православну освіту, які занепали на фоні зростання популярності ідей унії та католицької єзуїтської системи освіти. Одним із засновників Київського братства та Київської братської школи, її професором та першим ректором (1615—1618) був Іван Борецький [9, с. 80]. Тут навчалися діти міщан і козаків. Матеріальну допомогу школі надавали Петро Сагайдачний та Галшка Гулевичівна. 15 жовтня 1615 р. Галшка Гулевичівна подарувала свій київський будинок та землю навколо нього Київському братству [10].

У 1632 р. було об'єднано школу Києво-Печерської лаври з Київською братською школою і реорганізовано у вищий навчальний заклад – Києво-Могилянську колегію, яка з 1659 року була перейменована на академію.

Організація навчального процесу Київської братської школи зафіксована у Статуті 1620 року. Найхарактернішою особливістю братської школи з перших днів існування був її всестановий характер. Він передбачав демократичні основи організації школи. Так, зокрема, до школи приймали дітей різних станів з міст і сіл України. Братчики підкреслювали, що школа заснована «для навчання дітям усіх станів», «убогих за простибіг (безплатно), а багатих за рівним датком» [4, с. 85].

Навчання проводилося тодішньою руською (українською) літературною мовою. Вивчали слов'янську, грецьку, латинську мови (риторика, граматики, піїтика), діалектику, а також арифметику, геометрію, астрономію, філософію, богослов'я, музику. Школа була також і осередком розвитку хорового співу та українського шкільного театру. [6, с. 45-47].

Про організацію навчально-виховного процесу школи також чітко роз'яснює статут цього закладу, в якому сказано: «О 9-й ранку розпочиналися заняття влітку, зимою вчитель визначав, коли розпочинати навчання. В результаті успіхів у класі учень займав певне місце за партою. Якщо хтось із учнів не з'являвся на урок – учитель посилав когось із вихованців з'ясувати причину. Навчальний день починався з молитви, а потім школярі відповідали домашнє завдання і перевірялися виконані вдома письмові роботи. Після цього вчитель пояснював новий матеріал і видавав учням завдання, щоб вони переписали їх удома. Іноді урок проходив у формі бесіди чи диспуту. Потім відпочинок. Діти обідали і знову поверталися до школи, виконували і перевіряли домашні завдання один у одного» [8, с. 118-119].

Одним із найяскравіших представників педагогічних ідей Львівської братської школи саме й був Іван (Іов) Борецький. Дослідник життя І. Борецького М. Возняк у своїй книзі зазначав: «Іван Борецький належав до тих освічених людей, які виступали проти поширення в Україні католицизму, але розуміли, що успіх цієї справи залежить великою мірою від розвитку шкільної освіти». Борецький говорив: «Латинські зразки шкіл необхідні для того, щоби нашу Русь не називали глупою Руссю. А то піде бідний русин на трибунал, на сейм чи сеймик, у повітовий міський суд або земський – дивишся без ласіну пласі усіну (без латини – без вини винний): ні судді, ні стряпчого, ні розуму, ні посла; дивишся тільки то на того, то на другого, вирячивши очі як ворона». Вихід був один: поставити українські школи в науковому відношенні на рівень, не нижчий від єзуїтських. На досягнення цієї мети спрямував свою освітньо-педагогічну діяльність Іван Борецький [2, с. 17].

М. Возняк далі пише «Іван Борецький не регламентував науку дітей схоластичним вивченням «граматики богомольного й праведнословного часословія», як рекомендував Іван Вишенський, а прагнув до того, щоб маленькі українці знали й сім наук визвольних» [2, с. 18]. Таким чином, до вирішення дидактичних питань він підходив з передових позицій свого часу, у дусі принципів педагогіки реалістичного гуманізму. Викладання, яке спирається на досвід, на свідоме засвоєння, передбачає практичну користь від отриманих знань.

Таке твердження було принципово новим порівняно із середньовічною схоластикою. Залишилося вкрай мало відомостей про те, як Іван Борецький вирішував конкретні питання дидактики. Відомо тільки, що він був «неабияким дидастасом». Дотримуючись традицій педагогіки братських шкіл, основи якої відомі за їхніми статутами, прагнув учнів «привчати пояснювати читане, розмірковувати та розуміти» те, що вивчається. У проведенні виховної роботи з дітьми та юнацтвом просвітитель рекомендував спиратися передусім на «науку». Адже вона – джерело всілякої доброчесності, так само, як і авторитет, і особистий приклад батьків та вчителів. Питання морального виховання Іван Борецький вирішував в основному в дусі принципів християнської моралі. Він розумів, що за умов жорсткої ідеологічної боротьби патріотичні завдання поширення освіти можуть бути реалізовані тільки людьми, вихованими в дусі безмежної відданості своєму народові. Просвітитель віддавав перевагу світській освіті над духовною. Він обстоював принципи загальнодоступної національномовної освіти з обов'язковим вивченням класичних дисциплін, зокрема латинської мови. Основною метою виховання й освіти він вважав підготовку людини до активної суспільної діяльності на користь рідного народу.

У своїй праці «Про виховання чад» І. Борецький наголошував на необхідності систематичного виховання дітей з раннього віку; підкреслювалося значення позитивного прикладу дорослих, обов'язку батьків перед суспільством і самими дітьми за їхнє виховання. Він піддавав сумніву твердження про визначення долі людини наперед. Радив батькам віддавати дітей у науку, оскільки наука – джерело всього доброго. Вважав, що виховання треба починати з раннього віку, що навички, прищеплені з дитинства, визначають поведінку людини впродовж усього життя. Батькам слід серйозно ставитися

до вибору вчителя, обираючи «ізрядно розумного, не розбійника, не п'яницю і в художестві іскусного». Вчителів треба поважати й любити не менше, ніж батьків [1, с. 3].

У час, коли Борецький був митрополитом, він строго контролював кошти, щоб не по цілі використовували (не на навчання учнів, а на будівництво храму) у закладі, які передав по заповіту у спадок Львівській братській школі гетьман Петро Сагайдачний. У протилежному випадку Іов Борецький погрожував «страшным именем Господа Бога, грозным и справедливым на злых делателей судом Вседержителя» [3, с. 205].

Отже, мав місце значний вплив першого ректора Івана Борецького на становлення педагогічної думки Київської братської школи щодо навчання і виховання дітей і ролі співпраці вчителя і батьків дитини у розвитку її здібностей.

Зауважимо, що виявлені теоретичні засади в навчанні і вихованні молоді в Київській братській школі можуть бути адаптовані для цілей сучасної освіти, яка повертається до своїх культурних витоків християнської моралі, а це, у свою чергу, спонукає до подальших наукових пошуків. Перспективою подальшого наукового дослідження вважаємо вивчення впливу педагогічних ідей Івана (Іова) Борецького на становлення та розвиток Київських духовних шкіл.

Список використаних джерел

1. Борецький І. Іже в святых отца нашего Иоанна Златоуста беседа выбрана о воспитанії чад / І. Борецький. – Л., 1609. – 36 с.
2. Возняк М.С. О воспитании чад / М.С. Возняк // Пам'ятки братських шкіл на Україні. – К., 1985. – 25 с.
3. Голубев С. Киевский митрополит Петр Могила и его духовные сподвижники / С. Голубев. – К., – Т. I. – 559 с.
4. Diplomata Statutaria. Юбилейное издание в память 300-летия основания Львовского Ставропигийского братства. – Л., 1886. – Т. 1. – 215 с.
5. Ісаєвич Я. Найстаріші документи про діяльність братств на Україні / Я. Ісаєвич // – К., 1966. – Вип. 2. – С. 12-22.
6. Коба Л. А. Братські школи в Україні : XVI – XVII ст. / Л. А. Коба // Початкова школа. – 1994. – № 11. – С. 45-47.
7. Радянська енциклопедія історії України. – К., 1971. – Т. 3 – 375 с.
8. ЦДІАУЛ. Ф. 129. Оп. 1. Спр. 68. "Альбом" Львівського Ставропігійського братства (рукопис у збірці ЛІМ), – Арк. 22-39. Публікація: MCS. – С. 603.
9. Києво-Могилянська академія в іменах. XVII—XVIII ст. — К.: Вид. дім «КМ Академія», 2001.
10. Дарча Галшки Гулевичівни // Памятники, изданніе временной Комиссией для разбора древних актов.— К., 1846.— Т. 2.— С. 1-29.

Стаття надійшла до редакції 19.11.2016 р.

ТВЕРДОХЛЕБ А.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ИВАНА (ИОВА) БОРЕЦКОГО В СТАНОВЛЕНИИ КИЕВСКОЙ БРАТСКОЙ ШКОЛЫ

Выяснена роль Ивана (Иова) Борецкого в становлении Киевской братской школы как центра культуры, образования, науки и искусства на украинских землях. Установлены особенности культурно-образовательного процесса в Украине исследуемого периода.

Ключевые слова: Иван (Иов) Борецкий, Киевская братская школа, культурно-образовательное пространство, братства, исторический опыт

TVERDOHLIB A.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

PEDAGOGICAL HERITAGE OF IVAN (IOV) BORETSKY IN THE FORMATION OF THE KIEV BROTHERHOOD SCHOOL

Clarified the role of Ivan (Iov) Boretsky in the formation of the Kiev brotherhood school as a center of culture, education, science and art in Ukrainian lands. The features of cultural and educational process in Ukraine of the study period. Special attention deserves the experience of organization of educational process in the common schools of the Ukrainian lands in the XVI – XVIII century and, in particular, of the Kiev brotherhood school, which is the purpose of this publication. One of the founders of Kyiv brotherhood and the Kiev brotherhood school Professor and first rector (1615 -1618) was Ivan Boretsky. In the Charter of the fraternal school was determined by the mode of educational activity of students, their responsibilities, as well as teachers, parents, and guardians. A characteristic feature of the sister school from the first days of its existence was all-classes character, the school took children of different classes of cities and villages of Ukraine. Ivan Boretsky was one of those educated people who understand that the success of this business depends largely on the development of school education, which should be placed in academic relation to the level not lower than that from the Jesuit. The achievement of this goal has directed its educational-pedagogical work of Ivan Boretsky.

***Keywords:** Ivan (Iov) Boretsky, Kiev Brother School, educationally-cultural space, didascal, fraternities, historical experience.*

УДК 378.091.21:39

ОЛЬГА ТКАЧЕНКО

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

**ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ**

У статті обґрунтовано потребу вирішення етнопедагогічного аспекту професійної майстерності фахівця в галузі освіти; визначено сфери перетину етнопедагогічної компетентності з різними елементами педагогічної майстерності; продемонстровано можливості врахування етнопедагогічного аспекту професійної майстерності педагога в процесі формування у майбутнього вчителя-вихователя педагогічної майстерності як особистісного професійного утворення.

***Ключові слова:** педагогічна майстерність, професійна компетентність педагога, етнопедагогічна компетентність, етнопедагогічний аспект професійної майстерності вчителя-вихователя.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Переорієнтація ролі педагогічних працівників з трансляційної на культуротворчу, потреба у створенні діяльній орієнтованої системи професійної підготовки фахівців цього профілю, зумовлені сучасними тенденціями модернізації системи освіти України, актуалізують проблему удосконалення педагогічної майстерності майбутніх учителів, вихователів через формування їхньої етнопедагогічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Різні аспекти проблеми визначення сутності та формування в майбутніх учителів, вихователів педагогічної майстерності досліджувались Н. П. Волковою, Н. В. Гузій, І. А. Зязюном, В. А. Семиченко,

Н. М. Тарасевич, В. М. Чайкою. Здобутки етнопедагогіки як науки аналізували у своїх працях Г. Н. Волков, В. І. Кононенко, В. Г. Кузь, Н. В. Лисенко, В. А. Мосіяшенко, Є. Н. Приступа, М. Г. Стельмахович, О. В. Сухомлинська, Є. І. Сявакко, Т. П. Усатенко, Г. Г. Філіпчук, М. А. Хайруддінов. Питання трактування поняття, різних видів професійно-педагогічної компетентності, особливостей організації процесу формування цього особистісного утворення висвітлювались у працях О. Б. Бігич, І. О. Зимньої, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, В. В. Радула, С. А. Ракова, В. О. Сластьоніна, Л. Л. Хоружої та інших науковців. Питання визначення сутності педагогічної майстерності вчителя-вихователя у контексті її взаємозв'язку з етнопедагогічною компетентністю фахівця у галузі освіти не знайшли належного висвітлення в науковій літературі, що й зумовило мету і завдання даної статті.

Мета статті: характеристика етнопедагогічного аспекту професійної майстерності вчителя-вихователя та специфіка його врахування у процесі формування педагогічної майстерності в майбутніх фахівців у галузі освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до результатів досліджень І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоноса, О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич, педагогічну майстерність ми розглядаємо як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності педагога на рефлексивній основі [4, с. 30]. Підвалиною професійної майстерності виступає професійна компетентність, яку Н. В. Гузій відносить до когнітивної складової педагогічного професіоналізму [2, с. 181]. На думку названих науковців, саме професійна компетентність у структурі педагогічної майстерності й педагогічного професіоналізму «забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується» [4, с. 30].

Педагогічну компетентність варто розглядати як єдність різних її видів. Зважаючи на залежність педагогічної компетентності від професійної культури педагога, у визначенні педагогічної компетентності ми керуємось ідеєю її взаємозв'язку з різними сферами культури. Багатогранність наукового педагогічного знання, що проектується на професійну компетентність педагога, визначають багатоаспектність педагогічної компетентності та педагогічної майстерності в цілому.

Соціально-економічні зміни в суспільстві, тенденції гуманітарної конверсії загострили потребу в діяльності педагога, спроможного осмислити закономірності соціалізації особистості з огляду на традиції та трансформацію соціокультурного простору, організувати на цій основі культуровідповідне освітнє середовище, усі компоненти якого наповнені людським сенсом, допомогти дитині та молодій людині самореалізуватися, виявити власний творчий потенціал у всіх сферах життєдіяльності. Інтеграція української системи вищої професійної освіти до світового освітнього простору, потреба в розв'язанні глобальних проблем входження людини в соціальний світ, що пов'язані з тенденціями до етнічного відродження, інтенсифікації міжетнічних контактів, адаптації людини в багатонаціональному світі, зумовлюють необхідність підготовки компетентного фахівця в галузі освіти, що є носієм своєї національної культури та спроможний урахувати у професійній діяльності педагогічні надбання різних народів. У цьому контексті актуальним виявляється етнопедагогічний аспект педагогічної майстерності вчителя-вихователя, який знаходить відображення у такому різновиді професійної компетентності педагога, як етнопедагогічна компетентність.

Етнопедагогічну компетентність фахівця в галузі освіти в дослідженні трактовано як різновид професійної компетентності педагога, особистісне утворення, що виявляє засвоєння фахівцем досвіду пізнавальної діяльності в галузі етнопедагогіки, емоційно-ціннісних відношень щодо нього, досвіду творчої діяльності в оперуванні етнопедагогічною інформацією, певного досвіду розв'язання педагогічних проблем, пов'язаних із застосуванням на теоретичному та практичному рівнях надбань етнопедагогічної культури. Цей вид професійно-педагогічної компетентності являє собою взаємодію мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-технологічного й індивідуально-особистісного компонентів. У визначенні етнопедагогічної

компетентності вчителя ми дотримуємось позиції Г. Н. Волкова про вивчення в межах етнопедагогіки педагогічних культур різних народів [1, с. 8], що набуває особливої цінності у становленні педагогічної майстерності фахівця.

У процесі оволодіння етнопедагогічною компетентністю майбутній фахівець у галузі освіти знайомиться з різними педагогічними культурами, виховними системами народів світу, які різняться виховними ідеалами, низкою принципів навчання і виховання, формами, засобами, методами та прийомами педагогічного впливу, поглядами на особистість вихователя, учителя, співвідношенням прогресивних та пережиткових ідей і явищ з позиції сучасної офіційної педагогіки. Для грамотного опрацювання етнопедагогічної інформації важливо підходити до неї з позицій історичного аналізу, з урахуванням здобутків етнопсихології, етногеографії, релігієзнавства, мистецтвознавства. Такі особливості пізнавального процесу стимулюють розвиток педагогічного мислення, підвищують рівень усвідомлення педагогічних категорій, конкретних закономірностей і принципів, вагомості певних чинників для ефективності організації педагогічного процесу, що сприяє удосконаленню загальної педагогічної компетентності.

Традиційно народна педагогіка виступає цінним джерелом формування людської особи. Не випадково Г. Н. Волков, В. С. Кукушин називають етнопедагогіку (розділ педагогіки, який вивчає народну педагогіку) «наукою любові» – любові до людини, незалежно від її зовнішності, поведінки, етнічної приналежності [3, с. 9]. Саме «спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків», які культивуються у більшості народів світу, становлять важливий елемент педагогічної майстерності, що називається гуманістичною спрямованістю діяльності педагога [4, с. 30-31]. Удосконалення цього елемента педагогічної майстерності відбувається під час вивчення етнопедагогіки й через усвідомлення значення обраної професії для повноцінного розвитку дитини, формування в майбутніх фахівців певної професійної позиції, готовності до самовдосконалення, організації професійної діяльності з позицій етнопедагогічної культури.

Учитель-вихователь зі сформованою етнопедагогічною компетентністю на основі аналізу багатовікового народного педагогічного досвіду, осмислення явищ у сфері освіти, виявлення традиційності і ступеня новизни конкретних педагогічних систем та їх елементів здатен реалізувати вимоги певних принципів в умовах діалогічного педагогічного спілкування, запропонувати власні інновації та втілити їх у життя з урахуванням етнічної належності певного контингенту школярів, вихованців, стереотипів виховних впливів їхніх батьків, творчо застосувати етнопедагогічний матеріал (народні задачі, жарти, примовки, прислів'я, ігри, пісні, твори декоративно-ужиткового мистецтва тощо) під час різних форм навчання і виховання.

Аналіз народних поглядів на вчителя-вихователя, його майстерність націлять на виокремлення особистісних якостей, які вважались цінними для вихователя, наставника в багатьох країнах світу (наприклад, відповідальності, доброзичливості, толерантності, спостережливості, національної самосвідомості), розуміння важливості підвищення власної ерудиції, сприятимуть націленості майбутніх фахівців на розвиток певних груп педагогічних здібностей, удосконалення умінь педагогічної техніки (володіння своєю мімікою, пантомімікою, голосом, емоціями, здатність впливати на групу людей з метою стимулювання їхньої діяльності, організації різних форм виховної роботи тощо).

Формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення курсу педагогічної майстерності, як засвідчили результати експериментального вивчення проблеми, може відбуватись під час опанування його основних тем («Педагогічна майстерність та її елементи», «Педагогічна техніка учителя», «Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці», «Майстерність педагогічного спілкування», «Майстерність організації педагогічної взаємодії у

навчанні й вихованні») через застосування на лекційних, практичних заняттях, у самопідготовці студентів матеріалів, цінних з позицій етнопедагогіки.

Етнопедагогічний матеріал з орієнтацією на підготовку майбутніх фахівців до організації, наприклад, естетичного виховання школярів покликаний сприяти ефективному впливу на свідомість та чуттєву сферу студентів для формування у них певної професійної позиції, готовності до організації професійної діяльності з позицій етнопедагогічної культури, важливих якостей особистості, розвитку професійного мислення; уточненню вимог до педагога, вихователя в різних культурах, усвідомленню значення своєї професійної діяльності для повноцінного естетичного розвитку дитини; актуалізації етнокультурних знань студентів, підвищенню рівня ерудиції, розширенню кола знань студентів щодо традицій естетичного виховання дітей у різних народів; формуванню педагогічної техніки, умінь творчо застосовувати етнопедагогічний матеріал у процесі спілкування з учнями в навчально-виховному процесі.

На лекційних, практичних заняттях та у самостійній роботі з вивчення основ педагогічної майстерності етнопедагогічний матеріал трапляється у прикладах до теоретичних положень, педагогічних задачах, текстах до завдань, застосовується на етапах мікрОВикладання та у вправах під час відпрацювання важливих для педагога умінь і навичок. Наведемо деякі приклади, що відповідають певним темам курсу.

Тема «Педагогічна майстерність та її елементи»: відбувається обговорення відомих форм вияву любові до дітей у різних народів; на практичних заняттях з'ясовується гуманність чи антигуманність низки народних прийомів покарання дітей; розкриваються особистісні якості, які вважались важливими для вихователя в багатьох країнах світу.

Тема «Педагогічна техніка вчителя»: доводиться важливість привітності, цінність усмішки у педагогічному спілкуванні через опис та обговорення відомих етнічних стереотипів поведінки; наводяться приклади відомих у різних народів прийомів володіння собою; обговорюються традиційні пристойні та непристойні пози тощо.

Тема «Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці»: різнобічно демонструється естетична цінність мовлення; обговорюються відомі манери спілкування, виявляються причини закріплення в деяких країнах Азії традиції говорити, не збільшуючи сили звучання голосу та не виявляючи негативних емоцій; вдосконалюється дикція студентів у процесі промовляння народних скоромовок; відпрацьовується виразність мовлення через промовляння закличок, читання та постановку українських народних казок, виконання вправи «Озвучування картини» з опорою й на українські народні приклади звуконаслідування; студентами готуються розповіді про виховання козачат у Січі, дитячі свята в Японії, дитячі народні ігри та іграшки, танці народів світу тощо.

Тема «Майстерність педагогічного спілкування»: акцентується увага на важливості звертання до вихованця по імені (пропонуються варіанти іменування дітей у різних народів /особлива увага приділяється народам, які живуть в Україні/, підводяться висновки щодо функцій імені); у контексті тактовності педагога згадуються народні правила етикету, виявляється їх сутність та витоки (наприклад, вияв гостинності в українців, у кавказьких та східних народів; приклади шанування батьків, старших за віком людей у народів Азії); відпрацьовуються уміння доводити думку щодо особливостей організації різних складових виховання школярів із застосуванням запропонованих прикладів етнопедагогічного змісту; організовується ділова гра з обговоренням естетичної цінності народної іграшки тощо.

Тема «Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні й вихованні»: пропонуються тексти про народне бачення естетичного в природі, людині, мистецтві, твори народного мистецтва, які слід доречно застосувати на уроці, виховній бесіді; удосконалюються уміння майбутніх педагогів стимулювати активність дітей на уроці за допомогою творів малих фольклорних жанрів; відпрацьовуються прийоми завершення уроку чи етичної бесіди, серед яких – ілюстративна кінцівка: завершити заняття народною мудрістю; звертається увага на особливості застосування в процесі

навчання й виховання народних ігор різних видів; аналізуються нестандартні уроки та позаурочні заходи етнокультурної спрямованості; для роботи біля дошки застосовуються в якості наочності твори народного мистецтва (наприклад, вишитий рушник, характерний для певної місцевості, ілюстрації із зображенням національного одягу, елементи народного танцю, дитяча народна пісня, народна іграшка тощо).

Якісне формування в майбутніх педагогів ігрової культури пов'язане з формуванням умінь зацікавлювати дітей грою, застосовувати різні способи розподілу ролей у грі, позитивно впливати на емоції дітей та підтримувати творче самопочуття під час гри. Вагомість для формування цих умінь мають надбання української народної педагогіки та виховний досвід інших народів світу, у яких містяться й особливі прийоми стимулювання активності дітей у грі, їхнє заохочення та покарання, підбиття підсумків гри тощо.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Таким чином, етнопедагогічний аспект професійної майстерності вчителя-вихователя зумовлений соціокультурними традиціями і трансформаціями в сучасному суспільстві, знаходить відбиток в етнопедагогічній компетентності як різновиді професійної компетентності вчителя-вихователя, проектується на різні елементи педагогічної майстерності. Врахування цього аспекту в процесі формування в майбутніх фахівців у галузі освіти педагогічної майстерності сприяє удосконаленню їхньої професійної підготовки.

Звернення до інших аспектів педагогічної майстерності та особливостей їх врахування в процесі професійної підготовки фахівців у галузі освіти може виступити перспективою подальшого вивчення проблеми.

Список використаних джерел

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика / Геннадий Никандрович Волков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
3. Кукушин В. С. Этнопедагогика и этнопсихология / В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 444 с.
4. Педагогічна майстерність / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2016 р.

ТКАЧЕНКО О.

Кировоградский государственный университет имени Владимира Винниченко,
г. Кропивницкий, Украина

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ-ВОСПИТАТЕЛЯ

В статье обоснована необходимость выделения этнопедагогического аспекта профессионального мастерства специалиста в области образования; определены сферы пересечения этнопедагогической компетентности с разными элементами педагогического мастерства; продемонстрированы возможности учета этнопедагогического аспекта профессионального мастерства педагога в процессе формирования у будущего учителя-воспитателя педагогического мастерства как личностного профессионального образования.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, профессиональная компетентность педагога, этнопедагогическая компетентность, этнопедагогический аспект профессионального мастерства учителя-воспитателя.

TKACHENKO O.

Kirovohrad state pedagogical university named after Volodymyr Vynnychenko, Kropivnicky, Ukraine

ETHNOPEDAGOGICAL ASPECT OF PROFESSIONAL SKILL OF EDUCATORS

The article identifies the starting position on the definition of pedagogical skill and its complexity. It is associated by the author with a diversity of scientific pedagogical knowledge.

Socio-economic changes in society, tendencies of ethnic revival, intensification of interethnic contacts of human adaptation in a multicultural world has exacerbated the need for activity of the teacher, able to comprehend the patterns of socialization taking into account the tradition and transformation of the social space. All of this is actualized ethnopedagogics competence of the specialist in the field of education, the importance of awareness of its projection on pedagogical skills.

The paper emphasized the reflection ethnopedagogical aspect within various elements of pedagogical skill: humanistic orientation of the teacher, professional competence of the teacher, pedagogical abilities, pedagogical technique. Analyzed ethnopedagogics component of the pedagogical technology of modern specialist in the field of education. Presented people's views on the teacher-educator, his skill that will target the future specialist on the allocation of personal qualities that were considered valuable for the caregiver, a mentor in many countries of the world.

The article demonstrates the possibility of considering ethnopedagogical aspect of professional skill of the teacher in the process of forming future teacher-tutor teaching skills as a personal professional education: referred to ethnopedagogics material that can be applied in the classroom with the purpose of formation of the students' ideas about various elements of pedagogical skills, development of skills of pedagogical techniques, and the like.

Keywords: *teaching skills, professional competence of the teacher, ethnopedagogics competence, ethnopedagogics aspect of professional skill of educators.*

УДК 1;159.9.072

АРТЕМ ТРУШКІН

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ СПОРТИВНИХ ІГОР

У статті наголошується на завданні формування ігрового мислення під час занять футболом. Дослідження проведені за допомогою аналізу літератури роботи вітчизняних та європейських тренерів. Висвітлено думки про розвиток та удосконалення систем ігрового мислення під час тренувальних занять з футболу. Схарактеризовано типи футбольного мислення-стандартний та нестандартний, та надано методичні рекомендації щодо розвитку кожного з них.

Ключові слова: *футбол, мислення, футбольне мислення, тренер, досвід, м'яч, емоції*

У процесі спортивних ігор відбувається не лише фізичний розвиток дитини. Тренер повинен звертати увагу і на розвиток специфічного, ігрового мислення, що конкретизується залежно від того, по яку саме гру йдеться.

Ігрове мислення – сукупність інтелектуальних операцій гравця, що дозволяє обрати найбільш ефективний і доцільний варіант ігрових дій. Це – специфічний різновид психофізіологічних функцій спортсменів-гравців, який може розвиватися тільки у процесі конкретної ігрової діяльності, що було доказано дослідженнями Л.С. Фролової, І.Д. Глазіріна [4, 5, 6]. В той же час досліджень, пов'язаних з вивченням ігрового

мислення у такій популярній грі, як футбол, на основі вирішення конкретних ігрових задач недостатньо в зв'язку з відсутністю відповідних методик, а існуючі – в, основному, проводяться за допомогою бланкових тестів. Саме це було основою мотивації до розробки методики діагностики ігрового мислення футболістів при вирішенні конкретних ігрових ситуацій і зумовлює актуальність даного дослідження.

Футбол – один із найпопулярніших видів спорту, динамічна гра, з великою кількістю варіантів її ведення. У футболі, як і в інших командних видах спорту, різноманітність способів мислення не тільки можлива, але бажана і необхідна. В одному випадку може виявитися корисним прямолінійне мислення, в іншій ситуації ігрова задача вирішується одним нестандартним ходом. В одному випадку необхідне нелогічне вирішення ситуації й, природно, здатність до нього, в іншому – головною стає здатність до аналізу і надійності виконання. Обидва види мислення необхідні футболістові, але зауважимо, що в роботі чітко проявляється домінування одного з них. Слід визнати законність і існування на практиці обох форм мислення і використання обох у грі і на етапі підготовки до неї.

Довгі роки навчання, як правило, приносять свої плоди – накопичуються знання і досвід. Закінчується процес накопичення потенціалу, і головним стає гра. Які ж шляхи подальшого вдосконалення футбольної освіти? Найшвидший шлях до накопичення досвіду – грати якомога частіше, збільшуючи банк ігрових ситуацій. Напевно, цей шлях найлегший, але виникає питання, наскільки він ефективний. Правильно проаналізований минулий досвід дасть більше інформації, якщо ми процесу ігрового мислення приділимо більше уваги і використаємо його для майбутнього вдосконалення. Знаючи загальні процеси мислення, намітимо шляхи його розвитку. Необхідно розглянути мислення як навичку, яку можна покращувати і вдосконалювати.

Є два види мислення, що кардинально відрізняються один від одного. Перший вид – логічне мислення, коли футболіст знає свої обов'язки і послідовно покращує і розширює їхній діапазон. На перших етапах футбольної освіти навчання відбувалося шляхом навіювання та подання рухової і зорової інформації, на наступних етапах вплив відбувається шляхом логічного міркування. Футболіст накопичує досвід вирішення завдань, тим самим забезпечуючи в майбутньому свою гру стабільністю і надійністю. У тренуваннях ми чітко бачимо, хто і як бере участь у пошуку щохвилиних рішень, при веденні атакуючих і оборонних дій, хто прогресує як гравець.

Другий вид – це вид мислення, обумовлений самою природою, що характеризується індивідуальними особливостями мислення [4, 5]. На практиці цей процес мислення набагато складніший, ніж просте проходження за логічними правилами. Знаючи загальні особливості процесу мислення, необхідно уявити перспективу його вдосконалення в тому і в іншому випадку. Звичайно, не всі гравці можуть генерувати ідеї, здатні допомогти команді грати нестандартно і бачити те, що багатьом не під силу. Цим, напевно, і відрізняються зірки, які бачать далі, розуміють глибше, і через них тренер вносить у командну гру свої ідеї і свою постановку гри.

Таким чином, завдання вдосконалення мислення 1-го типу для гравців 1-го типу повинні бути спрямовані на більш якісне і логічне виконання своїх функцій, і для ефективності процесу необхідні певні обмеження, в межах яких ведеться пошук. Для гравців 2-го типу завдання вдосконалення спрямовані на вміння аналізувати, бачити, вирішувати і шукати краще продовження. Питання складне і, звичайно, актуальне, що вимагає ретельної і окремої його розробки.

Фахівці стверджують [1, 2, 4, 6], що, окрім фізичної, технічної та інших різновидів підготовки, особливу роль у сучасних спортивних іграх і футболі відіграють психофізіологічні властивості гравців. Багато футболістів здатні вирішувати тактичні завдання єдиноборств, вибору позиції і т.д. Але побачити всю стратегію гри дано не кожному.

У рішенні задач як першого, так і другого типу з метою їхньої надійності повинні бути встановлені обов'язкові обмеження. Рішення задач для 1-ї групи – це блоки

логічних варіантів, розраховані на їхнє поступове освоєння і вдосконалення. Тут повинен бути накопичений необхідний запас готових шаблонів, рішень ігрових ситуацій. Рішення задач 2-ї групи – це пошук рішення за рахунок футбольної імпровізації, несподіваних ходів, а також з обмеженнями за часом і за швидкістю. Взаємозв'язок тут очевидний, порушення техніки відбувається тому, що перестає активно працювати мислення. (Не можна надмірно довго і повільно шукати найкраще рішення, інакше тактично можна програти ситуацію і гру.) Якщо розглядати це питання через призму постановки командної гри, то зі слабким противником успіх залежить від кращого вміння аналізувати, оцінювати ситуацію, що ми вміємо і повинні робити краще і швидше. Логічний підхід – надійний і ефективний, але він позбавлений оригінальності, і з командами відповідного рівня він спрацьовує рідко.

Практично всі психологи стверджують, що інтелект і мислення розвиваються тільки до 20-річного віку, і їхній рівень буде визначати наше розуміння ситуацій гри і ігровий тактичний потенціал. Найбільші психологічні зміни на етапі зрілості відбуваються після 17-18 років, і саме в ці роки досягається високий рівень мислення, швидкості реакції, найвищого сприйняття ігрової активності. Мислення юнаків стає логічним, систематичним і більш при для аналізу ситуацій. Юнакам властива проблемно-пошукова, дослідницька діяльність, і тому ці якості необхідно використовувати в навчанні і розвитку гравця. Безумовно, наведений вище поділ є дещо умовним, але, без сумніву, це чітко простежується на наших вихованцях [7].

Надаючи великого значення якості ігрового мислення, ми маємо спробувати хоча б намітити шляхи і методи його вдосконалення, тому що рівень розвитку і досвід значною мірою визначають майстерність команди. У гравців, як і у команди, повинен бути достатній запас окремих ігрових рішень, що визначає і створює командний стереотип мислення. І зауважимо ще, що випадковий пошук рішень теж цілком придатний і можливий у грі.

Слід звернути увагу також на швидкість. Йдеться не тільки про швидкість бігу, а перш за все – про швидкість ситуаційного мислення, яке знаходиться в прямій залежності від технічної підготовки, яка також піддається тренуванню. Без освоєння швидкості, техніки, без уміння контролювати м'яч на великій швидкості, без постійного аналізу гри – хороший футболіст немислимий. Якщо виходити з несхожості команд за малюнком, за веденням гри, то одне залишається непорушним – мислення тренера формує мислення команди. І цілком природно: як працює тренер, так і грає його команда [1].

Існує 5 робочих принципів під час кожного тренування.

1. Клімат або атмосфера на заняттях-тренуваннях.

Гарна атмосфера в колективі при навчанні дає можливість розкріпачитися і показати все, на що учень здатний, і це дуже важливо. Тренери пов'язують цей принцип із позитивними емоціями, що є основою ефективної поведінки при навчанні. Якщо дитина емоційно врівноважена, то вона уважна, сконцентрована і зберігає мотивацію тренуватися. Ці фактори взаємопов'язані між собою і доповнюють один одного. Урівноваженість дитини багато в чому залежить від обстановки вдома [4]. Якщо дитина приходить на тренування засмучена, то на це треба звернути увагу, – зауважують тренери в першу чергу. Викладач повинен стежити за своїми емоціями, вони повинні носити спокійний і безтурботний характер. Це стосується всіх тренерів. Подивимося з іншого боку: якщо ми втратимо увагу учнів і повагу до себе, тоді наші вправи і завдання не будуть виконані. З цих причин тренер концентрується не так на власній увазі, а на увазі між партнерами по команді. Для цього він використовує в роботі ігрові схеми в квадратах і «хрест», де хлопці спільно домагаються правильного виконання вправ. Такого роду вправи лежать в основі сучасного футболу. Це ключ успіху іспанського футболу, при роботі над контролем часу і простору. Такі «інтелігентні» вправи змушують гравця безперервно думати або, принаймні, бути постійно в увазі. Сенс завдань полягає не у взаємних єдиноборствах, а в використанні

синхронізації. Вони вчать правильній взаємодії один з одним за допомогою бігу і передач м'яча. Синхронізація означає, що кожен може вчитися в групі. Внаслідок цього конкуренція в процесі навчання відсутня.

Конкуренція призводить до стресу. Стрес сприяє виробництву кортизону в організмі, який перешкоджає роботі нейронних процесів. Хотілося б підкреслити, що в такого роду вправах ми вчимося працювати разом, спільно, а не проти один одного.

Під час тренування тренер повинен викликати позитивні емоції у гравців і стежити за появою у них внутрішньої мотивації. Тому тренери роблять свої заняття як можна більш різноманітними, а їхні учні з меншою часткою таланту працюють однаково з більш талановитими. Ці комбінації дають позитивний результат в обох групах з різними рівнями спортивної та емоційної підготовки.

2. Збільшення використання різних органів почуттів на тренуванні.

Тренери бажають використовувати якомога більше органів чуття під час тренування. Вони працюють за принципом: «чим більше, тим краще».

Наприклад, хлопці 12-13 років, по можливості, якомога частіше тренуються босоніж. Тут задіяний тактичний компонент, що сприяє поліпшенню техніки. При виконанні вправ з «Soccerpal» задіяні органи слуху. Мозок реагує на слухову інформацію швидше, ніж на зорову. При цьому не треба забувати, що наші почуття постійно нас обманюють. У гравця створюються багаті чутливі ілюзії, і тренер повинен уважно стежити за цим. Можна використовувати відеоаналіз, але так, щоб не було надлишку інформації. Іншими словами, техніку володіння м'ячем можна візуалізувати і структурувати в просторі за допомогою передач м'яча.

Так само ми повинні не забувати про ігровий ритм. Ритм у колективному використанні є однією з форм синхронізації, а індивідуальний ритм залежить від роботи серця і від емоцій, що само собою зрозуміло. При стресі ритм роботи серця збільшується, що негативно позначається на процесі навчання.

3. Творчість.

Сьогодні в футболі творчість має більше значення, ніж будь-коли. Ми вже говорили про це, але хотілося б повторити, що правильне використання часу, простору і рухливості призводять до творчості. Тренери зазвичай пропонують безліч нових вправ, при виконанні яких завжди потрібна 100% -ва увага, а це, відповідно, дозволяє правильне виконання завдань [7].

Іноді під творчістю розуміють «свідоме навчання», що означає рутину і однакові, незмінні методи навчання. У тренувальному процесі це впливає на втрату уваги і концентрації, що призводить до зниження ігрового ритму в матчах. Під «творчістю» в футболі треба розуміти швидке і розважливе прийняття рішень, при цьому в організмі виробляється допамін. Без допаміну ми стаємо повільними, ледачими і спокійними.

4. Повторення.

Повторення – це мантра в спортивному навчанні, особливо в юнацькому футболі. У специфічних видах спорту, зокрема, в футболі, повторення є дуже сильною зброєю.

Треба розуміти, що нові рухові навички здобуваються дуже повільно, на що витрачається багато зусиль, особливо на початковій стадії.

Перше, що треба зробити, це зв'язати між собою правильні рухи при переміщеннях, і тільки після цього приступати до виконання вправ із силовим навантаженням.

5. Логічна лінія – продовжуй вибудовувати нове, орієнтуючись на попередній навчальний матеріал.

Що це означає?

Це – різноманітність стандартних ситуацій з різними варіаціями, від простих до складних. Тренувальний матеріал повинен бути впізнаваним гравцями і складатися із знайомих робочих форм. На досягнення розуміння в рухових взаємодіях знадобиться не так багато часу. Гравці будуть розуміти один одного граючи, оскільки всі вчилися за однією наочністю.

А. Структуризація навчання передачі м'яча.

Для структуризації простору використовуємо кеглі і ворітця, де кеглі позначають позиції гравців, а ворітця з кеглів відображають траєкторію пасу. У вправах з навчання передачі м'яча дуже важливо, що вони виконуються в русі з безліччю змін напрямків рухів. Гравці не вартові біля кегелів і не чекають, коли до них прийде м'яч. Вони повинні передбачати точку контакту з м'ячем у просторі. При цьому присутнє також навчання техніці прийому та передачі м'яча, на чому завдання не закінчуються. Гравцям пропонується постійна зміна напрямків руху по кутових траєкторіях, що призводить до навчання зміни напрямку руху. Рекомендації до виконання вправи :

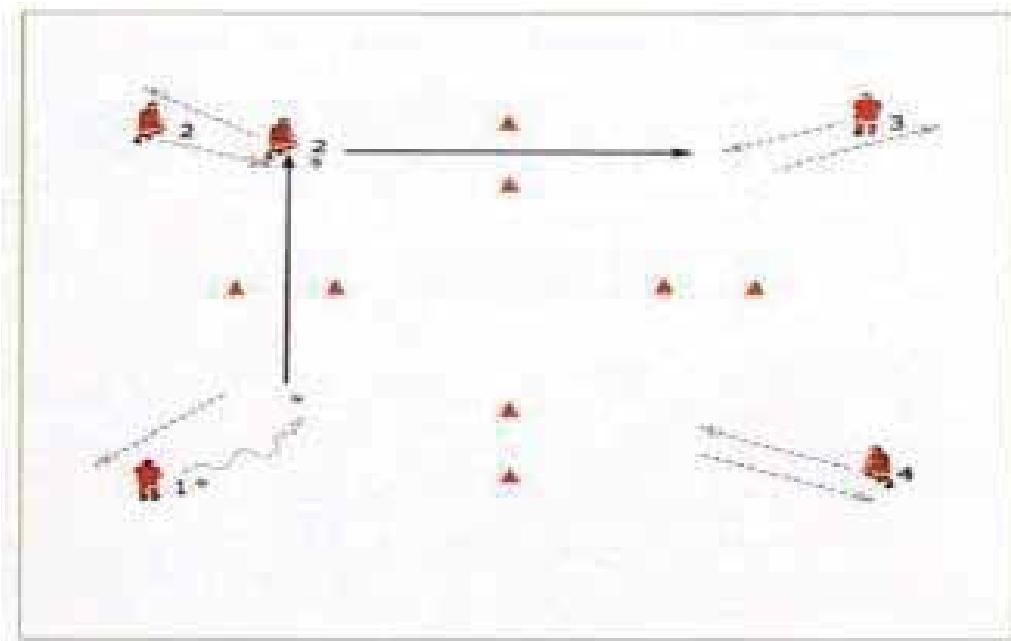
- опорна нога розташовується по центру щодо воріт;
- стежити за ногою, яка виконує удар, щоб вона мала якомога більший кут при передачі;
- стежити за точністю передач;
- виконувати передачі з однаковою швидкістю, без збільшення і зменшення ритму;
- нога, що виконує передачу, є також першою при подальшому русі, і не дозволяється ніяких кроків назад;
- кожен гравець повинен постійно перебувати в правильній позиції під час прийому м'яча і стежити, щоб передача м'яча проходила завжди через ворітки;
- після слова тренера «ЗМІНА» змінюється напрямок передач м'яча, через що змінюється напрямок поворотів з м'ячем - стежимо за правильним використанням ніг.

Гравець повинен сам постійно шукати правильну позицію і передбачити траєкторію пасу. Навчання цим навичкам можна поліпшити за допомогою візуалізації.

Мозок повинен отримати візуальну інформацію про точки контактів з м'ячем і траєкторії м'яча в просторі. Тоді навчання піде швидше, з'явиться увага і коцентрація при виконанні завдань. Гравець 1 починає виконання вправи. Він веде м'яч в зазначеному напрямку до того моменту, поки не виявиться навпроти ворітця, через які може зробити передачу. У цей час гравець 2 повинен почати рух без м'яча до місця, де може отримати передачу від гравця 1. Гравець 1, зробивши передачу, повертається на вихідну позицію. Гравець 2 отримує м'яч і пасує через ворітця в напрямку гравця 3 (в два дотики), а після пасу повертається на вихідну позицію.

Гравець, який отримує м'яч, повинен знаходитися лицем до гравця, що дає передачу. Під час прийому м'яча гравець повинен розвернутися на 45° (мета завдання = контроль м'яча в русі).

Під час виконання вправи гравці повинні порахувати кількість зроблених передач за 1-2 хв.



В. Поліпшення сприйняття траєкторій м'яча і бігу.

У футболі використовується безліч вправ, де після виконання передач і ударів гравці рухаються по тій самій траєкторії, що і м'яч. Гравець робить пас партнеру і продовжує рухатися у напрямку м'яча. Чим більше використовується кутових траєкторій в русі при виконанні вправ, тим більше творчих рішень.

С. «Даремний» пас.

До прикладу наведемо розповідь про, здавалося б, не потрібну перепасовку м'яча в іспанському футболі. Хаві (гравець Барселони) робить за гру в середньому близько 150 контактів з м'ячем – це в 3 рази більше, ніж у інших футболістів. Серед них є багато коротких перепасовок між партнерами, і не завжди ці передачі робляться вперед. Це свідомий спосіб заволодіти простором. Завдяки таким «даремним» передачам він напружує захисників, тобто чекає, коли вони покинуть свою зону і порушиться оборонна захисна схема в «лінію», яку дуже часто використовують в сучасному футболі. Вирішується завдання: відтягнути суперників на себе і тим самим створити партнерам більше простору для творення. Це чудово, що гравці Барселони після дезорієнтованого контролю м'яча не завжди самі рухаються з м'ячем вперед, а шукають пасом партнерів.

D. MAT - «Moving, Angles and Timing» (Рух, Відбір(Кут) і Час)

Вправи виконуються в русі з використанням кутових траєкторій при переміщенні і швидкості. Спробуємо одну із вправ проілюструвати.

Гравець рухається з м'ячем у напрямку захисника, який розташовується в чотирикутнику, позначений стійками. Захисник чекає наближення гравця з м'ячем. Завдання нападника – обіграти в цьому чотирикутнику захисника і вдарити по воротах. Починаємо вправу з правої сторони; захисник робить відбір в півсили, нападник повинен обіграти його через пас із партнером (timing-час). Потім захисник може зробити відбір в повну силу (angle-відбір).

Вочевидь, існують ще більш цікаві вправи для нападників, які збільшують їхні шанси досягнення результатів під час матчу. Тренер повинен підібрати такі вправи, які б привели до швидкого і ефетивного навчання гравця свідомо контролювати тіло і м'яч у просторі й часі (навчаючи футболіста через розвиток його мислення, тренер повинен усе передбачити).

Якщо тренер, працюючи з юнаками, бере за основу лише результат у конкретному матчі (перемога за всяку ціну), то він несвідомо втратить багато талантів, зробивши ставку на більш ранніх у фізичному розвитку гравців.

У сучасному футболі дуже важливо для гравця вміти зберігати перевагу в просторі і часі (Фк Барселона).

Тут ми використовуємо ключове слово «M.A.T»:

M = moving - рух

A = angle - кут

T = timing - час і відстань

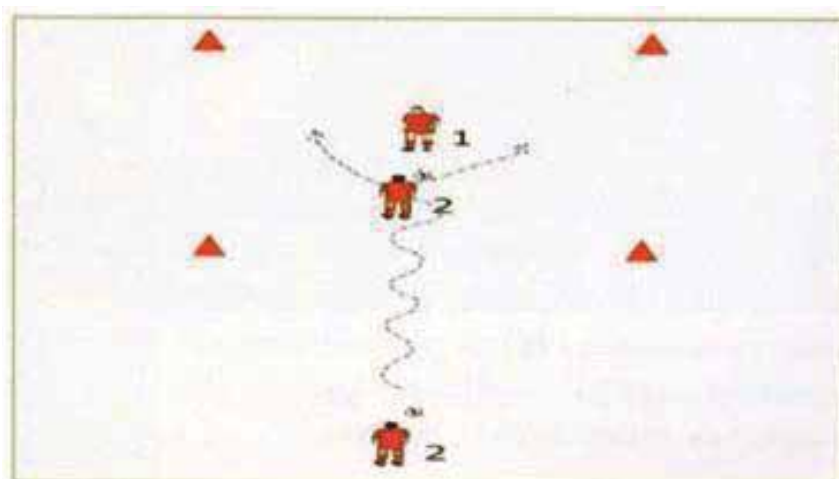
Старий підхід

Гравець 2 (нападаючий) шукає гравця 1 (захисника), щоб обіграти. Гравець 1 захищається в кутку, де переважає в просторі, і чекає гравця 2, коли він з'явиться в зоні захисту.

Висновок: Нападаючий отримує технічно дуже важко здійсненне завдання. Він має невеликий шанс виконати цю вправу, через що буде піддаватися стресу, а це буде погано впливати на моторику при навчанні, або взагалі процес навчання буде відсутній.

Новий підхід :

Структуризація зв'язку контролю над м'ячем у просторі і часі.



Фаза 1.

Контроль м'яча = ведення м'яча правою ногою / простір = захисник рухається назустріч.

А) Нападаючий (гравець 1), контролюючи м'яч, рухається в напрямку до кеглі з максимальною швидкістю;

перед ним зона, де розташовується захисник.

Б) Захисник рухається в напрямку нападника, з метою забрати м'яч (відбір не в повну силу).

В) Нападаючий, при появі захисника, робить прискорення з м'ячем.

Фаза 2.

Контроль м'яча = ведення правою ногою і обігравання захисника / простір = захисник рухається назустріч.

А) Ситуація змінюється.

Б) Ситуація не змінюється.

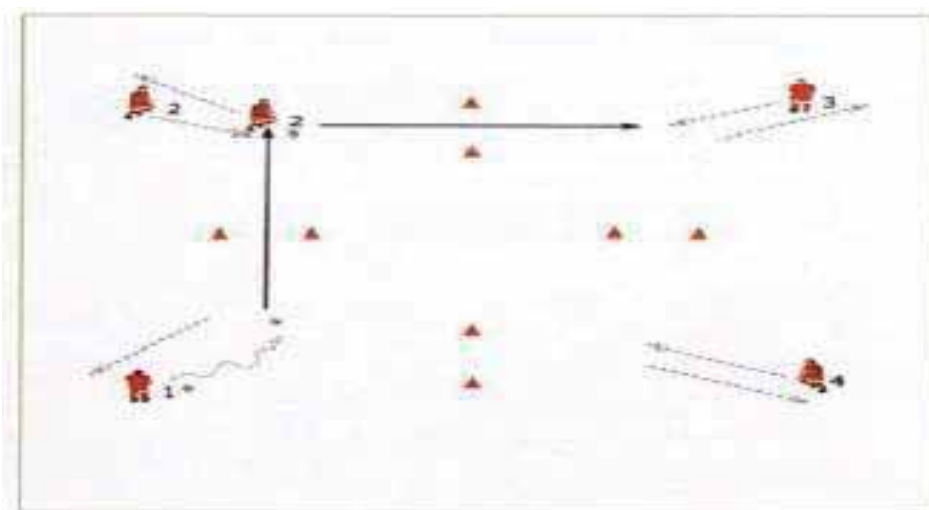
В) Нападаючий обіграє захисника при його появі.

Фаза 3.

Нападаючий пробує рухатися на максимальній швидкості, тому захисник повинен теж рухатися швидше.

Тут вступає в силу такий елемент гри, як «час». Менше часу = швидше прийняти рішення.

Нападаючий тепер повинен вирішити: прискорюватися по прямій або обігравати захисника.



У результаті ми навчаємо футбольному ігровому мисленню, що робить гру різноманітнішою, високотехнічною і осмисленою.

У ігровому плані тренер добивається того, щоб кожен матч став схожим на новий спектакль, у якому колективний пошук вирішення призведе в захват публіку і зміцнить людські цінності як гравців, так і вболівальників. Але цим його завдання не обмежуються.

Такий підхід до тренування і гри налаштовує на профілактику агресії та зменшення травматизму на полі, має позитивний вплив на психічне здоров'я гравців. Що ж до розвитку ігрового мислення, то він сприяє загальному інтелектуальному розвитку юних гравців, вчить продуктивно об'єднувати фізичну й інтелектуальну діяльність.

Висновок. Мислення – специфічний різновид психофізіологічних функцій гравця, що дозволяє йому знаходити оптимальні ігрові рішення за обмежений часовий проміжок, враховуючи конкретні обставини на футбольному полі.

У процесі багаторічного спортивного вдосконалення відбувається поступове поліпшення індивідуальних особливостей ігрового мислення футболістів унаслідок набуття досвіду та досягнення відповідного рівня майстерності. Це є одним із перспективних напрямків удосконалення теорії і практики спортивних тренувань.

Список використаних джерел

1. Воронова В. И. Психология отбора. Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов / В. И. Воронова; под общей ред. Г.В. Ложкина. – К.: НУФВСУ, 2000. – С. 49–53.
2. Гагаева Г.М. Психологическая характеристика футбола. Психология спорта / Г. М. Гагаева. – М.: Просвещение, 1969. – С. 45–109.
3. Корнійко У. Порівняльна характеристика психологічних портретів лідерів у чоловічих та жіночих ігрових командах / У.Корнійко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2000. – № 2–3. – С. 115–119.
4. Фролова Л. Методика діагностики спеціальних розумових здібностей спортсменів / Л. Фролова, І. Глазирін // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 1. – С. 109–113.
5. Фролова Л.С. Зміни різновидів мислення юних спортсменів під впливом тренувальних навантажень у річному циклі підготовки / Фролова Л.С., Бузько В.І., Глазирін І.Д. // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції: „Фізичне виховання і спорт у сучасних умовах”. – Черкаси: Черкаський національний університет, 2004. – С. 208–211.
6. Фролова Л. С. Ігрове і тактичне мислення спортсменів і їх тестування / Фролова Л.С., Фролов О.О., Глазирін І.Д. // Слобожанський вісник. – 2007. – № 11. – С. 20–24.
7. Футбольный тренажер мяч Dokaball [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.dokaball.com.

Стаття надійшла до редакції 02.11.2016 р.

ТРУШКИН А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленко, Україна

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНЫХ ИГР

В статье идет речь о понятии и формировании игрового мышления во время занятий футболом. Исследования проведены с помощью анализа литературы отечественных и европейских тренеров. Освещены мнения о развитии и совершенствовании систем игрового мышления во время тренировочных занятий по футболу. Проведено четкое разделение на типы футбольного мышления: стандартный и нестандартный, и даны методические рекомендации по развитию каждого из них.

Ключевые слова: футбол, мышления, футбольное мышление, тренер, опыт, мяч, эмоции.

TRUSHKIN A.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

DEVELOPMENT OF THINKING IN SPORTS GAMES

The article deals with the concept and the formation of thinking in football. The research has been conducted using the literature analysis of national and European coaches. Views on the development and improvement of systems of thinking during the training sessions in football are included.

A clear difference between the types of football thinking-standard and non-standard is shown, and also the methodological recommendations on the development of each of them are given.

There are two ways of thinking, that are very different from each other. First one is logical thinking, where a footballer knows his responsibilities, successively develops them and widens their range. The second way of thinking is the way characterized by the individual thinking mentality.

In football, as in other team sports, a variety of ways of thinking is not only possible, but desirable and necessary. In one case, the straight on decision might prove to be useful, while in other situation the game objective can be reached by one nonstandard action. In one case, the illogical way of solving the situation and the ability to do it is necessary, while in other case, the ability to analyze and perform becomes the key element. The footballer requires both ways of thinking, but we can notice, that during the work, one of these ways become dominant. Therefore, we can admit the legitimacy and the existence of both ways of thinking in their implement on practice.

Many years of getting education are usually proven to be useful-a person gets knowledge and experience. Correctly analyzed past experience will give more information, if we put more attention to the process of the game thinking and use it for further development. It is necessary to consider thinking as skill, that can be improved and developed.

Key words : *football, thinking, football thinking, trainer, experience, ball, motion*

УДК 378.22:796:[57](043.5)

АННА ФАСТІВЕЦЬ

Полтавський інститут бізнесу Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая

ПАВЛО ХОМЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПРИРОДНИЧОНАУКОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті визначено роль та місце природничонаукової підготовки майбутнього фахівця фізичної реабілітації як педагогічну проблему. Обґрунтовано типові характеристики професійної підготовки фахівця обраної галузі. Проаналізовано природничонаукові знання та їх роль і місце в професійній діяльності фахівця фізичної реабілітації. Класифіковано дисципліни природничо-наукового циклу на три групи: біологічні, медичні і узагальнювально-діагностувальні. Визначено типові риси кожної із груп та окреслено хронологічні параметри їх викладання в системі підготовки фахівця фізичної реабілітації.

***Ключові слова:** професійна освіта, майбутні фахівці з фізичної реабілітації, професійно-орієнтовані дисципліни, природничонаукова підготовка.*

Постановка проблеми (у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями). Фізична реабілітація знаходиться на стику галузей фізичного виховання і охорони здоров'я, має своєю метою максимальне відновлення функціональних можливостей організму людини шляхом використання фізичних вправ, тому підготовка фахівців фізичної реабілітації повністю відповідає завданням, що стоять перед українською системою охорони здоров'я і є на даний час надзвичайно актуальною [4, с. 92].

Одним із пріоритетних завдань сучасної системи фізичної реабілітації є збереження, зміцнення та відновлення здоров'я людини як найвищої суспільної цінності. Саме тому важливою складовою підготовки фахівця фізичної реабілітації до реалізації професійних завдань є формування його природничонаукової компетентності. Побудова ж цілісної системи природничонаукової підготовки фахівця фізичної реабілітації неможлива без дослідження структури та змісту нормативно-правового забезпечення цієї підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема природничонаукової підготовки майбутнього фахівця фізичної реабілітації вивчається вченими в контексті в контексті фізичної реабілітації хворих різних нозологічних груп (Г. Верич, О. Дубогай, В. Мурза, В. Мухін, С. Попов, В. Язловецький), організаційно-педагогічних аспектів професійної підготовки фахівців цієї галузі (М. Герцик, В. Кукса, Ю. Лянной, О. Міхеєнко, Л. Сущенко та ін.), обґрунтування методології та системи підготовки фахівців з фізичної реабілітації (В. Бальсевич, Г. Верич, В. Левицький, Л. Лубишева, Л. Матвєєв, О. Мільштейн, Р. Пілоян, В. Столяров, Б. Шиян та ін.) тощо.

Формулювання **мети** статті. Мета полягає в обґрунтуванні природничонаукової підготовки майбутнього фахівця фізичної реабілітації та визначенні її місця в системі професійної підготовки.

Результати досліджень та їх обговорення. У Законі України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» фізична реабілітація потрактовується як система заходів,

спрямованих на вироблення і застосування комплексів фізичних вправ на різних етапах лікування і реабілітації, що забезпечують функціональне відновлення особи, виявляють і розвивають резервні та компенсаторні можливості організму шляхом вироблення нових рухів, компенсаторних навичок, користування технічними та іншими засобами реабілітації, виробами медичного призначення [1].

У дослідженні ми притримуємося визначення В. Кукси, згідно з яким це навчально-професійна галузь науково-практичних знань природничо-валеологічного й фізкультурно-реабітологічного напрямків, яка вивчає закономірності механізмів оздоровлення хворої людини з метою досягнення нею оптимального рівня функціонування систем організму, розвитку здібностей в пристосуванні до незалежної діяльності в різних сферах соціальних відносин, покращання якості життя, внутрішньої і навколишньої екології за рахунок засобів рухової активності, природовикористання, підвищення власної відповідальності за індивідуальне здоров'я [3, с. 47]

Аналіз практики діяльності сучасних фізреабілітаційних центрів показує що більшість труднощів, що виникають в процесі професійної діяльності фахівців, пов'язані із низьким рівнем засвоєння основ медико-біологічних дисциплін. Раціональна медико-біологічна підготовка, побудована на основі лабільної системи міжпредметних зв'язків дозволяє подолати формаліз у вивченні предметів спеціального циклу та досягти зв'язку теоретичної підготовки з практикою навчально-тренувальної діяльності [5].

Загалом у підготовці фахівця фізичної реабілітації викладається 26 дисциплін природничонауково спрямування, з них 8 віднесено до біологічних (біологія, анатомія людини, біохімія, фізіологія людини, гігієна, екологія, основи раціонального харчування, біомеханіка), 12 – до дисциплін медичного спрямування (долікарська медична допомога у невідкладних станах, основи фізичної реабілітації, масаж загальний і самомасаж, фізична реабілітація алко- і нарко залежних, фізична реабілітація при захворюваннях внутрішніх органів, фізична реабілітація при захворюваннях нервової системи, фізична реабілітація при захворюваннях опорно-рухового апарату, фізична реабілітація при захворюваннях серцево-судинної системи, фізична реабілітація при хірургічних захворюваннях, основи медичних знань, спортивна медицина, методика ФР з людьми різного віку), 6 – до дисциплін узагальнювального спрямування (загальна теорія здоров'я, основи здорового способу життя, теорія і технології оздоровчо-рекреаційної рухової активності, методика навчання основ здоров'я, діагностика і моніторинг стану здоров'я, оздоровчі технології для осіб з обмеженими можливостями) (таблиця 1).

Природничонаукову підготовку фахівця фізичної реабілітації трактуємо як динамічний процес оволодіння предметними медико-біологічними компетентностями та формування професійно важливих характеристик і рис особистості, що дозволяють вирішувати завдання майбутньої професійної діяльності в галузі здоров'язбереження.

Предметні природничонаукові компетенції розглядаються у дослідженні як сукупність знань, умінь та навичок у межах предмета, які формують професійні якості фахівця фізичної культури, необхідні для якісного виконання ним професійних функцій.

Компетентність інтегрує в собі три аспекти – когнітивний (знання), операційний (способи діяльності і готовність до здійснення діяльності) і аксіологічний (наявність визначених цінностей) [2].

Таблиця 1

**Розподіл дисциплін природничонаукової підготовки майбутнього фахівця
фізичної реабілітації**

Назва дисципліни	Годин	Кредитів ECTS	Аудиторних годин	Лекції	Практичні роботи	Лабораторні роботи	Підсумковий контроль	Індивідуальна робота	Самостійна робота	Семестр вивчення
Дисциплін біологічного спрямування										
Біологія	90	3	26	12	12	-	2	6	30	I
Анатомія людини	150	5	38	18	18	-	2	10	56	I
Біохімія	90	3	26	12	-	12	2	6	30	II
Фізіологія людини	150	5	38	18	-	18	2	10	56	II
Гігієна	90	3	26	12	12	-	2	6	30	IV
Екологія	90	3	26	12	12	-	2	6	30	IV
Основи раціонального харчування	120	4	26	12	12	-	2	8	49	III
Біомеханіка	90	3	26	12	-	12	2	6	30	I
Дисципліни медичного спрямування										
Долікарська медична допомога у невідкладних станах	90	3	26	12	12	-	2	6	30	VII
Основи фізичної реабілітації	120	4	26	12	12	-	2	8	49	V
Масаж загальний і самомасаж	120	4	26	12	12	-	2	8	49	III
Фізична реабілітація алко- і нарко залежних	150	5	38	18	-	18	2	10	56	IV
Фізична реабілітація при захворюваннях внутрішніх органів	150	5	38	18	-	18	2	10	56	VII
Фізична реабілітація при захворюваннях нервової системи	150	5	38	18	-	18	2	10	56	VI
Фізична реабілітація при захворюваннях опорно-рухового апарату	150	5	38	18	-	18	2	10	56	VIII
Фізична реабілітація при захворюваннях серцево-судинної системи	150	5	38	18	-	18	2	10	56	VIII
Фізична реабілітація при хірургічних захворюваннях	150	5	38	18	-	18	2	10	56	VI
Основи медичних знань	90	3	26	12	12	-	2	6	30	II
Спортивна медицина	120	4	26	12	12	-	2	8	49	IV
Методика ФР з людьми різного віку	120	4	26	12	12	-	2	8	49	VII
Дисципліни узагальнювально-діагностувального спрямування										
Загальна теорія здоров'я	120	4	26	12	12	-	2	8	49	IV
Основи здорового способу життя	90	3	26	12	12	-	2	6	30	II
Теорія і технології оздоровчо-рекреаційної рухової активності	150	5	26	12	12	-	2	8	49	VII
Методика навчання основ здоров'я	120	4	26	12	12	-	2	8	49	VI

Діагностика і моніторинг стану здоров'я	120	4	26	12	12	-	2	8	49	VIII
Оздоровчі технології для осіб з обмеженими можливостями										
Всього										

Основні висновки з виконаної роботи і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Визначено роль та місце природничонаукової підготовки майбутнього фахівця фізичної реабілітації як педагогічну проблему, класифіковано дисципліни природничо-наукового циклу на три групи: біологічні, медичні і узагальнювально-діагностувальні. Визначено типові риси кожної із груп та окреслено хронологічні параметри їх викладання в системі підготовки фахівця фізичної реабілітації. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці інтеграційної моделі формування природничонаукової компетентності майбутнього фахівця фізичної реабілітації.

Список використаних джерел

1. Закон України "Про реабілітацію інвалідів в Україні": за станом на 3 лютого 2006 року / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К.: Парламентське видавництво, 2006. – 36 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 6 – 25.
3. Кукса В. О. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах: дис... канд. пед. наук: / Володимир Олександрович Кукса. – К., 2002. – 317 с. – Бібліогр.: с. 187–207.
4. Приступа Є. Н. Роль і місце фахівця з фізичної реабілітації в системі охорони здоров'я населення / Є. Н. Приступа, А. С. Вовканич // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту [Текст] / Харківське обласне відділення національного Олімпійського комітету України; Харківська державна академія дизайну і мистецтв. – Х., 1998. – С.92-96
5. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у вищих навчальних закладах: Автореф. Дис. ..д-рапед. Наук:13.00.04/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К.2003. – 45с.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2016 р.

ФАСТОВЕЦ А.

Полтавский институт бизнеса Международного научно-технического университета имени академика Юрия Бугая, Украина

ХОМЕНКО П.

Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко, Украина

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье определены роль и место естественнонаучной подготовки будущего специалиста физической реабилитации как педагогическую проблему. Обоснованно типичные характеристики профессиональной подготовки специалиста выбранной отрасли. Проанализированы естественнонаучные знания и их роль и место в профессиональной деятельности специалиста физической реабилитации. Классифицированы дисциплины естественнонаучного цикла на три группы: биологические, медицинские и обобщающе-диагностические. Определены типичные черты каждой из групп и обозначены хронологические параметры их преподавания в системе подготовки специалиста физической реабилитации.

Ключевые слова: профессиональное образование, специалист по физической реабилитации, профессионально-ориентированные дисциплины, естественнонаучная подготовка.

FASTIVETS A.

Poltava Institute of Business of International Science and Technical University named after Yuri Bugai, Ukraine

КНОМЕНКО Р.

Poltava national pedagogical University named after V. G. Korolenko, Ukraine

NATURAL-SCIENTIFIC TRAINING OF FUTURE SPECIALIST IN PHYSICAL REHABILITATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

In the publication the place and role of natural-scientific training of future specialist in physical rehabilitation as a pedagogical problem is determined. Typical characteristics of professional training of specialist in the chosen field are grounded. The quality of natural-scientific education is defined in the research as the correspondence of quality and quantity features of preparedness of specialist in physical rehabilitation to personality, society and state interests which reflects the competence, values orientations, and social direction and causes the ability to make effective professional activity in the field of preservation and restoration of national health. Natural-scientific knowledge in this research is denoted as clear, objective, systematic scientific information assimilated to the level of understanding of its external and internal connections and is suitable for personal art realization in professional activity. Natural-scientific training of specialist in physical rehabilitation is understood as dynamic gaining process of subjective medical-biological competences and formation of important professional characteristics and features of personality which allow solving the tasks in future professional activity in the field of health preservation. The subjects of natural-scientific cycle are divided into three groups: biological, medical and general-diagnostic. Typical features of each group are determined and chronological options are outlined in accordance of their teaching in the system of physical rehabilitation specialist training.

Key words: professional education, physical rehabilitation specialist, professionally oriented disciplines, natural and scientific training.

УДК37(09)(477.65)"1848/1926"

ОКСАНА ФІЛОНЕНКО

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

ІСТОРІОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ М. Р. ЗАВАДСЬКОГО (1848-1926)

У статті висвітлено досягнення сучасних науковців з вивчення спадщини Михайла Ромуловича Завадського (1848-1926). Висвітлена постать М. Завадського як багатогранного вченого, громадського діяча, організатора освіти, директора Єлисаветградського земського реального училища, засновника журналу «Педагогічний вісник». Визначено внесок М. Завадського у розвиток освітніх процесів на Єлисаветградщині.

***Ключові слова:** М. Завадський, історіографія, педагогічна і просвітницька діяльність, Єлисаветградське земське реальне училище, журнал «Педагогічний вісник».*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Цілком закономірно, що в період переоцінки та переосмислення існуючих істин, головне місце в освіті займає потенціал вітчизняної педагогічної думки. Одним із напрямів історико-педагогічних досліджень є вивчення спадщини педагогів минулого. Вивчення ідей, поглядів, концепцій визначних культурно-освітніх діячів і педагогів минулого збагачує й урізноманітнює наші уявлення про історико-педагогічний процес, а відтак сприяє його новому прочитанню, відкриває його нові грані, новий зміст, нові цінності досліджень.

Сучасні вимоги, щодо посилення особистісно орієнтованого принципу у навчанні і науці актуалізували концепт персоналізму, який обґрунтовує ідею сприйняття людини як самодостатнього індивіда у всій повноті конкретних проявів та закликає до реалізації їх творчого потенціалу. Не випадково «персоналістський напрям», що завжди був провідним в історико-педагогічній науці, на сучасному етапі помітно активізувався.

Слід відзначити, що на жаль авторами історико-педагогічних досліджень допоки не вдалося адекватно представити педагогічні персоналії відповідно, що до їх реального внеску у розвиток вітчизняної педагогічної думки. Плеяда потужних постатей української педагогіки Єлисаветградщини другої половини XIX – початку XX ст. фактично «випала» з поля зору дослідників.

Наприкінці XX ст. активізуються дослідження регіону, у тому числі й щодо розвитку освіти на Єлисаветградщині в різні історичні періоди. Зокрема, на особливу увагу сучасних дослідників заслуговують не лише окремі явища тогочасного життя, але й діяльність непересічних особистостей, незаслужено призабутих. Цікавою постає культурно-освітня спадщина видатного організатора та активного діяча освіти кінця XIX – початку XX ст. М. Р. Завадського, який присвятив усе своє життя справі навчання й виховання підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Виокремлено не чисельну, але перспективну групу публікацій, які присвячені вивченню життєдіяльності визначних діячів досліджуваного періоду. Дослідженню спадщини М. Завадського присвячені окремі публікації Р. Базаки, В. Боська, І. Чернишенко, О. Чуднова та ін.

Історіографічний огляд досліджуваної проблеми дозволив встановити, що на даний час немає таких наукових досліджень, де було б системно і в повній мірі проаналізовано педагогічну та просвітницьку діяльність М. Завадського як предмет вивчення науковців.

Мета статті – аналіз історіографічних відомостей про життя і педагогічну та просвітницьку діяльність видатного педагога і громадського діяча М. Р. Завадського (1848-1926).

Виклад основного матеріалу. Але перш ніж перейти до аналізу, коротко відзначимо, що М. Р. Завадський народився 1848 р в Одесі, де батько, Ромул Гнатович служив у напівбригаді прикордонної варти і був капітаном митного округу. Навчався у 2-й чоловічій гімназії, яку закінчив у 1867 р. з відзнакою. Це дало йому змогу поступити без іспитів на історико-філологічний факультет Імператорського Новоросійського університету. Там працювали відомі професори, серед яких – В. І. Григорович, котрий відіграв важливу роль у житті Михайла Ромуловича.

31 травня 1871 року М. Завадський закінчив курс наук в Імператорському Новоросійському університеті і дістав призначення до щойно створеного навчального закладу – Єлисаветградського вищого земського реального училища [8, с. 16].

З 1871 по 1883 працював у Єлисаветграді, директор Єлисаветградського земського реального училища (1873-1882). Перетворив реальну гімназію на один з кращих навчальних закладів з гуманітарним ухилом. Запросив до викладання чудових педагогів: П. О. Крестоносцева (засновника ВРК), Р. М. Пржшиховського (фундатора метеорологічної станції), В. М. Ястребова (організатора музею в училищі), Г. Я. Близніна та ін. Після раптової смерті в Єлисаветграді (1876) свого вчителя, професора В. І. Григоровича виступив ініціатором спорудження пам'ятника на його могилі (1892). Автор підручника з російської словесності для реальних училищ, видрукованого в Єлисаветграді [3].

Уже в перший період своєї педагогічної діяльності М. Р. Завадський постає як популяризатор педагогічних знань. Протягом 1881–1883 рр. він видає журнал «Педагогічний вісник». Як редактор-видавець поділяє педагогічні ідеї К. Д. Ушинського. У публікаціях розглядаються такі проблеми, як визначення мети, завдань та змісту освіти, методика навчання окремих предметів і виховання, організація початкової освіти, реалізація у навчально-виховному процесі трьох функцій – навчальної, виховної і розвиваючої, раціональне використання кожної хвилини уроку тощо, які не втратили своєї злободенності і сьогодні.

У статтях звучать вимоги обов'язкової загальної освіти, поліпшення її якості за рахунок введення нових предметів; безкоштовності початкової і середньої освіти, створення єдиної середньої школи, забезпечення її наступності з початковою; використання педагогічною наукою і практикою досягнень інших наук про людину [8, с. 17].

У 1882 «за погляди, несумісні з діяльністю Міністерства», його не затвердили на посаді директора Єлисаветградського земського реального училища. Один з його учнів Євген Чикаленко згадує: «Це був чоловік видатного розуму і неабиякий педагог: він зумів поставити себе так, що всі учні визнавали його безапеляційний авторитет; він володів розумами й серцями всіх...». Згодом працював директором Сімферопольської гімназії, попечителем Кавказького навчального округу (уклав перші мінгрельський та абхазький букварі), став сенатором [3].

Помітний внесок у вивчення і популяризацію постаті М. Завадського належить В. Боську. Останнім часом, на основі синтезу нагромадженого матеріалу з'являються змістовні інформаційно-довідкові видання про педагогів і просвітителів, що відіграли вагомий роль у розвитку освіти на Єлисаветградщині. Це праці В. Боська «Визначні постаті Степової Єллади: до 250-річчя заснування фортеці Святої Єлисавети, міста Єлисаветграда та 65-річчя утворення Кіровоградської області» (2004 р.) [2], «Історичний календар Кіровоградщини на 2014 рік. Люди. Факти. Події» (2014 р.) [3]. В них подаються насичені в інформативному плані біографії педагогів, просвітителів, в тому числі М. Завадського. Комплексне ознайомлення з ними дає уявлення про соціокультурне середовище в якому формувалася і працювала інтелектуальна еліта краю.

Високо оцінюючи внесок М. Завадського у становлення і розвиток освіти та громадської думки на Єлисаветградщині, була підготовлена статейна публікація В. Боська «Редактор-видавець «Педагогического весника» (1991 р.) [4].

На відзначення заслугує видання «Єлисавет» – додаток до обласної газети «Народне слово», який у 1992–1993 роках виходив під редакцією краєзнавця О. Чуднова, в якому друкувалась серія статей присвячених педагогам і громадським діячам Єлисаветградщини.

Окремий інтерес становить статейна публікація О. Чуднова «Сенатор Михайло Завадський (1848-1926)» (1993 р.) [10], в якій здійснений системний аналіз педагогічного доробку М. Завадського. Акцентується увага на наукових напрацюваннях вченого у галузі освіти та громадської діяльності на Єлисаветградщині, зокрема О. Чуднов підкреслює, що «Михайло Завадський був добрим організатором, умів слухати інших, умів працювати до самозабуття, цінував особистість, цінував самостійну думку, не тільки багато чого знав, але й постійно шукав довершених форм передачі тих знань іншим, не уникав болючих питань свого часу, але розв'язував їх як просвітитель, а не революціонер» [10, с. 1].

Автор у своїй статті також подає відомості, що були вміщені в передмові до першого номера журналу «Педагогічний вісник» за 1881 рік, де Михайло Завадський писав: «Ми починаємо в повітовому місті видання педагогічного журналу. ...Нам, вчителям, розкиданим по різних більш чи менш глухих містах, мало відомо, чим кожен з нас займається... Ізольованість, відокремленість один від одного легко може привести нас до рутини, а від неї легко перейти до апатії, байдужості, презирливого ставлення до роботи» [10, с. 1].

Як і інші автори, у статті «Спеціалізований журнал «Педагогический вестник» в системі преси Єлисаветграда (1881–1883 рр.)» (2015 р.) [1] Р. Базака дає високу оцінку часопису. Аналізуючи видання, автор відзначає, що «Педагогический вестник» презентував передові педагогічні ідеї свого часу, був авторитетним серед педагогічної журналістики кінця XIX – початку XX століття. Акцентує увагу, що високий професійний рівень часопису та визнання в середовищі педагогів забезпечив видавець-редактор М. Завадський, котрий своїм мисленням випереджав час та виходив за межі соціальної та політичної системи.

Р. Базака дає широку характеристику цьому виданню і заслугою автора вважає те, що «редактор розсилав безкоштовно журнал по всіх глухих повітових школах Єлисаветградського повіту. Така діяльність М. Завадського дозволила здійснити його задум: зробити «Педагогический вестник» ланкою комунікації між учителями» – зазначає Р. Базака.

Особливо сміливим, на думку автора, є те, що в час дії Емського указу М. Завадський підіймав питання української мови: «Як тільки завідування школами перейде до рук громадськості, питання малоросійської мови буде правильно та нормативно вирішене. Нам здається, що мова повинна йти не про малоросійську, а взагалі про рідну мову у першопочатковій школі грамотності» – писав він [1, с. 36].

Р. Базака доходить висновку, що «Педагогический Вестник» дійсно став сполучною ланкою між учителями, вкарбувавшись в історію педагогіки та журналістики.

Окремий інтерес становить книга «Кирилл Михайлович Завадский. 1910–1977» (2013 р.) [5], де в розділі «Дедушка Михаил Ромулович Завадский» автор окреслив основні віхи життя та акцентував увагу на педагогічній діяльності вченого. Зокрема, у публікації підкреслюється: «Завдяки Завадському Єлисаветградське земське реальне училище швидко набуло популярності ... Сюди приїжджали вчитися не лише з Херсонської губернії, але з інших південних губерній, включаючи Крим, Північний Кавказ, Малоросію. При училищі було гуртожиток для стипендіатів – дітей селян, відісланих на навчання сільською громадою. Частина з них, потім, завдяки викладачам училища, які допомагали матеріально своїм учням, змогли отримати вищу спеціальну

освіту і зайняти певне становище в суспільстві, очолюючи навчальні заклади, заводи, лісництва і т. д.» [5, с. 25]

Важливим фактором роботи педагога автор вважає і те, що М. Завадський «багато зусиль докладав, щоб училище, крім виконання безпосередньо педагогічних функцій, ще задовольняло б культурно-просвітницькі потреби населення. З цією метою організовувалися недільні історико-літературні та природничо-наукові читання, демонстрації дослідів з фізики, влаштовувалися виставки, концерти, вистави. При училищі працювали постійний художній кабінет, вечірні курси з малювання для дорослих і підлітків, які проходили в спеціальному приміщенні з малюнками, скульптурами, гіпсами і т. д.; метеорологічна станція, обладнана необхідними приладами, працювала в контакт з Головною фізичною обсерваторією Імператорської Академії наук у Санкт-Петербурзі, яку в ті роки очолював академік В. Р. Вільд. Були організовані масові заняття спортом в гімнастичному залі і у дворіку училища» [5, с. 25]. Така різноманітна діяльність імпонувала і повітовому земству, і губернської адміністрації, підтримував починання молодого директора і надавали посильну фінансову допомогу.

У книзі відзначається, що «створена Завадським культурно-просвітницька система в масштабах повітового міста отримала міжнародне визнання і була відзначена спеціальними медалями Всесвітніх Паризької та Чиказької промислових виставок в 1889 році і в 1894 році за постановку професійної освіти та розвиток масового спорту» [5, с. 26].

Поряд з окремими публікаціями, що з'ясовували роль і місце М. Завадського у розвитку освітніх процесів на Єлисаветградщині, важливим кроком до всебічного осмислення спадщини педагога стало дисертаційне дослідження І. Чернишенко «Педагогічна діяльність та спадщина М. Р. Завадського» (1998 р.) [9]. По суті її дослідження є першим комплексним науково-теоретичним аналізом педагогічних поглядів і громадсько-просвітницької діяльності М. Р. Завадського, де визначено основні чинники формування світоглядної позиції та процесу становлення особистості педагога. У дисертації проаналізовані погляди М. Р. Завадського на загальні й окремі питання теорії навчання і виховання, описуються положення концепції педагога про розвиток початкової та середньої освіти, показано розуміння М. Р. Завадським ідеалу гармонійної особистості, способів та умов її формування. Розкрито роль М. Р. Завадського як просвітителя, оригінального мислителя, популяризатора педагогічних ідей і реформатора системи освіти. Ґрунтовно проаналізовані статті, підручники, циркуляри і законопроекти, написані педагогом, а також подана бібліографія його праць. Особливу увагу у дослідженні приділено аналізу досвіду роботи М. Р. Завадського в Єлисаветграді та внеску педагога в розвиток педагогічної думки в регіоні. Автор аргументовано доводить, що особливості організаційно-педагогічної діяльності педагога мали новаторський характер і займають гідне місце в загальному контексті історії педагогічної думки кінця ХІХ – початку ХХ століття [9, с. 14].

Висновки. Побіжний огляд незначної частини наукових студій сучасних науковців засвідчив зацікавленість ними вивчення педагогічно-просвітницьких ідей спадщини М. Р. Завадського. Дослідження вчених спонукає до глибшого вивчення спадку громадських діячів і педагогів, які зробили вагомий внесок у розвитку освітніх процесів на Єлисаветградщині.

Список використаних джерел

1. Базака Р. В. Спеціалізований журнал «Педагогический вестник» в системі преси Єлисаветграда (1881–1883 pp.) / Р. В. Базака // Zbior Projekty naukowe : raportow naukowych (27.02.2015 r. – 28.02.2015 r.). – Warszawa : Diamond trading tour, 2015. – S. 35–37.

2. Босько В. М. Визначні постаті Степової Елади: до 250-річчя заснування фортеці Святої Єлисавети, міста Єлисаветграда та 65-річчя утворення Кіровоградської області. Ч.1. / В. М. Босько. – Кіровоград: Інформаційна мережа, 2004. – 376 с.
3. Босько В. М. Історичний календар Кіровоградщини на 2008 рік. Люди. Події. Факти: Історико-краєзнавче видання: Довідник / В. М. Босько. – Кіровоград: Центр. – Укр. вид-во, 2007. – С. 23–29.
4. Босько В. М. Редактор-видавець «Педагогического весника» В. М. Босько // Народне слово. – 1991. – № 179 (200). – С. 3–4.
5. Колчинский Э. И. Семья. Дедушка Михаил Ромулович Завадский // Кирилл Михайлович Завадский. 1910–1977 / отв. ред. К. В. Манойленко. – СПб: Нестор-История, 2013. – 319 с.
6. Педагогический вестник / Ред.-издатель М. Р. Завадский. – Елисаветград: Тип. А. Гольденберга. – 1881. – № 1–19. – 162 с.
7. Чернишенко І. А. Михайло Завадський – педагог, громадянин, сенатор [Текст] / І. А. Чернишенко. [Вид. 2-е]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – 132 с.
8. Чернишенко І. А. «Неабиякий педагог...» Михайло Ромулович Завадський (1848-1926) / І. А. Чернишенко // Рідна школа. – 1998. – №4. – С. 16–17.
9. Чернишенко І. А. Педагогічна діяльність та спадщина М. Р. Завадського: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук / І. А. Чернишенко; КДПУ ім. В. Винниченка. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1998. – 17 с.
10. Чуднов О. Сенатор Михайло Завадський / О. Чуднов // Єлисавет. – 1993. – №4(19) 25 лютого. – С. 1,3.

Стаття надійшла до редакції 28.10.2016 р.

ФИЛОНЕНКО О.

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, г. Кропивницький, Україна

ИСТОРИОГРАФИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ М. ЗАВАДСКОГО (1848-1926)

В статье отражены достижения современных ученых по изучению наследия Михаила Ромуловича Завадского (1848-1926). Освещена фигура М. Завадского как многогранного ученого, общественного деятеля, организатора просвещения, директора Елисаветградского земського реального училища, основателя журнала «Педагогический вестник». Определен вклад М. Завадского в развитие образовательных процессов на Елисаветградщине.

Ключевые слова: М. Завадский, историография, педагогическая и просветительская деятельность, Елисаветградское земское реальное училище, журнал «Педагогический вестник».

FILONENKO O.

Kirovohrad state pedagogical university named after Volodymyr Vynnychenko, Kropivnicky, Ukraine

HISTORIOGRAPHY OF RESEARCH OF PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF M. ZAVADSKY (1848-1926)

The article reflects the achievements of modern scientists on research of the heritage of Michael Romulovich Zavadsky (1848-1926). M. Zavadsky is illuminated as a multifaceted scholar, public figure, the organizer of education, director of Elisavetgrad zemstvo non-classical secondary school. The attention is given to the fact that M. Zavadzki, seeking to unite teachers of Kherson province and familiarize them with the methodological innovations in education had founded specialized edition of pedagogical direction – «Pedagogical Bulletin» and later he and his wife edited and released this journal at his own expense.

In this journal he promoted the advanced pedagogical views on all the major questions of pedagogical theory and practice. It is noted that M. Zavadzki established cultural and educational system in the county town which has gained international recognition and was awarded special

medals of World Paris and Chicago industrial exhibitions in 1889 and 1894 for the organization of professional education. The contribution of M. Zavadsky in the development of educational processes in Elisavetgrad region is determined.

Keywords: *M. Zawadzki, historiography, pedagogical and public awareness activity, Elisavetgrad zemstvo non-classical secondary school, Journal "Pedagogical Bulletin".*

УДК 27 – 789.5 : 2 – 472 : [2 – 636] : [378 (477)]

РУСЛАН БАСЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

ІНАВГУРАЦІЯ АВТОРСЬКОГО КУРСУ «РЕНЕСАНСНО-ГУМАНІСТИЧНІ ІДЕЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ У РАНЬНОМОДЕРНІЙ МОЛОДІЖНІЙ ПОЛІТИЦІ ОРДЕНУ ЄЗУЇТІВ» У КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті репрезентовано науково-педагогічні концепти та розкрито освітні перспективи інтеграції у навчальний процес підготовки здобувачів вищої освіти запропонованого курсу. Автором обґрунтовано мету, завдання та очікувані результати вивчення дисципліни, розкрито її епістемологічні, теоретико-методологічні та ціннісно-сміслові засади, вибудовано структуру, визначено освітній зміст, представлено соціокультурні, духовно-педагогічні та євроінтеграційні виміри.

Ключові слова: *ренесансний гуманізм, орден єзуїтів, молодіжна політика, християнська педагогіка, вища освіта, виховання, авторський курс, компетентності, модернізація національної освіти України.*

Розбудова національної системи освіти і науки України зумовлює появу та розвиток науково-педагогічних шкіл, умотивовує обґрунтування освітніх парадигм, концепцій і моделей, виправдовує пошук оптимальних, ефективних і педагогічно доцільних способів піклування про молоде покоління. Переконаливим здобутком цього маршруту інновацій є те, що теоретико-методологічною основою переважного масиву сучасних підходів до освіти і виховання молоді виступає гуманістична система ціннісно-сміслових ставлень, людиноцентричне бачення стратегії та організаційно-педагогічних механізмів удосконалення національної освіти України.

На практиці ж, провідні положення сучасних гуманістичних парадигм освіти і виховання (як-от філософія людиноцентризму в освіті [8], особистісно-орієнтоване виховання [3], суб'єкт-суб'єктна модель педагогічної взаємодії [4]), передусім, реалізуються у площині розробки теоретико-технологічних засад формування гуманних, рівноправних і ціннісних взаємин усіх учасників освітнього процесу, розглядаються як метод досягнення взаємовизнаних позицій у процесі інтерсуб'єктної взаємодії у школі та ВНЗ. Тобто, акцент ставиться на відтворенні відносницького модусу та розробці стратегій педагогічної комунікації. Деяко спорадичною та периферійною видається доля інших, проте не менш суттєвих пріоритетів гуманістичного ідеалу освіти і виховання – діяльного забезпечення особистісних, соціальних і професійних перспектив сучасної молоді, формування життєстверджуючої філософії випускника, розробки та реалізації довгострокових, системних і багатовекторних програм підтримки молодого покоління.

Варто підкреслити, що людиновимірне вдосконалення освіти можливе лише в єдності

теоретичного та праксеологічного контекстів, адже філософія людиноцентризму набуває дійсний статус не у вигляді абстрактних конструктів, а лише як живе конкретно-дієве духовне утворення [8, с. 16]. Відтак, відчувається гостра необхідність єдності освітньо-виховних, соціально-інтеграційних і професійно-проектувальних сторін підтримки молодого покоління, відтворення яких можливе лише у широкому розгляді молодіжної політики як стратегічного пріоритету держави, усвідомленні значимості молоді для розгортання цивілізаційної історії людства у третьому тисячолітті. При цьому, статус ціннісно-смыслові основи таких ініціатив впевнено закріплюють за собою духовно-моральні християнсько-гуманістичні горизонти, а роль моделі їхньої реалізації – діяльно-перетворююча філософія життя [12, с. 17].

Утім, складність і суперечливість, масштабність і динамізм, глибина і багатогранність необхідних організаційно-педагогічних перетворень вмотивовують наукове вивчення і творче переосмислення багатовікових європейських традицій піклування про світ молоді. З цієї точки зору значний пізнавально-практичний інтерес становить європейська молодіжна політика католицького ордену єзуїтів (Товариства Ісуса), який одним серед перших розробив інституційно-педагогічні засади піклування про духовно-інтелектуальну формацію, соціально-особистісне становлення та професійний розвиток ранньомодерної європейської молоді, майстерно поєднавши освітньо-виховні практики із розв'язанням актуальних проблем соціально-професійної інтеграції молодого покоління. Тому, впровадження у навчальний процес підготовки здобувачів вищої освіти курсу «Ренесансно-гуманістичні ідеї освіти і виховання у ранньомодерній молодіжній політиці ордену єзуїтів», на наш погляд, є практико-зорієнтованим, педагогічно-доцільним і виправданим.

Освітня філософія курсу спирається на загальні методолого-теоретичні та історико-педагогічні положення щодо теорії і практики освітньо-виховного процесу, зміст яких репрезентовано у працях І. Беха, А. Бойко, Г. Васяновича, Л. Ваховського, В. Вашкевича, О. Вишневецького, Б. Года, М. Гриньової, О. Джуринського, М. Євтуха, С. Золотухіної, І. Зязюна, С. Клепка, Г. Корнетова, В. Кременя, О. Савченко, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської, Г. Троцько та інших.

Окремі аспекти запропонованих тем курсу відбито у працях зарубіжних і вітчизняних учених із проблем ренесансного та посттридентського (передусім єзуїтського) вимірів ідейно-інтелектуального та духовно-педагогічного життя європейців у Ранній Новий час. Це наукові доробки О. Андреева, В. Бангерта, Л. Баткіна, Р. Бірелея, Т. Блінової, Л. Брагіної, Дж. Бродріка, М. Буркхардта, Г. Бьомера, Г. Вдовіної, А. Вульфюса, А. Гарнака, Р.-Ф. Гетте, Ж. де Гібера, Б. Года, М. Григор'євої, Т. Гризінгера, Ж. Губера, А. Дем'яновича, М. Інглота, М. Кареева, В. Кіку, Ш. Кіхле, О. Кудрявцева, Ж. Лакутюра, В. Лявшука, М. Логутової, Р. Марека, М. Мелеші, Д. Мітчела, Г. Моно, М. Муллета, Д. Міхневича, Г. Навольської, Дж. Оліна, Дж. О'Меллі, Дж. Оммена, Т. О'Рейлі, А. Папазової, Х. Ранера, Л. Ранке, Н. Ревякіної, Н. Свиридової, С. Серякова, А. Темкіна, М. Філіппсона, К. Харлампович, К. Холіса, Л. Чіколіні, Т. Шевченко, К. Шмідта, Д. Шмоніна, Н. Яковенко та інших.

Мета запропонованої статті – розкрити науково-педагогічні засади та обґрунтувати освітні перспективи інтеграції у навчальний процес підготовки здобувачів вищої освіти авторського курсу «Ренесансно-гуманістичні ідеї освіти і виховання у ранньомодерній молодіжній політиці ордену єзуїтів».

Досягнення поставленої мети передбачається шляхом виконання таких завдань: визначити мету, завдання та очікувані результати вивчення дисципліни; проаналізувати епістемологічні, теоретико-методологічні, історико-педагогічні та ціннісно-смыслові засади викладання курсу, вибудувати його структуру та окреслити зміст; концептуально висвітлити організаційно-педагогічні, дидактичні та методико-технологічні засади викладання навчальної дисципліни, визначити ціннісні мотивації та освітні перспективи її інтеграції у навчальний процес університетської гуманітарної підготовки.

Запропонований курс є авторським. Об'єкт дисципліни – європейська педагогічна думка та освітньо-виховна практика ранньомодерної доби. Предметне поле – ренесансно-гуманістичний досвід освіти і виховання в європейській молодіжній політиці ордену єзуїтів XVI – XVII століть.

Теоретико-дидактичною основою курсу виступають провідні науково-педагогічні положення компетентнісного підходу [10, с. 18]. Зміст навчальної дисципліни базується на дуалізмі соціокультурного та історико-педагогічного підходів, що зорієнтований на розкриття генези, напрямів, духовно-педагогічних принципів і стратегій ранньомодерної молодіжної політики єзуїтів у широкому ренесансно-гуманістичному та католицькому соціокультурному контекстах.

Мета навчальної дисципліни: розкрити теоретичне підґрунтя, сутнісний педагогічний зміст та організаційно-педагогічні засади розвитку ренесансного досвіду організації освіти і виховання в європейській молодіжній політиці ордену єзуїтів XVI – XVII століть, визначити перспективи впровадження її здобутків у хід модернізації сучасної вітчизняної та європейської освітньо-виховної практики.

Відповідно до мети визначено такі завдання: з'ясувати стан, напрями і зміст історико-педагогічної рефлексії генези ренесансно-гуманістичних засад молодіжної політики ордену єзуїтів; розкрити соціокультурні та педагогічні передумови, зміст, етапи та особливості становлення європейської молодіжної політики ордену єзуїтів у ранньомодерний час; дослідити теоретико-методологічні, концептуально-змістові та організаційно-педагогічні основи еволюції ренесансної педагогічної думки в молодіжній політиці Товариства Ісуса XVI – XVII століть; обґрунтувати антропологічний і соціокультурний виміри реалізації молодіжних ініціатив ордену єзуїтів у ранньомодерному європейському суспільстві; розкрити перспективи впровадження основних здобутків молодіжної політики ордену єзуїтів в сучасних умовах модернізації вітчизняної та європейської освітньо-виховної теорії і практики.

Структурно, презентований курс складається з семи змістових модулів, тематизування та зміст яких відповідає логіці та сучасним принципам дидактичної репрезентації історико-педагогічних проблем. У першому модулі «Вступ до курсу. Епістемологія та методологія дослідження розвитку європейських ренесансно-гуманістичних ідей у ранньомодерній молодіжній політиці ордену єзуїтів» розглядаються науково-теоретичні та історико-педагогічні засади концептуалізації теми навчальної дисципліни, її основні категорії, поняття та інноваційні дефініції.

Значна увага приділена розкриттю епістемологічних вимірів відтворення історико-педагогічного розвитку гуманістичних ідеалів освіти і виховання в духовно-педагогічних практиках ордену єзуїтів (приміром ризику осучаснення досліджуваних явищ, теорія формування ігнатіанської педагогічної парадигми тощо) [2, с. 16]. Крім того, у модулі обґрунтовано теоретико-методологічні підходи до вивчення курсу, з-поміж яких головну роль відведено соціокультурному та історико-педагогічному, конкретизовано принципи (історизму, системності, багатofакторності, конфесійної нейтральності) та методи (історико-педагогічного відтворення, аналітико-синтетичний, герменевтичний, системно-структурний), що сприятимуть експлікації анонсованої теми, уникаючи тенденційних, заангажованих і необґрунтованих суджень. Наприкінці вивчення першого модуля передбачається розкриття синергетичного виміру, структурно-системних підстав і міждисциплінарного статусу навчальної дисципліни.

Другий змістовий модуль «Джерельна база, наукова і конфесійна історіографія та суспільно-історичні рецепції з історико-педагогічної проблематики курсу» присвячений вивченню (внутрішній і зовнішній критиці) історичних джерел та історіографічної традиції, зміст яких становить описове та пізнавально-методологічне значення для розкриття ідейно-педагогічних основ і типологічних рис генези європейської молодіжної політики Товариства Ісуса у Ранній Новий час. Завдання тем модуля вмотивовують класифікацію та інтерпретацію джерельної бази, дослідження зарубіжної та вітчизняної історіографії з теми курсу, а також спрямовують до аналізу

ранньомодерних духовно-педагогічних ініціатив учителів-єзуїтів крізь призму суспільно-історичних рецепцій, міфів та контраверсій [1, с. 15].

«Ренесансні та християнсько-гуманістичні ідеї у формуванні цільових, ціннісно-педагогічних і смислових пріоритетів молодіжної політики Товариства Ісуса» – назва третього змістового модуля презентованого курсу. Його зміст відкриває тема, присвячена суспільно-релігійній, ідейно-інтелектуальній та історико-педагогічній контекстуалізації Раннього Нового часу, періоду, історичні тенденції якого склали соціокультурні передумови генези європейської молодіжної політики ордену єзуїтів [13].

Особлива увага приділена вивченню становлення етико-антропологічних і духовно-педагогічних ідеалів засновника ордену єзуїтів, видатного релігійного діяча, організатора педагогічної діяльності іспанця Ігнатія Лойоли. З-поміж чинників формування педагогічного мислення та ціннісно-смислових координат першого єзуїта для розгляду запропоновано такі: світсько-аристократичне та релігійне виховання, духовно-педагогічні ідеї «Нового благочестя» («*Devotio Moderna*»), гуманістичні традиції академічного життя іспанських університетів, студії Паризького університету та «*Modus Parisiensis*», освітні стратегії посттридентської духовності, ціннісно-педагогічні уроки життєвого досвіду Ігнатія Лойоли [6]. Крім того, у модулі розглядається місце педагогічних пріоритетів, культурних контекстів і антропологічних смислів епохи європейського Відродження у становленні ідентичності, місії та завдань молодіжної політики єзуїтів, аналізується роль ренесансних чеснот ранньомодерної особистості та християнсько-педагогічних цінностей в аксіологічному полі духовно-педагогічних ініціатив Товариства Ісуса [5; 7; 9].

У четвертому розділі «Розвиток педагогічних ідей європейського Відродження у діяльнісно-змістових та організаційно-педагогічних засадах європейської молодіжної політики ордену єзуїтів у Ранній Новий час» пропонується розгляд організаційно-інституційного та методико-технологічного забезпечення молодіжної політики Товариства Ісуса. Зокрема передбачається вивчити інституційно-педагогічні основи, визначити стратегічні концепти та висвітлити структуру ранньомодерних молодіжних ініціатив єзуїтів, розкрити місце ренесансно-гуманістичного інструментарію в організаційно-методичних механізмах освіти і виховання учителів-єзуїтів. Значна увага буде приділена репрезентації таких історико-педагогічних проблем як партнерство і лідерство серед орденської молоді, ренесансно-гуманістичним критеріям інтеграції соціальних та освітніх послуг у педагогічному досвіді молодіжної політики єзуїтів, інституційно-педагогічним засадам діяльності молодіжних організацій, студентського самоврядування та орденських вакацій, а також ігровому та музично-педагогічному методах у ранньомодерній молодіжній політиці Товариства Ісуса. Крім того, освітній зміст модуля покликаний здійснити історико-педагогічне порівняння ренесансного наставника та учителя-єзуїта, розглянути психолого-педагогічні та морально-етичні засади їхньої педагогічної ініціативи.

П'ятий модуль «Відтворення ренесансно-гуманістичних критеріїв у реалізації та інституційно-педагогічній історії європейської молодіжної політики ордену єзуїтів другої половини XVI – XVII століть» репрезентує логіку розгортання та практичної реалізації єзуїтської духовно-педагогічної діяльності у Ранній Новий час. Зокрема передбачається висвітлення процесу інституціонування та розвитку молодіжної політики єзуїтів у європейському та східнослов'янському регіонах, визначення регіональної специфіки форм і методів її реалізації [14]. Особливу увагу звернено на порівняння та стратифікацію духовно-педагогічних впливів молодіжної політики єзуїтів і ренесансного гуманізму в ранньомодерному українському суспільстві. Також передбачено характеристику шкільного повсякдення орденської молоді європейських колегіумів Товариства Ісуса [11].

У шостому змістовому модулі «Соціокультурний, духовно-педагогічний і парадигмальний виміри інтеграції ренесансно-педагогічної спадщини у ранньомодерну

молодіжну політику Товариства Ісуса» запропоновано дискусію щодо місця молодіжних ініціатив єзуїтів у реалізації ренесансно-гуманістичних і посттридентських (католицьких) суспільно-цивілізаційних стратегій, їхнього соціально-інтегруючого, духовно-педагогічного та культурологічного значення. Крім того, освітні завдання модуля передбачають обґрунтування цілісного науково-педагогічного бачення інтеграції ренесансно-педагогічних ідей у ранньомодерну молодіжну політику ордену єзуїтів [15].

Насамкінець, сьомий змістовий модуль «Науково-педагогічні засади впровадження ренесансно-гуманістичної та духовно-педагогічної традицій ранньомодерної молодіжної політики єзуїтів у сучасний соціогуманітарний контекст» присвячений аргументації твердження про те, що вивчення запропонованого курсу не лише збагатить ідейно-теоретичні та організаційно-педагогічні засади вищої гуманітарної освіти України, але й сприятиме розумінню цивілізаційних підстав єдності духовно-моральних і світсько-раціональних ціннісних орієнтацій, засвідчить історичні підстави цілісності національного та європейського соціокультурного простору. Крім того, передбачаємо перспективним дослідження проблем місця антропологічного вчення єзуїтів в освітньо-виховному полі формування ціннісно-сміслових орієнтацій сучасної молоді, розгляд сучасної молодіжної політики Товариства Ісуса як оприсутнення духовно-моральної та християнсько-гуманістичної візії піклування про молоде покоління та педагогічну інтерпретацію освітньо-виховної спадщини учителів-єзуїтів у контексті модернізації освіти України.

В основі концепції організації дидактичного процесу з вивчення навчальної дисципліни – рефлексивна модель освіти. Її пріоритети – орієнтація на дослідницький процес, критичне осмислення історико-педагогічних суджень, усвідомлення неоднозначності та дискусійності історико-педагогічних конотацій, розкриття історичних закономірностей, визначення особливостей та специфіки досліджуваних явищ, толерантність до поглядів опонента, інтерес до наукової дискусії, обґрунтованість, зрозумілість і контекстуальність репрезентованого дидактичного матеріалу.

Вивчення курсу «Ренесансно-гуманістичні ідеї освіти і виховання у ранньомодерній молодіжній політиці ордену єзуїтів» передбачає аудиторну (лекційні та практичні заняття, колоквиуми, диспути та модульний контроль) і позааудиторну (самостійні та індивідуальні заняття, виконання завдань проміжного контролю із самоперевірки тощо) роботу. Форма представлення результатів самостійної та індивідуальної науково-дослідної роботи – наукова стаття.

Таким чином, запропонована структура курсу, на наш погляд, дає змогу відтворити логіку розгортання молодіжної політики Товариства Ісуса у широкому соціокультурному (передусім ренесансному) контексті Раннього Нового часу. Ідейно-інтелектуальна сила, історична своєчасність і смислова справедливість гуманістичних ідей європейського Відродження, а також успішний досвід їхньої реалізації у молодіжній політиці ордену єзуїтів не залишають можливості для ігнорування їхніх освітніх впливів, а відтак педагогічні новації та характер молодіжних ініціатив учителів-єзуїтів здобувають все більше перспектив бути впізнаваними в сучасній освітній практиці. Більше того, християнсько-гуманістичні засади орденського піклування про світ молоді, без сумніву, можуть бути ціннісно-смісловим орієнтиром для концептуалізації ідей та розробки педагогічних стратегій формування духовної особистості на основі християнських моральних цінностей. З приводу оприлюднених історико-педагогічних проблем запрошуємо до наукової дискусії.

Список використаних джерел

1. Агапов О. Д. Интерпретация как личностная форма творения бытия [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / О. Д. Агапов; Институт экономики, управления и права. – Казань, 2011. – 40 с.

2. Безрогов В. Г. История педагогики в поисках аудитории : креслица на гигантах или для гигантов [Текст] / В. Г. Безрогов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – №1 (10). – С. 14–29.
3. Бех І. Д. Виховання особистості [Текст] : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 2003. – 280 с.
4. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання : шляхи реалізації [Текст] / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
5. Год Б. В. Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття) [Текст] / Б. В. Год. – Полтава : АСМІ, 2004. – 464 с.
6. Заповіт прочанина : Автобіографія святого Ігнатія Лойоли, засновника Єзуїтів [Текст] / пер. з англ. А. Маслюх. – Львів : Свічадо, 2003. – 98 с.
7. Конституції Товариства Ісуса та їх Додаткові Норми [Текст] / пер. з англ. А. Маслюх. – Львів : Свічадо, 2005. – 532 с.
8. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору [Текст] / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 424 с.
9. Омэнн Дж. Христианская духовность в католической традиции [Текст] / Дж. Омэнн ; пер. с англ. Н. Вакуленко. – Рим–Люблин : Изд-во Святого Креста, 1994. – 415 с.
10. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Текст] / О. П. Савченко // Е-журнал «Педагогіка і наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. – С. 16–23.
11. Серяков С. О. Повсякденне життя єзуїтських шкіл України [Текст] / С. О. Серяков // Повсякдення ранньомодерної України. Історичні студії : в 2 т. / НАН України. Інститут історії України ; гол. ред. В. Смолій ; відп. ред. В. Горобець. – К. : Інститут історії України, 2012. – Т. 1 : Практики, казуси та девіації повсякдення. – 2012. – С. 99–140.
12. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовної особистості на основі християнських моральних цінностей [Текст] / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – №4. – С. 13–18.
13. Филиппсон М. Религиозная контрреволюция в XVI веке : Общество иезуитов [Текст] : пер. с фр. / М. Филиппсон. – Изд. 2-е. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 208 с.
14. Шевченко Т. М. Єзуїтське шкільництво на українських землях останньої чверті XVI – середини XVII ст. [Текст] / Т. М. Шевченко. – Львів : Свічадо, 2005. – 340 с.
15. Шмонин Д. В. Религиозное образование и образовательные парадигмы [Текст] / Д. В. Шмонин // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – СПб. : Изд-во РХГА, 2013. – Т. 14. – Вып. 2. – С. 47–64.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2016 р.

БАСЕНКО Р.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

ИНАВГУРАЦИЯ АВТОРСКОГО КУРСА «РЕНЕССАНСНО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В РАННЕМОДЕРНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКЕ ОРДЕНА ИЕЗУИТОВ» В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

В статье представлены научно-педагогические концепты и освещены образовательные перспективы интеграции в учебный процесс подготовки соискателей высшего образования предложенного спецкурса. Автором обосновано цель, задания и результаты изучения дисциплины, раскрыты ее эпистемологические, теоретико-методологические и ценностно-смысловые основы, выстроено структуру, определено образовательное содержание, показаны социокультурные, духовно-педагогические и евроинтеграционные измерения.

Ключевые слова: ренессансний гуманізм, орден ієзуїтів, молодіжна політика, християнська педагогіка, вищеє образование, виховання, авторський курс, компетентності, модернізація національного образования України.

BASENKO R.

V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

INAUGURATION OF THE AUTHOR'S COURSE «RENAISSANCE AND HUMANISTIC IDEAS OF EDUCATION IN THE EARLY MODERN YOUTH POLICY OF THE JESUIT ORDER» IN THE CONTEXT OF HUMANIZATION OF HIGHER HUMANITARIAN EDUCATION IN UKRAINE

This article represents the scientific and pedagogical concepts and reveals the educational prospects of integration into the educational process of the training of the higher education applicants for the author's course "Renaissance and humanistic ideas of education in the early modern youth policy of the Jesuit Order." The author substantiates the goal, objectives, competences and the expected results at the end of the discipline learning, reveals its epistemological, theoretical, methodological and value-semantic frameworks and builds the structure and determines the educational content.

It is emphasized that the study of this course, the content of which reflects historical and pedagogical development of humanistic ideals of education and training in spiritual and pedagogical practices of the Jesuit Order, not only greatly enriches the ideological and theoretical, organizational and pedagogical principles of improvement of higher humanitarian education in Ukraine, but also significantly contributes to the understanding of civilizational grounds for unity of Christian-humanistic and secular-rational values and priorities to the modern youth. The proposed article also testifies centuries-old historical and pedagogical traditions of national and European socio-cultural space integrity.

Keywords: *Renaissance Humanism, the Jesuit Order, youth policy, Christian pedagogy, Higher Education, training, the author's course, competences, modernization of the National Education in Ukraine.*

НАШІ АВТОРИ

Арканова Анастасія Анатоліївна, студентка природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Басенко Руслан Олександрович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Бардінов Андрій Васильович, кандидат педагогічних наук, старший викладач Вищого начального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Бескровний Олексій Іванович, кандидат технічних наук, доцент Донецького юридичного інституту МВС України, м. Кривий Ріг

Боловацька Юлія Ігорівна, кандидат педагогічних наук, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Васильєва Наталія Валеріївна, викладач кафедри українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Ворона Петро Васильович, доктор державного управління, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, депутат Полтавської обласної ради

Гавришко Сергій Гаврилович, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент Мукачівського державного університету

Гомля Людмила Миколаївна, кандидат біологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Гончарова Євгенія Євгеніївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач Вищого начального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Горохова Галина Іванівна, аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

Гриньова Валентина Станіславівна, студентка природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Гуз Костянтин Жоржович, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник Науково-методичного центру інтеграції змісту освіти НАПН України, Київ

Денисовець Тамара Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Деньга Наталія Миколаївна, здобувач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Дзекун Юрій Олексійович, старший викладач Вищого начального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Довга Тетяна Яківна, кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

Драгунова Віра Валентинівна, аспірант Житомирського державного університету імені Івана Франка

Дубінка Микола Михайлович, кандидат педагогічних наук, доцент Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

Дудка Ірина Анатоліївна, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Єланцева Ірина Іванівна, аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Жамардій Валерій Олександрович, кандидат педагогічних наук, викладач ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія»

Заїчко Антоніна Сергіївна, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Льченко Віра Романівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний академік НАПН України, директор Науково-методичного центру інтеграції змісту освіти НАПН України, м. Київ

Ісаєва Світлана Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, асистент Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Іщенко Володимир Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Касьянова Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Харківської медичної академії післядипломної освіти

Корносенко Оксана Костянтинівна, докторант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кравець Руслан Андрійович, кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького національного аграрного університету

Кращенко Юрій Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кузнецова Олена Юріївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, м. Харків

Кузьмич Вячеслав Кузьмович, здобувач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Майоренко Віра Іванівна, учениця 11 класу Мачухівського НВК Полтавського району Полтавської області

Макаренко Володимир Іванович, викладач Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»

Макаренко Олександр Володимирович, викладач Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»

Максименко Наталія Тарасівна, асистент кафедри ботаніки, екології та методики навчання біології

Мартинець Лілія Асхатівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Донецького національного університету імені Василя Стуса, м. Вінниця

Мартусь Едіта Борисівна, учитель зарубіжної літератури Мачухівського НВК Полтавського району Полтавської області

Медведева Юлія Вікторівна, студента 4 курсу Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Меттіні Еміліано, викладач Російського національного дослідницького медичного Університету імені М.І. Пирогова

Момот Олена Олегівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Мороз Федір Васильович, старший викладач кафедри фізичного виховання Мукачівського державного університету

Назаренко Тетяна Геннадіївна, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, м Київ

Науменко Наталія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, викладач Національного фармацевтичного університету, м. Харків

Наумов Борис Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Нестеренко Артем Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України

Нич Оксана Богданівна, здобувач Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м Івано-Франківськ

Нікітіна Ольга Олександрівна, кандидат економічних наук, завідувач лабораторії «Освітніх технологій розвитку обдарованості» Федерального державного бюджетного наукового закладу «Інститут педагогічних досліджень обдарованості дітей РАО», Росія

Новік Сергій Миколайович, кандидат педагогічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Онїпко Валентина Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Пеліхатий Микола Михайлович, доктор фізико-математичних наук, професор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Пенов Вадим Васильович, старший викладач Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

Покалюк Віктор Миколайович, кандидат педагогічних наук, начальник кафедри Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України

Рассоха Інна Володимирівна, викладач Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Рожнова Анна Павлівна, аспірантка Житомирського державного університету імені Івана Франка

Рябенко Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка

Савченко Наталія Сергіївна, доктор педагогічних наук, професор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

Сайко Наталія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Сас Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, доцент
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Скоробагата Оксана Миколаївна, старший викладач Глухівського
національного педагогічного університету імені О.П. Довженка

Соловей Леся Віталіївна, викладач Полтавського коледжу харчових
технологій Національного університету харчових технологій

Таран Дмитро Ігорович, аспірант Полтавського національного
педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Тараненко Ірина Вадимівна, старший викладач Полтавського
національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Тернов Сергій Олексійович, кандидат технічних наук, старший
науковий співробітник, доцент Донецького національного університету
економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського, м. Кривий Ріг

Твердохліб Андрій Іванович, здобувач Полтавського національного
педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка

Ткаченко Ольга Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор
Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира
Винниченка, м. Кропивницький

Трушкін Артем Павлович, аспірант Полтавського національного
педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Фастівець Анна Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент
Полтавського інституту бізнесу МНТУ імені академіка Юрія Бугая

Хоменко Павло Віталійович, доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету фізичного виховання Полтавського національного
педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Філоненко Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук,
доцент, докторант Кіровоградського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

Яланська Світлана Павлівна, доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка

ЗМІСТ

Арканова А.	Екологічні дослідження в контексті професійної підготовки майбутнього еколога	5
Бардінов А.	Допоміжні організаційні форми як потужні засоби професійно-педагогічної підготовки гувернерських кадрів в Україні (II пол. XIX – поч. XX ст.)	10
Бескровний О. Тернов С.	Особливості формування інформаційно-аналітичної компетентності правників	15
Боловацька Ю.	Роль волонтерської діяльності в адаптації студентів-переселенців до університетського середовища	21
Васильєва Н.	Основні критерії, показники та рівні виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних вишів	25
Ворона П.	Методологічні особливості управління інвестиційними проектами у змісті підготовки менеджера проектної діяльності	31
Гомля Л	Самостійна робота студентів при вивченні курсу «Еволюційне вчення»	39
Гончарова Є.	Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови	45
Горохова Г.	Формування професійної мотивації майбутніх інженерів у процесі фахової підготовки у ВНЗ I-II рівнів акредитації	53
Гриньова В.	Сміхотерапія як оздоровча технологія студентської молоді	60
Гриньова М. Ткаченко А.	Феноменологія студентського віку і проблема соціальної адаптації	66
Денисовець Т.	Сімя як один із чинників виховання здорового способу життя	74
Деньга Н.	Тренінг як засіб розвитку професійної рефлексії педагога	79
Дзекун Ю.	Психолого-педагогічні чинники розвитку творчого потенціалу майбутнього менеджера в економічному виші	85
Довга Т.	Іміджеві акценти в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи	90
Драгунова В.	Впровадження інноваційного менеджменту в закладах освіти	96
Дубінка М.	Орієнтація викладача на професійні цінності – основа його професійного самовизначення	101
Дудка І.	До проблеми залучення студентської молоді до університетської громадської діяльності	108
Єланцева І.	Форми та методи діяльності соціально-педагогічних служб для дітей шкільного віку в Україні в 20-ті – 90-ті рр. XX століття	113
Жамардїй В.	Теоретичне обґрунтування методичної системи застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів	118
Заїчко А.	Підготовка майбутніх учителів початкової освіти до використання бібліотерапевтичних технік у професійній діяльності	123
Ільченко В. Гуз К.	Про завдання освіти на сучасному етапі розвитку вітчизняного суспільства	130

Ісаєва С.	Метод безпрограшного розв'язання конфліктів і його використання для подолання конфліктних ситуацій між викладачем і студентами у вищому навчальному закладі	135
Іщенко В.	Самоменеджмент і його роль у досягненні цілей людини	141
Касьянова О.	Педагогічна експертиза успішності студентів як передумова створення системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти	146
Корносенко О.	Організаційно-методичні аспекти підготовки майбутнього фітнес-тренера	153
Кравець Р.	Аксіологічний підхід у полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови	160
Кращенко Ю.	Зміст та форми педагогічного супроводу адаптації студентів-переселенців до університетського життя	165
Кузнецова О.	Тенденції модернізації іншомовної освіти в європейському освітньому просторі	170
Кузьмич В.	Показники, критерії та рівні виховання гуманного відношення до людини у майбутніх педагогів	176
Майоренко В.	Методика впровадження театралізованих ігор для розвитку творчих здібностей молодших школярів	181
Мартусь Е.	Критерії сформованості фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки	188
Макаренко О.	Структура дослідницької компетентності майбутніх лікарів	195
Максименко Н.	Розвиток критичного мислення в студентів при вивченні курсу «Мікробіологія»	201
Мартинець Л.	Філософський зміст професійного розвитку вчителя	206
Медведева Ю.	Особливості викладання екології в середніх навчальних закладах зарубіжних країн	211
Пеліхатий М.	Етос і етика в працях Антона Семеновича Макаренка: спроба аксіологічного нарису	217
Метіні Е.	Етос і етика в працях Антона Семеновича Макаренка: спроба аксіологічного нарису	217
Момот О.	Технології створення здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу	222
Мороз Ф.	Стан та розвиток фізичного виховання дітей дошкільного та шкільного віку	228
Гавришко С.	Особливості методики навчання географії в школі	235
Назаренко Т.	Активні методи навчання у підвищенні кваліфікації викладачів	241
Науменко Н.	Активні методи навчання у підвищенні кваліфікації викладачів	241
Наумов Б.	Людиноцентристська парадигма у спадку А.С.Макаренка (на матеріалі найновіших макаренкознавчих досліджень)	248
Нич О.	К.Д. Ушинський про родинне виховання	254
Нікітіна О.	Епістемодидактичні дослідження змісту навчального матеріалу в багаторівневих підручниках з математики	258
Новік С.	Підготовка вчителя до формування в старших підлітків відповідальності як особистісної якості	264
Оніпко В.	Психолого-педагогічна та методична готовність учителів до професійної діяльності у профільній школі	269
Яланська С.	Історичні особливості культурно-освітнього розвитку Півдня України в ХІХ – на початку ХХ ст.	275
Пенов В.	Історичні особливості культурно-освітнього розвитку Півдня України в ХІХ – на початку ХХ ст.	275
Покалюк В.	Удосконалення структури та змісту професійної підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальних підрозділів	282
Нестеренко А.	Реалізація міжпредметних зв'язків під час вивчення вищої математики	288
Рассоха І.	Реалізація міжпредметних зв'язків під час вивчення вищої математики	288

Рожнова А.	Тенденції та пересективні шляхи професійної підготовки майбутніх журналістів у вищих навчальних закладах України	293
Рябченко С.	Критерії визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів біології	297
Савченко Н.	Професійно-педагогічна майстерність учителя у спадщині В.Д. Сиповського	302
Сайко Н.	Дидактогенний вплив школи на молодших підлітків	307
Сас Н.	Характеристика професійної рефлексії викладача ВНЗ	314
Скоробагата О.	Теоретичні засади формування вторинної мовної особистості вчителя іноземних мов у процесі фахової підготовки	321
Соловей Л.	Місце ключових компетентностей у системі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін	328
Таран Д.	Духовно-просвітницькі ареали спадщини Івана Андрійовича Зязюна	334
Тараненко І.	Роль тренера у вихованні морально-вольових якостей важких підлітків	339
Твердохліб А.	Педагогічний доробок Івана (Іова) Борецького в становленні Київської братської школи	344
Ткаченко О.	Етнопедагогічний аспект професійної майстерності вчителя-вихователя	348
Трушкін А.	Розвиток мислення у процесі спортивних ігор	353
Фастівець А.	Природничонаукова підготовка майбутнього фахівця фізичної реабілітації як педагогічна проблема	362
Хоменко П.	Історіографія дослідження педагогічної та просвітницької діяльності М.Р. Завадського (1848-1926)	367
Філоненко О.		
Басенко Р.	Інавгурація авторського курсу «Ренесансно-гуманістичні ідеї освіти і виховання у ранньомодерній молодіжній політиці ордену єзуїтів» у контексті гуманізації вищої гуманітарної освіти України	372

СОДЕРЖАНИЕ

Арканова А.	Экологические исследования в контексте профессиональной подготовки будущего эколога	5
Бардинов А.	Дополнительные организационные формы как мощные средства профессионально-педагогической подготовки губернерских кадров в Украине (II пол. XIX – нач. XX в.)	10
Бескровный А. Тернов С.	Особенности формирования информационно-аналитической компетентности юристов	15
Боловацкая Ю.	Роль волонтерской деятельности в адаптации студентов-переселенцев к университетской среде	21
Васильева Н.	Основные критерии, показатели и уровни воспитания музыкально-академического творчества одарённых студентов педагогических вузов	25
Ворона П.	Методологические особенности управления инвестиционными проектами в содержании подготовки менеджера проектной деятельности	31
Гомля Л	Самостоятельная работа студентов при изучении курса «Эволюционное учение»	39
Гончарова Е.	Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка	45
Горохова Г.	Формирование профессиональной мотивации будущих инженеров в процессе профессиональной подготовки в вузах I-II уровней аккредитации	53
Гринёва В.	Смехотерапия как оздоровительная технология студенческой молодёжи	60
Гринёва М. Ткаченко А.	Феноменология студенческого возраста и проблема социальной адаптации	66
Денисовец Т.	Семья как один из факторов воспитания здорового образа жизни	74
Деньга Н.	Тренинг как средство развития профессиональной рефлексии педагога	79
Дзекун Ю.	Психолого-педагогические факторы развития творческого потенциала будущего менеджера в экономическом вузе	85
Довга Т.	Имиджевые акценты в профессиональной подготовке будущего учителя начальной школы	90
Драгунова В.	Внедрение инновационного менеджмента в учреждениях образования	96
Дубинка Н.	Ориентация преподавателя на профессиональные ценности – основа его профессионального самоопределения	101
Дудка И.	К проблеме привлечения студенческой молодёжи к университетской общественной деятельности	108
Еланцева И.	Формы и методы деятельности социально-педагогических служб для детей школьного возраста в Украине в 20-е – 90-е годы XX века	113
Жамардий В.	Теоретическое обоснование методической системы применения фитнес-технологий на занятиях по физическому воспитанию студентов	118

Заичко А.	Подготовка будущих учителей начального образования к использованию библиотерапевтических техник в профессиональной деятельности	123
Ильченко В. Гуз К. Исаева С.	О задачах образования на современном этапе развития отечественного общества Метод бесприигрышного решения конфликтов и его использование для преодоления конфликтных ситуаций между преподавателем и студентами в высшем учебном заведении	130 135
Ищенко В.	Самоменеджмент и его роль в достижении целей человека	141
Касьянова Е.	Педагогическая экспертиза успешности студентов как условие создания системы внутреннего обеспечения качества высшего образования	146
Корносенко О.	Организационно-методические аспекты подготовки будущего фитнес-тренера	153
Кравец Р.	Аксиологический поход в поликультурном образовании будущих специалистов аграрной отрасли на занятиях по иностранному языку	160
Кращенко Ю.	Содержание и формы педагогического сопровождения адаптации студентов-переселенцев к университетской жизни	165
Кузнецова Е.	Тенденции модернизации иноязычного образования в европейском образовательном пространстве	170
Кузьмич В.	Показатели, критерии и уровни воспитания гуманного отношения к человеку у будущих педагогов	176
Майоренко В. Мартусь Э. Макаренко В.	Методика внедрения театрализованных игр для развития творческих способностей младших школьников Критерии сформированности профессиональных компетентностей будущих врачей в процессе естественнонаучной подготовки	181 188
Макаренко А.	Структура исследовательской компетентности будущих врачей	195
Максименко Н.	Развитие критического мышления студентов при изучении курса «Микробиология»	201
Мартынец Л.	Философский смысл профессионального развития учителя	206
Медведева Ю. Пелихатий М. Меттини Э.	Особенности преподавания экологии в средних учебных заведениях зарубежных стран Этос и этика в трудах Антона Семеновича Макаренко: попытка аксиологического очерка	211 217
Момот Е.	Технологии создания здоровьесохраняющей среды высшего учебного заведения	222
Мороз Ф. Гавришко С. Назаренко Т. Науменко Н.	Состояние и развитие физического воспитания детей дошкольного и школьного возраста Особенности методики обучения географии в школе Активные методы обучения в повышении квалификации преподавателей	228 235 241
Наумов Б.	Человекоцентристская парадигма в наследии А.С. Макаренко (на материале новейших макаренковедческих исследований)	248
Нич О.	К.Д. Ушинский о семейном воспитании	254

Никитина О.	Эпистемодидактические исследования содержания учебного материала в многоуровневых учебниках по математике	258
Новик С.	Подготовка учителя к формированию у старших подростков ответственности как личностного качества	264
Онишко В. Яланская С.	Психолого-педагогическая и методическая готовность учителей к профессиональной деятельности в профильной школе.	269
Пенов В.	Исторические особенности культурно-образовательного развития Юга Украины в XIX – в начале XX века	275
Покалюк В. Нестеренко А.	Усовершенствование структуры и содержания профессиональной подготовки будущих специалистов пожарно-спасательных подразделений	282
Рассоха И.	Реализация межпредметных связей при изучении высшей математики	288
Рожнова А.	Тенденции и перспективные пути профессиональной подготовки будущих журналистов в высших учебных заведениях Украины	293
Рябченко С.	Критерии определения уровней сформированности профессиональной компетентности будущих учителей биологии	297
Савченко Н.	Профессионально-педагогическое мастерство учителя в наследии В.Д. Сиповского	302
Сайко Н.	Дидактогенное влияние школы на младших подростков	307
Сас Н.	Характеристика профессиональной рефлексии преподавателя вуза	314
Скоробагатая О.	Теоретические основы формирования вторичной языковой личности учителя иностранных языков в процессе профессиональной подготовки	321
Соловей Л.	Место ключевых компетентностей в системе подготовки будущих учителей естественных дисциплин	328
Таран Д.	Духовно-просветительские ареалы наследия Ивана Андреевича Зязюна	334
Тараненко И.	Роль тренера в воспитании морально-волевых качеств трудных подростков	339
Твердохлеб А.	педагогическое наследие Ивана (Иова) Борецкого в становлении Киевской братской школы	344
Ткаченко О.	Этнопедагогический аспект профессионального мастерства учителя-воспитателя	348
Трушкин А.	Развитие мышления в процессе спортивных игр	353
Фастовец А. Хоменко П.	Естественнонаучная подготовка будущего специалиста физической реабилитации как педагогическая проблема	362
Филоненко О.	Историография исследования педагогической и просветительской деятельности М.Р. Завадского (1848-1926)	367
Басенко Р.	Инаугурация авторского курса «Ренессансно-гуманистические идеи образования и воспитания в раннемодерной молодежной политике ордена иезуитов» в контексте гуманизации высшего гуманитарного образования Украины	372

CONTENTS

Arkanova A.	Ecological researches of in the context of training future ecologists	5
Bardinov A.	Additional organizational form as a strong means of professional and pedagogical training in ukraine personnel guvernerskih (ii half of xix – the beginning of the twentieth century)	10
Beskrovnyi O. Ternov S.	Features of forming of information and analytical competence of lawyers	15
Bolovatska Yu.	The value of volunteering in adaptation of internally displaced students to the university enviroment	21
Vasilyeva N.	The basic criteria, indicators and levels of education the talented students' musical and academic creativity of pedagogical universities	25
Vorona P.	Methodological peculiarities of investment project management in the content of the training manager and project activities	31
Gomla L.	Independent work of students the course "evolutionary theory"	39
Honcharova Ye.	Forming the professional competence of future foreign language teachers	45
Horokhova H.	The development of the prospective engineers professional motivation in the process of the professional training in the I- II accredited institutions of high education	53
Grynova V.	How technology wellness therapy of laugh students	60
Grineva M., Tkachenko A.	Phenomenology of student age and problem of social adaptation	66
Denisovets T.	Family as one of the factors education healthy lifestyles	74
Denga N.	Training as a tool for the development of teacher's professional reflection	79
Dzekun Y.	Psycho-pedagogical factors of development of creative potential of the future manager in the economic university	85
Dovga T.	Image content accent in professional training of future elementary school teachers	90
Dragunova V.	Implementation of innovation management in educational institutions	96
Dubinka M.	Teacher's orienation on professional values – basis of his professional self-identity	101
Dudka I.	To the problem of attracting students to the university community activities	108
Yelantseva I.	Forms and methods of the activity of the socio-pedagogical services for schoolchildren in ukraine in the 20-90-ies of the XX century	113
Zhamardiy V.	Theoretical substantiation of methodical system fitness technology for lessons with students of physical education	118
Zaichko A.	The preparation of future teachers of primary education for the use of bibliotherapeutic techniques in their professional activity	123

Ilchenko V. Guz K. Isaieva S.	Objectives of education in the current development of domestic society	130
	The no-lose method of resolving conflicts and its use for overcoming conflict situations between teacher and students in higher educational establishments	135
Ischenko V.	Self-management and its role in the achievement of human purposes	141
Kasyanova O.	Pedagogical expertise of students' advancement as prerequisite of internal guarantee system of higher education quality	146
Kornosenko O.	Organizational-methodical aspects of training of future fitness trainer	153
Kravets R.	The axiological approach in multicultural education of future agrarians at foreign language classes	160
Kraschenko Y	Contents and pedagogical support of adaptation of students to the university settlers life	165
Kuznetsova O.	Foreign language education modernization tendencies in european educational area	170
Kuzmich V.	Indicators, criteria and levels of education of the humane relation to the person of future teachers	176
Majorenko V., Martus E.	The technique of introduction of theatre games for razvija creative abilities of younger schoolchildren	181
Makarenko V.	Criteria of forming professional competence of future doctors during science training	188
Makarenko O.	The structure of research competence of future doctors	195
Maksymenko N.	Features of formation of critical thinking in future teachers in the study of biology microbiology	201
Martynets L.	Philosophical content of professional development of teachers	206
Medvedeva Y. Pelehaty M. Mettini E.	Features of teaching for ecology in secondary schools of foreign countries	211
	Ethos and ethics in Anton Semenovitch Makarenko's works: an axiological essay	217
Momot O.	Technologies of creation a healthy environment in higher educational institutions	222
Moroz F. Havryshko S.	State and development of physical education of preschool and school age children	228
Nazarenko T. Naumenko N	Features of teaching geography at school	235
	Active methods of training in the professional development of teachers	241
Naumov B.	Human-centered paradigm in a.s. Makarenko's legacy (on the material of the current researches on Makarenko's works)	248
Nych O. Nikitina O.	K.D. Ushynskyy about family education	254
	The episteme-didactic research of multi-level mathematics textbooks educational content	258

Novik S.	Teacher preparation to the formation in teenagers responsibility as a personal quality	264
Onipko V., Yalanska S.	Psychological, pedagogical and methodological readiness of teachers to professional activities in profession-oriented school	269
Penov V.	The historical features of cultural and educational development of the south of ukraine in the xix - early xx centuries	275
Pokalyuk V., Nesterenko A.	Improving of the professional training of future specialists of fire rescue units	282
Rassokha I.	Realization of connections between the subject in the study of mathematics	288
Roznova A.	Tendencies and perspective ways of professional preparation of future journalists are in higher educational establishments of ukraine	293
Ryabchenko S.	Eligibility criteria of formation of professional competence fo future biology teachers	297
Savchenko N	Professional-pedagogical trade of teacher is in inheritance V.D. Sipovskogo	302
Sayko N.	Didactogenic impact of school on young teenagers	307
Sas N.	The desciption of professional reflection of university lecturer	314
Skorobahata O.	Theoretical grounds for future foreign language teachers' second language personality forming in the process of professional training	321
Solovey L.	The place of key competencies in the system of preparation of future teachers of natural sciences	328
Taran D.	The religious education areas of heritage of i. a. zyazyun spiritual	334
Taranenko I.	Role of trainers in education moral and volitional qualities troubled teens	339
Tverdohlib A.	Pedagogical heritage of Ivan (Jov) Boretsky in the formation of the Kiev brotherhood school	344
Tkachenko O.	Ethnopedagogical aspect of professional skill of educators	348
Trushkin A.	Development of thinking in sports games	353
Fastivets A. Khomenko P.	Natural-scientific training of future specialist in physical rehabilitation as a pedagogical problem	362
Filonenko O.	Historiography of research of pedagogical and educational activities of M. Zavadsky (1848-1926)	367
Basenko R.	Inauguration of the author's course «Renaissance and humanistic ideas of education in the early modern youth policy of the Jesuit Order» in the context of humanization of higher humanitarian education in Ukraine	372

Наукове видання

ВИТОКИ
педагогічної майстерності

Збірник наукових праць

Випуск 18

Редактор *О. Г. Жданова-Неділько*

Коректор *Н. О. Якименко*

Технічний редактор – *О. О. Момот*

Підписано до друку 27.12.2016 р. Формат 70x100/16.

Папір офсетний. Друк трафаретний.

Ум.-друк. арк. 31,85. Обл.-вид. арк. 61,79.

Наклад 100 прим. Зам. № 798.

Виготовлювач: ТОВ “Фірма “Техсервіс”.

Адреса: 36011, м. Полтава, вул. В. Міщенко, 2.

Тел.: (0532) 56-36-71.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

серія ДК № 4421 від 16.10.2012 р.