

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 17

Серія «Педагогічні науки»

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

Полтава
2016

УДК 371.4.013.017(082)

Витоки педагогічної майстерності

THE SOURCES OF PEDAGOGICAL SKILLS

Засновник і видавець:

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

Founder and publisher:

POLTAVA KOROLENKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол №10 від 26 травня 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 IndexCopernicusMasterList

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 17. – 228 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

УДК 37.075:005.4

КАТЕРИНА АЗІЗОВАХарківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця**ЕТАПИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

У статті розглянута система моніторингу як складова внутрішнього забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі. Доведено, що вищий навчальний заклад повинен мати цілісну політику і пов'язані з нею процедури щодо забезпечення якості освіти, яка оприлюднена і є частиною стратегічного управління. У зв'язку з цим виокремлено чотири етапи проведення моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі, до яких належать цілепокладання й планування моніторингу якості освіти, розробка інструментарію моніторингу якості освіти, проведення моніторингу якості освіти, аналіз та інтерпретація результатів дослідження.

Ключові слова: моніторинг, вищий навчальний заклад, етапи моніторингу, процедури, забезпечення якості освіти.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освітніх послуг моніторинг якості освіти посідає вагоме місце в управлінні вищими навчальними закладами. Моніторинг у вищому навчальному закладі як інформаційно-аналітична система об'єднує спостереження, збір, аналіз, обробку інформації про стан об'єкта з метою оцінювання, прогнозування та поширення інформації для прийняття на цій основі управлінського рішення щодо поточного коригування. Тобто, з розвитком вітчизняних вищих закладів моніторинг якості освіти стає дедалі більш актуальним і цікавим як для науковців, так і для практиків.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Різні аспекти моніторингу знайшли відображення в чисельних працях учених (О. О. Байназарова, А. С. Белкін, П. В. Голубков, Г. В. Єльнікова, В. І. Звонніков, Т. А. Лукіна, О. І. Ляшенко, А. Н. Майоров, Т. Несвілл Послтвейт, Т. М. Олендр, А. А. Орлов, В. Г. Попов, Т. А. Стефановська, А. Тайджиман, М. Б. Челишкова [3-5, 7, 8-10, 14, 16] та ін.) Вітчизняна теоретична база включає виклад і аналіз як загальних понять і механізмів моніторингу, так і особливостей його розвитку в Україні. Але у науковців немає єдиної точки зору щодо етапів та процедур моніторингу якості освіти у вищих навчальних закладах.

Метою статті є визначення місця моніторингу в інформаційно-аналітичній системі управління вищим навчальним закладом; дослідження інформаційних потоків відділів і підрозділів вищого навчального закладу, їхніх функціональних обов'язків для виокремлення основних етапів проведення моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі; розкриття недостатньо висвітлених питань щодо системи моніторингу як складника внутрішнього забезпечення якості освіти вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Поєднуючи функції спостереження, збору, аналізу й обробки інформації, моніторинг посідає особливе місце в інформаційно-аналітичній системі управління вищим навчальним закладом [1, с. 3]. Система моніторингу як складник внутрішнього забезпечення якості освіти вищого навчального закладу наведена на рис. 1.

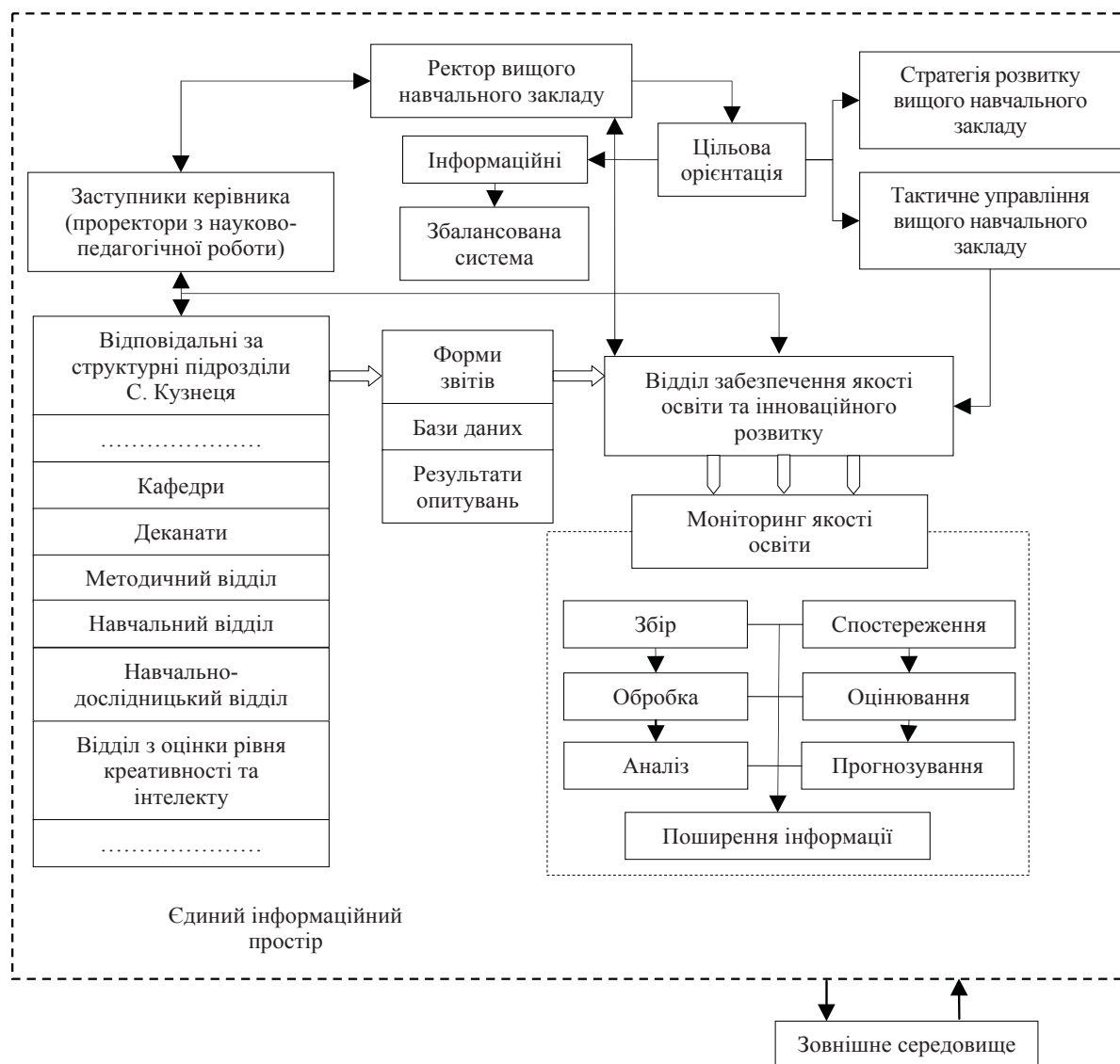


Рис. 1. Система моніторингу як складова внутрішнього забезпечення якості освіти вищого навчального закладу

З рис. 1 бачимо, що вищий навчальний заклад повинен мати цілісну політику й пов'язані з нею процедури щодо забезпечення якості освіти, яка оприлюднена і є частиною його стратегічного управління.

Наступним кроком у дослідженні системи моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі є визначення інформаційних потоків відділів та підрозділів вищого навчального закладу, функціональних обов'язків та відповідальності. Основні етапи проведення моніторингу якості освіти наведені у таблиці 1 [22].

Розглянемо детальніші етапи моніторингу якості освіти. Першим з них є цілепокладання та планування моніторингового процесу, що передбачає наступні процедури:

1. **Визначення мети й завдань моніторингу якості освіти.** Метою моніторингу якості освіти вищого навчального закладу є оцінювання, прогнозування та поширення інформації щодо об'єктів моніторингу якості освіти для прийняття на

цій основі управлінського рішення щодо поточного коригування діяльності вищого навчального закладу.

Таблиця 1

Етапи проведення моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі

Процедури	Відповідальні відділи / підрозділи	Функціональні обов'язки
1	2	3
I етап: цілепокладання та планування моніторингу якості освіти		
Визначення мети й завдань моніторингу якості освіти	Ректор Заступники керівника (проректори з науково-педагогічної роботи) Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку	Загальне керівництво й контроль
Визначення об'єктів моніторингу якості освіти	Ректор Заступники керівника (проректори з науково-педагогічної роботи) Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку	Аналіз законодавства щодо якості освіти й аналіз діяльності вищого навчального закладу
Планування, узгодження та координація моніторингу якості освіти	Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку	Підбір і підготовка фахівців, які виконують дослідження
Побудова графіка моніторингу якості освіти	Ректор Заступники керівника (проректори з науково-педагогічної роботи) Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку	Визначення термінів і процедур дослідження
II етап: розробка інструментарію моніторингу якості освіти		
Визначення критеріїв та показників оцінювання для моніторингу якості освіти в залежності від об'єктів	Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку	Розробка комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому
Розробка тестів, анкет, що використовуються для моніторингу якості освіти, і їхня апробація	Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку Відділ з оцінки рівня креативності й інтелекту Сектор персональних навчальних систем	Аналіз і статистична обробка отриманих результатів Складання матеріалів для анкетування й тестування Технічна підтримка анкетування й тестування

Складання аналітичних таблиць	Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку	Побудова розрахункових таблиць і звітів
Вибір статистичних і математичних методів обробки й обрахунку одержаних результатів моніторингу якості освіти	Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку	Аналіз економіко-математичних методів дослідження
Підготовка інструктивно-методичних матеріалів для фахівців, які здійснюють моніторинг якості освіти	Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку	Розроблення положень, інструкцій, посадових інструкцій
III етап: проведення моніторингу якості освіти		
Пілотне дослідження	Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку Відділ з оцінки рівня креативності й інтелекту Сектор персональних навчальних систем	Підготовка учасників, проведення інструктажу
Надання даних відділу забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку відділами та структурними підрозділами для моніторингу якості освіти	Деканати Методичний відділ Навчальний відділ Навчально-дослідницький відділ Відділ з оцінки рівня креативності й інтелекту Сектор персональних навчальних систем	Інформаційне забезпечення аналізу Збір даних для моніторингу якості освіти Технічний супровід системи моніторингу, контролю й оцінювання якості освіти
Анкетування та тестування	Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку Відділ з оцінки рівня креативності й інтелекту Сектор персональних навчальних систем	Проведення анкетування й тестування

Продовження табл. 1

1	2	3
Обробка даних для моніторингу якості освіти	Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку	Систематизація інформації про стан і розвиток освітнього процесу у вищому навчальному закладі
IV етап: аналіз та інтерпретація результатів дослідження		
Узагальнення статистичної інформації	Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку	Забезпечення регулярного й наочного представлення інформації
Виявлення факторів впливу	Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку	Аналіз факторів впливу на освітній процес
Підготовка рекомендацій щодо корекційної роботи та для усунення негативних факторів	Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку	Прогнозування стану й розвитку освітнього процесу

Для досягнення цієї мети необхідне вирішення наступних завдань: обґрунтування необхідності використання моніторингу для забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі; визначення переліку складників і об'єктів моніторингу забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі, відповідальних підрозділів, їхніх функціональних обов'язків та інформаційних потоків; формування системи показників моніторингу якості освіти, здійснення їхньої апробації; обґрунтування етапів процесу моніторингу якості освіти; визначення суті й змістового наповнення моделі та технології моніторингу забезпечення якості освіти вищого навчального закладу.

2. Визначення об'єктів моніторингу якості освіти. До них належать навчальні програми вищого навчального закладу; результати навчання студентів вищого навчального закладу; якість викладання; склад викладачів; навчальні ресурси; інформаційні ресурси; публічність інформації.

3. Планування, узгодження та координація моніторингу якості освіти. Відділ забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку здійснює планування моніторингу якості освіти, узгоджує та координує роботу щодо моніторингу якості освіти з наступними відділами та підрозділами вищого навчального закладу:

щодо моніторингу та періодичного перегляду навчальних програм із заступником керівника (проректором з науково-педагогічної роботи), з методичним відділом, із провідними викладачами кафедр, які відповідають за навчальні програми зі спеціальностей, із заступниками деканів факультетів, із представниками студентів за спеціальностями та з зовнішніми зацікавленими сторонами, а саме з роботодавцями, з відділом з оцінки рівня креативності й інтелекту щодо опитування студентів за відповідними напрямками;

щодо моніторингу результатів навчання студентів вищого навчального закладу з заступниками деканів факультетів;

щодо моніторингу якості викладання з методичним відділом стосовно мультимедійних матеріалів та із завідувачами кафедр стосовно методів викладання навчальних дисциплін, із відділом з оцінки рівня креативності та інтелекту стосовно опитування студентів за відповідними напрямками;

щодо моніторингу складу викладачів з відділом кадрів;

щодо моніторингу навчальних ресурсів із бібліотекою, з методичним відділом, з навчально-дослідним відділом;

щодо моніторингу інформаційних ресурсів з сектором персональних навчальних систем;

щодо моніторингу публічності інформації з заступником керівника (проректором з науково-педагогічної роботи).

4. Побудова графіку моніторингу якості освіти. Моніторинг здійснюється за наказом ректора, два рази за навчальний рік – станом на 01 лютого поточного навчального року та на 01 липня поточного навчального року.

Другим етапом моніторингу якості освіти є розробка інструментарію, який включає п'ять процедур. Перша процедура – визначення критеріїв та показників оцінювання для моніторингу якості освіти залежно від об'єктів. Ми встановили, що важливими функціональними елементами моніторингу є збір, аналіз та обробка, які передбачають формування оптимальної кількості показників, за допомогою яких можна отримати інформацію про якість освіти. Ефективність управлінських рішень залежить від обґрунтованості показників для оцінки діяльності вищого навчального закладу [15, с.160]. Аналітичні показники, об'єднані в систему, повинні відповідати певним вимогам. Узагальнення літературних джерел [2, 6, 11-13, 15, 20] показало, що серед науковців та спеціалістів-практиків немає єдиного підходу як до вимог, що ставляться до показників, так і до їхнього складу. Слід відмітити, що побудова системи моніторингу якості освіти взагалі є недостатньо дослідженим питанням, тому склад показників потребує детального обґрунтування.

Ю. П. Анискин, А. М. Павлова [2, с. 233] вважають, що показники мають відповідати цілям і завданням установи та бути зручними в практичному використанні. Автори поділяють вимоги до показників на загальні та специфічні. До загальних вимог належать: відповідність конкретним цілям і завданням; вичерпна характеристика та відображення результатів і об'єктивних економічних процесів; відповідність методам обліку і звітності; комплексна кількісна і якісна оцінка діяльності; відповідність методам планування; здатність сприяти підвищенню матеріальної зацікавленості персоналу в максимальному зростанні ефективності діяльності; забезпечення єдності і комплексності планування на всіх рівнях управління.

До показників специфічних умов належать [2, с. 233, 15, с. 106-161]: обмежена кількість показників, які є найбільш важливими й інтерпретованими; багатофункціональність, тобто охоплення усіх видів діяльності; динамізм і перспективність – дослідження показників у динаміці з метою надання перспектив розвитку; характер оперативного попередження; порівняльний характер.

Система показників дозволяє виконувати оцінку результатів, бути основою для порівняння, прогнозування, моделювання, підготовки пропозицій із прийняття управлінських рішень [11]. До неї ставляться вимоги відображення стану і результатів діяльності, актуальності, компактності, динамічності, інформативності. У рамках моніторингу система показників повинна: охоплювати всі цілі установи, найважливіші фактори їхнього досягнення; забезпечувати оперативне попередження проблем із метою їхньої локалізації; бути придатною для моделі комплексного планування, тобто охоплювати всі

основні сфери його діяльності; мати «відкрити архітектуру», тобто, за виникнення потреби, допускати включення нових показників та їхніх груп [12].

Деякий інший підхід викладений у роботі [20]. Показники перевіряються на відповідність кожному з наступних критеріїв: показник відбиває ключовий аспект діяльності; показник відіграє істотну роль у прийнятті управлінських рішень; показник є «керованим», тобто відповідальні особи можуть значною мірою впливати на величину показника в межах своїх посадових обов'язків; показник має потенційний стійкий причинно-наслідковий зв'язок з іншими показниками; показник простий у розрахунку і зборі первинної звітної інформації; показник має економічний зміст при консолідації на вищих рівнях відповідальності.

Стосовно фінансових показників виділяють такі критерії [6]: інформативність, порівнянність, системність, достовірність, мінімальна кількість, несуперечливість, обґрунтованість.

З урахуванням зазначених вище підходів та специфіки моніторингу якості освіти визначимо критерії відбору показників. До них відносимо наступне.

1. Цільова спрямованість показників. Система показників, орієнтована на цілі управління та стратегічний розвиток вищого навчального закладу. Адже моніторинг – це система, орієнтована на перспективний розвиток навчального закладу.

2. Показники відображають ключові аспекти функціонування вищого навчального закладу. Як зазначено у [22], моніторинг якості освіти має сім основних складників, які було виокремлено відповідно до його об'єктів: навчальні програми вищого навчального закладу; результати навчання студентів вищого навчального закладу; якість викладання; склад викладачів; навчальні ресурси; інформаційні ресурси; публічність інформації. Кожен з об'єктів характеризується певними показниками.

3. Мають бути обрані тільки ті показники, які є найбільш важливими та інтерпретованими, щоб не перевантажувати занадто великою їх кількістю процес аналізу.

4. Показники не повинні суперечити один одному та мати тісний лінійний зв'язок, що може призвести до неадекватної оцінки.

5. Простота в розрахунку та зборі первинної звітної інформації.

6. Показники повинні забезпечувати можливості оперативного попередження виникнення проблем з метою їхньої локалізації.

Другою процедурою розробки інструментарію є розробка тестів, анкет, що використовуються для моніторингу якості освіти, та їхня апробація. Зміст анкет і тестів розробляється відділом забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку та відділом з оцінки рівня креативності й інтелекту. Опитування повинні проводитися за такою тематикою: вивчення освітніх потреб і вимог зовнішнього середовища; вивчення мотивів і потреб суб'єктів освітнього процесу; дослідження якості освітнього процесу; психологічні тестування суб'єктів освітнього процесу; тестування щодо профорієнтації молоді.

Третім складником процедури розробки інструментарію моніторингу якості освіти є складання аналітичних таблиць і розміщення їх у корпоративній системі вищого навчального закладу та на інтернет-платформах відділом забезпечення якості освіти й інноваційного розвитку. Кожному відділу, підрозділу вищого навчального закладу, що бере участь у моніторингу, надається особисте посилання на відповідну аналітичну таблицю.

Після заповнення відділами й підрозділами аналітичних таблиць, вони повинні надати у роздрукованому вигляді ці таблиці за підписами відповідних осіб.

Четверта процедура третього етапу – це вибір статистичних і математичних методів обробки й обрахунку одержаних результатів моніторингу якості освіти. Такими методами є: таксономічний аналіз, кластерний аналіз, кореляційно-регресійний аналіз, експертний метод – для розрахунку узагальнюючих показників моніторингу якості освіти та графічний – для наочного зображення статистичного матеріалу.

П'ятою процедурою третього етапу є підготовка інструктивно-методичних матеріалів для фахівців, які здійснюють моніторинг якості освіти, тобто складання положення щодо моніторингу якості освіти та функціональних обов'язків усіх учасників моніторингу.

Третій етап моніторингу якості освіти пов'язаний безпосередньо з проведенням моніторингу якості освіти вищого навчального закладу. Моніторинг якості освіти проводиться в розрізі об'єктів. А саме, проводиться моніторинг і періодичний перегляд навчальних програм, моніторинг результатів навчання студентів, моніторинг якості викладання, моніторинг наявних навчальних ресурсів, моніторинг інформаційних систем, моніторинг якості складу викладачів, моніторинг публічності інформації. На цьому етапі виконується анкетування, тестування та систематизація інформації про стан і розвиток освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

На останньому, четвертому етапі виконується аналіз та інтерпретація результатів дослідження: узагальнення статистичної інформації, аналіз факторів впливу на освітній процес, підготовка рекомендацій щодо корекційної роботи та усунення негативних факторів і прогнозування стану й розвитку освітнього процесу.

Висновки. Необхідність застосування у вищому навчальному закладі такого інструмента, як моніторинг, можна пояснити наступними причинами:

сучасний рівень нестабільності зовнішнього середовища висуває додаткові вимоги до системи управління діяльністю вищого навчального закладу;

для забезпечення конкурентоздатності необхідно збільшити значимість аналізу діяльності і підвищити гнучкість управління вищим навчальним закладом;

при загальному збільшенні обсягу інформації значимість її залишається недостатньою, отже, вона не дозволяє приймати правильні управлінські рішення. У зв'язку з цим виникає необхідність у створенні спеціальної системи інформаційно-аналітичного забезпечення управління у вищому навчальному закладі;

необхідним є впровадження нових складників у процес управління вищим навчальним закладом, що вимагає координації управлінської роботи в цілому.

Перспективами подальшого розвитку досліджень моніторингу у вищому навчальному закладі є визначення показників та процедур моніторингу якості освіти в розрізі об'єктів вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Азізова К. М. Моніторинг у вищому навчальному закладі як інформаційно-аналітична система / К. М. Азізова // Теорія і методика професійної освіти. – 2015. – № 7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tmpe.profua.info/images/docs/7/15azizova.pdf>.
2. Анискин Ю. П. Планирование и контроллинг : учебник по спец. «Менеджмент организации» / Ю. П. Анискин, А. М. Павлова. – М. : Омега-Л, 2003. – 280 с.
3. Байназарова О. О. Моніторинг та оцінювання якості освіти : метод. посібн. / О.О. Байназарова, В.В. Ракчєєва. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – 58 с.

4. Байназарова О. О. Проведення моніторингу якості освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій / О. О. Байназарова // Управління освітою. – 2005. – № 18 (114). – С. 6 – 7.
5. Белкин А. С. Причины, диагностика, предупреждение отклонений в поведении школьников / А. С. Белкин. – Свердловск : сред.-урал. кн. изд-во, 2001. – 125 с.
6. Внукова Н. М. Формування системи кількісних показників для проведення кредитно-рейтингової оцінки підприємств-емітентів / Н. М. Внукова, Н. І. Зінченко // Фінанси України. – 2006. – № 12. – С. 112–120.
7. Ёльникова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : монографія / Г. В. Ёльникова, Т. А. Борова та ін. – К. : 2009. – 572 с.
8. Лукіна Т. О. Моніторинг як механізм інформаційного забезпечення якості освіти / Т. О. Лукіна // Тестування і моніторинг. – 2007. – № 12. – С. 16 – 20.
9. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 5 – 12.
10. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – Спб. : Образование-Культура, 2008. – 344 с.
11. Малярец Л. М. Система измерителей в банковском контроллинге / Л. М. Малярец // Економіка розвитку. – 2004. – № 3. – С. 10–15.
12. Мачкур Л. А. Системи оцінки діяльності підприємства в рамках концепції контролінгу / Л. А. Мачкур // Вісник Технологічного університету Поділля. – 2001. – № 4. – С. 10–15.
13. Новикова И. В. Контроллинг как путь предупреждения банкротства предприятия / И. В. Новикова // Актуальні проблеми економіки. – 2003. – №4 (22). – С. 63–66.
14. Олендр Т. М. Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т. М. Олендр. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2011. – 22 с.
15. Петренко С. Н. Контроллинг : учебное пособие / С. Н. Петренко. – К. : Ника-Центр, Эльга, 2004. – 328 с.
16. Попов В. Г. Мониторинг развития региональной системы образования / В. Г. Попов, П. В. Голубков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 7. – С. 30 – 33.
17. Современные средства оценивания результатов обучения : учебн. Пособие. / ред. В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
18. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство / Т. А. Стефановская. – М. : Совершенство, 1998. – 356 с.
19. Тайджиман А. Моніторинг стандартів освіти / А. Тайджиман, Т. Невілл Послтвейт. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.
20. Филимонова А. Управление по КРІ в многоуровневых компаниях / А. Филимонова, П. Лекомцев. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.intalev.ru/?id=18977>.
21. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество, 2000. – 320 с.
22. Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. – Yerevan, 2015. – 23 p.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2016 р.

АЗИЗОВА Е.

Харьковский национальный экономический университет имени Семёна Кузнеця,
Украина

ЕТАПИ МОНІТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассмотрена система мониторинга как составляющая внутреннего обеспечения качества образования в высшем учебном заведении. Доказано, что высшее учебное заведение должно иметь целостную политику и связанные с ней процедуры по обеспечению качества образования, которая обнародована и является частью

стратегического управления. В связи с этим, выделены четыре этапа проведения мониторинга качества образования в высшем учебном заведении, к которым относятся целеполагание и планирование мониторинга качества образования, разработка инструментария мониторинга качества образования, проведение мониторинга качества образования, анализ и интерпретация результатов исследования.

Ключевые слова: мониторинг, высшее учебное заведение, этапы мониторинга, процедуры, обеспечение качества образования

AZIZOVA K.

Stages of the monitoring educational quality in higher education Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

STAGES OF MONITORING OF THE QUALITY OF EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

The article considers the monitoring system as part of an internal quality assurance in higher education. It is proved that higher education institutions should have a coherent policy and related procedures to ensure the quality of education, which is made public and is part of the strategic management. In this connection, four stages of monitoring the quality of education in higher education, which include goal-setting and planning for monitoring the quality of education, the development of instruments for monitoring the quality of education, monitoring the quality of education, analysis and interpretation of research results.

Keywords: monitoring, higher education, the stages of the monitoring, procedures, quality assurance

УДК 37.011(48):371.100

НАТАЛІЯ АНДРІЙЧУК

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ОСВІТИ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті з'ясовано загальні характеристики системи освіти скандинавських країн і встановлено, що вона будується переважним чином за однією моделлю, хоча і має невеликі відмінності на певних освітніх рівнях. Автор обґрунтовує специфіку структури системи обов'язкової середньої освіти в скандинавських країнах, а також дає аналіз особливостям програми старших класів середньої школи кожної з скандинавських країн. Висвітлено основні характеристики системи вищої освіти скандинавських країн і зосереджено увагу на рівні її якості, який визначається незалежними європейськими організаціями.

Ключові слова: система освіти скандинавських країн, народні вищі школи, старші класи середньої школи, якість вищої освіти

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства неабиякого значення набуває можливість отримання якісної освіти на усіх рівнях для того, щоб бути конкурентоспроможним у сучасному глобалізованому світі. З огляду на прагнення нашої держави зайняти своє місце на міжнародному ринку освітніх послуг і забезпечити якісною освітою користувачів цих послуг, зарубіжний досвід в освітній галузі є невід'ємною складовою успішної реалізації цих планів. Скандинавські країни є флагманом забезпечення добробуту і високого рівня

життя для своїх громадян порівняно з іншими європейськими країнами. Освіта є ключовим пріоритетом в скандинавських країнах і, висуваючи високі академічні вимоги до освітнього рівня особистості, в поєднанні з інноваційними технологіями навчання, освітні інституції скандинавських країн готують учнів і студентів до виконання своєї активної ролі в суспільстві, пріоритетом якого є знання. У даному контексті використання загальних принципів, що характеризують освіту в Північній Європі, а саме неперервність навчання, доступність для всіх, універсальність, тобто визнання дипломів за кордоном, є актуальним і для вітчизняної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз останніх наукових джерел дозволив констатувати, що система освіти скандинавських країн викликала науковий інтерес у цілому ряду вчених. Загальні аспекти функціонування системи освіти скандинавських країн висвітлені у працях Е. Сугрובової, Б. Йордана, М. Громкової, В. Ісаєва, Л. Песохіної, Л. Шкоркіної. Характеристиці неперервної освіти в скандинавських країнах присвятили свої роботи Л. Скоу, Т. Пломп, Б. Елле, Л. Сігаєва, Р. Багналл та ін. Проблеми освіти дорослих висвітлюють праці вітчизняних і зарубіжних учених (Р. Мер, Р. Дейв, К. Дьюк, А. Корреа, П. Ленгранд, П. Шукл, Є. Бачинська, Л. Ващенко, О. Василенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, Л. Набока, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Пуховська, В. Пуцов, Н. Протасова, В. Семиченко, М. Скрипник, Н. Чепурна та ін.). Професійну освіту досліджують А. Назарова, В. Ситаров, А. Роляк, Н. Абашкіна, А. Завальнюк, Н. Кравець, Г. Бауман, А. Ліпсмаєр, А. Шелтен. Проте поза увагою науковців і досі залишаються питання компаративного аналізу системи освіти в скандинавських країнах.

Метою статті є загальна характеристика системи освіти скандинавських країн на засадах компаративного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Як свідчать міжнародні документи, одним із найважливіших показників якості життя і розвитку людства є освіта, яка характеризує соціокультурний і професійний потенціал населення. У Міжнародному індексі розвитку людства індекс освіти визначається за двома критеріями: середня тривалість навчання населення й очікувана тривалість навчання. Розрахунок індексу освіти відбувається за урахуванням двох складників: частка учнів, які відвідують всі ступені навчання віком від 6 до 24 років і частка грамотного населення віком старше 15 років [1]. Порівняльний аналіз освітніх показників скандинавських країн за Міжнародним індексом розвитку людства показано у таблиці 1.

Таблиця 1

Освітні показники скандинавських країн за Міжнародним індексом розвитку людства

Країна	Середня тривалість навчання, роки	Очікувана тривалість навчання, роки
Данія	12,1	16,9
Швеція	11,74	15,8
Фінляндія	10,29	17
Норвегія	12,63	17,6
Ісландія	10,41	18,7

Характерною рисою скандинавських країн є високий ступінь зацікавленості суспільства в отриманні дітьми якісної освіти. Згідно з Міжнародним індексом

розвитку людства, здобувати освіту в цих країнах діти розпочинають з віку 6-7 років і середня кількість років, витрачених на навчання, складає від 10,29 років у Фінляндії до 12,63 років у Норвегії. Однак очікувана, тобто запланована державою тривалість навчання, складає від 15,8 років у Швеції до 18,7 років у Ісландії [2]. Ці дані свідчать, що значна частина населення скандинавських країн є студентами. Загалом у Європі середня пропорція між студентами й рештою населення складає 20-25%. Скандинавія ж підтверджує цей показник і частка студентів на загальну кількість населення тут складає 23%. Однак слід зазначити, що лише 75% студентів скандинавських країн отримують документ про завершення передуніверситетської програми, за яким вони мають право продовжувати навчання на університетському рівні. Враховуючи той факт, що скандинави закінчують середню школу у віці від 18 до 20 років, можна передбачити, що в такому віці пріоритет отримання вищої освіти замінюється на пріоритет отримання роботи. Водночас, варто визнати, що за останні роки кількість громадян скандинавських країн, що бажають отримати вищу освіту різко зростає. Цей факт пояснюється тим, що роботодавці Скандинавії віддають перевагу освіченим працівникам із відповідною освітою [3: 12].

Система освіти скандинавських країн будується переважним чином за однією моделлю. Більшість освітніх закладів у скандинавських країнах є державними, а та невелика кількість приватних шкіл і вузів, яка існує, отримують державні субсидії. Отже, освіта у Скандинавії безкоштовна для усіх студентів, окрім іноземців, які у свою чергу можуть отримати позику на навчання у будь-якій із скандинавських країн. Передуніверситетська програма для учнів у скандинавських країнах триває три роки, на відміну від більшості європейських країн, де діти у старшій школі навчаються два роки. Ціла низка предметів викладається англійською мовою як у школі, так і в університеті, тому переважна більшість скандинавів володіють англійською мовою як рідною. Основним принципом, закладеним у систему освіти в скандинавських країнах, є доступність навчання незалежно від соціального походження, етнічної чи національної належності, релігійних переконань чи обмежених фізичних можливостей. Крім того, поширення міграційних процесів зробило скандинавські країни мультикультурними, тому інтегроване навчання забезпечує реалізацію права кожного члена суспільства на рівний доступ до навчання, отримання професії і визначення свого місця у суспільстві [4: 50].

Іншою характерною рисою скандинавських країн є популяризація навчання упродовж життя. Освіта упродовж життя передбачає організацію навчання від раннього дитинства до старості. Цей термін має різні англійські інтерпретації: *lifelong learning* (пожиттєва освіта), *continuing education* (освіта, що триває), *continuing professional education* (професійна освіта, що триває), *recurrent education* (освіта, що поновлюється), *permanent education* (перманентна освіта), *further education* (подальша освіта). Однак не зважаючи на різницю в дослівному перекладі англійських термінів, головний фундаментальний принцип неперервності в навчанні зберігається в кожному з них. У скандинавських країнах прийнято використовувати термін «*recurrent education*» (освіта, що поновлюється). Така освіта передбачає розподіл навчання на рівні частини і чергування його з трудовою діяльністю протягом життя. Таким чином створюється суспільство, яке навчається [5].

Варто зазначити, що найбільший відсоток громадян, задіяних у навчальній діяльності протягом життя, є найвищим у скандинавських країнах порівняно з іншими європейськими країнами. У таблиці 2 наведено данні із звіту

Європейського союзу про дослідження рівня готовності до навчання працездатного населення на 2007 рік [6].

Шведи, датчани, фіни, норвежці, ісландці відвідують різні курси, тренінги, народні вищі школи. Народні вищі школи – це навчальні заклади нового типу для дорослих, де можна вивчати будь-що, починаючи з серйозних дисциплін, як-от: філософія, міфологія, міжнародне право чи лінгвістика і закінчуючи курсами за інтересами на кшталт кераміки, шиття, йоги чи управління мотоциклом. Такі школи притаманні саме Північній Європі і розпочали своє існування в Данії завдяки розробці проекту нового навчального закладу для дорослих М.Грюндтвігом наприкінці XIX століття. Наразі народні вищі школи в Скандинавії є рівноправним компонентом системи освіти для дорослих і мають фінансову підтримку з боку держави. Головною метою народних вищих шкіл є участь громадян у розвитку суспільства, розвиток демократії, розширення культурних зв'язків [7, 41].

Таблиця 2.
Відсоток населення країн Європи, що продовжує навчання у віці 25-64 роки

	Країна	%		Країна	%
1.	Швеція	31,8	17.	Латвія	7,1
2.	Ісландія	29,5	18.	Естонія	7,0
3.	Данія	29,2	19.	Люксембург	7,0
4.	Велика Британія	27,2	20.	Італія	6,2
5.	Швейцарія	24,7	21.	Чехія	5,7
6.	Фінляндія	22,4	22.	Литва	5,3
7.	Норвегія	17,1	23.	Польща	4,4
8.	Нідерланди	16,4	24.	Мальта	4,2
9.	Словенія	13,3	25.	Угорщина	3,6
10.	Іспанія	10,4	26.	Словаччина	3,7
11.	Австрія	8,6	27.	Португалія	3,2
12.	Кіпр	8,4	28.	Греція	2,1
13.	Німеччина	7,8	29.	Хорватія	1,8
14.	Ірландія	7,6	30.	Болгарія	1,3
15.	Франція	7,4	31.	Туреччина	1,2
16.	Бельгія	7,2	32.	Румунія	1,1

Структура системи обов'язкової шкільної освіти у скандинавських країнах майже не відрізняється. В Данії, Фінляндії та Швеції обов'язкова освіта триває дев'ять років, а в Норвегії та Ісландії – десять, тобто діти отримують обов'язкову середню освіту у віці 16-17 років. Майже всі учні після отримання обов'язкової освіти продовжують навчання в старших класах середньої школи. Слід зазначити, що програма старших класів середньої школи у скандинавських країнах включає два сегменти: передуніверситетський, академічно спрямований, що готує випускників до вступу в коледжі і університети з метою отримання вищої освіти і професійно-технічний, який є менш академічним, але професійно спрямованим. Таке професійно-технічне навчання триває від чотирьох до п'яти років і передбачає чергування навчання з виробничими практиками. Одним із способів отримання професії в скандинавських країнах є навчання ремеслу в процесі спостереження за роботою кваліфікованого працівника, водночас переважна більшість студентів віддають перевагу отриманню професійної освіти у традиційний спосіб (так званий «шкільний

формат»), тобто відвідання занять у технікумі із подальшою практикою на виробництві. Натомість, у Норвегії і Швеції програма старших класів середньої школи має інтегрований характер, тобто студенти, які отримали професійно-технічну освіту в технікумах, мають можливість вступати до університету за умови обрання додаткового курсу академічного характеру, який надасть можливість отримати подальшу освіту. Крім того, у Данії бізнес- або технічні школи пропонують підготовчі програми так само академічно орієнтовані; після закінченні такої програми й за умови успішного складання підсумкового іспиту вони уможливають подальше навчання [3, с. 14].

Вступ до вищих навчальних закладів у скандинавських країнах можливий лише за наявності документа про закінчення програми старших класів середньої школи. Система вищої освіти в скандинавських країнах має одночасно егалітарний, централізований і соціально орієнтований характер. Вищими навчальними закладами скандинавських країн є університети, спеціалізовані інститути, університетські коледжі, національні інститути мистецтв, приватні навчальні заклади, які отримують державне фінансування і забезпечують багатьох своїх студентів державною стипендією. Головною метою вищої освіти скандинавських країн наразі є зближення академічної й професійної вищої освіти. Саме тому значна частина коледжів отримують право присвоювати своїм студентам рівень магістра. Зміст навчання в коледжі певною мірою збігається з університетським. Головна різниця полягає в тому, що студенти не займаються науковою діяльністю в коледжах. Крім того, в коледжах викладається ряд дисциплін, орієнтованих на практичне застосування. Однак, студенти мають можливість поєднувати навчання в коледжі і в університеті, з подальшим взаємним зарахуванням результатів. Найбільш популярним видом звітної роботи студентів як у коледжах, так і в університетах є проектна робота. Студенти формуються у групи по 4-5 осіб, отримують тему проекту від викладача і, розподіляючи обсяг роботи між собою, готують текст для обговорення викладачами і студентами. При позитивній оцінці такої роботи викладачем усі студенти групи виконавців проекту отримують однакову кількість балів [8]. Вищі навчальні заклади скандинавських країн працюють за Болонською системою навчання. Тривалість навчального року складає 10 місяців (із середини серпня до середини червня). Курси, що викладаються у вишах, вимірюються у кредитах. Річне навантаження студента складає 60 кредитів. Атестація студентів відбувається за шкалою оцінювання ECTS [9].

Наприкінці ХХ століття скандинавські країни переглянули вимоги до якості вищої освіти і в період з 1992 по 2003 рр. створили незалежні акредитаційні організації задля забезпечення високої якості вищої освіти. У 2003 році була створена Скандинавська мережа кооперації в галузі оцінки якості вищої освіти. Метою цієї організації є обмін досвідом і розробка загальної стратегії оцінки якості вищої освіти. Всі члени Скандинавської мережі є також членами Європейської асоціації оцінки якості вищої освіти і практикують не лише мережеве, а й двостороннє співробітництво, що стосується безпосередньо розробки чи спільної оцінки програм із предметів, а також взаємоперевірки на предмет відповідності управління, структури, способів і методів роботи в освітніх закладах. Такий досвід скандинавських країн у сфері оцінки якості вищої освіти дозволяє їм займати лідерські позиції щодо якості вищої освіти і науки загалом серед європейських країн [10].

Висновки. Отже, нами з'ясовано загальні характеристики системи освіти скандинавських країн і встановлено, що вона будується переважним чином за однією моделлю, хоча і має невеликі відмінності на певних освітніх рівнях. Крім

того, обґрунтовано специфіку структури системи обов'язкової середньої освіти в скандинавських країнах, а також проаналізовано особливості програми старших класів середньої школи окремих скандинавських країн. Щодо вищої школи, нами було висвітлено основні характеристики системи вищої освіти скандинавських країн і зосереджено увагу на рівні її якості, який визначається незалежними європейськими організаціями.

Перспектива подальших досліджень полягає у визначенні місця інклюзивної освіти в системі освіти скандинавських країн.

Список використаних джерел

1. Загоруйко Л. А. Скандинавский и украинский опыт реализации политики образовательного равенства / Л. А. Загоруйко / Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3(3). – С. 49-51
2. Сітнікова Н. П. Досвід вимірювання якості життя міжнародними організаціями для врахування у процесах моніторингу та планування розвитку [Електронний ресурс] / Н. П. Сітнікова / Ефективна економіка. Електронне наукове фахове видання. – 2012. – № 8. – Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1321>
3. International Human Development Indicators. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://hdr.undp.org/en/countries>
4. Jonas Olofsson and Eskil Wadensjö Youth, Education and Labour Market in the Nordic Countries Similar But Not the Same November. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://library.fes.de/pdf-files/id/09468.pdf>
5. Желуденко М.О. Неперервна освіта у контексті глобалізаційних процесів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2008/2008_1_10.pdf
6. Quality Report on the European Union Labour Force Survey 2007. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-09-015/EN/KS-RA-09-015-EN.PDF.
7. Веремейчик Г. Народные высшие школы в Швеции: вчера, сегодня, завтра / Г. Веремейчик, М. Малинина / Адукатар. – 2007. – №1(11). – С. 49-51
8. Система высшего образования стран ОЭСР: система высшего образования в Норвегии. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/693/58693/28579>
9. Высшее образование в Норвегии. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nordicblog.ru/vy-sshee-obrazovanie-v-norvegii/>
10. Опыт институциональных преобразований и сетевого сотрудничества скандинавских стран и Финляндии в области оценки качества высшего образования. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://moyuniver.net/opyt-institucionalnykh-preobrazovaniy-i-setevogo-sotrudnichestva-skandinavskix-stran-i-finlyandii-v-oblasti-ocenki-kachestva-vysshego-obrazovaniya/>

Стаття надійшла до редакції 28.02.2016 р.

АНДРИЙЧУК Н.

Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир, Украина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СКАНДИНАВСКИХ СТРАН: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье указаны общие характеристики системы образования скандинавских стран и установлено, что она строится главным образом по одной модели, хотя и имеет небольшие отличия на определенных образовательных уровнях. Автор обосновывает специфику структуры системы обязательного среднего образования в скандинавских странах, а также дает анализ особенностям программы старших классов средней школы каждой из скандинавских стран. Кроме того, в статье освещены основные

характеристики системи вищого образования скандинавских стран и сосредоточено внимание на уровне его качества, который определяется независимыми европейскими организациями.

Ключевые слова: система образования скандинавских стран, народные высшие школы, старшие классы средней школы, качество высшего образования

ANDRIICHUK N.

Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

GENERAL DESCRIPTION OF THE NORDIC COUNTRIES EDUCATION SYSTEM: COMPARATIVE ASPECT

The article gives general description of the Nordic countries education system and defines it as the one mostly based on the same pattern not taking into consideration some differences on the certain educational levels. It is mentioned in the article that the main principle, which is also the fundamental one in the Nordic countries education system, is absolute accessibility to training apart from social background, ethnic or national affiliations, religious commitment or physical limitations. The author demonstrates the specific character of the structure of compulsory secondary education system in Nordic countries. Besides, here the peculiarities of upper secondary school programme in every of the Nordic countries are specified. The article also gives the basic characteristics of Nordic higher education system. According to these characteristics, the system of higher education in Nordic countries has egalitarian, centralized and socially oriented character at a time. The author concentrates on the fact that the essential aim of higher education in Nordic countries is the rapprochement of academic and professional higher education. The author draws attention to the level of its quality, which is defined by Independent European Organisations. The experience of Nordic countries in the field of quality of higher education evaluation provides them the opportunity to take the leadership positions in the sphere of higher education and science among European countries.

Keywords: Nordic education system, folk high schools, upper secondary school, the quality of higher education

УДК 378.22.015.31 : (005 : 796.5)

ОЛЕКСІЙ БАРДІНОВ

Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

**ЗМІСТ І СТРУКТУРА КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

У статті розкрито підхід автора до виокремлення ключових компетентностей із менеджменту туристичної діяльності майбутнього фахівця фізичної культури.

Ключові слова: компетентність, компетенції, ключові компетентності з менеджменту туристичної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури, компетентнісний підхід

Постановка проблеми. Прагнення України стати повноправним членом Європейської освітньої спільноти вимагає орієнтації вищої освіти на підготовку фахівців із високим рівнем професійної компетентності, конкурентоспроможних і мобільних на сучасному ринку праці. В контексті цих вимог важливого значення

набуває професійна освіта, зміст якої повинен відповідати сучасним вимогам суспільного прогресу, запитам реального життя та потребам кожної особистості. Сьогодення неможливе без пошуку шляхів покращення освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Одним із них уряд вбачає в радикальному оновленні змісту освіти для вирішення завдань XXI століття, для забезпечення своєї інтелектуальної незалежності, для продукування і просування знань, для підготовки відповідальних і освічених громадян та кваліфікованих фахівців, без яких неможливі ні культурний, ні політичний прогрес жодної нації.

Розуміння сучасним соціумом конкурентоспроможного життя в умовах об'єднаної Європи загострила питання підготовки кваліфікованих фахівців до діяльності у всіх сферах життя, тим самим актуалізуються питання підготовки кваліфікованих фахівців із менеджменту у туризмі, зокрема з менеджменту у туристичній діяльності. Це пояснюється тим, що менеджмент туристичної діяльності має в основі свого розвитку такі загальнолюдські цінності як історія, культура, духовність. Взаємозв'язок цих категорій із туризмом, освітою, педагогікою є незаперечним, оскільки передбачає, по-перше, піднесення значення загальнолюдських цінностей у вихованні молоді, тому що в іншому випадку національні ідеали ризикують залишитися не сприйнятими в інтеркультурному соціальному середовищі; по-друге, - здатність особистості орієнтування у складному соціокультурному просторі; по-третє, - сприяє вихованню молоді, підготовці кадрів для найдоступнішої сфери людського спілкування з природою, культурно-історичною спадщиною країни і всього світу. Зазначена проблема стає предметом уваги як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Аналіз досліджень і публікацій. Зазначимо, що проблема формування ключових компетентностей знайшла і продовжує знаходити висвітлення у дослідженнях та публікаціях вітчизняних і зарубіжних учених у різних аспектах. Особливе значення для нашого дослідження мають праці як вітчизняних (І. А. Зязюна, М. В. Гриньової, М. В. Михайличенка, М. Ф. Степка, В. В. Оніпко, П. В. Хоменка, А. Ю. Цини, І. А. Зимньої, С. П. Яланської, Є. А. Зімниці, І. М. Школи та інших авторів), так і зарубіжних (А. А. Вербицького, А. В. Ключникової, В. Г. Гуляєва, Е. Н. Льїної, Дж. Равена, Н. Хомського, А. В. Хуторського тощо) учених, у яких розкриваються зміст понять «компетентність», «компетенції», «ключові компетентності», «освітні компетентності», «компетентнісний підхід» тощо і становлять основу нашого дослідження.

Метою статті є з'ясування змісту та структури ключових компетентностей із менеджменту туристичної діяльності майбутнього фахівця фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Компетентність у зарубіжній науці розуміється як сукупність відповідно структурних (організованих) знань, умінь, навичок і ставлень, які відбуваються в процесі навчання, що забезпечують готовність до компетентнісного виконання професійної діяльності. Цілком слушною є позиція вітчизняних педагогів, які узагальнивши європейський досвід, визначили перелік ключових компетентностей, до якого ввійшли: навчальна, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, з інформаційних та комунікаційних технологій, соціальна та здоров'язберігаюча компетентність [5]. Беручи до уваги перерахований перелік ключових компетентностей, вітчизняні науковці здійснили спробу класифікувати ключові компетентності, виходячи з об'єктів вивчення. При цьому, значна увага вченими приділяється професійній компетентності фахівців різних галузей у контексті розбудови загальноєвропейського освітнього простору, основним завданням якого є визначення загального розуміння змісту кваліфікацій за рівнями компетенцій та результатів навчання. Результатом навчання вченими вважається сукупність компетенцій, які включають знання, вміння й навички

майбутнього фахівця [6]. Такий підхід до розуміння змісту компетентності спричинило появу їх числених класифікацій. Утім, для з'ясування нами компонентів ключових компетентностей звернемося до класифікацій, у яких, на наш погляд, більш ґрунтовно, відповідно до мети й завдань нашого дослідження, схарактеризовані ознаки ключових компетентностей, аналізується їхня роль та вплив на зміст освіти у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих фахівців. Зокрема О. Овчарук [5] синтезує і творчо розвиває накопичений досвід щодо виокремлення вченими компетентностей, які мають значення у підготовці кваліфікованих фахівців і на цій основі розробляє класифікацію ключових компетентностей, що були структуровані у зміст ключових компетентностей. Маючи тверде переконання в тому, що виокремлені ключові компетентності є необхідною передумовою у підготовці кваліфікованих фахівців, педагог поділяє їх за трьома основними блоками або за визначенням вченої, ключовими групами: соціальні, мотиваційні та функціональні. У контексті нашого дослідження виникає необхідність більш докладніше розглянути схарактеризовані вченими ознаки зазначених ключових компетентностей.

Так, до першої групи О. Овчарук включає соціальні компетентності, які стосуються оточення, життя суспільства і соціальної активності особистості. Ця група компетентностей передбачає здатність до співпраці, вміння вирішувати життєві ситуації, мобільність у різних соціальних умовах; уміння визначати власну роль у суспільстві. Другу групу становлять мотиваційні компетентності, які співвідносяться з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості й включають здатність до навчання, винахідливість, навички адаптуватися, вміння досягти успіху, бажання змінювати життя на краще, інтереси та внутрішню мотивацію, особистісні практичні здібності, спроможність робити власний вибір і встановлювати особистісні цілі. Третю групу становлять функціональні компетентності, які пов'язуються зі сферою оперування науковими знаннями та фактичним матеріалом і містять лінгвістичну, технічну та наукову компетентність, уміння використовувати знання в житті й у навчальній діяльності, здатність оперувати джерелами інформації для власного розвитку, вміння застосовувати інформаційні комп'ютерні технології тощо.

Такий підхід ученого до класифікації компетентностей, хоч і має, на нашу думку, дещо механічний, зовнішній характер, але в основному відбиває зміст діяльності майбутніх фахівців.

У цьому плані необхідно підкреслити також погляди І. А. Зимньої [3], яка виділяє три основні групи компетентностей, які належать до:

1) суб'єкта життєдіяльності (здоров'язбереження, ціннісно-сміслова орієнтація у світі, розширення знань);

2) взаємодії людини з іншими (вирішення конфліктів, співробітництво, толерантність, спілкування);

3) діяльності людини, що проявляється в усіх її формах і типах, постановка й вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, засоби діяльності). Відповідно до виокремлених ученими груп компетентностей дослідниця визначає основні складові ключових компетентностей: мотиваційний (здатність до прояву певної компетентності); когнітивний (володіння знаннями змісту компетентності); поведінковий (досвід прояву компетентності в різноманітних, стандартних та нестандартних ситуаціях); ціннісно-смісловий (відношення до змісту компетентності й об'єкта її застосування); емоційний (емоційно-вольова регуляція процесу й результату прояву компетентності). Такий підхід до

класифікації ключових компетентностей учень мотивує тим, що вони виступають як результативно-цільова компетентність підходу до освіти.

Спробу класифікувати професійні компетентності, структуру яких становлять, зокрема, ергономічні компетенції майбутнього вчителя початкових класів, яка включає ціннісно-мотиваційні, когнітивні, аналітичні, проєктивні, оцінно-прогностичні та рефлексивні компетенції, здійснила Є. А. Зімниця. Вибір кількості зазначених компетенцій дослідниця мотивує тим, що найважливіша роль у процесі становлення майбутнього фахівця, – вчителя початкових класів, належить формуванню у студентів ергономічних компетенцій, бо саме вони, вважає педагог, у сукупності «спрямовані на збереження фізичного, психічного, соціального здоров'я учасників навчально-виховного процесу, на забезпечення їх цілісного гармонійного розвитку в навчальному середовищі» [4, с.68].

Певну цінність у розв'язанні питання змісту й структури ключових компетентностей нашого дослідження становлять також погляди І. Г. Єрмакова, який розглядає структуру компетентностей через активність самої особистості до діяльності, структуроутворюючим компонентом якої він вважає готовність, яка включає в себе мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти [2, с.15-29].

У контексті нашого дослідження цінним для розкриття складових ключових компетентностей також є дослідження С. П. Архипової. На її думку, як відмічає С. П. Яланська, гностична чи когнітивна характеристика відображає наявність необхідних знань, обсяг і рівень яких і є головною особливістю компетентності [9, с.47]. Регулятивний компонент компетентності, вважає вчений, дозволяє використовувати наявні знання для розв'язання різноманітних завдань у процесі життєдіяльності особистості. У свою чергу, регулятивна характеристика містить проєктивну й конструктивну складові, що проявляються в умінні прогнозувати й приймати ефективні рішення. Рефлексивно-статусний компонент дає право за рахунок визначення авторитетності діяти певним чином. Нормативна характеристика відображає коло повноважень у певній сфері діяльності. Досить важливою є й комунікативна характеристика, оскільки і поповнення знань, і практична діяльність завжди знаходяться у процесі спілкування та взаємодії [1, с.11-14].

Відповідно до світового досвіду, В. Введенський характеризує та структурує взаємопов'язані ключові компетентності за видами:

комунікативна – професійно-значуща, інтегрована якість, основними компонентами якої є емоційна стійкість (пов'язана з адаптивністю), екстраверсія (співвідноситься зі статусом та ефективним лідерством), здатність конструювати прямий та зворотній зв'язок, мовленнєві вміння тощо;

інформаційна – окреслює обсяг інформації (знань) про себе, про учнів та їхніх батьків, про досвід роботи інших педагогів;

регулятивна – передбачає наявність у педагога вміння керувати власною поведінкою і містить такі елементи: цілепокладання, планування, мобілізація та стійка активність, оцінка результатів діяльності, рефлексія;

інтелектуально-педагогічна – комплекс умінь щодо можливості здійснення аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації; формуються на основі якостей інтелекту (аналогія, фантазія, гнучкість і критичність мислення); визначається як базова для всіх інших компетентностей [6].

Із сказаного вище робимо висновок, що науковці, поділяючи ключові компетентності на групи, виходили при цьому з об'єкту вивчення, фактично виробили логічну структуру діяльності фахівців, що надає можливість з'ясувати роль кожної з виокремлених груп компетентностей у справі формування

компонентів ключових компетентностей. Утім, у процесі вивчення питань із зазначеної проблеми, з'ясувалося, що в педагогічній науці ще бракує вітчизняного досвіду, який би висвітлював питання змісту й структури ключових компетентностей саме з менеджменту туристичної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури. Ці обставини зумовили пошук шляхів дослідження проблеми у цьому напрямі.

Під час розробки складових ключових компетентностей з менеджменту туристичної діяльності нами враховано: головні ознаки класифікацій компетентностей та компетенцій ученими; структуру педагогічної діяльності майбутнього фахівця фізичної культури; базові поняття менеджменту щодо специфіки туристичної діяльності. Враховуючи зазначені положення та наукові здобутки учених, нами виокремлено такі структурні складові ключових компетентностей із менеджменту туристичної діяльності: ціннісно-мотиваційні, когнітивно-пізнавальні, операційно-діяльнісні, фізкультурно-туристичні.

Ймовірно зауваження стосовно кількості виокремлених нами ключових компетентностей із менеджменту туристичної діяльності не є науковим аргументом, оскільки їх чисельність не може визначатися штучно, а має відображати достатність положень, від яких залежала сформованість ключових компетентностей із менеджменту туристичної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури. Тому вважаємо педагогічно доцільним розглянути більш докладно структурні складові ключових компетентностей з менеджменту туристичної діяльності. Так, операційно-діяльнісний компонент у структурі ключових компетентностей з менеджменту туристичної діяльності розглядається нами як неперервна дія. Він задає систему шляхів, способів і прийомів здійснення процесу формування ключових компетентностей із менеджменту туристичної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури. Формування такої компетентності у майбутнього фахівця фізичної культури розглядається нами як крок для створення фахівця, який найбільш повно відповідає потребам сучасного суспільства. До того ж, зазначений компонент дозволяє проектувати навчальний процес, який стосується всіх інших компонентів, починаючи від мети, змісту, засобів і закінчуючи цілісним навчально-виховним процесом.

Сформованість у майбутніх фахівців фізичної культури фізкультурно-туристичного складника ключових компетентностей із менеджменту туристичної діяльності виступає як важливий засіб забезпечення здоров'я та здорового способу життя людини, культурного розвитку громадян, патріотичного виховання дітей і молоді, забезпечення зайнятості населення; захист законних прав та інтересів суб'єктів туристичної діяльності, туристів при наданні їм туристичних послуг та визнання їх обов'язків і відповідальності [8].

Когнітивно-пізнавальний складник у рамках ключових компетентностей із менеджменту туристичної діяльності спрямований на оволодіння майбутнім фахівцем фізичної культури сукупністю психолого-педагогічних, спеціальних та з менеджменту туристичної діяльності знань; способами застосування отриманих теоретичних знань у процесі практичної, зокрема, з менеджменту туристичної діяльності.

Складник ключових компетентностей з менеджменту туристичної діяльності ціннісно-мотиваційний зорієнтований на реалізацію компетентнісного підходу в професійній діяльності майбутніх фахівців фізичної культури; формування готовності зазначеної категорії фахівців до діяльності з менеджменту в туристичній сфері; стійкий інтерес до предмету викладання як результату

усвідомленого вибору майбутньої предметно-професійної діяльності; усвідомлення і привласнення ціннісних орієнтацій [7].

Висновки. Виокремлені нами ключові компетентності з менеджменту туристичної діяльності покликані сприяти підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури, що є важливим завданням у контексті сучасних проблем українського суспільства.

Список використаних джерел

1. Архипова С.П. Якість освіти у контексті вимог сучасності / С.П. Архипова // Вісник Черкаського університету. – 2008. – №135. – С.11–14.
2. Єрмаков І.Г. На шляху до школи життєвої компетентності і проектний підхід / І.Г. Єрмаков // Метод проектів і традиції, перспективи, життєві результати : практично-зорієнтований зб. – К., 2003. – С.15–29.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая компетентность подхода в образовании / И.А. Зимняя; Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та). – М. : ИЦПКПС, 2004. – 38 с.
4. Зімниця Є.А. Педагогічні умови формування ергономічних компетенцій у майбутніх учителів початкових класів ... дис.. на здобут. наук. ступеня кан. пед. наук. – Полтава, 2009. – 240 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Михайличенко М. В. Компетентнісний підхід до підготовки керівників навчальних закладів / М.В. Михайличенко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Випуск 8, Частина I. – Полтава, 2011. – Серія «Педагогічні науки». – 346 с.
7. Оніпко В. Професійна підготовка вчителя природничих дисциплін до роботи у профільній школі : монографія / В. Оніпко. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. – 376 с.
8. Хоменко П.В. Природничонаукова підготовка фахівця фізичної культури : монографія / П.В. Хоменко. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. – 380 с.
9. Яланська С.П. Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін : теорія і практика : монографія / С.П. Яланська. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2010. – 342 с.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2016 р.

БАРДИНОВ А.

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

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЕНЕДЖМЕНТА ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье раскрыт подход автора к выделению ключевых компетентностей менеджмента туристической деятельности будущих специалистов физической культуры.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, ключевые компетентности, ключевые компетентности менеджмента туристической деятельности, компетентностный подход

BARDINOV A.

Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Ukraine

THE CONTENT AND STRUCTURE OF KEY COMPETENCES OF MANAGEMENT OF TOURIST ACTIVITY OF THE FUTURE EXPERTS OF PHYSICAL TRAINING ANNOTATION

In the article the author's approach to the allocation of key competences of management of tourist activity of the future experts of physical training. During the development of the components of the key competences with management of tourism activities, the author takes into account: the

main features of the classifications of competences and competencies of scholars; the structure of pedagogical activity of the future specialist of physical culture; basic concepts of management with respect to the specificity of the tourist activity. Given these provisions and scientific achievements of scientists allocated to such structural components of the key competences with management of tourism activities: value-motivational, cognitive-cognitive, operational-activity, sports and travel.

Keywords: *competence, competence, key competence, key competence of the management of tourism activities, the competence approach*

УДК: 378.147:37.03

**ОЛЕКСІЙ БЕСКРОВНИЙ
СЕРГІЙ ТЕРНОВ
ВАСИЛЬ ФОРТУНА**

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

РЕФЛЕКСИВНО-ОЦІННИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглядається оцінно-рефлексивна спрямованість розвитку особистості як якість, що об'єднує здатність знаходити професійно та особистісно значущу інформацію для задоволення пізнавальних інтересів, вміння критично аналізувати власні досягнення, вміння генерувати нові ідеї й альтернативні рішення, знаходити перспективу наукових досліджень. Визначено компоненти оцінно-рефлексивної самостійності (змістовно-мотиваційний, комунікативно-емоційний, діяльнісно-порівняльний, інноваційно-імпровізаційний). Обґрунтовано педагогічні умови формування оцінно-рефлексивного компонента готовності до майбутніх досліджень: впровадження тренінгів для студентів, завдання яких - мотивація студента до самостійної пізнавальної діяльності.

Ключові слова: *рефлексія, рефлексивні вміння студента, оцінно-рефлексивний компонент, науково-дослідна діяльність.*

Рефлексивно-оцінна компонента компетентності студента важлива, оскільки вона визначає рівні власної значущості, розвитку власної самооцінки, самореалізації. В дослідженні рефлексії виділяють три головних аспекти: інтелектуальний, особистісний, комунікативний. Визначальним аспектом стосовно науково-дослідницької діяльності студента є інтелектуальний-уміння виділяти головне, аналізувати, співставляти свої дії стосовно конкретної науково-дослідної задачі. Інтелектуальний аспект рефлексивно-оцінного компонента компетентності студента є важелем регуляції мисленевої діяльності, фактором продуктивності такої діяльності.

У психолого-педагогічній літературі описуються шляхи розвитку рефлексивного компонента саме з використанням тренінгів і ділових ігор. Найважливішим результатом тренінгів має бути перехід студентів із розряду об'єктів формування готовності до науково-дослідницької діяльності у розряд суб'єктів.

Готовність студента до дослідницької діяльності проявляється в його здатності до виділення проблеми, планування дій з її дослідження, організації та планування дій щодо її вирішення.

Рефлексивна компетентність дослідника, забезпечуючи результативність його наукової діяльності, є невід'ємним компонентом професійної компетентності й може розглядатися як якість особистості, що дає змогу більш ефективно й адекватно здійснювати рефлексію, що сприяє розвитку й саморозвитку, творчому підходу в науково-дослідницькій діяльності, а також є важливим компонентом готовності майбутніх науковців до професійної діяльності.

Саме тому, далі зосередимося власне на дидактичних механізмах формування рефлексивних умінь як фундаційній основі формування та розвитку рефлексивної компетентності студентів – майбутніх науковців в освітньому процесі вищої школи.

Аналіз останніх досліджень. Існують такі базові підходи до вивчення питань рефлексії: педагогічний (О. Анісімов, О. Зак, А. Найн, А. Захарова), особистісний (Ф. Василюк, О. Лазурський, М. Гінзбург), діяльнісний (Л. Виготський, О. Леонт'єв), акмеологічний (К. Альбуханова-Славська, А. Бодальов). Проблема формування оцінно-рефлексійного компоненту готовності студента до науково-дослідницької діяльності вимагає подальшого поглибленого вивчення, оскільки існує суперечність між соціальним замовленням на фахівця з високим рівнем готовності до науково-дослідницької роботи і недостатньою теоретичною розробленістю і методичною забезпеченістю процесу формування цього компонента в рамках професійної підготовки майбутніх фахівців.

Рефлексія – це принцип філософського мислення: поняття, що позначає віддзеркалення, форма теоретичної діяльності людини у суспільстві (О. Донських, Г. Щедровицький) [1]. З позицій системного підходу О. Карпов розглядає рефлексію як комплексне синтетичне утворення, що виступає одночасно як психічний процес, властивість і стан суб'єкта. Н. Алексєєв та Г. Щедровицький розглядають рефлексію як процес і структуру діяльності і як механізм природного розвитку діяльності. У педагогіці виділяють три види рефлексії (І. Зимня, К. Вазіна): елементарна, наукова, філософська [2]. Уміння рефлексувати проявляється через уміння оцінювати і контролювати свої дії, помічати протиріччя, які є причиною руху думки (А. Коржуєв).

Готовність до науково-дослідної роботи виявляється у єдності основних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного й оцінно-рефлексивного.

Ефективне формування оцінно-рефлексивного компонента можливе тільки за внутрішньої активності майбутніх фахівців, що спрямована на самоконтроль, самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення та самовдосконалення особистості. Формування цього компонента готовності до науково-дослідної роботи у студентів у їхній професійній діяльності є тривалим процесом, систематичним, неперервним.

Оцінно-рефлексійний компонент готовності майбутнього фахівця можна розглядати як стан спрямованості його особистості на усвідомлення своєї науково-дослідницької діяльності і самого себе як її суб'єкта. Даний компонент сприяє росту професіоналізму й проявляється у здібності до постійного особистісного і професійного самовдосконалення та зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу, саморегуляції, самооцінки й самоконтролю. Дослідження Л. Мітіної, К. Альбуханової-Славської показали, що можна виділити такі складові оцінно-рефлексійного компонента готовності студента до науково-дослідницької діяльності: здібність до рефлексії науково-дослідницької діяльності; здібність до саморегуляції, самоконтролю, самоаналізу; професійна самооцінка. Кожна з цих складових оцінно-рефлексивного компонента розвивається через реалізацію відповідних педагогічних умов.

Спрямованість рефлексії викладання фундаментальних і професійно-направлених дисциплін забезпечує формування оцінно-рефлексивного компоненту готовності через актуалізацію і спонукання внутрішньої активності, мотивів і потреб (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв), інтересу (Г. Щукіна), цінності (І. Кон), які у процесі науково-дослідницької діяльності стають особистісно значимими. С. Рубінштейн вважав, що рефлексія є механізмом саморозвитку особистості, який виводить людину з "безпосереднього потоку життя". Соціальні мотиви виступають як внутрішні регулювальники професійної поведінки майбутнього фахівця.

У літературі більш досконало досліджується рефлексивний компонент педагогічної діяльності й майже не досліджено рефлексивний компонент науково-дослідної роботи.

У статті [4] проаналізовано структуру готовності вчителя гуманітарія до професійної діяльності. Схарактеризовано рефлексивний компонент як компоненту готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

У [5] робиться висновок, що рефлексивний компонент – це метакомпонент, що пронизує всі без винятку функціональні компоненти діяльності вчителя.

Таким чином, з аналізу літератури з проблеми оцінно-рефлексивних процесів у провадженні студентом і молодим спеціалістом науково-дослідної та професійної діяльності визначаємо оцінно-рефлексивний компонент як складник готовності студента до науково-дослідної і професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення формування оцінно-рефлексивного компоненту здійснюється доцільним підбором методів і форм організації процесу науково-дослідницької підготовки майбутнього фахівця, базується на проблемних, частково-пошукових, дискусійних, рефлексивних методах, методі проектів, діяльнісному підході [6], що спрямовані на усвідомлену побудову висновків, подальший розвиток умінь аналізувати, синтезувати й систематизувати навчальний матеріал, адекватно оцінювати себе і свої дії у процесі науково-дослідницької підготовки. Основним результатом формування оцінно-рефлексивного компоненту готовності до науково-дослідної діяльності студента повинно стати умінь осмислювати й у майбутньому професійно діяти на основі отриманих у ході вивчення фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін науково-практичних знань.

Створення оцінно-рефлексивного середовища, що сприяє пізнанню й адекватному оцінюванню студентами себе і своїх дій, проводиться за такими основними напрямками: створення проблемно-конфліктних ситуацій; установка на спільну діяльність; обмін наявним професійним досвідом. Основні методи, що використовуються для створення оцінно-рефлексивного середовища – групові рефлексивні практикуми, ігрове моделювання, тренінговий метод (А. Алексєєв, С. Котельников, Г. Щедровицький). Освітні технології, які актуалізують діяльність самооцінки і рефлексію майбутніх фахівців, – ігрові технології [1] (Г. Щедровицький), що допомагають створенню групової рефлексії через залучення кожної особистості до рольової, ділової або імітаційної гри.

Експериментальні дослідження (М. Овчинникова) показали, що в традиційних умовах оцінно-рефлексивний компонент готовності майбутніх фахівців до науково-дослідної діяльності має переважно низький рівень. Таким чином, відсутність підтвердження самостійного формування даного компоненту приводить до необхідності цілеспрямованої реалізації комплексу таких педагогічних умов: формування базових математичних знань, знань із психології, науково-дослідницьких навичок як складових професіоналізму шляхом активного використання проблемних, частково-пошукових,

дискусійних, дослідницьких методів; стимулювання інтересу до науково-дослідницької діяльності, внутрішньої активності й самостійності студентів, підвищення рівня науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців.

Застосування цих методів у процесі професійної підготовки при вивченні фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін передбачає такі прийоми: пошуково-дослідницькі, рефлексії, емпатичні, довірливого спілкування, прийом підведення підсумків. Окрім традиційних, можна використовувати також і такі форми: методологічний семінар, що пояснює важливість саморефлексії і самоконтролю у професійній діяльності і її науково-дослідницькій складовій, «круглі столи», загальною метою яких є самоаналіз професійного потенціалу майбутнього фахівця, усвідомлення власної позиції щодо майбутньої і справжньої професійно-спрямованої науково-дослідницької діяльності.

У процесі вивчення фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін з метою створення оцінно-рефлексійного середовища необхідно використовувати такі форми організації навчання як ігрова рефлексія, активні види викладання лекційного матеріалу (лекції з навмисними помилками, лекції-дискусії, лекції-візуалізації), лабораторно-практичні заняття, індивідуальні та групові консультації. Завдання, що пропонуються студентам, повинні бути спрямованими на усвідомлення стратегій, тактик, мотивів науково-дослідницької діяльності, усвідомлення свого місця у професійній діяльності, своїх особистісних і професійних якостей.

Реалізація у взаємозв'язку і єдності педагогічних умов формування оцінно-рефлексійного компоненту готовності майбутніх фахівців до науково-дослідної діяльності дозволить істотно підвищити рівень сформованості цього компонента [7].

Висновки. На основі теоретичного аналізу проблеми дослідження і результатів спостереження за навчальною та науково-дослідницькою діяльністю студентів було охарактеризовано аспекти оцінно-рефлексивної самостійності. Обґрунтовано, що показником рефлексивного компонента готовності до науково дослідної роботи є усвідомлення себе як суб'єкта науково-дослідної роботи. Показано, що рефлексивний компонент готовності до науково-дослідної роботи відображає знання, уміння і навички, розуміння проблеми і шляхів її розв'язання, навички і уміння аналізу дослідницької роботи.

Обґрунтовано педагогічні умови формування оцінно-рефлексивного компоненту готовності до науково-дослідницької діяльності: розробка й впровадження тренінгів для студентів, завданням якого є мотивація студентів до самостійної пізнавальної діяльності; розвиток у них оцінно-рефлексивної самостійності, покращення їх самооцінки, щодо процесу фахової діяльності за рахунок виявлення пізнавальних бар'єрів і успішного їх подолання студентами. Саме в тренінгах розвиваються якості самоаналізу, здатність до прогнозування й оцінки своїх дій, здатність до оцінки рівня своєї підготовленості самостійної дослідницької діяльності. Подальшого дослідження потребують такі аспекти як особливості управління самостійною роботою студентів старших курсів у ході виконання науково-дослідницьких робіт.

Список використаних джерел

1. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 800с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская – М.: Наука, 1980. – 335с.

4. Співаковська Є. О. Психологічна стратегія співробітництва, рефлексивний, мотиваційний та інформаційно-технологічний компоненти готовності майбутнього вчителя гуманітарія до професійної діяльності у полісуб'єктному навчальному середовищі. / Є. О. Співаковська // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – вип. 18. – с. 111-121.

5. Березюк О.С. Рефлексивна складова дидактичної підготовки учителів початкової школи в умовах сучасної освітньої системи / О. С. Березюк, О. Мудра // Тенденції модернізації національних освітніх систем: збірник наукових праць / За ред. О.С. Березюк, О. М. Власенко – Житомир: Вид.-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 158 с.

6. Фортуна В.В. Діяльнісний підхід як засіб підвищення мотивації до навчання в рамках кредитно-модульної системи навчання / В. В. Фортуна // Збірник тез доповідей учасників науково-методичної конференції “Якість підготовки фахівців як стратегія розвитку університету”.– Донецьк: ДонДУЕТ, 2004. – с.253-254.

7. 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.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2016 р.

БЕСКРОВНЫЙ А., ТЕРНОВ С., ФОРТУНА В.

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

РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается оценочно-рефлексивная направленность развития личности как качество, которое объединяет способность находить профессионально и лично значимую информацию для удовлетворения познавательных интересов, умение критически анализировать собственные достижения, умение генерировать новые идеи и альтернативные решения, находить перспективу научных исследований. Определены компоненты оценочно-рефлексивной самостоятельности (содержательно-мотивационный, коммуникативно-эмоциональный, деятельно-сравнительный, инновационно-импровизационный). Обоснованы педагогические условия формирования оценочно-рефлексивной компоненты готовности к предстоящим исследованиям: внедрение тренингов для студентов, задача которых - мотивация студента к самостоятельной познавательной деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения студента, оценочно-рефлексивная компонента, научно-исследовательская деятельность.

BESKROVNYI O., TERNOV S., FORTUNA V.

Donetsk National University of Economics and Trade named Mykhail Tugan-Baranovsky, Kryvyj Rig, Ukraine

REFLECTIVE-ESTIMATIVE COMPONENTS READINESS OF STUDENTS TO RESEARCH ACTIVITIES

The article deals with the estimative-reflective orientation of personality as a quality that unites the ability to find professionally and personally relevant information to satisfy the cognitive interests, the ability to critically analyze their own achievements, the ability to generate new ideas and alternative solutions, to find the prospect of scientific research.

The components of assessment-reflexive self-sufficiency (content-motivational, communicative-emotional, action-comparative, innovative-improvizational) have been defined.

The pedagogical conditions of formation of assessment-reflective component, efficiency for future research: the introduction of training for students, which goal is to motivate students to independent cognitive activity have been grounded.

Keywords: reflection, students' reflective skills, estimative-reflexive component, research activity.

УДК 378.4.02-057.875-044.332

НАТАЛІЯ БЕЛЯЄВА

ОЛЕНА ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ СТУДЕНТІВ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА

Розглянуто поняття внутрішньо переміщених осіб у контексті сучасного українського суспільства. Сформульовано і обґрунтовано організаційно-педагогічні умови адаптації внутрішньо переміщених студентів до середовища вищого навчального закладу (середовищні, стимулювально-діяльнісні, превентивні).

***Ключові слова:** внутрішньо переміщені особи, студенти, вищий навчальний заклад, адаптація.*

Складна соціально-політична ситуація в Україні, детермінована подіями на сході держави, зумовлює зростання економічної кризи й ряд соціальних негараздів населення. Унаслідок вимушеної міграції загострюється низка соціальних, політичних, психологічних проблем. Одна із головних проблем, із якою зіткнулися внутрішньо переміщені студенти на новому місці проживання і навчання, це – проблема соціальної та психологічної адаптації, що є складним, багатоаспектним і часто тривалим процесом, що пов'язаний із переживанням студентами-переселенцями змін, культурних відмінностей, ізоляції і депривації.

Основи вивчення процесу адаптації внутрішньо переміщених осіб закладено у працях сучасних науковців, які розглядали проблему адаптації особистості в різноманітних аспектах: у соціокультурному та філософському (В. Верещагін, Ю. Ган, С. Кінелєв, Г. Царегородцев, Л. Шпак); психологічному (Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бодальов, О. Киричук); соціологічному (О. Алексеєва, Є. Вітенберг, Ю. Ган, І. Калайков); педагогічному (Л. Закутська, О. Плотникова, Є. Савченко, С. Селіверстов, Г. Чуткіна); соціально-педагогічному (Н. Жукова, Л. Закутська, С. Подмазін, Р. Пономарьов, Н. Сас, І. Цимбал). Методично-організаційні питання соціально-педагогічної діяльності досліджено І. Глікманом, Д. Заком, М. Казанцевим, А. Наточієм.

Досвід адаптації внутрішньо переміщених студентів до освітнього середовища та характер соціально-педагогічної роботи такої категорії осіб висвітлено в працях переважно зарубіжних науковців (С. Кейсліс, Л. Найду, Л. Оліфф, Т. Ферфолья, Т. Донских, Г. Солдатова, Г. Павловець). Різні аспекти міграційних процесів вивчали В. Андрієнко, Ю. Арутюнян, Ю. Бромлей, О. Зайцева, В. Коновальчук, Я. Кондратьєв, О. Малиновська, О. Піскун, А. Похлебаєва, А. Шацька.

Насамперед зауважимо, що досліджувана у нашій статті категорія громадян є саме внутрішньо переміщеними особами, а не біженцями, як їх часто називають у соціумі, і що є некоректним.

Наголошуємо, що Закон України «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту» біженцями називає осіб, які не є громадянами України і внаслідок обґрунтованих побоювань стали жертвами переслідувань за ознаками раси, віросповідання, національності, громадянства (підданства), належності до певної соціальної групи або політичних переконань

перебуває за межами країни своєї громадянської належності та не можуть користуватися захистом цієї країни або не бажають користуватися цим захистом внаслідок таких побоювань, або, не маючи громадянства (підданства) і перебуваючи за межами країни свого попереднього постійного проживання, не можуть чи не бажають повернутися до неї внаслідок зазначених побоювань [3].

Тож вимушені переселенці з територій Криму, Луганської, Донецької області є внутрішньо переміщеними особами.

Вимушена міграція передбачає зміну місця проживання на певний час або назавжди всупереч бажанням людей, до якої спонукають війни, голод, переслідування, стихійні лиха (наслідки землетрусів, повеней, промислових аварій тощо). У таких випадках у мігранта все ж залишається право мінімального вибору, наприклад, часу чи напрямку міграції [7, с. 143].

Науковці серед вимушених мігрантів виділяють дві категорії:

– ті, які були вимушені залишити країну походження або місце постійного мешкання, перетнули державний кордон та опинилися у становищі, подібному до становища біженців, але залишилися під захистом свого уряду;

– ті, які, хоча й залишились в кордонах своїх країн, були вимушені покинути місце свого постійного мешкання або припинити звичайну економічну діяльність через те, що їхнє життя, безпека або свобода опинилися під загрозою внаслідок насильства, збройного конфлікту або внутрішнього безладдя [7, с. 145].

Відповідно до українського законодавства внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [4].

Станом на середину 2015 року в Україні нараховувалося близько 1,2 млн. внутрішньо переміщених осіб, із них 23,1% – працездатні особи, серед яких значний відсоток молоді студентського віку (Дані Міністерства соціальної політики). А уже за рік кількість внутрішньо переміщених осіб із Донецької та Луганської областей досягла двох мільйонів осіб, з окупованого Криму поїхали 20 тисяч (виступ Г. Туки від 11.06.2016 р.) [5].

Деадаптаційні процеси й соціальні труднощі, пов'язані зі складною соціально-економічною ситуацією в Україні, знайшли відгук у ряді нормативно-правових документів регіонального та загальнодержавного рівнів, зокрема: лист Міністерства освіти й науки України від 11.03.2014 № 1/9-135 «Про надання психологічної допомоги учасникам навчально-виховного процесу»; лист Міністерства освіти і науки України від 02.04.2014 № 1/9-186 «Щодо навчання дітей військовослужбовців, які переїхали з Автономної Республіки Крим та м. Севастополя на постійне місце проживання до інших населених пунктів України»; лист Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи від 24.02.2014 № 26 «Про посилення психологічної допомоги населенню»; наказ Міністерства освіти і науки України від 02.07.2009 № 616, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 23.07.2009 за № 687/16703 «Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України», Національна стратегія у сфері прав людини, затверджена Указом Президента України від 25 серпня 2015 року № 501/2015 [8]. Останній документ окремим розділом визначає захист прав внутрішньо переміщених осіб. Оскільки потребують поліпшення умови соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб на новому

місці проживання й організація роботи зі сприяння у поверненні таких осіб на їх попереднє постійне місце проживання, то стратегічною метою діяльності усіх ланок влади та соціальних структур є забезпечення створення належних умов для реалізації та захисту прав і свобод внутрішньо переміщених осіб. Досягнення цієї мети вбачають у:

- задоволенні життєво необхідних потреби внутрішньо переміщених осіб;
- реалізації комплексних заходів щодо підтримки та соціальної адаптації громадян України, які переселилися з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції в інші регіони України;
- забезпеченні реалізації та захисту соціальних прав внутрішньо переміщених осіб, задоволення їх освітніх та інших потреб;
- створенні умов для добровільного повернення внутрішньо переміщених осіб на їх попереднє постійне місце проживання;
- запровадженні ефективних механізмів сприяння реалізації та відновленню прав і свобод внутрішньо переміщених осіб;
- використанні міжнародно-правових механізмів для захисту прав і свобод внутрішньо переміщених осіб [8].

Студенти-переселенці, долаючи щоденні матеріальні труднощі й соціо-економічні негаразди, постійно стикаються зі складними психологічними проблемами, що викликані новими соціальними відносинами, відірваністю від звичного способу життя, частим несприйняттям у новому соціумі, соціальною дезорієнтацією, розчаруванням умовами й обставинами нового соціо-культурного середовища.

Усе це викликає постійне психологічне напруження, порушення психо-емоційного гомеостазу і, як наслідок, деструктивні, дезадаптаційні процеси, що тягнуть за собою погіршення стану фізичного та психічного здоров'я і соціального благополуччя молодої людини.

У запобіганні таким наслідкам завдання, що стоять перед усіма соціальними інститутами нового середовища життя студента-переселенця, полягають у забезпеченні умов їх ефективної соціально-психологічної адаптації.

Як наголошує Г. Левківська, адаптація відбувається тоді, коли соціальне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості, служить розкриттю та розвитку її індивідуальності [6, с. 51].

Із метою підкреслення домінування тих чи інших компонентів у цілісній системі адаптації здебільшого виділяються такі її види: фізіологічна, психічна, соціально-психологічна, психофізіологічна та професійна адаптація.

Фізіологічна адаптація – стійкий рівень активності й взаємозв'язку функціональних систем, органів і тканин, а також механізмів управління, що забезпечують нормальну життєдіяльність організму і трудову активність людини в різних (тому числі і соціальних) умовах існування, здатність до відтворення здорового потомства.

Психічна адаптація – процес установаження оптимальної відповідності особистості й навколишнього середовища в ході здійснення діяльності, що властива людині, яка дозволяє індивіду задовольняти актуальні потреби й реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі (при збереженні психічного й фізичного здоров'я), забезпечуючи в той же час відповідність психічної діяльності людини, її поведінки вимогам середовища.

Психофізіологічна адаптація – процес, який зумовлений зміною в психофізіологічному стані людини під впливом дезадапційних факторів, що потребує одночасної та узгодженої взаємоспівдії функціональних підсистем на

всіх рівнях цілісної системи «психофізіологічний стан» із метою ефективного забезпечення діяльності в нових умовах [6, с. 53].

Професійна адаптація – єдність адаптації людини до фізичних умов професійного середовища (психофізіологічний аспект), адаптації до професійних завдань, операцій, що виконуються, професійної інформації тощо (професійний аспект), і адаптації особистості до соціальних компонентів професійного середовища (соціально-психологічний аспект).

Соціально-психологічна адаптація – аспект психічної адаптації, що забезпечує організацію мікросоціальної взаємодії, формування адекватних міжособистісних стосунків, урахування експектацій оточення і досягнення соціально значущих цілей [2, с. 24]. Соціально-психологічна адаптація особистості визначається ступенем реалізації особистісного потенціалу в конкретних умовах діяльності, наявністю умов (у тому числі психологічних) для вільного виявлення сутнісних сил [2, с. 26].

Отже, якщо розглядати адаптацію внутрішньо переміщених студентів, то їм доводиться адаптуватися й до частково нових культурних стандартів і норм суспільства взагалі, й до нового освітньо-професійного середовища, і до нових сусідів, із якими разом утворюється територіальна спільнота, і до нового навчально-педагогічного колективу. І цей процес є психологічно важким, але за відповідних умов дає нові можливості для розвитку й особистісного зростання, дозволяє людині вийти на нові рівні соціального функціонування, досягти своїх цілей, якісно змінити своє життя на краще.

Загалом, різноманітні соціальні, педагогічні та психологічні структури і підрозділи нині активно спрямовують свою діяльність на підтримку внутрішньо переміщених осіб, у тому числі студентства. Проводяться різні акції, форуми, флеш-моби, реалізуються проекти, створюються громадські об'єднання.

До прикладу, співробітниками Донецького національного університету (м. Вінниця) створена й діє ініціативна група «Молодь за майбутнє», що за мету має надання професійної психологічної допомоги молоді з числа вимушених переселенців, підтримку їх життєвої активності та позитивної цілеспрямованості. Координаційний центр по роботі з вимушеними переселенцями «Допомога Дніпра», Громадська організація «Психологічна кризова служба», громадська ініціатива «Восток-SOS», активісти проекту InteGracia, волонтерські загони, як правило, диференціюють свою роботу на психологічний та соціальний напрямки, проводять відповідні заходи. Проходять всеукраїнські форуми вимушених студентів-переселенців, круглі столи типу «Криза переміщення – Студентські голоси», «Психологічна адаптація вимушених переселенців», «Культурні парадигми Сходу і Заходу України» та інші.

Ключові напрямки, які б сприяли утвердженню позитивної емоційної позиції усіх суб'єктів студентського колективу, створенню умов для успішної самореалізації та адаптації їх у суспільному житті; розвивали навички ефективно керувати своїм емоційним станом у студентів-переселенців та формували їх активне, позитивне ставлення до нового освітнього середовища, на нашу думку, полягають у реалізації конкретних організаційно-педагогічних умов, які диференціюємо на середовищні, стимулювально-діяльнісні та превентивні.

1. Середовищні умови потрактуємо як забезпечення сприятливих умов і можливостей соціального й освітнього середовища для оптимального розвитку й адаптації юнака-переселенця:

– створення емоційно комфортного клімату у вищому навчальному закладі й оптимізація змісту і форм психолого-педагогічної просвіти викладачів, персоналу, батьків;

– реалізація стратегії співробітництва та координації у справі надання соціально-педагогічної підтримки внутрішньо переміщених студентів, використання мультидисциплінарного підходу до вирішення проблем;

– залучення до надання психологічної допомоги висококваліфікованих фахівців, практичних психологів, соціальних педагогів, психотерапевтів, консультантів.

2. Стимулювально-діяльнісні умови полягають у стимулюванні розвитку й адаптації через підтримку студента:

– забезпечення індивідуального супроводу студентів зазначених категорій і надання їм необхідної корекційної, адаптаційної, реабілітаційної та соціально-педагогічної допомоги;

– залучення студентів-переселенців до участі в позааудиторних виховних, розвивальних та організаційно-методичних заходах із метою створення умов для їхньої самореалізації та самоствердження в нових умовах;

– організація літнього дозвілля студентів, батьки яких знаходяться поза межами підконтрольних Україні територій, забезпечення їх літнього оздоровлення у таборах відпочинку як вожатих чи вихователів, у навчальних закладах тощо.

3. Превентивні умови вбачаємо в комплексі заходів, що передбачають уникнення передумов дезадаптаційних процесів у внутрішньо переміщених студентів:

– соціально-педагогічна допомога студентам-вимушеним переселенцям у налагодженні соціальних зв'язків із місцевими закладами охорони здоров'я, працевлаштування, соціальними службами;

– лобювання інтересів студентів-переселенців із питань поселення в гуртожитку, забезпечення вказаної категорії студентів навчальними посібниками, підручниками, іншим навчальним приладдям;

– надання соціально-педагогічної і психологічної допомоги зі встановлення нових соціальних зв'язків у навчальному закладі і за його межами.

Висновок. У цілому зміст окреслених напрямів має бути спрямований на забезпечення успішної адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища й зосереджений на формуванні позитивної мотивації студентів до навчання у новому освітньому закладі.

Реалізація указаних організаційно-педагогічних умов, на нашу думку, полягає у методично обґрунтованій організації навчально-виховного процесу як для зарахованих студентів, так і для «вільних слухачів» – забезпеченні толерантної, особистісно орієнтованої взаємодії викладачів і кураторів груп зі студентами; організації різносторонньої культурно-дозвілдової діяльності студентів із метою оптимізації їх міжособистісного спілкування, створенні умов для їх творчої реалізації та особистісного самоствердження, активного залучення до громадського життя групи, випускової кафедри, факультету, осередків студентського самоврядування. Подальші наукові пошуки та практичну діяльність за досліджуванним напрямком вбачаємо у детальній розробці та реалізації організаційно-методичних форм і прийомів.

Список використаних джерел

1. Berry J.W. Immigration, Acculturation and Adaptation / J.W. Berry // Applied Psychology. – № 46. – P. 5–68.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 208 с.

3. Закон України «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту» (з поправками № 992-VIII від 04.02.2016) [Електронний ресурс] // Інформатор. – Режим до доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3671-17>
4. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до дж.: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1706-vii>
5. Кількість внутрішньо переміщених осіб [Електронний ресурс] // Інформатор. – Режим до доступу: <http://www.informator.news/tuka-nazvav-kilkist-pereselentsiv-z-donbasu-i-krumu/>
6. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: [навч. посібник] / Г.П. Левківська, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурак. – К., 2001. – 128 с.
7. Мазин А. Теоретические аспекты миграции населения // Народонаселение. – 2001. – №1. – С. 132–146.
8. Національна стратегія у сфері прав людини, затверджена Указом Президента України від 25 серпня 2015 року № 501/2015 [Електронний ресурс]. – Режим до доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/501/2015/print1460826400585261>

Стаття надійшла до редакції 22.03.2016 р.

БЕЛЯЕВА Н., ЖДАНОВА-НЕДИЛЬКО Е.

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

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ВНУТРЕННЕ ПЕРЕМЕЩЕННЫХ СТУДЕНТОВ К УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ

Рассмотрено понятие внутренне перемещенных лиц в контексте современного украинского общества. Сформулированы и обоснованы организационно-педагогические условия адаптации внутренне перемещенных студентов к среде высшего учебного заведения (средовые, стимулирующе-деятельностные, превентивные).

Ключевые слова: внутренне перемещенные лица, студенты, высшее учебное заведение, адаптация.

BELYAEVA N., ZHDANOVA-NEDILKO E.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED STUDENTS TO UNIVERSITY ENVIRONMENT

Considers the concept of internally displaced persons in the context of contemporary Ukrainian society.

Provided that the students-immigrants, overcoming daily financial difficulties and socio-economic turmoil, constantly face complex psychological problems that are caused new social relationships, isolation from their traditional way of life, the common rejection in the new society, social disorientation, disappointment with the conditions and circumstances of a new socio-cultural environment. All of this is constant psychological stress, impaired psycho-emotional homeostasis and, as a consequence, destructive, desadaptation processes that entail a deterioration of physical and mental health and social well-being of the young man.

Formulates organizational and pedagogical conditions of adaptation of internally displaced students to the environment of higher education institutions (environmental, stimulating activity, preventive).

Key words: internally displaced persons, students, higher education institution, adaptation

УДК 371.4:37.014.553

АННА БОНДАРЕНКО

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

ФЕНОМЕН САМОВРЯДУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

У статті зроблена спроба розкрити проблему впливу педагогічних поглядів А. С. Макаренка на самоврядування в колективі, аналізується вплив його вчення на систему державного регулювання сучасної освіти, обґрунтовано значення його наукових досягнень у даній проблемі.

***Ключові слова:** дитяче самоврядування, колективне виховання, громадянське виховання, освіта, духовність, система виховання, педагогічна система.*

Постановка проблеми та її актуальність. Новітні імпульси у реалізації молодіжної політики на теренах національної освітнього простору актуалізують значущість та зростаючу роль інститутів самоврядування. Ідея молодіжного самоврядування не нова у вітчизняній педагогічній думці, але, залишається фрагментарно дослідженою.

Метою статті є обґрунтування ролі спадщини А.С. Макаренка у народній педагогіці сьогодення й висвітлення деяких аспектів педагогічної думки А.С. Макаренка, а саме щодо процесу самоврядування.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Поняття «дитяче самоврядування» в педагогіці має свою еволюцію і використовується в літературі впродовж тривалого часу. В педагогіці існують різні підходи визначення поняття «самоврядування». У різних дослідженнях «самоврядування» розглядається і як аспект виховного процесу, і як його результат, і як форма, і як засіб, і як організація (М. Красовицький, Б. Набока, Л. Новікова, В.Таран та ін.).

Аналізуючи основні підходи педагогічного керівництва дитячим самоврядуванням за А.С. Макаренком, не можна не погодитися з думкою Л. Гордіна, який, аналізуючи педагогічну спадщину педагога, наголошував, що сам Антон Семенович завжди «з великою повагою ставився до рішень зборів і ради командирів, ніколи не використовував адміністративної влади, щоб відмінити те чи інше рішення, і якщо вважав його неправильним, прагнув, щоб колектив сам визнав допущену помилку і виправив її» [1, с. 47-54].

Перш за все, дитяче самоврядування – це результат цілеспрямованих педагогічних зусиль для розвитку дитячого колективу, який сприяє формуванню громадянської позиції своїх членів шляхом залучення їх до управління різними суспільними справами та створення працездатних органів самоорганізації, наділених реальними правами і обов'язками [6, с. 16].

В. Горчакова говорить про студентське самоврядування як процес управління та регулювання всією різноманітністю видів діяльності особи, котра навчається у вищому навчальному закладі [2, с. 79]. Іншими словами, самоврядування – це співучасть студентів і викладачів у вдосконаленні навчально-виховного процесу з метою забезпечення його ефективності. З іншої думки, самоврядування передбачає керівництво діяльністю дітьми самими дітьми. Зазначимо, для того, щоб вони вдало і успішно керували, їх треба цьому навчити (це і є головне завдання сучасних педагогів). На теперішньому етапі розвитку нашої країни,

треба обов'язково враховувати умови роботи конкретного навчального закладу, а головне – інтереси дітей.

Г.В. Троцько визначає що, студентське самоврядування – форма організації управління студентами різноманітною діяльністю свого колективу на засадах свободи, рівності, безпосередньої участі у керівництві його справами [9, с.296].

Дослідник А.В. Ткаченко, який аналізує архівні джерела, цитує лист А.Макаренка завідувачу Головним управлінням соціального виховання Наркомосу УССР, де видатний педагог висвітлює ключові положення своєї педагогічної думки. А.С.Макаренко написав відповідний документ у липні 1928р., залишаючи колонію імені М. Горького, де і висвітлив свій погляд з приводу самоврядування в вихованні дітей. [8, с. 22-25].

Організація первинних колективів за виробничим принципом (загони, але не шкільні групи). Самоврядування ґрунтується не лише на виробності, але і на призначенні, що зумовлено серйозністю трудового процесу, в якому мають брати участь не лише виборні представники, а й більш досвідчені колоністи-організатори. Таке виборно-призначене самоврядування повинно бути не надбудовою над фактичним управлінням дорослих, а бути дієвим керівником колонії, яка діє за двома напрямками: як колективний орган і через уповноважених осіб.

Виховання організаційних навичок у всіх колоністів через систему зведених для виконання певної роботи загонів із тимчасовими командирами, які мають змінюватися якомога частіше.

Відкрите визнання права колективу на примус та існування інституту покарань. Дисципліна, пов'язана з повагою до вихованця і його роботи.

Ми звертаємо увагу на одну з видатних розробок А.С. Макаренка – практичне втілення ідеї самоврядності у середовищі колективу вихованців. Елементи самоврядування були притаманні ще школі часів феодалізму. Та ставлення до ідеї самоврядування з боку офіційної педагогічної думки було скорше негативне, ніж позитивне, бо вважалося, що воно відвертає увагу школярів від прямих їх обов'язків. Навпаки, високу оцінку самоврядування отримало у педагогіці демократично-ліберального спрямування. Дослідник Л.І. Новікова встановила, що безпосередньо перед 1917 роком спроби будувати життя молоді на основі самоврядування були пов'язані з діяльністю колоній, клубів, «денних притулків». У досвіді роботи С.Т. Шацького, В.П.Кащенко, І.Г. Розанова, М.М. Подольського, Д.І Петрова, А.У. Зеленко були реалізовані ідеї попередників із питань самоврядування, вони отримали подальші імпульси розвитку, і, таким чином, вступили у протиріччя з існуючими політичними умовами.

Виклад основного матеріалу. Ряд дослідників на початку двадцятих років ХХ ст. активно розробляли ідеї самоврядування в молодіжному середовищі, обґрунтовуючи його благотворну роль у гармонійному розвитку особистості. Педагогічна система Макаренка - це складна сукупність ідей і практичних рішень, основним з яких є:

- суть виховання як суспільного явища;
- єдність виховання і життя;
- колектив як метод виховання;
- мета виховання як розгорнута програма формування людської особистості;
- самоуправління в колективі;
- виховання свідомої дисципліни;
- зв'язок навчання з продуктивною працею;
- традиції і їх виховна роль;
- всебічний розвиток особистості;

- педагогічний колектив і його центр;
- роль сім'ї у вихованні дітей.

Мету виховання А.С. Макаренка розумів як програму особистості, програму людського характеру. На його думку, у виховному процесі має бути загальна програма виховання й індивідуальна коректива до неї залежно від особистості кожного учня. Він зазначав, що, взагалі, у зміцненні дисципліни, особливе значення має правильний тон і стиль діяльності учня колективу. Якщо панує життєрадісний тон, в основі якого свідомо, дисципліна, єдність і дружба, почуття власної гідності кожного члена колективу, виховання учнів дається легше.

Сутність виховання, за А.Макаренком, полягає в єдності виховання і життя. Як діти живуть, так вони і виховуються. Педагог добре розумів, що особистістю можна стати лише поряд з іншою особистістю, в результаті соціалізації. Успішна виховна робота, вважав Антон Семенович, неможлива без дружнього колективу. «Колектив – це цілеспрямований комплекс особистостей, організованих, що володіють органами колективу. А там, де є організація колективу, там є органи колективу, і питання відношення товариша до товариша – це не питання дружби, не питання любові, не питання сусідства, а це питання відповідальної залежності» [3, с. 147].

Поруч з єдністю цілей, як однією з провідних ознак колективу, педагог наголошував на важливості спільної діяльності всіх його членів, участі в організації свого колективного життя. Вже в перші роки роботи колонії ім. М. Горького видатний педагог, зважаючи на контингент вихованців, займався активними пошуками способів подолання таких негативних явищ, як кругова порука, бійка і ворожнеча, зосередження великої влади в руках старших колоністів. Важливу роль Антон Семенович надавав залученню колективу колоністів до вирішення значущих соціальних задач і організації багатогранних відносин з іншими колективами. Гарне розуміння сутності колективу та його виховних функцій зумовило його погляди на сутність самоврядування.

Педагог вважав, що важливою умовою розвитку дитячого колективу є організація самоврядування, бо саме від нього залежить самостійність у прояві ініціативи, ухваленні рішень, їх реалізація на користь колективу. У повсякденному житті самоврядування вихованців виражалося в плануванні й організації діяльності свого колективу, аналізі своєї роботи, підведенні підсумків зробленого й ухваленні відповідних рішень.

Цікавим є те, що Антон Семенович не виключав із функцій самоврядування й нагляд, але підкреслював, що нагляд завжди має поєднуватися з провідною функцією – організаційною. Надзвичайно прогресивним на той час було те, що загальні збори і рада командирів розпоряджалися всією життєдіяльністю колонії, у тому числі вирішували питання роботи заводів, матеріальних витрат і змін у «положенні» закладу.

Рада командирів, як орган самоврядування, зазнавала критики не тільки з боку педагогів минулого, професури, але й з боку письменників, які бачили в ній, щось «солдатське», називали її «муштровкою». Також не погоджувалася з поглядами та методами геніального педагога Н.К. Крупська.

Новаторство А. Макаренка полягає в тому, що він заперечував поширені на той час ідеї щодо необхідності планування діяльності, наголошував, що рада командирів – це орган самоврядування, який має працювати за тими завданнями й темами, які виникають щоденно й які не можна відобразити в плані. Завдяки створеній педагогом системі роботи рада командирів набула статусу ради вповноважених.

Зведені загони стали нововведенням, яке А.С. Макаренко запровадив у діяльність органів самоврядування. На відміну від постійних загонів, які складали ядро колективу, зведені загони були тимчасовими, створювалися на термін, який не перевищував тиждень і для виконання певного завдання. Після завершення робіт, командир зведеного загону переходив до іншого загону і ставав його рядовим учасником. «Більшість колоністів брало участь не лише у робочій функції, а й функції організаторській. Це було дуже важливо і було якраз те, що треба для виховання» [4, с.202-203].

Досить цікавим є принцип паралельної дії, використаний А. С. Макаренко, згідно з яким вихованці пред'являють вимогу не прямо, а через колектив, коли відповідальність за кожного покладається на колектив і його самоврядування. Також цей принцип впливає на згуртованість колективу. Цю методику можна застосувати вже на другій стадії розвитку колективу. Такій же меті підпорядковується організація колективної діяльності. Різноманітна діяльність робить життя дитячого колективу цікавим, сприяє налагодженню стосунків. Об'єднують колектив цікаві конкретні справи, що потребують узгоджених дій кожного. Якщо учні самостійно розпочали певну діяльність, вони розподілять обов'язки між собою, охоче займатимуться конкретною роботою, переживатимуть радість від досягнутих успіхів.

На часі, в системі українського законодавства фінансові та майнові позиції студентського самоврядування закріплені недостатньо (Закон України «Про внесення змін до закону України «Про вищу освіту» стосовно питань студентського самоврядування» від 19 січня 2010 року [7]. Цим законом розширено повноваження й функції органів студентського самоврядування: встановлені квоти представництва осіб, що навчаються, (не менше 10%) у колегіальних органах вищих навчальних закладів (ученій раді, конференції трудового колективу). У законі розкрито питання щодо створення та функціонування органів студентського самоврядування, конкретизовано форми та напрями їх діяльності. Фінансовою основою студентського самоврядування, є кошти в розмірі, визначеному вченою радою вищою навчальною закладу, але не менше 0,5 %.

А. Макаренко мав на цю проблему інший погляд: «Майже все майно колонії перебуває на руках у вихованців, разом з ключами від комор і амбарів. Колоністи становлять більшість господарчої ради» [5, с.17].

Висновки. Отже, зміст впровадженого видатним педагогом самоврядування охоплював усі напрями життєдіяльності колективу: виробничу працю, організацію самообслуговування, навчальну роботу, різноманітну естетичну діяльність фізкультурно-спортивні заходи, дотримання дисципліни, проведення мандрівок і походів. Але, надаючи такі широкі повноваження органам самоврядування, А.С. Макаренко водночас був переконаний у необхідності педагогічного керівництва їх діяльністю, яке здійснював цілеспрямовано й систематично.

Підсумовуючи вищевикладене, слід зауважити, що зміст, сутність і форми реалізації дитячого самоврядування, які набули впровадження в керованих педагогом виправних закладах, засвідчують їхню обґрунтованість і велику практичну значущість.

Підхід Макаренка в наші дні реалізується в бізнесі, а саме в передових компаніях. Ув'язка доходів працівників із загальним прибутком підприємства, виховання нових працівників і залучення їх до корпоративної культури через ядро колективу, самоврядування в творчих командах і самостійний контроль - це золотий фонд сучасного бізнесу.

Список використаних джерел

1. Гордин Л.Ю. Проблема самоуправления воспитанников в наследии А.С. Макаренко и в современной школе / Гордин Л.Ю // Сов. педагогика. - 1978. - №3. - С.47-54.
2. Горчакова В.Г. Предпосылки, противоречия и принципы развития студенческого самоуправления / В.Г. Горчакова // Пед.образование. – М., 1990. - Вып.2. - С.77-82.
3. Макаренко А.С. О моем опыте / Макаренко А.С. // Некоторые выводы из педагогического опыта. - М. : Просвещение, 1964. - С.40-56.
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Избр. произведения: в 3 т. – К.:Рад. шк., 1984.-Т.1.- 517с.
5. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы. - К. : Рад.шк., 1990.- С 57-58.
6. Набока Б.С. Розвиток учнівського самоврядування у вітчизняній педагогічній теорії і практиці: автореф. дис. за здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки», - 2001. - С.16.
7. Закон України «Про вищу освіту» [Ел. ресурс] – Режим допуску: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14>. Заголовок з екрану . – четвер, 03.03.16, 16.20.
8. Ткаченко А.В. Самоврядування у виховній практиці А.С. Макаренка: педагогічна необхідність чи гра в демократію / А.В. Ткаченко// М-ли всеукраїнської студентської конференції «Виховання особистісних якостей майбутніх фахівців у системі студентського самоврядування», 24-25 квітня 2009 р., м. Полтава / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової / Міністерство освіти і науки України, Полтавська міська рада, Полт. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. - Полтава. 2009.- С.22-26.
9. Троцько Г.В. Студентське самоврядування як засіб розвитку особистості / Г.В.Троцько // Педагогічна і психологічна наука в Україні: Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України: у 5 т. – Пед. думка, 2007.- Т.1: Теорія та історія педагогіки. – С. 296-302.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2016 р.

БОНДАРЕНКО А.

Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, Украина

ФЕНОМЕН САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ

А.С. МАКАРЕНКО

В статье сделана попытка раскрыть проблему влияния педагогических взглядов А. С. Макаренко на самоуправление в коллективе, анализируется влияние его учения на систему государственного регулирования современного образования, обосновано значение его научных достижений в данной проблеме.

Ключевые слова: *детское самоуправление, коллективное воспитание, гражданское воспитание, образование, духовность, система воспитания, педагогическая система*

BONDARENKO A.

Kharkiv national pedagogical University named after G. Skovoroda, Ukraine

PHENOMENON OF SELF-GOVERNMENT IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE

A. MAKARENKO

A.S. Makarenko believed that self-government organization is the important condition of children's collective development, because the independence in initiative manifestation, decision-making and its realization for the benefit of the collective depend on it. The self-government of children's everyday life meant planning and activity arrangement of the collective, analysis of its work, summarizing of what was done and decision-making. A. Makarenko denied the widespread ideas of that time as for the necessity of activity planning and emphasized that a commanders board was a self-governing body which had to work according to tasks and themes that aroused every day and couldn't be planned. Thanks to teacher's system of work the commanders board obtained the status of the authorized board.

An interesting fact is that Anton Semenovych considered that control was also the function of self-government, but emphasized that control had to be combined with the organizational

function. The progressive idea for that time was that general meetings and commanders board controlled all life activities of the colony and solved the problems of factories work, material costs and changes of the establishment "status".

The essence of the proposed self-government covered all the activity areas of the collective: productive work, self-service organization, educational process, different aesthetic activities, sports activities, disciplines maintenance, organization of trips and tours. At the same time giving such wide authorities to self-governing bodies, A.S. Makarenko was confident in the necessity of pedagogical control of their activity which he exercised purposefully and systematically.

The article attempts to reveal the problem of the influence of pedagogical views Anton Makarenko to self-government in the team, indicated by its impact on the public education system of modern education, justified by the value of scientific achievement within a given problem.

Keywords: *children's self-government, collective training, public education, education, spirituality, education system, educational system*

УДК 378.147

ІЛОНА ВОЛОЩУК

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КЕРУВАННІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються особливості організації дослідницької діяльності та специфіка застосування інноваційних технологій у практиці професійної підготовки сучасних студентів вищої педагогічної школи. Пропонується авторська п'ятирівнева технологія керування науково-дослідницькою діяльністю студентів.

Ключові слова: *професійна підготовка, дискреційна технологія, керування, інновації, дослідницька діяльність*

Від часу створення перших європейських університетів дослідницька діяльність студентів розглядалась як невід'ємний компонент навчального процесу. І в сучасних умовах завдання здійснення навчання у вищому закладі освіти в органічному поєднанні з дослідницькою діяльністю студентів є важливим завданням професійної підготовки молодшої людини. «... Саме в університеті і тільки в університеті можна створити такі умови, в яких людина збагне свій талант і самореалізується як особистість. І саме в університеті... можна створити такі умови, в яких людина відчує смак свободи», – пише В. Брюховецький [2, с. 2]. Талант і самореалізація повною мірою активуються під час здійснення науково-дослідницької діяльності, яка й відтворює атмосферу свободи учіння й викладання. Для вищих педагогічних навчальних закладів – університетів та інститутів – це завдання набуває додаткової ваги, адже залучення майбутніх учителів до наукових досліджень у період здобуття вищої педагогічної освіти уможливорює становлення педагога-фахівця, здатного не лише продукувати вже набутий досвід, накопичений попередніми поколіннями, а й відкривати нові шляхи здійснення навчально-виховного процесу у швидкоплинних умовах сьогодення.

Питання забезпечення оптимального керування дослідницькою та науково-дослідницькою роботою студентів вищих навчальних закладів перебуває у колі

наукових інтересів таких дослідників, як В. Андреев, Р. Вернидуб, Р. Гуревич, Л. Кондрашова, В. Кремень, А. Кузьмінський, В. Лозова, О. Микитюк та ін. Чільну увагу науковців привернули проблеми інтеграції сучасної науки та добору змісту вищої педагогічної освіти (Р. Гуревич [6]), визначення пріоритетних напрямів наукового пошуку студентів у сучасному інформаційному суспільстві (В. Андреев [1], В. Буряк [3]), процесуальні аспекти організації наукової роботи студентів вищих навчальних закладів (Р. Вернидуб [4], О. Микитюк [8]). Водночас, варто наголосити, що питання імплементації сучасних інноваційних технологій педагогічного спрямування у процес керування науково-дослідницькою роботою студентів вищих педагогічних навчальних закладів потребує всебічного вивчення, врахування новітніх тенденцій.

Мета статті – висвітлити особливості активації інноваційних педагогічних технологій у процесі здійснення керівництва науково-дослідницькою діяльністю студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Відомо, що у процесі навчання у вищій педагогічній школі індивід привласнює соціально-історичний досвід із врахуванням індивідуальної своєрідності сприйняття навчальної інформації, власних потреб, мотивів, установок, інтересів. «Педагогічний процес представляє собою постійну трансформацію зовнішніх впливів на внутрішні процеси особистості. Тому чим значніший вплив на свідомість, почуття, волю особистості та чим вище її активність і самостійність у діяльності та спілкуванні, тим вища результативність педагогічного процесу» [7, с. 34], – пише В. Лозова. До дослідницької діяльності студенти вищих педагогічних навчальних закладів залучаються з перших семестрів навчання: у процесі організації навчальної взаємодії в межах таких навчальних курсів, як «Вступ до спеціальності» першокурсники мають можливість засвоїти «абетку» наукового пошуку, опанувати специфіку використання довідникової літератури, зрозуміти основні вимоги до організації дослідницького процесу. Стрижневий для вищих педагогічних навчальних закладів курс «Педагогіка», як правило, містить окремий змістовий модуль, присвячений організації та здійсненню науково-педагогічних досліджень: висвітлюються методологічні питання педагогічної науки, студенти опановують широкий спектр методів педагогічного дослідження, знайомляться з основними напрямками сучасних наукових пошуків у педагогічній царині. Навчальні завдання курсу відкривають широкі можливості для залучення майбутніх учителів до творчого проектування, виконання навчальних завдань із елементами наукового дослідження. Майбутні вчителі при звичаються порівнювати власний уже набутий досвід навчальної діяльності з теоретичними висновками та узагальненнями, здійсненими вітчизняними й зарубіжними педагогами-науковцями, оволодівають уміннями й навичками дослідження окремих аспектів здійснення навчально-виховного процесу в умовах функціонування навчальних закладів різних типів (загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій). Водночас, одна із перших для майбутніх учителів спроб здійснення самостійної дослідницької діяльності – підготовка курсового проекту – з очевидністю демонструє низку труднощів, додання яких підсилює прикінцеву якість професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Робота студентів з науковими педагогічними текстами вимагає попередньої підготовки (знайомство з аналогічною літературою, наявність певних наукових уявлень), розуміння основної наукової термінології. Наявність уміння занурюватись у науковий текст, зосереджувати свою увагу на його повідних ідеях, докласти вольових зусиль для здійснення теоретичних висновків стає у пригоді при написанні теоретичної частини курсового дослідження. Саме в цьому плані виникають численні труднощі: деякі студенти, поволі накопичуючи

досвід такої роботи, не можуть концентрувати та підтримувати на відповідному рівні свою дослідницьку увагу, упускають із поля зору важливі положення, гублять провідну думку, у підсумку – знижується прикінцева якість курсового проекту як різновиду дослідницької діяльності. Між тим, як зазначає О. Микитюк, світовий та західноєвропейський досвід організації навчального процесу у вищих навчальних закладах свідчить, що підвищення значення науково-дослідницької діяльності у вищій школі має позитивний зворотній вплив на весь внутрішній уклад життєдіяльності вищих навчальних закладів [8].

Потяг студентської молоді уникати організаційних труднощів характеризує не лише специфіку навчальної, навчально-дослідницької діяльності, загрозливий цей потяг ще й тим, що стратегією додання будь-яких труднощів (навчальних, пізнавальних, дослідницьких, труднощів спілкування тощо) у майбутньому обирається «втеча» чи «капсулювання» проблеми, а не її розв'язання. І саме в такій ситуації варто застосовувати інноваційні технології в керуванні науково-дослідницькою діяльністю студентів.

Елементи технологічності притаманні будь-якій дослідницькій діяльності. Впливають вони з буквального потрактування терміну «педагогічна технологія» як «учіння про майстерність», що збігається із загальними завданнями педагогіки як науки (опис, пояснення, прогнозування, проектування педагогічних явищ і процесів). За В. Сластьоніним, технологічність передбачає три рівні реалізації:

проективний (розробка методичних матеріалів, інструкцій, приписів);
перетворювальний (упровадження досягнень педагогічної науки в навчальний процес з метою вдосконалення та реконструкції);
рефлексивний і коректувальний (оцінка впливу результатів наукових досліджень на практику навчання й виховання, корекція у взаємодії наукової теорії та практичних дій) [10].

Зовнішні, об'єктивні чинники використання технологічних механізмів керування науково-дослідницькою діяльністю студентів зводяться до: спільного (студент та викладач) визначення мети, задач та основних напрямів розгортання дослідницького пошуку, коригування процесу аналітичної обробки та систематизації інформації, яка стосується розв'язання висунутих завдань, виокремлення факторів, які впливають на зміну тенденцій та забезпечення результативності дослідницького пошуку. З точки зору дії внутрішніх механізмів дослідницької діяльності майбутніх учителів можна виокремити такі стадії:

а) зміна мотивів дослідницької діяльності студента від зовнішньо імперативних до ціннісних, особисто вартісних;
б) поступове ускладнення навчально-пізнавальної діяльності від репродуктивної до дослідницько-творчої;
в) суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача й студентів у процесі дослідницького пошуку;
г) розвиток і становлення форм суб'єктивного контролю за ходом і результатами дослідницької діяльності.

При організації та здійсненні керівництва науково-дослідницькою діяльністю студентів вищих педагогічних навчальних закладів, на нашу думку, доцільно скористатися інноваційною ідеєю, обґрунтованою в дисертаційному дослідженні О. Герасимової: ідеєю про дискреційний характер формувальних педагогічних технологій (дискреційний, на думку дослідниці, – такий, який спонукає особистість діяти за власним розсудом, діяти в певних умовах виходячи з власних міркувань [5]).

Основні характеристики дискреційно-дидактичних технологій, які можуть використовуватись у практиці роботи вищої педагогічної школи, за О. Герасимовою, такі:

дискреційно-дидактична технологія сприяє реалізації суб'єктивної позиції студентів вищого педагогічного навчального закладу: ступінь потреби в керівництві з боку викладача визначається самим студентом, студент як суб'єкт навчальної діяльності вільно висловлює свої оцінні судження та думки у процесі опанування інформації різного плану (навчальної, навчально-пізнавальної тощо), створюється реальна можливість вибору на власний розсуд завдань дослідницького характеру, які для свого розв'язання потребують активації особистого досвіду та інтерпретаційних навичок;

створюються можливості для індивідуального структурування змісту дослідницької діяльності, що відкриває перспективи для його опанування студентом в індивідуальному темпі та з використанням зручних для студента способів роботи з урахуванням розвитку рефлексивних процесів;

до складу дискреційно-дидактичної технології включаються інтерактивні методи навчально-дослідницької взаємодії, використовуються сучасні комп'ютерно-мультимедійні, інформаційні засоби;

дискреційно-дидактична технологія передбачає мінімізацію екстернального та здійснення інтернального контролю за ходом і результатами діяльності, використання механізмів самоконтролю за процесом формування рефлексивних умінь, використання системи оцінювання результатів дослідницької діяльності, що базується на врахуванні змін, які відбулися в суб'єктивному досвіді індивіда;

дискреційно-дидактична технологія передбачає активізацію емоційно-оцінного ставлення студентів до процесу навчання в цілому й до науково-дослідницької діяльності як невід'ємного компонента цього процесу зокрема.

Синтезуючи й узагальнюючи напрацювання провідних вітчизняних і зарубіжних науковців, пропонуємо власну дискреційну технологію керування науково-дослідницькою діяльністю студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Перший рівень реалізації такої технології можна визначити як рівень проєктивно-методичний. «Зміна ідей і пріоритетів сучасної освіти з традиційних на інноваційні, з когнітивного плану на розвиток творчих можливостей особистості зумовила зміну сучасної професійно-педагогічної підготовки, зокрема її змісту, підвищила значення науки в навчальних планах для майбутніх педагогів», – слушно зауважує Р. Вернидуб [4, с. 53]. Розробляючи власний навчальний курс, викладач вищої педагогічної школи повинен у загальній змістовій структурі заздалегідь визначити той обсяг навчальної інформації, який підлягає дослідницькій перевірці. Саме на цьому рівні викладачем розробляються приписи, інструктивні, інструктивно-методичні матеріали, картки-схеми інструктивного характеру, які містять перелік необхідних джерел, інтернет-посилань тощо. З переліку тем і напрямів, за якими розгортається дослідницька робота, студенти обирають оптимальні для себе. Визначається, в яких видах і формах буде здійснюватись індивідуальний супровід дослідницької діяльності студентів.

Другий рівень дискреційної технології керування науково-дослідницькою діяльністю студентів вищих педагогічних навчальних закладів – рівень імплементації елементів наукової діяльності у практику здійснення навчального процесу. Кожен викладач вищої школи в ідеалі повинен поєднувати виконання власне професійних функцій і власної дослідницької діяльності. Тож саме на цьому рівні відбувається інтеграція науково-дослідницьких і освітніх процесів: студенти залучаються до тієї наукової роботи, яку здійснює викладач. Важливим у цьому зв'язку є добір організаційно-методичних прийомів для оптимального переходу від традиційної до інноваційної системи професійно-педагогічної підготовки: досліджуючи спільно з викладачем певну наукову проблему, студент опановує основи здійснення наукових досліджень у педагогічній царині, розуміє

процесуальні особливості організації науково-дослідницької діяльності.

Сучасні інформаційно-комунікаційні засоби забезпечують інтенсивний діалог викладача й студентів у реальному режимі, підсилюють пізнавально-діяльнісну основу, підвищують ефективність керування дослідницькою діяльністю студентів, оптимізують «затратний» бік цієї діяльності (дозволяють своєчасно коректувати вектор дослідницьких пошуків, оптимізувати час, який відводиться на виконання окремих завдань дослідження тощо).

Третій рівень – рівень самостійного здійснення студентом наукового дослідження за наявності консультативної допомоги викладача-науковця у розв'язанні окремих завдань. Цей рівень забезпечує самоствердження студента на ґрунті навчально-пізнавальної діяльності. Як зазначають психологи (В. Мухіна [9]), самоствердження завжди предметне, саме для студента важливою сферою самоствердження повинна стати науково-дослідницька діяльність. У психологічному плані процес та результат самоствердження залежить від самооцінки й самоповаги індивіда. Вирішальною у цьому процесі є ціннісна складова, яка безпосередньо впливає на реалізацію особистісного потенціалу, підсумкову оцінку результативності власних дослідницьких зусиль.

Четвертий рівень технології керування науково-дослідницькою діяльністю студентів – рівень оптимального представлення й апробації отриманих результатів дослідження. Традиція представляти та публічно захищати результати власного наукового пошуку має глибинне історичне підґрунтя: випускник Києво-Могилянської колегії у присутності викладачів, спудей та киян, для яких був вільний вхід до конгрегаційної зали, представляв результати своїх досліджень у вигляді трактату. Обов'язковою частиною цієї процедури були відповіді на запитання всіх присутніх, спудей-випускник демонстрував загальну ерудованість, обізнаність у питаннях, дотичних до його дослідження. І нині доповіді студентів під час конференцій, виступи перед одногрупниками, вибір засобів представлення результатів дослідження – важливий елемент професійного самоствердження молоді людини.

П'ятий рівень технології керування науково-дослідницькою діяльністю студентів – рефлексивно-аналітичний. Студенти усвідомлюють власний рівень практичної готовності до наукової діяльності більш високого ґатунку, аніж наявний, і прагнуть до реалізації своїх інтелектуальних можливостей. Цей рівень відзначається сформованістю структур ціннісних орієнтацій, домінувальною в якій є орієнтація на успішність майбутньої наукової діяльності. Навчальні дії та прийоми мислення, які забезпечують такий рівень усвідомленості, є творчими. Студенти (магістранти) впевнені у своїх інтелектуальних можливостях, розуміють важливість здобутих знань, умінь і навичок здійснення дослідницької діяльності в обраній професійній сфері.

Висновок. Отже, запропонована нами дискреційна технологія керування науково-дослідницькою діяльністю студентів вищих педагогічних навчальних закладів дозволяє оптимізувати зусилля викладача й студента у напрямі забезпечення гарантованої якості професійно-педагогічної підготовки, залучення майбутніх учителів до самостійних наукових досліджень у педагогічній царині. Перспективними для подальших наукових розвідок нам видаються питання розширення спектру інноваційних технологій, які застосовуються у навчальній діяльності вищої педагогічної школи, питання розробки процесуальних складників впровадження тієї чи тієї технології в загальну канву професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : монография / В. И. Андреев. – Москва : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Брюховецький В. Велика книга пам'яті народу / В. Брюховецький // Діаріуш президента НаУКМА. – 2002. – № 2. – С. 2.
3. Буряк В. К. Образование в информационном обществе / В. К. Буряк // Філософія освіти. – 2006. – №1(3). – С. 89-100.
4. Вернидуб Р. Науково-дослідницька діяльність у структурі забезпечення професійної підготовки вчителя / Р. Вернидуб // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 49-55.
5. Герасимова О. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Герасимова Ольга Іванівна. – Київ, 2014. – 220 с.
6. Гуревич Р. С. Інтеграція сучасної науки і деякі проблеми змісту освіти у вищій педагогічній школі / Р. С. Гуревич // Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Київ, 1996. – Ч. II.
7. Лекції з педагогіки вищої школи / за ред. В. І. Лозової. – Харків: ОВС, 2006. – 496 с.
8. Микитюк О. Наукова робота в педуніверситетах як чинник педагогічного поступу [Електронний ресурс] / О. Микитюк // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – 2009. – № 9. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu/Filos?2009_29/3/html
9. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2006. – 608 с.
10. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – Москва : ИЧП, Издательство Магистр, 1997. – 224 с.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2016 р.

ВОЛОЩУК И.

Криворожский педагогический институт, Государственное учебное заведение «Криворожский национальный университет», Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются особенности организации исследовательской деятельности и специфика использования инновационных технологий в практике профессиональной подготовки современных студентов высшей педагогической школы. Предлагается авторская пятиуровневая технология управления научно-исследовательской деятельностью студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, дискреционная технология, инновации, исследовательская деятельность

VOLOSHCHUK I.

Kryvyi Rih pedagogical Institute of State educational institution "Krivoy Rog national University", Ukraine

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE MANAGEMENT OF SCIENTIFIC-RESEARCH WORK OF STUDENTS

The article examines the features of the organization of research (exploratory) activities and the specifics of the application of innovative technologies in the practice of modern students' professional training of the university. It is based on the analysis of a wide range of scientific sources, especially the problem, the solution of which affects the final effectiveness of research activities of students. It is noted that the problem of activation of innovative pedagogical technologies in the process of administration's implementation of research activities of students is insufficiently investigated. It is focused on didactic, procedural and methodological components of the administration of research activities of future teachers. It is specified the level of application of technological mechanisms in the educational process of the university. It is

noted that research activity contributes to personal and professional development of the student, teaches the young person to overcome difficulties independently.

The author offers a five-level technology management of students' research activities of pedagogical universities. This technology has discretionary character : it encourages student-researcher to act at its discretion, to apply actively scientific-theoretical knowledge and practical skills. Projective methodological stage (the first) , stage of implementation of scientific activity elements` in practice of implementation of the educational process (the second), stages of self-implementation of student research (the third), optimal representation and approbation of the research results` (the fourth), reflexive-analytical (the fifth) reflect the essential and substantial features of the management of students` research activity of the university. The composition of the five-level technology is involved interactive methods of organization and implementation of students` research activity and it is provided opportunities for individual selection of the content of such activities, the emphasis is on internally types of monitoring the progress and results of research activities of the student. Finally, the five-level technology management of students` research activities provides unity of educational process and scientific researches, has a positive effect on the final quality of professional-pedagogical training of modern students.

Keywords: *professional training, discretionary technology, management, innovation, research.*

УДК 378.22 : 005.95-051

ПЕТРО ВОРОНА

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
Полтавська обласна рада

МЕТОДИКА «CASE STUDY» У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИШІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

У статті розглядається досвід використання та особливості змісту й специфіка формування кейсів у навчальній методиці «case study» при підготовці фахівців з публічного управління. Виокремлено вітчизняні проблеми, що виникають при формуванні кейсів з публічного управління та відмінності кейсів з публічного управління від бізнес-кейсів.

Акцентовано увагу на актуальності завдання підготовки достатньої кількості описів конкретних ситуацій управлінської практики – кейсів з публічного управління.

Ключові слова: *методологія, методика «кейс-стаді», моделювання дій, управлінська практика, освітні задачі, публічне управління, магістри публічного управління, бізнес-структури.*

Актуальність теми. Нові методи навчання активно втілюються у навчально-виховний процес українських вишів, особливо тих, де запроваджені програми підготовки фахівців (магістрів) із державного управління, місцевого самоврядування, управління проектами, управління навчальними закладами тощо. Це обумовлено появою нових дисциплін управлінського циклу, викладання яких вимагає використання інноваційних методів, відмінних від звичних, та максимально щільне використання практики. Навчання адміністративному менеджменту, особливо підготовка магістрів державного управління та місцевого самоврядування, за своєю специфікою, як переважно практична діяльність, значною мірою відрізняється від існуючих навчальних програм у сфері гуманітарних та природничих наук. Найкращий спосіб розвитку

якостей, що конче необхідні службовцям у публічному управлінні – тренування через моделювання дій, де потрібно приймати рішення і нести відповідальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підвищення ефективності процесу підготовки фахівців із публічного управління є в період децентралізації державного управління достатньо актуальною. Адже надання максимальної самостійності об'єднаним територіальним громадам, а згодом, як передбачає реформа місцевого самоврядування – створення виконавчих комітетів районних та обласних рад, запровадження інституту префектур – потребує зовсім іншого підходу до підготовки магістрів публічного адміністрування і змісту самих програм та добору методів і форм навчальної роботи. У цих умовах представник місцевої влади повинен мати в арсеналі не лише широкі знання, а й володіти практикою їхнього використання, навичками прийняття рішень у різних умовах. Тут у нагоді й має стати методика «case study» (від англ. – вивчення ситуації). Серед її дослідників: Б. Андрюсєв [1], Г. Багієв [2], А. Деркач [3, 4], А. Долгоруков [5], К. Зубар [6], Т. Лях [7], Е. Михайлова [8, 9], В. Наумов [2], У. Ноумс [12], П. Петриченко [10], М. Самохвалова [11], З. Скринник [13], Ю. Сурмін [12], Т. Туркот [14] та інші вчені, педагоги та практики. Всі вони стверджують необхідність її широкого застосування у навчальному процесі вишів з урахування зарубіжного досвіду і відзначають певні проблеми створення навчальних кейсів з професій сфери менеджменту.

Використання методу «case study» було започатковано у навчальній системі США ще на початку ХХ ст. спершу в галузі права та медицини. Провідна роль у поширенні цього методу належить Гарвардській школі управління бізнесом у Бостоні. На початку 20-х років ХХ ст. її декан Дін Донхем переконав колеги-викладачів використовувати цей метод на заняттях. І вже у 1921 році в Гарварді було видано перший збірник кейсів. Згодом метод «case study» отримав неабиякий успіх і перетворився на один з основних методів навчання на факультетах університетів США та інших країн.

Кейс-метод є надзвичайно ефективним методом навчання, який відомий у вітчизняній освіті як «метод ситуативного навчання на конкретних прикладах», що найбільш широко застосовується у вітчизняній практиці під час вивчення економіки, менеджменту, бізнес-наук тощо. Основоположна ідея використання методу кейсів у процесах підготовки службовців органів державної влади та місцевого самоврядування (публічного управління) будується на усвідомленні того, що публічне управління – це, перш за все, практична діяльність, тому для її здійснення необхідний величезний арсенал знань, практичних навичок та умінь. Але потрібен не просто набір абстрактних теоретичних знань – а знань, що узагальнюють практику на основі конкретних прикладів із роботи службовців.

Але останнім часом використання кейс-методу також здобуло широке поширення у педагогіці, медицині, юриспруденції, математиці, культурології та політології. Тому в цій статті **метою** дослідження «case study» є створення його методологічного супроводу для використання у підготовці магістрів з управлінських фахів, що стає досить актуальним – адже виникла велика потреба у розширенні ареалу його використання для підвищення якості їх підготовки.

Виклад основного матеріалу. За визначенням У. Ноумса, автора книги «Мистецтво створення кейсів», кейс – це опис реальної ситуації, що мала місце в минулому, яка виявляє проблему та необхідність її виявлення, аналізу та вирішення [11]. Спробуємо уточнити визначення дефініції «методика кейсів». Кейс-метод або метод ситуаційних вправ є інтерактивним методом навчання, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів. Він сприяє розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми,

розвиває здібності проводити аналіз і діагностику проблем, спілкуватися іноземною мовою. Гарвардська школа бізнесу подає таке визначення кейс-методу – «метод навчання, за яким студенти та викладачі беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій та задач. Ці кейси, зазвичай, підготовлені в письмовій формі та сформульовані, виходячи з досвіду реальних людей, що працюють у сфері підприємництва, читаються, вивчаються та обговорюються студентами. Вони є основою для проведення бесіди, дискусії в групі під керівництвом викладача. Тому кейс-метод є одночасно і особливим видом навчального матеріалу, і особливим способом використання цього матеріалу в навчальному процесі». Кейс – це події, які реально відбулися в певній сфері діяльності і які автор описав для того, щоб спровокувати дискусію у навчальній аудиторії, підштовхнути студентів до обговорення та аналізу ситуації, до прийняття рішень [10]. Ми пропонуємо уточнити визначення методики кейсу з врахуванням перспектив і теперішньої ситуації та проблем: «кейс» - це опис реальної ситуації, що має місце нині (або гіпотетично у відповідності до існуючих умов, може виникнути) чи мала місце в минулому, яка виявляє проблему і необхідність її виокремлення, аналізу та вирішення.

А на думку науковця Т.І. Туркот, «мета методу case study – поставити студентів у таку ситуацію, коли їм необхідно буде приймати рішення. Кейс - це події, які реально відбулися в певній сфері діяльності і є основою для проведення обговорення в академічній групі під керівництвом викладача. У більшості випадків при використанні «кейсу» учасникам попередньо надається можливість ознайомитись із переліком обставин, підґрунтям яких є реальні чи уявні ситуації» [14]. Сутність методу вивчення кейсів полягає у тому, що студентам чи слухачам магістратур де вивчаються управлінські дисципліни вузькоспеціалізованого напрямку або публічне управління пропонуються певні реальні управлінські ситуації, які вони мають піддати скрупульозному багатосторонньому аналізу, тобто прийняти управлінське рішення з метою викорінення проблеми або ж оцінити його, якщо рішення уже було прийняте і описане у кейсі.

Використання методики «case study» дозволяє вирішити ряд важливих освітніх задач.

По-перше, цей метод передбачає активне залучення студентів та слухачів до навчального процесу. «Кейси» представляють собою описані реальні ситуації, а тому студенти залучаються до вирішення конкретних задач і проблем, що викликає більшу цікавість і мотивацію до участі, ніж вивчення абстрактних проблем, далеких від реальності життя.

По-друге – у студентів та слухачів у процесі роботи з кейсами удосконалюються навички використання теоретичних знань для вирішення реальних проблем. Кейси є одночасно і методами отримання знань, і методом використання знань, отриманих на більш ранніх етапах. Вони допомагають студентам розуміти взаємозв'язок між теорією та практикою, виробляти власні методи і моделі використання накопиченого теоретичного матеріалу.

По-третє, відбувається вдосконалення навичок прийняття рішень. Процес прийняття рішення, що складається з кількох складових: аналіз проблем, збір даних, вироблення та оцінка альтернатив рішення, і власне – прийняття рішення – всі ці навички удосконалюються при використанні методики «case study». Постійна практика прийняття рішення, навіть на такому «ігровому рівні», розвиває в студентів та слухачів упевненість у собі і своїй здатності вибрати найкращу альтернативу з можливих в умовах часових та інформаційних обмежень [1-12].

І, нарешті, використання методу «case study» у навчальному процесі вишу веде до розвитку навичок групової кооперації та уміння працювати в команді.

Ця методика передбачає роботу у малих групах, тобто, студенти здобувають знання та досвід про те, як найефективніше розподілити обов'язки і організувати процес роботи групи (а в перспективі трудового колективу або управлінської команди). За таких умов роботи з кейсами, у студентів та слухачів краще будуть розвиватися ще й аналітичні здібності. Окрім цього, деякі публічні (чи бізнесові) установи зможуть навіть замовляти спеціалізованим вишам проводити «мозкові штурми» з тих чи інших проблемних питань, заклавши ситуацію в кейсі. Загальновідомо, що незаангажований та не завантажений поточною управлінською рутинною погляд часто є більш об'єктивним щодо вирішення проблем, а пропозиції новаторські і дуже прості у виконанні.

Спробуємо дати визначення і виявити загальні та відмінні характеристики кейсів, що нині використовуються у навчальних програмах, особливо з публічного управління (муніципального та державного адміністрування) у порівнянні з «бізнес – кейсами». Кейс з публічного управління являє собою опис певної ситуації (проблеми), з якою зіткнувся державний чи муніципальний орган влади або комунальна структура (підприємство чи інша організація та установа, створена органом місцевого самоврядування), а головними діючими особами є службовці органів державної влади чи місцевого самоврядування. Вивчення кейсів такого роду, як правило, вимагає оцінки ситуації, а в деяких випадках і прийняття рішення, враховуючи економічні, правові, інституційні, політичні, поведінкові та інші ціннісні аспекти проблеми.

Кейси з публічного управління та бізнес-управління мають багато спільних та схожих рис. В обох описується реальна (реалістична – з практики) проблемна ситуація, котру необхідно проаналізувати, оцінити і, в деяких випадках, запропонувати варіанти вирішення. Однакова структура кейса, аналогічні етапи створення кейса (відмінні характеристики з'являються лише на етапі збору інформації, що обумовлено специфікою принципів роботи органів публічної влади), використовується аналогічна схема викладання. Відмінності проявляються в основному у змістовних аспектах кейсів. Відмінності кейсів з публічного управління від бізнес-кейсів обумовлені специфікою самого публічного управління і проявляються в наступному:

Кейси з публічного управління передбачають усвідомлення цілей здійснення публічного органу (чи організації) управління як методу досягнення суспільного блага. В то й же час як бізнес-структури зорієнтовані на отримання прибутку. Публічні органи влади при прийнятті рішень незрівнянно більше, ніж комерційні організації, залежать від більшої кількості складних, суперечливих, дуже часто не явно сформованих суспільних цілей.

Кейси з публічного управління передбачають вивчення інституційних та організаційних особливостей процесів прийняття рішення у державних та муніципальних органах влади, котрі сильно відрізняються від аналогічних у бізнесі. Особливості публічних структур влади в даному контексті є такими: жорстка ієрархія і субординація, висока степінь формалізації процедур, специфіка відносин в середині організації, а також її взаємодія з кінцевими споживачами послуг та іншими публічними органами та установами тощо.

У кейсах з публічного управління є необхідність більш детально враховувати цілісну сторону прийнятих рішень, в силу специфіки положення органів публічної влади та їх цілей, а також внаслідок того, що прийняті ними рішення здійснюють вплив на широке коло осіб.

Публічне управління завжди необхідно розглядати у двох вимірах: як діяльність органів публічної влади (іншими словами, адміністрування) та як політичну діяльність (виборчий процес, взаємодія з виборцями, політичними

партіями, громадськими організаціями тощо). Тому аналізувати управлінські процеси у публічному управлінні, не враховуючи політичної складової, неможливо.

Важлива відмінність полягає у суб'єктах, що приймають рішення та їхній мотивації. Службовців органів публічної влади і підприємців мотивують різні цілі. Якщо підприємець зацікавлений у прийнятті потрібного ефективного рішення для досягнення цілей кампанії, то перед службовцями таке завдання не стоїть – для них важливо прийняти політично правильне рішення, котре не завжди буде найефективнішим з економічної точки зору, але виваженим з соціально-політичної [11, с.170].

Провівши аналіз загальнометодологічних питань, варто перейти до розгляду особливостей, умов формування методу, а також специфіки написання кейсів на основі вітчизняного та світового досвіду публічного управління. В Україні даний метод більш менш активно використовується близько 15 років, і на сучасному етапі в основному при вивченні бізнес-адміністрування, причому, як правило, кейси створені на Заході і, природно, не відображають реальної практики вітчизняного публічного адміністрування. Нині активно впроваджується у вищих практиках створення вітчизняних кейсів на основі власного управлінського досвіду. На жаль, ця практика досить розрізнена – потрібен єдиний центр координації цих зусиль, що зможе створити їх каталог та різноманітність для практичного посилення опанування програм підготовки фахівців з публічного управління та інших напрямів магістерської підготовки у сферах державного управління та місцевого самоврядування. Координацію цієї роботи можуть взяти на себе департаменти профільного міністерства (агенція) та Національна академія державного управління при Президентові України та її чотири філії (у Львові, Одесі, Харкові та Дніпрі). Науково-методологічне забезпечення створення кейсів за напрямом публічне управління є достатньо актуальним питанням що потребує термінового вирішення – це в інтересах якісної підготовки майбутніх державних та муніципальних службовців [14].

Складність процесу втілення методики вивчення кейсів в українських вищих викликає ще й те, що ринок кейсів у освітній сфері країни лише формується, у той час як в США лише Гарвардський університет виробляє до 1000 кейсів у рік. У Європі теж існують спеціалізовані організації (наприклад, European Case Clearing House), що об'єднують багато великих європейських університетів і займаються створенням та поширенням кейсів. Цей процес дозволяє створити у університетському середовищі таке навчальне середовище, яке дозволяє озброювати практичними навиками студентів не виходячи з аудиторії.

Проте, не дивлячись на значне просування у бік покращення усвідомлення специфіки методу «case study» і його ефективності, до цього часу найбільш активні зусилля щодо його поширенню докладались тільки, в основному, у сфері навчальних дисциплін бізнес-адміністрування. Особливості змісту кейсів у публічному управлінні і їхнє використання у процесі навчання по спеціальностях до цього часу ще не відпрацьовано і не систематизовано – тому це одне з перспективних питань дослідження як педагогічної науки, так і науки державного управління [8-14].

Дуже часто у практиці вітчизняних вишів використовують кейси, написані за кордоном або на основі зарубіжних джерел (або просто перекладені), що легко пояснюється не доопрацюванням в методологічному та інформаційному плані вищезгаданих наук. Однією з причин цього стану є також певна консервативність (закритість) у діяльності органів публічної влади які мають бути інформаційним джерелом для створення вітчизняних кейсів. Використання

лише закордонних кейсів уже не виправданим, адже вони допомагають в основному вивчати світовий досвід державного управління і частково формують певні управлінські навички. Вітчизняні кейси більше наближають учасників навчального процесу до реальностей справ у публічному управлінні та формують управлінські навички. Кейси, створені на основі вітчизняного українського мають певні переваги. Серед них можна виокремити наступні:

Звичні місцеві імена та назви. Полегшується сприйняття студентами інформації шляхом використання звичних українських імен, топографічних назв міст, селищ, сіл тощо, а також, посад і назв структурних підрозділів органів публічної влади. У свідомості студентів та слухачів будуть створюватись реалістичні образи людей та організацій на чітко визначеній території.

Прив'язка до знайомих територій і організаційних структур. Студенти отримують можливість вивчати специфіку діяльності українських органів публічної влади, а також, отримати знання про їхню структурну особливість і принципи взаємодії з іншими суб'єктами.

Пізнавальні проблеми. Студенти здобувають більш глибокі знання про злободенні проблеми і події, що є актуальними для України, отримують можливість пов'язати інформацію, котра фігурує в ЗМІ та Інтернеті з теоретичними основами, що опрацьовані на заняттях.

Зв'язок з особистим досвідом студентів. Можливо, студенти вже мали самостійний досвід роботи або взаємодію з публічними органами влади. У такому випадку вивчення кейсів, присвячених проблемам вітчизняного досвіду державного управління, дозволяє їм використовувати знання, що отримані у процесі роботи, або у навчальному процесі.

Таким чином, нині надзвичайно актуальною є задача підготовки достатньої кількості описів конкретних ситуацій управлінської практики. Тим паче це важливо для освітніх проблем з державного та муніципального управління, беручи до уваги той факт, що у даному випадку для написання кейса вимагається врахування великої кількості факторів, що мають типову вітчизняну специфіку, тому використовувати кейси, написані на основі зарубіжного досвіду, практично неможливо. Очевидно, що при цьому центральну роль відіграють політичні фактори, національна специфіка та українська ментальність, а також особливості державного будівництва та устрою. Але задача підготувати кейси лише на основі національного досвіду публічного управління досить не проста. Як уже вище згадували – переважна кількість чиновництва української влади є консервативною – не є прибічниками відкритої демократичної моделі публічного управління і вони всіляко культивують конфіденційність та «службою таємницю» де їх не має або взагалі не повинно бути. Присутність у міністерствах, інших центральних та регіональних органах державної влади та в органах місцевого самоврядування прес-служб суттєво не змінює ситуацію. Ці фактори обумовлюють труднощі у доступі і отриманні інформації для написання кейсів. Окрім цього необхідно враховувати й такі особливості пострадянських державних та муніципальних структур органів влади, як [11, с.162]:

– Формалізм. Паперова тяганина. Аби отримати доступ до чиновника і дозвіл на використання інформації, доводиться чекати, поки письмове прохання не пройде всі необхідні інстанції і не буде схвалене «поетапно» чиновництвом.

– Закритість апарату. «Службова таємниця». Доводиться стикатися з тим, що на кожний третій запит відповідь отримана не буде, бо інформація являє собою так звану службову таємницю, або ви отримаєте абсолютно неконкретну відписку. В більшості випадків це не відповідає дійсності, але чиновники нижнього рангу

(район, місто, село-селище, об'єднана громада) дотримуються правила «Краще сказати менше, а ще краще – взагалі нічого не говорити», щоб, на їхню думку, не нашкодити собі та структурі – питання т. з. корпоративної безпеки [11, с.162].

– Приховування правди, замовчування негативних фактів. Чиновники будуть всіляко старатись виправдати себе і свої дії, як наслідок – отримати правдиву інформацію про стан справ, особливо якщо ситуація несприятлива, буде дуже важко.

– Особисті якості чиновників: непривітність, чванство і байдужість. Не споглядаючи прямої вигоди від співробітництва, чиновники не будуть затрудняти себе ввічливістю і вникати у ситуацію.

У цілому, написання кейса – складний і трудомісткий процес, важливими передумовами якого є володіння методикою створення кейса, ґрунтовна теоретична проробка досліджуваної проблеми, а також ретельне вивчення реального контексту управлінської ситуації, що розглядається [11, с. 163].

Як висновок. З огляду на всі згадані труднощі, вважаємо, що методика «кейс-стаді» в найближчі роки буде завойовувати все більше прибічників при вивченні управлінських дисциплін, в особливості публічного управління. За допомогою ситуаційного підходу студенти та слухачі отримують навички аналізу всієї системи конкретних обставин, що впливають на визначену організацію і даний конкретний час. Серед цих обставин виокремлюємо зовнішні змінні: економічні умови (вплив бізнесу, фінансові ресурси), сукупність політичних факторів (рівень політичної участі громадян у виборах, степінь політичної та гендерної нерівності тощо), соціокультурне середовище (освітній рівень, етнічна структура, соціальна нерівність). Одночасно аналізуються внутрішні для організацій публічного управління змінні: цілі, задачі, завдання, структура, персонал тощо. Оскільки в центрі уваги постійно виявляється нова ситуація, то постійно у студентів та слухачів буде вироблятися ситуаційне мислення, що допоможе з'ясувати, які дії будуть у найбільшій степені сприяти досягненню цілей організації в конкретній ситуації.

Це дозволить суттєво просунутись на шляху вирішення загального завдання формування аналітичного мислення і в процесі навчання з використанням логічного ланцюга: методологія (вибір базових орієнтирів для розгляду) – ситуаційний аналіз (оцінка конкретної ситуації за допомогою обраних орієнтирів) – технологія (пропозиція алгоритму вирішення проблеми) – процедура (послідовність і зміст дій по вирішенні проблеми).

Список використаних джерел

1. Андрюсев Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей // Директор школы. - №4, 2010. – с. 61 – 69.
2. Багиев Г. Л., Наумов В. Н.Руководство практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода [Електронний ресурс]. // Энциклопедия маркетинга. – Режим доступу: <http://www.marketing.spb.ru/read/m21/>.
3. Деркач А.М. Кейс-метод в обучении органической химии при подготовке технологов пищевой промышленности в системе среднего профессионального образования. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб.: 2012. - 26 с.
4. Деркач А. М. Кейс-метод в обучении // Специалист. – 2010. – № 4. – С. 22-23.
5. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. Режим доступу: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>.
6. Зубар К.І, Кейс-метод – яскравий приклад інтерактивних технологій. Режим доступу: <http://pedkab.wordpress.com/2013/01/28/кейс-метод>.
7. Лях Т.Л. Використання інтерактивних методів у програмах з формування здорового способу життя / Т. Л. Лях, Т. В. Журавель // Основи громадського здоров'я: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / [Т. П. Апель-цева, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.]; за заг. ред. О. В. Безпалько. – Ужгород : ВАТ «Патент», 2008. – С. 152–216.

8. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – №1. – С.109–117.
9. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса / Е. А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – № 5. – С.113–120.
10. Петриченко П. Метод кейсів: найбільші переваги й недоліки. Освіта. ua/ 27.12.2013. Режим доступу: <http://osvita.ua/add-education/mba-ukraine/36530/>.
11. Самохвалова М.С. Методика «кейс-стади» (case-study) в общеобразовательных программах по государственному управлению // Теория и практика управления: новые подходы. – М.: Университетский гуманитарный лицей, 2003 г. - 172 с.
12. Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода / Под ред. Ю. П. Сурмина. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
13. Скринник З.Е. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case-study) // Психологія і педагогіка: Навчально-методичний посібник – Львів: ЛІБС УБС НБУ, 2012. – 145 с.
14. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. - К.: Кондор, 2011. - 628 с.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2016 р.

ВОРОНА П.

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

МЕТОДИКА «CASE STUDY» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПУБЛИЧНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Рассматривается опыт использования и особенности содержания и специфика формирования кейсов в учебной методике «кейс-стади» при подготовке специалистов по публичному управлению. Выделены отечественные проблемы, возникающие при формировании кейсов с публичного управления и отличия кейсов с публичного управления от бизнес-кейсов.

Акцентируется внимание на актуальности задачи подготовки достаточного количества описаний конкретных ситуаций управленческой практики – кейсов с публичного управления.

Ключевые слова: методология, методика «кейс-стади», моделирование действий, управленческая практика, образовательные задачи, публичное управление, магистры публичного управления, бизнес-структуры.

VORONA P.

V. Korolenko Poltava National Pedagogical University , Poltava regional Council, Ukraine

THE METHOD OF "CASE STUDY" IN EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITIES IN THE TRAINING OF SPECIALISTS WITH PUBLIC MANAGEMENT

The article discusses the experience of using and features of the content and specifics of the formation of cases in the study methodology "case study" in preparation of specialists in public administration. Dedicated domestic problems arising from the formation of the cases of public management and differences of case studies with public management from business cases.

The attention on the urgency of the problem of training a sufficient number of descriptions of specific situations management cases with public administration.

Keywords: methodology, methods "case study", simulation, action, management practices, educational objectives, public administration, masters public administration, business structure.

УДК 378.4.015.31:796

АРТЕМ ГАВРИШ

ВДНЗ «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩОМУ МЕДИЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Обґрунтовано теоретичні аспекти професійно-орієнтованого фізичного виховання у вищому медичному навчальному закладі. Визначено професійно-орієнтоване фізичне виховання як складову загальної системи фізичного виховання, що динамічно розвивається й формує прикладні знання; фізичні, психічні й професійні якості, вміння і навички, що сприяють досягненню ефективної готовності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності.

***Ключові слова:** майбутній фахівець медичної галузі, професійно-орієнтоване фізичне виховання, професійно-прикладна фізична підготовка, діагностико-прогностична компетентність*

Постановка проблеми. В умовах становлення вітчизняної системи освіти важливого значення набуває професійна підготовка студентів у вищих медичних навчальних закладах. Збереження й укріплення здоров'я студентської молоді, формування в неї потреби у фізичному вдосконаленні та здоровому способі життя є одним із завдань професійно-орієнтованого фізичного виховання. Принцип органічного зв'язку фізичного виховання з практикою майбутньої трудової діяльності повною мірою втілюється в професійно-прикладній фізичній підготовці. Фізичне виховання в системі вищої медичної освіти має спиратися на нові технології викладання, що дасть змогу забезпечити професійну теоретичну, фізичну й психофізіологічну готовність студентів до виконання професійних обов'язків. Саме тому обґрунтування шляхів і напрямків підвищення ефективності професійно-орієнтованої фізичної підготовки студентів вищих медичних закладів є актуальним в умовах розбудови вітчизняної системи освіти й охорони здоров'я.

Концептуальні основи щодо організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих медичних навчальних закладах базуються на засадах Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти України, Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Систематизація й узагальнення наукових праць і методичних матеріалів з досвіду роботи автора публікації свідчить про посилення інтересу вітчизняних дослідників до підготовки фахівців фізичної культури, зокрема до таких аспектів цієї проблеми: створення ступеневої системи підготовки фахівців із фізичної культури (Я. Болюбаш, 1996; Л. Сущенко 2003, О. Тимошенко, 2009); професійно-педагогічна підготовка спортивних фахівців (С. Балбенко, 1999; М. Карченкова, 2006; Р. Клопов, 2010; Е. Короткова, 2000).

Водночас, відзначаючи науковий і практичний інтерес до проблеми професійно-орієнтованого фізичного виховання студентів, можна стверджувати, що цей напрям у системі фізичного виховання вимагає подальшого вивчення та вдосконалення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних аспектів професійно-орієнтованого фізичного виховання у вищому медичному навчальному закладі.

Для виконання поставленої мети використано комплекс методів: теоретичні: методи аналізу (логічний, системний, проблемно-цільовий, нормативно-порівняльний, структурний, герменевтичний аналіз джерел) емпіричні: узагальнення й репрезентування результатів, метод екстраполяції й прогнозування.

Провідним чинником, що сприяє збереженню здоров'я, підвищенню професійної працездатності й продуктивності праці людини, успішності оволодіння професією майбутніми фахівцями є фізична культура та спорт [2].

Як зазначають учені [4; 7; 9], в умовах сучасного суспільства постала гостра потреба в профілізації фізичного виховання як основного джерела високої працездатності та продуктивності праці, з урахуванням особливостей обраної професії. У теорії й практиці фізичної культури такий напрям отримав назву професійно-орієнтованого фізичного виховання.

Питання професійно-орієнтованого фізичного виховання тісно пов'язане з професійно-прикладною фізичною підготовкою (ППФП). ППФП трактують як: 1) підсистему фізичного виховання, що забезпечує формування й удосконалення тих якостей особистості, що мають істотне значення для конкретної майбутньої діяльності [1], 2) складник формування висококваліфікованих професіоналів, ефективний засіб забезпечення їхньої фізичної надійності й готовності до активної життєдіяльності та високопродуктивної праці в обраній галузі [8].

На думку О. В. Петришина [6], удосконалення рівня професійно-прикладної фізичної підготовленості майбутніх лікарів можливе шляхом збільшення питомої ваги засобів вузької спеціалізації, впровадження у навчально-тренувальний процес спеціальних засобів і методів навчання, які повністю відтворюють зміст і структуру фахової підготовки.

Аналіз науково-педагогічних джерел із проблеми дослідження [7] дозволив сформулювати робоче визначення професійно-орієнтованого фізичного виховання – як складової загальної системи фізичного виховання, що динамічно розвивається і формує прикладні знання; фізичні, психічні й професійні якості, вміння і навички, що сприяють досягненню ефективної готовності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності.

Професійно орієнтоване фізичне виховання спрямоване на розвиток творчого, рівноправного співробітництва і взаємодії викладача та студентів; реалізацію індивідуально-діяльнісного підходу до навчання студентів; реалізацію змістовно-процесуального підходу до організації навчання; реалізацію системного підходу до організації навчальної роботи студентів; забезпечення умов для формування готовності студентів до творчої діяльності; розвиток творчого потенціалу самореалізації особистості студентів і викладачів; формування позитивної мотивації й ціннісного ставлення до професійної діяльності, що створює можливість включення студентів у процес пізнання, впливу на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову і психофізіологічну сфери їх особистості, забезпечуючи, тим самим, їх професійне зростання [5, с. 115]

Професіографічні дослідження фахівців медичної галузі засвідчили, що виконання професійних обов'язків вимагає від майбутніх лікарів абсолютного здоров'я і високого рівня функціонування центральної нервової системи, дихальної системи, серцево-судинної системи, адаптаційних механізмів, системи терморегуляції, низки психофізичних якостей: загальної витривалості, швидкості, координації рухів, різних видів реакції, функцій уваги, оперативного мислення, емоційної стійкості, сміливості, рішучості та інше.

З метою забезпечення викладання фізичного виховання у вищих навчальних

зкладах на належному рівні Міністерство освіти і науки України пропонує такі базові моделі: секційна (створення широкої мережі як спеціалізованих спортивних, так і загальнооздоровчих секцій, гуртків, клубів); професійно орієнтована (розроблення низки комплексних програм із фізичного виховання, які прямо орієнтовані на особливості майбутньої професії); традиційна (збереження фізичного виховання в якості обов'язкової дисципліни з нарахуванням за неї кредитів, виставленням підсумкового балу); індивідуальна (закріплення за кожним студентом працівника кафедри фізичного виховання чи іншого спеціалізованого підрозділу, який виконує роль тьютора з питань оздоровлення та фізичного розвитку, рекомендує певні види фізичної активності (як організовані, так і самостійні), розробляє індивідуальну програму фізичного розвитку) [10].

О. В. Петришин пропонує розглядати зміст професійно орієнтованої фізичної підготовки студентів медичних факультетів у єдності двох блоків – фізкультурна освіта й професійно-прикладна фізична підготовка. Перший блок (теоретичний) мав на меті оволодіння знаннями, пов'язаними з особливостями професійної діяльності лікарів, професійними захворюваннями та їх профілактикою, методикою й організацією фізичної підготовки, контролем за рівнем розвитку фізичних якостей і працездатності, у тому числі й спеціальної працездатності тощо. Другий блок (практичний) включав спеціальні програми з розвитку фізичних і психофізіологічних якостей, а також пов'язаних із ними рухових здібностей, набуття необхідних професійних та побутових рухових умінь і навичок, підвищення загальної й спеціальної витривалості [6, с. 80]. Адже робота медичних працівників належить до числа найбільш складних, напружених і відповідальних видів людської діяльності. Вона характеризується значним розумовим навантаженням, вимагає уваги, високої працездатності, значних фізичних зусиль і витривалості. Ефективність і якість роботи лікаря багато в чому залежать від стану його здоров'я, функціональної та фізичної підготовленості.

Професійна підготовка до майбутньої трудової діяльності передбачає розвиток і вдосконалення певних властивостей майбутнього фахівця на основі образу, еталона, професійного ідеалу, в структуру якого представлені цінності фізичної культури: здоров'я, соматичний вигляд, функціональний стан, розвинені психофізіологічні здібності і інше. Такий ідеальний фахівець повинен володіти і високим потенціалом соціальної віддачі, професійної надійності та дієздатності.

Пріоритетами наукових досліджень із питань сімейної медицини визначено:

- продовження наукового обґрунтування та розробка нормативно-правових документів, регламентуючих діяльність сімейної медицини, її працівників у системі охорони здоров'я та в суспільстві;
- аналіз і наукове узагальнення існуючих моделей надання медичної допомоги на засадах сімейної медицини, обґрунтування джерел та механізмів фінансування сімейної медицини в існуючих економічних умовах;
- удосконалення освітніх програм підготовки фахівців сімейної медицини;
- розробку сучасних комп'ютерних програмних продуктів для потреб сімейної медицини;
- створення системи оцінки й контролю якості надання первинної медико-санітарної допомоги на засадах сімейної медицини;
- проведення клініко-епідеміологічних досліджень ефективності, профілактичних, діагностичних і лікувальних процедур під час надання медичної допомоги фахівцями закладів сімейної медицини;

– науковий моніторинг розвитку сімейної медицини в Україні з вибором обґрунтованих критеріїв оцінки показників та визначенням прогнозних тенденцій;

– створення науково обґрунтованих проектів для формування суспільної свідомості щодо впровадження сімейної медицини в системі охорони здоров'я [3, с.44].

Для професійної діяльності лікаря вагомим є цілісний валеологічний і культурологічний погляд на здоров'я як на феномен, що інтегрує такі його сфери: фізичну, психічну, соціальну та духовну, які є взаємопов'язаними, взаємозалежними, діють одночасно, у результаті їхня взаємодія визначає стан здоров'я кожної людини [3, с. 73].

Висновки. Отже, в сучасних умовах гостро постала потреба в профілізації фізичного виховання з урахуванням особливостей обраної професії, що у теорії й практиці фізичної культури отримало назву професійно-орієнтованого фізичного виховання. Питання професійно-орієнтованого фізичного виховання пов'язано із професійно-прикладною фізичною підготовкою, яку трактують як підсистему фізичного виховання, що забезпечує формування й удосконалення тих якостей особистості, що мають істотне значення для конкретної майбутньої діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці моделі методичного забезпечення формування діагностико-прогностичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно-орієнтованого фізичного виховання.

Список використаних джерел

1. Антошків Ю. М. Вдосконалення професійно-прикладної фізичної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МНС України: дис. канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Антошкін Юрій Михайлович. – Львів, 2006. – 164 с.
2. Бикмухаметов Р. К. Вміст процесу фізичного виховання в системі педагогічної освіти / Р. К. Бикмухаметов // Теорія і практика фізичної культури. – 2003. – № 7. – С. 45–50.
3. Ємець А. В. Підготовка майбутніх сімейних лікарів до застосування фізично-реабілітаційних технологій у професійній діяльності [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ємець Анатолій Васильович ; Класич. приват. ун-т. - Запоріжжя, 2015. - 22 с.
4. Карченкова М. Особливості професійно-прикладної підготовки майбутніх учителів фізичної культури / М. Карченкова, Д. Довгань // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2008. – Т. 1 – С. 181–185.
5. Макаров Р. Н. Авиационная педагогика : [учебник] / Р. Н. Макаров, С. Н. Неделько, А. П. Бамбуркин и др. – Москва-Кировоград : МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.
6. Петришин О. В. Формування психофізичної компетентності студентів вищих медичних закладів у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки засобами спортивно-ігрових технологій / О.В. Петришин // Наука і освіта. - 2015. - № 5. - С. 78-83
7. Пилипей Л. П. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів [Текст] : монографія / Пилипей Л. П. – Суми : ДВНЗ "УАБС НБУ", 2009. – 312 с.
8. Халайджі С. В. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів енергетичних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд.наук фіз. вих. і спорту: 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / С. В. Халайджі. – Львів, 2006. – 20 с.
9. Шамардіна Г. Н. Основи теорії і методики фізичного виховання / Шамардіна Г. Н. – Д. : Пороги, 2003. – С. 383–385.
10. Щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах / Лист МОН України 1/9-454 від 25.09.15 року // Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/47947/

Стаття надійшла до редакції 11.03.2016 р.

ГАВРИШ А.

Высшее государственное учебное заведение «Украинская медицинская стоматологическая академия», г. Полтава

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Обоснованы теоретические аспекты профессионально-ориентированного физического воспитания в вузе. Определено профессионально-ориентированное физическое воспитание как составляющая общей системы физического воспитания, которая динамично развивается и формирует прикладные знания; физические, психические и профессиональные качества, умения и навыки, которые способствуют достижению эффективной готовности будущего специалиста к успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: будущий специалист медицинской отрасли, профессионально-ориентированное физическое воспитание, профессионально-прикладная физическая подготовка

GAVRISH A.

State higher educational institution "Ukrainian medical stomatological Academy", Poltava

THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL-ORIENTED PHYSICAL EDUCATION IN HIGHER MEDICAL SCHOOLS

In the article is justified the theoretical aspects of professional-oriented physical education in higher medical education. It defined the professional-oriented physical education as a part of the overall system of physical education, dynamic forms and application of knowledge; physical, mental and professional qualities and skills that contribute to effective preparedness for a successful professional future professional activity.

Keywords: future specialist medical field, professional-oriented physical education, vocational applied physical training, diagnostic and prognostic competence

УДК:8325:317.029.7

ОЛЕНА ГАЛАШОВА

Одеський національний економічний університет

ПРОФЕСІЙНА УСТАЛЕНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА В АСПЕКТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Подано аналіз наукових педагогічних та психологічних досліджень із підготовки менеджерів комерційних організацій до професійної діяльності в умовах невизначеності ринкових відносин. Особлива увага приділяється проблемі усталеності як властивості, що забезпечує збалансованість стосунків будь-якої системи з довколишнім середовищем. Виявлено доцільність формування професійної усталеності майбутніх менеджерів організацій як інтегративної сукупності спеціальних властивостей та умінь особистості, необхідних для ефективного та стабільного виконання управлінської діяльності.

Ключові слова: менеджер, усталеність, професійні властивості, управлінська діяльність, ефективність, активність, самореалізація, самоорганізація

Перспективність взаємовідносин між країнами й окремими індивідуумами у процесі демократизації світового суспільства визначається вмінням людей

досягти спільної мети шляхом об'єднання зусиль. Результатом сумісної праці є виникнення організацій, які створюють основу для успішної реалізації цілей та завдань усіх учасників взаємодії.

Діяльність організації визначається її керівництвом – управлінням або менеджментом, який надає всій діяльності спрямованості для досягнення успіху. Менеджери сучасних організацій складають новий впливовий шар суспільства – у процесі виконання своїх професійних обов'язків вони регулюють контакти з оточуючим середовищем, від їх рішень залежить ефективність здійснення намічених планів, професійний розвиток робітників і збалансованість організаційних стосунків у цілому.

Специфіка професійної діяльності менеджерів комерційних організацій відрізняється високою моральною й матеріальною відповідальністю в умовах конкуренції та невизначеності внутрішнього й зовнішнього середовища організації, ненормованим робочим днем, психофізичними перевантаженнями.

Водночас, організація та суспільство висувають високі вимоги до якості та ефективності виконання управлінських функцій, швидкого реагування на потреби соціуму, що зумовлює постійну зосередженість менеджера на різнопланових деталях робочого процесу, мотивації команди для досягнення визначених цілей та контролю успішності отриманих результатів. Отже, виникає проблема підготовки спеціалістів, здатних до виконання багаторівневої управлінської діяльності у складних умовах ринкових відносин.

Актуальність та теоретичні засади професійної підготовки майбутніх менеджерів ділових організацій обґрунтовано у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях із питань формування управлінських компетенцій (Н.О. Андрущенко), прогностичних умінь (А.В. Антонець), емоційної культури (І.А. Анненкова), професійного іміджу (І.В. Размолодчикова), підготовки до попередження конфліктів (В.Зінгерт, Л.Ланг, І.В. Шупта), формування дослідницької культури (І.А. Сенча), організації праці менеджера (А.В. Балабанова, Г. Кунц, М. Мескон, С. О'Доннел, О.В. Сардак), психолого-педагогічної підготовки (Т.П. Авдулова, О.М. Капітанець, А. В. Карпов) та інших аспектів.

Одночасно у деяких працях (З. К. Каргієва, К. М. Холодова) розглянуто необхідність виявлення узагальненого показника, що інтегрує готовність до роботи, надійність, успішність, спрямованість, адаптаційний потенціал й інші якості та властивості особистості.

Таким показником визначено усталеність у професійній діяльності (З.Н. Курлянд, Л. Г. Яновська, В. І. Дяченко), зокрема, у професійній діяльності менеджерів організацій (К. М. Холодова).

Специфіка сфери управління, що передбачає постійні особистісні контакти й швидкість реакції на впливи середовища, зумовлює, з нашої точки зору, актуальність дослідження професійної усталеності менеджерів організацій як педагогічну проблему.

Професійна усталеність невід'ємно пов'язана з поняттям усталеності людського організму, природних об'єктів й особистісною усталеністю людини як суб'єкта системи соціальних стосунків.

У тлумачному словникові української мови за редакцією В. В. Дубічинського поняття «усталений» визначається як «сталий, стійкий, що закріпився в певній формі», «усталити» - робити сталим, без відхилень, зміцнювати, робити надійнішим» [1, с. 273]. Зрозуміло, що дані характеристики вміщують поняття незмінності, інваріантності властивостей та якостей, притаманних тим чи іншим об'єктам або явищам. Дослідження усталеності природної матерії, технічних приладів, соціальної взаємодії свідчать, що цей феномен доцільно розглядати з

точки зору функціонування систем. Саме незмінність «інваріантність» певних властивостей системи, навіть якщо вона зазнає послідовних змін», визначено У. Р. Ешбі у якості основної ідеї усталеності [13, с. 109]

У межах системного підходу система досліджується як єдиний організм з урахуванням внутрішніх зв'язків між окремими її елементами і зовнішніх зв'язків з іншими системами та об'єктами [2, с. 7, с. 12, с. 294].

Підпорядкованість системи зовнішнім впливам, зазначена Н. Вінером, зумовлює не абсолютно усталені, а відносно усталені стани, «пов'язані з життям, мисленням та усіма іншими органічними процесами» [7].

Отже, у процесі пристосування до постійних коливань середовища система виявляє спроможність до змін при одночасному збереженні своїх інваріантних властивостей. Усталеність природних об'єктів, як виявлено у дослідженнях, може бути активною і пасивною.

Активна усталеність об'єктів живої природи визначається їх активністю, дієвістю у пристосуванні до середовища, вибірковістю сприйняття зовнішніх впливів – відкритості тільки до тих впливів, що не порушують їх власної інваріантності.

Пасивний опір об'єктів природи (метали, сплави) деформуючим впливам оточення зумовлює їх пасивну усталеність, що забезпечується особливостями матеріалу, який входить до їх складу [12, с. 10].

Інтерес для нашого дослідження становить активна усталеність, оскільки «організація» і «менеджмент» є живими відкритими системами. Утім, усталеність – це не будь-яка активність, а активність самоорганізації, усвідомлений «активний перебір системою численних варіантів взаємодії її компонентів для отримання корисного результату» [6, с. 22].

На ведучу роль внутрішньої мотивації, як основи усталеності самоорганізуючих систем, вказано у дослідженнях П. К. Анохіна, Л. І. Божович, С.Л. Рубінштейна, В. С. Українцева, В.Е. Чудновського.

У процесі еволюції та соціального розвитку людина як біопсихосоціальна система виявляє все більше емансипованості від середовища: усталеність особистості у соціумі описано В.Е. Чудновським як спроможність «перебувати над ситуацією, нейтралізуючи та перетворюючи безпосередньо діючі фактори» [12, с. 28].

Професійна усталеність представників різних сфер діяльності – робочих, операторів, пілотів, космонавтів, військовослужбовців, учителів визначена соціологами, психологами, педагогами в аспекті її формування, розвитку й виявлення у професійній діяльності (Г.Г. Береговий, М. Я. Віленський, І. М. Дімура, В. І. Дяченко, З. К. Каргієва, З. Н. Курлянд, К. В. Осетров, Т. Ю. Осипова, К. К. Платонов, К. М. Холодова, Л. М. Яновська)

Специфіку професійної усталеності менеджерів організацій висвітлено недостатньо, в основному, дослідниками виявлено окремі особистісні якості й компетенції керівників, які можна розглядати як складники усталеності в управлінській діяльності.

Отже, актуальність нашого дослідження зумовлюється необхідністю виділення професійної усталеності як особливо значущої інтегративної властивості, що забезпечує здатність контролювати впливи поточних управлінських ситуацій, визначає стабільність та ефективність діяльності менеджера у процесі досягнення успіху-головної цілі комерційної організації.

Об'єкт дослідження – специфіка феноменів усталеності й усталеності у професійній діяльності.

Мета дослідження – аналіз наукових праць із професійної підготовки спеціалістів різних сфер діяльності, виявлення взаємозв'язку типів усталеності та їх значимості для професійної підготовки майбутніх менеджерів комерційних організацій.

Поняття професійної усталеності, визначене К. К. Платоновим як властивість особистості, в якій виявляється дієвість та усталеність професійної спрямованості, була першою характеристикою усталеності у професійній діяльності. Головною особливістю професійної усталеності працівника, за К.К. Платоновим, є злиття зі своєю спеціальністю, що зумовлює зміст трудового життя, стає трудовою домінантою [11, с. 40].

Важливою умовою успішної професійної діяльності визначено емоційну усталеність, зокрема у дослідженнях Л. М. Аболіна, І. Ф. Аршави, В.Л. Маріщука, К. К. Платонова.

Емоційна усталеність, за Л. М. Аболіним, виявляється як «властивість, що характеризує індивіда у процесі напруженої діяльності» [5, с.20]. Напружена ситуація, підкреслює вчений, викликає напруженість емоційного стану людини, «звужує» увагу, знижує усталеність психічних процесів, що може призвести до блокади сприйняття мислення, пам'яті та практичних дій [5, с. 20]. Переживання людиною напруженої діяльності за Л.М.Аболіним, не є інтроспективними. Вони є засобами здійснення діяльності за даних умов, даними емоційними способами [5, с.6]. Здатність індивіда до такої організації процесу своєї діяльності, коли окремі механізми цього процесу гармонійно взаємодіють, що сприяє успішному досягненню поставленої мети, розглянуто Л.М.Аболіним як прояв емоційної усталеності [5, с. 36]. Для нашого дослідження становить значний інтерес рекомендоване вченим поетапне виявлення, оцінка, корекція й регуляція людиною власних емоційних станів напруги, конкуренції – для встановлення внутрішньої рівноваги й адекватної оцінки оточення, що сприяє ефективності та продуктивності професійної діяльності.

Формування власної індивідуальності, здатність до саморозвитку зазначено В. М. Крайнюк важливими компонентами психологічної стійкості особистості. За висновком В.М. Крайнюк, психологічна стійкість – це складна якість особистості, в якій об'єднані врівноваженість, відповідність, постійність, опірність. Утримання рівноваги, здатність знаходити баланс між конформністю і автономністю виявлені В.М. Крайнюк як складові психологічної стійкості. [2, с.22]

Низкою авторів (Р. М. Айсина, І.В.Стрелкова, О.Д. Привалова) визначено значимість емоційної та психологічної усталеності у забезпеченості ефективної діяльності менеджерів.

Високий рівень емоційної усталеності, за Є. Г. Моллом, зумовлює обґрунтованість, якість і надійність рішень керівника, сприяє формуванню стабільних особистісних стосунків у ситуаціях емоційного та професійного напруження. Експериментально доведений автором зв'язок між емоційною усталеністю та задоволеністю діяльністю – більш високий рівень емоційної усталеності свідчить про більшу задоволеність діяльністю – визначає значимість ролі мотивації як компоненту емоційної усталеності керівника. Особливий інтерес для нашого дослідження становить висновок автора про важливість усвідомлення менеджером рівня власної емоційної усталеності як фактора, що дозволяє впливати на процес прийняття управлінських рішень і форму взаємовідносин з людьми. [10, с. 112].

Психологічна усталеність керівника, за І. В. Стрелковою, є «мірою відповідності індивідуально психологічних характеристик людини до вимог, що висуваються до виконання конкретних професійних функцій» [10, с. 167].

Сукупність індивідуально психологічних властивостей: вміння правильно оцінювати особисті якості оточуючих, їх стосунки, прогнозувати зміну станів і поведінки людей, передбачити результат свого впливу на них – визначено І.В.Стрелковою як феномен соціально-перцептивних здібностей, що забезпечують успішність професійної управлінської діяльності.

Найбільш повно й детально поняття професійної усталеності розглянуто у дослідженні З.Н Курлянд. Сутність професійної усталеності, за визначенням З.Н. Курлянд, виявляється в її внутрішній змінності, діалектичній єдності та боротьбі усталеності та плинності у процесі пристосування молодого спеціаліста до змінних умов середовища. [9, с. 30-31]. Утім, як зазначено З.Н.Курлянд, професійна усталеність не є вродженою якістю, а також не залежить виключно від практичного досвіду педагогічної роботи. Вищі рівні усталеності у професійній діяльності, за З.Н. Курлянд, можуть бути досягнуті у процесі свідомої цілеспрямованої роботи, «яка враховує індивідуальні властивості особистості та проводиться у педагогічній діяльності або діяльності, яка моделює таку»[9, с. 36].

Особливу роль при цьому відіграють виявлені педагогічні здібності як базис для оволодіння професійною майстерністю. Отже, професійна усталеність, за визначенням З. Н. Курлянд, - це інтегративна якість, синтез властивостей і якостей особистості, яка разом з педагогічними здібностями забезпечує швидкість становлення вчителя як майстра своєї справи[9,с.31-32]. З. Н. Курлянд про сутність професійної усталеності як основи професійної майстерності дозволяє розглянути проблему усталеності у професійній діяльності менеджерів організацій в аспекті формування у майбутніх фахівців усвідомленого ставлення до соціального значення обраної ними спеціальності та значимості їх особистого внеску в управлінську діяльність.

Ефективність роботи керівників виявлено Л. Е. Орбан-Лембрик в залежності від різноманітних чинників. Такими чинниками виступають особистісні якості (компетентність, комунікабельність), наявність спеціальних здібностей, інтересу до управлінської діяльності, джерела управлінського розвитку (рівень самостійності, зрілості ступінь цінності взаємодії тощо) [3, с. 203]. Утім, як зазначено Л.Е. Орбан-Лембрик, «успішне оволодіння основами управлінського мистецтва ще не гарантує ефективності роботи керівників» [3, с. 203]; основною характеристикою справжнього управлінця виявляється прийняття на себе відповідальних службових рішень у єдності з обов'язками перед народом і конкретною організацією.

Єдність професіоналізму і гуманізації освіти, за О. М. Капітанцем, зумовлює розвиток творчого вміння менеджерів вищих технічних навчальних закладів розв'язувати проблеми управління персоналом, досягнення порозуміння з працівниками, забезпечення високої ефективності організації праці, виконання професійних та педагогічних функцій [3, с. 1, 14]. Формування професійної усталеності менеджерів, визначене вченим у тісному зв'язку з формуванням їхньої мобільності та підготовкою до виконання педагогічних функцій, передбачає аналіз зарубіжних теоретичних засад менеджменту як науки та мистецтва.

Менеджмент, за Г. Кунцем, С. О'Доннелом, – це наука, тому що в управлінні необхідно використовувати методи наукового аналізу організації підприємства, раціонального розподілу прибутку, виявлення стратегії організації [8, с.10].

Утім, менеджмент – це також мистецтво, тому що жоден із теоретичних методів не може бути використано без урахування умов конкретної ситуації, що вимагає творчого підходу до прийняття управлінських рішень.

Широке коло питань, розглянутих західноєвропейськими, японськими та американськими дослідниками й практиками менеджменту, можна вважати тим

чи іншим чином пов'язаними з проблемою професійної усталеності. Насамперед, це визначені А. Файолем особистісні характеристики менеджера, які забезпечують успішність його діяльності, фізичні (здоров'я, енергійність, зовнішній вигляд), інтелектуальні, моральні якості, загальноосвітні, технічні знання, ерудиція та досвід [цит. за 8, с. 67]. Важливою характеристикою менеджера є виявлена А. Файолем управлінська майстерність, «що зростає з мірою просування вздовж скалярного ланцюжка та стає найважливішою якістю для адміністраторів вищого рангу» [цит. за 8, с.67]. Твердження А. Файоля, що «професійній майстерності слід навчати так само як і технічним знанням: спочатку у навчальному закладі, а потім – на виробництві» [цит. за 8, с.68], свідчить про те, що зокрема, професійні здібності, що зумовлюють професійну майстерність, не є вродженою властивістю, їх потрібно формувати.

Утім, терміну «усталеність» або «професійна усталеність» не було використано, і залежність між професійно важливими якостями й майстерністю передбачено у зв'язку з аналізом сукупності властивостей та якостей менеджера.

Отже, поняття професійної усталеності менеджерів виявляється як універсальна, проте ще досить мало досліджена категорія.

Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених дозволяє дійти до висновку, що продуктивність і результативність управлінської діяльності забезпечується здатністю менеджерів комерційних організацій володіти комплексом знань, умінь та управлінських навиків у їх інтегративній єдності з професійно важливими якостями особистості, вмінням контролювати власні емоційні та психологічні стани, усвідомлено коригувати особисту реакцію на впливи середовища та підтримувати збалансованість стосунків із довкіллям. Формування сукупності визначених вище якостей у їх упорядкованій взаємодії, що можна розглядати як професійну усталеність, здається доцільним у рамках підготовки майбутніх менеджерів організацій до професійної діяльності.

При відсутності єдиного наукового підходу до визначення поняття професійної усталеності, загальною характеристикою професійної усталеності менеджерів організацій виявляється її безпосередній вплив на ефективність і стабільність управлінської діяльності, саморозвиток та самореалізацію менеджера. Даний висновок зумовлює доцільність подальшого дослідження професійної усталеності менеджерів як важливого професійного феномену.

Список використаних джерел

1. Сучасний тлумачний словник української мови: 50 000 слів / За заг. ред. д. філол. н., проф. В.В. Дубічинського. – Х., 2006. – 832с.
2. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості : Монографія / В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Основи психології управління : Монографія / Л.Е.Орбан – Лембрик-Івано-Франківськ : Плай,2002 - 425с.
4. Капітанець О.М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах 2001 года.: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.М. Капітанець; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Т., 2001. – 19 с.
5. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1987. – 261 с.
6. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. - М. : "Медицина", 1975. – 448 с..
7. Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине. 1948-1961 / Н. Винер. - 2-е изд.. - М. : Наука; Гл. редакция изданий для зарубежных стран, 1983. - 344 с.

8. Кунц Г., Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. Том 1 / Г.Кунц, С. О'Доннел. Перевод с английского. Общая редакция и предисловие академика Д.Н. Гвишиани. - М. : Прогресс, 1981 – 495 с.
9. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: дис. д-ра пед. наук:13.00.01 / З. Н. Курлянд. – Одесса, 1992. – 353с.
10. Психологическая устойчивость профессиональной деятельности. // Тезисы Всесоюзного семинара-совещания, Москва-Одесса,1984. - 204с.
11. Платонов К.К. Личность и труд / К.К. Платонов. - М. : Мысль,1965. - 368с.
12. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности :Психологическое исследование / В.Э. Чудновский.. - М. : Педагогика,1981. - 208с.
13. Эшби У.Р. Введение в кибернетику / У.Р. Эшби/пер. с англ. Д.Г.Лахути под ред. В.А.Успенского. - М. : Издательство иностранной литературы,1959. - 144 с.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2016 р.

ГАЛАШОВА Е.

Одесский национальный экономический университет, Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОРГАНИЗАЦИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлен анализ научных педагогических и психологических исследований по вопросу подготовки менеджеров коммерческих организаций к профессиональной деятельности в условиях неопределённости рыночных отношений. Особое внимание уделяется проблеме устойчивости как качеству, которое обеспечивает сбалансированность отношений любой системы с окружающей средой. Выделена целесообразность формирования профессиональной устойчивости будущих менеджеров организаций как интегральной совокупности специальных качеств и умений личности, необходимых для эффективного и стабильного выполнения управленческой деятельности.

Ключевые слова: менеджер, устойчивость, профессиональные качества, управленческая деятельность, эффективность, активность, самореализация, самоорганизация.

HALASHOVA O.

Odesa National Economic University, Ukraine

PROFESSIONAL STEADINESS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS.

The article analyzes pedagogical and psychological studies of managers' professional training. Ambiguity of working environment sets special requirements for managerial skills and qualities necessary for accepting challenges and reaching organizational goals under constantly changing and stressful conditions. A number of studies demonstrate that ability to contribute to the company's success is predetermined by a combination of competitive managerial qualities, organizational and interpersonal skills, analytical abilities, good academic background, relevant work experience, strong will, persistence and developed intelligence. Emotional stability still remains an important problem. Stress caused by working under constant pressure can become a serious obstacle to productivity and success.

Psychological and stress hardiness is immensely important for managers when the effectiveness of their performance is concerned. That's why the problem of steadiness becomes the universal quality of any system securing balanced relations with the environment, and the survival and progress of the system in that environment is given special attention. As a result the professional steadiness appears to be an influential integral quality which compiles most important professional qualities and personal ability to resist challenges that determines sustainability in the fulfillment of managerial tasks. Being very significant for professional training of future managers the problem needs further research.

Keywords: manager, steadiness, professional qualities, management, effectiveness, activity, self- realization, self-discipline

УДК 37.091.4-053.5

ВАЛЕНТИНА ГРИБ

Педагогічний університет ім. Комісії національної освіти, Краків,
Польща

**«КОЛЕКТИВНЕ ВИХОВАННЯ» А. С. МАКАРЕНКА
ЯК ОДИН ІЗ УНІВЕРСАЛЬНИХ МЕТОДІВ КОРЕКЦІЇ
ВАЖКОВИХОВУВАНOSTІ УЧНІВ РІЗНОГО ВІКУ**

У статті проаналізовано педагогічні ідеї всесвітньовідомого педагога-практика А. С. Макаренка, зокрема метод колективного виховання як один з універсальних існуючих методів зменшення явища важковиховуваності дітей різного віку в сучасній загальноосвітній школі. На основі праць педагога створено модель колективу, основу на методиці паралельної дії А. С. Макаренка, укладено таблицю вікової градації розвитку колективу та виокремлено певні рекомендації щодо напрямів колективної роботи в сучасній школі.

***Ключові слова:** важковиховуваність, колективне виховання, педагогічна спадщина А. С. Макаренка, організація колективу, виховання гармонійно розвиненої особистості*

У колективі- через колектив – для колективу

А. С. Макаренко

Проблема незацікавленості навчанням та соціальна безініціативність, неконтрольованість поведінки, дитяча злочинність, підліткова наркоманія й алкоголізм, комп'ютерна залежність та «віртуальна» агресія, статева розбещеність і деморалізація, що складають підвалини важковиховуваності дітей, не є новою для сучасної школи. Постає потреба знаходження нових методів виховання й перевиховання, вивчення та модернізації існуючих методів. Відповідно, набуває актуальності звернення до педагогічного досвіду А. С. Макаренка в роботі з важковиховуваними дітьми.

Педагогічний досвід А. С. Макаренка в роботі з важкими дітьми в сучасних умовах і в спеціалізованих закладах досліджували головним чином С. Бадер [1], І. Тараненко [7], К. Іващенко [4], Т. Гніда [2], Л. Новикова [6] та ін. Однак недостатньо вивченим залишається аспект упровадження й модернізації методу колективного виховання А. С. Макаренка в сучасну загальноосвітню школу.

Мета статті – визначити вплив методу колективного виховання А. С. Макаренка на виховання та перевиховання важковиховуваних дітей у сучасній загальноосвітній школі.

Терміни «педагогічна занедбаність», «соціально-педагогічна занедбаність», «неблагонадійність», «девіантна поведінка» чи «асоціальна поведінка» є синонімічними. Різниця полягає у віковій градації та глибинності важковиховуваності.

Психолог Р. В. Овчарова вважає, що педагогічна занедбаність – це стан, якому притаманні відсутність необхідного запасу знань, слабке володіння способами та прийомами їх набуття та нерозвиненість навчально-пізнавальних мотивів. Вона наголошує, що педагогічна занедбаність, яка виникла в дошкільний період на поведінковому рівні, набуває новоутворень дидактичного рівня в молодшому шкільному віці, переходить у соціально-педагогічну в підлітків. Тобто, термін «педагогічна занедбаність» стосується молодших школярів, тоді як «девіантна

поведінка» притаманна підліткам. Однак обидва прояви порушень поведінки можна охарактеризувати як «важковиховуваність».

Педагоги В. М. Оржеховська і Т. Є. Федорченко характеризують категорію педагогічно занедбаних дітей як переважно фізично та психічно здорових дітей, які стали важкими через неправильне виховання чи брак його впродовж тривалого часу. Характерною особливістю цих дітей є прагнення задовольнити свої бажання, не зважаючи на вимоги оточення, колективу. Педагогічна занедбаність притаманна для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, котра без належного виховного процесу переростає в девіантну поведінку в підлітковому віці.

Педагогічна занедбаність – це відхилення від норми в поведінці, моральній свідомості, навчальній діяльності, що виявляється через нерозвиненість, ненавченість і невихованість дитини, відставання її розвитку і власних можливостей, що зумовлені негативним впливом середовища, помилками сімейного виховання та недоліками шкільного виховання [2].

Девіантна поведінка (від лат. *deviation* – відхилення) визначається як поведінка з відхиленням, тобто як окремі вчинки або система вчинків, які суперечать загальноприйнятим у суспільстві правовим або моральним нормам. Типовими проявами девіантної поведінки є ситуативно обумовлені поведінкові реакції, такі як агресія, виклик, демонстрація, систематичні відхилення від навчальної та трудової діяльності, утеча з дому, шкідливі звички, рання наркотизація, асоціальні дії, спроби суїциду [7].

Зазвичай, підлітки з девіантною поведінкою мають характерні риси особистості, соціально-психологічні особливості, які можуть стосуватися мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-вольової та інших сфер особистості, саморегуляції. Девіація може мати як негативний, так і позитивний прояви. Порушення в поведінці можуть бути викликані різкою індивідуальністю (геніальністю), оригінальністю мислення, що може трактуватись соціумом як відхилення від канонів, прагненням самовираження; приверненням уваги, актом протесту, гіпер- чи гіпоактивністю, проблемами в позашкільному житті, темпераментом. Таким чином, важковиховувані з різко вираженою індивідуальністю при відповідній психофізичній корекції здебільшого стають лідерами. Їхню енергію просто треба спрямувати «у правильне русло».

А. І. Грабов підкреслював, що термін «важкі діти» є одним із неформальних педагогічних понять. «З одного боку, – зазначав він, – це невстигаючі діти, малообдаровані, а з іншого – діти з нехарактерними для шкільного середовища настановами або діти з різко вираженою індивідуальністю, яка нерідко знаходиться між здоров'ям та хворобою». У той же час А. С. Макаренко зауважував, що не можна учнів із низьким рівнем навчання відносити до категорії важких. «Якщо мало здібностей, то вимагати відмінну успішність не лише марно, але й злочинно. Не можна насильно змусити добре вчитися. Це може призвести до трагічних наслідків» [5].

І. Тараненко зазначає, що зовнішньо важковиховуваність проявляється у формі конфліктності дітей і підлітків з оточенням, грубістю, емоційною неврівноваженістю, правопорушеннями, що призводить до складнощів у виправленні поведінки, необхідності докладання додаткових зусиль і засобів з боку педагога, особливої уваги, індивідуального та особистісно-орієнтованого підходу для їх перевиховання в умовах сім'ї, школи, колективу. Важковиховуваність полягає у несприйнятті та протидії підлітка цілеспрямованим педагогічним впливам [7].

Враховуючи, що педагогічна занедбаність без відповідної виховної роботи переходить у девіантну поведінку, що складає підґрунтя важковиховуваності, завдання школи полягає у діагностуванні джерел відхилень дитини на кожному віковому рівні, вчасному виявленні здібностей школярів і створенні умов для їх розвитку, належної соціальної оцінки задля виховання повноцінних, впевнених та цілеспрямованих індивідів. Саме таку позицію займав всесвітньовідомий педагог-практик А. С. Макаренко в методиці колективного виховання. За його словами: «Колектив – не натовп. Досвід колективного життя це не тільки досвід сусідства з іншими людьми, через колектив кожен його член входить в суспільство», тобто «Колектив виступає вихователем особистості» [5]. Таким чином, колектив – це чітко сформована модель взаємоіснування і взаємодії, що потребує спланованої організації та постійної праці.

Універсальність методики А. С. Макаренка полягає в тому, що колективне виховання може реалізуватись на всіх рівнях освітнього процесу. Однак у дитячому садку воно відбувається у формі гри, а у вишій колектив формується самостійно, без впливу сторонніх і ґрунтується головним чином навколо профільної зацікавленості. Тож, на нашу думку, найважливішим є аспект виховання і перевиховання колективом у стінах школи. Саме тому доцільним є дослідження методики «колективного виховання» Макаренка як одного з найбільш ефективних способів боротьби з важковиховуваністю в загальноосвітніх закладах.

«Виховання, – стверджував А. С. Макаренко, – процес соціальний... З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у безкінечне число стосунків, кожне з яких обов'язково розвивається, переплітається з іншими стосунками, ускладнюється фізичним і моральним ростом самої дитини. Весь цей «хаос»... створює певні зміни в особистості дитини. Спрямувати цей розвиток і керувати ним – завдання вихователя» [5].

Метод колективного виховання був вивчений педагогом на практиці в стінах трудової колонії для дітей-правопорушників ім. М. Горького (1920-1928 під Полтавою, з 1926 в Куряжі поблизу Харкова) і дитячій комуні ім. Ф. Е. Дзержинського (1927-35, в передмісті Харкова). Працю в трудовій колонії А. С. Макаренко описав у «Педагогічній поемі» (1933-1935), а досвід діяльності комуні – у повісті «Прапори на баштах» (1938) та книзі «Марш 30-го року» (1932).

На рис. 1 представлено модель організації колективу, укладену А. С. Макаренко.

Колективна робота була спрямована на формування елементів демократичної культури вихованців. Колектив був розбитий на різновікові загони, командири в яких змінювалися двічі на рік. Паралельно з цими загонами були шкільні класи. Разом із тим практикувалася робота тимчасових зведених загонів, об'єднаних певним завданням, у яких командири постійних загонів працювали як рядові його члени. Більше того, кожен день призначався черговий командир, який міг зробити зауваження або здійснити обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Командири несли відповідальність перед Радою за якість виконання роботи та порядок у загоні. До складу ради входили командири загонів, представники адміністрації, санкомісія та господарча комісія.

Така організація колективної співпраці забезпечувала дотримання демократичних ідей, не лишаючи місця кар'єризму чи «дідівщині». У подібному колективі жоден не мав шансу, за словами А. С. Макаренка, «стати над колективом» або відчувати себе приналежним до «командної касти».

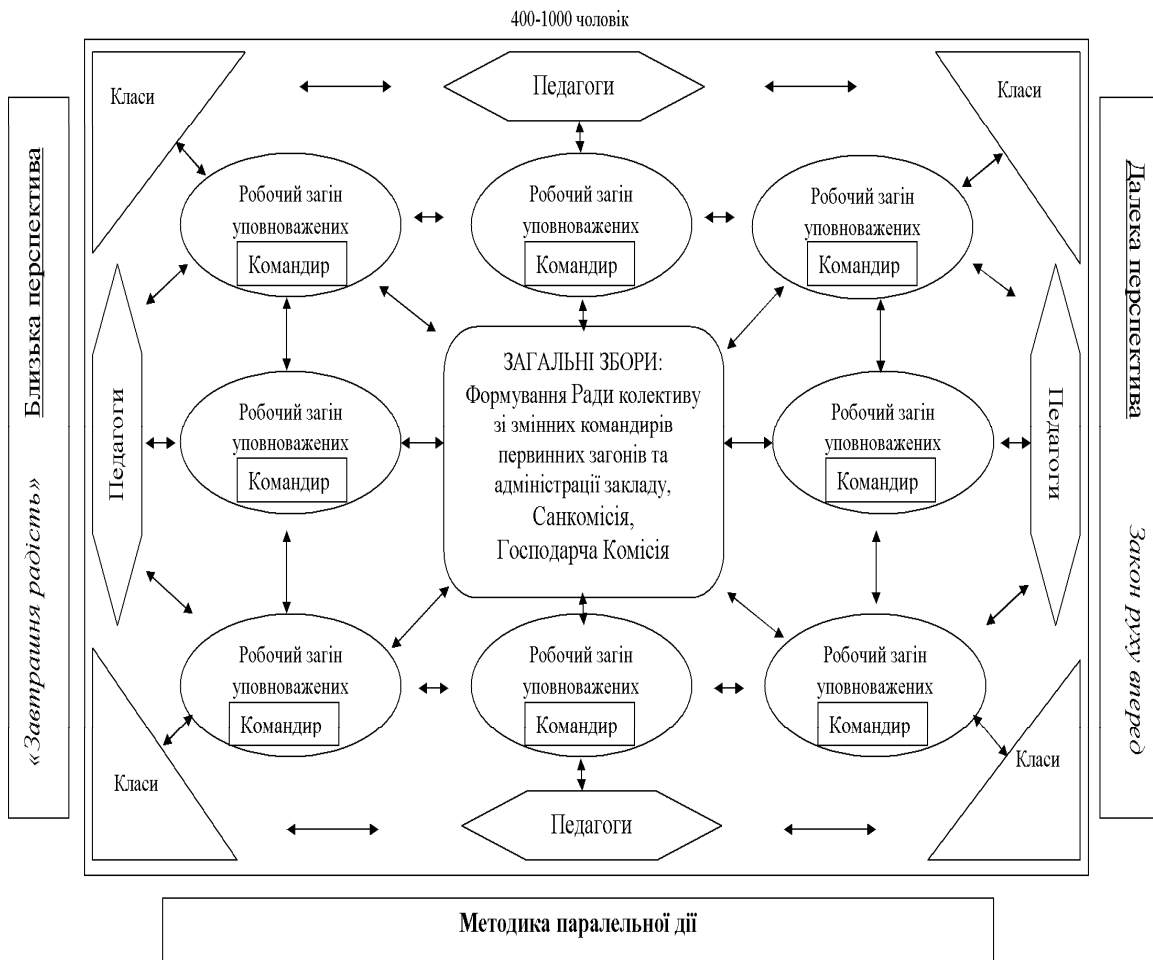


Рис. 1. Структура колективу (за А.С. Макаренком)

Кожен член колективу піддавався контролю й ніс певну відповідальність перед громадою. Так, кожен учасник загону відповідав перед командиром і загonom, командир – перед Радою, загін – перед комісіями та іншими загонами, Рада – перед усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Важлива роль відводилася співпраці учнівського колективу з педагогічним складом навчального закладу. Як бачимо з табл. 1, педагоги не існували окремо від учнів, а співіснували разом з ними як на периферійному, «виконавчому» рівні, так і на рівні керівному.

Методика організації колективу, запропонована А. С. Макаренком, базувалася на методиці паралельної дії. Сутність цієї методики полягала в опосередкованому впливові вихователя на вихованця через колектив, до якого він входить, що дозволяло зменшити опір дитини виховним впливам, оскільки, по-перше, позиція вихователя є прихованою, а, по-друге, висунення вимог чи переконань відбувається через увесь колектив, що створює більш вагомую аргументацію. Але стовідсоткова дієвість означеної методики можлива лише за умови правильної організації та розвитку колективу, цілісності інтересів громади і кожної особи, мажорності настрою, єдності, почуття захищеності та власної гідності кожного члена, активності та здатності гальмувати.

За А. С. Макаренком, колективне виховання має чотири стадії формування та розвитку (див. табл. 1).

Таблиця 1

Вікова та часова градація організації колективу

I Стадія, диктатури	1 клас (початкова школа), 5 клас (середня школа), новосформована група. Триває від навчальної чверті до семестру.	Провідну роль відіграє керівник (куратор).	Відбувається знайомство колективу. Керівник сам, без будь-якого узгодження з колективом, ставить вимоги, обов'язкові для виконання кожним окремо і всією групою в цілому.
II стадія часткової підтримки	Від освоєння попередньої стадії і до кінця навчального року.	Співпраця керівника з активом.	Формується ядро, тобто група дітей, які свідомо підтримують вимоги організатора колективу.
III стадія колективної диктатури	Найчастіше настає з початком нового навчального року.	Колективне висунення вимог до кожного члена колективу.	Передбачає можливість колегіального вирішення всіх питань життя колективу демократичним способом — на основі прийняття рішення більшістю голосів.
IV стадія само- виховання	Підсвідомо впливає з попередньої стадії.	Особистісне усвідомлення відповідальності	Кожен член колективу не чекає доручень, а сам, виходячи з інтересів колективу, бере на себе певні обов'язки та контролює їх належне виконання.

Як бачимо, перша стадія стосується класних колективів, друга – охоплює командирів кожного загону, що передають завдання і слідкують за їх виконанням, третя стадія характеризується колективним пильнуванням виконання вимог, четверта – стосується усієї структури закладу в цілому і кожного учасника зокрема. Найголовніший виховний вплив має, на нашу думку, третя стадія, виділена А. С. Макаренком. На цій стадії найактивнішого виховного прояву набуває власне колектив, що висуває вимоги до кожного.

Важливим елементом формування колективу є визначення системи перспективних ліній, тобто близької, середньої та далекої перспективи (мети, цілі), що служить фактором об'єднання і є рушійною силою розвитку колективу. Використання такої системи формує у дітей соціальний оптимізм, прагнення досягти власною працею «завтрашньої радості». За словами А. С. Макаренка: «Усіляка, навіть незначна, радість, що стоїть перед колективом, робить його більш міцним, дружнім, бадьорим. Людина не може жити на світі, якщо не має попереду нічого радісного. Істинним стимулом людського життя є завтрашня радість» [5].

Це явище важливе не тільки для колективу в цілому, але й для кожного зокрема. «Найголовніше, – наголошував А. С. Макаренко, – треба вміти бачити принади сьогоdnішнього і завтрашнього дня і жити цією принадою. У цьому полягає мудрість життя, ... його ціль» [5].

З огляду на контингент і час, «колективізація» А. С. Макаренка була

виграшною позицією для досягнення поставлених цілей перевиховання, але в наш час макаренківські погляди реалізуються в іншому контексті.

Звісно, в загальноосвітніх навчально-виховних закладах первинні дитячі колективи мають формуватися, перш за все, за принципом одновікових. Але в школах інтернатного типу чому б не вдатися до формування різновікових колективів? Це було б природно і виправдано із соціально-психологічного погляду.

З цього приводу А.С. Макаренко писав: «У мене первинним колективом був загін. Спершу я організовував загани за таким принципом: хто з ким учиться, хто з ким працює, тих я об'єдную в один загін» [5].

У такому об'єднанні А. С. Макаренко вбачав подібність до сім'ї, де «...створюється піклування про молодших, повага до старших, найніжніші нюанси товариських взаємин. Там малюки не будуть замкнені в окрему групу, яка вариться у власному соку, а старші ніколи не розповідатимуть непристойних анекдотів, бо в них є піклування про молодших» [5]. У першому випадку колективізація буде нести профілактичну природу з елементами корекції, а в другому – корекційну та реабілітаційну. Різноманітність такого підходу зумовлена ще й тим, що в школі колектив має сталий, але короткотривалий характер, тому що діти в її стінах перебувають лише певний час, переважна більшість якого припадає на уроки, а в закладах інтернатного типу – постійний, від навчання до дозвілля.

Т. Є. Коннікова у книгах «Організація колективу учнів у школі» (1957) та «Віковий підхід в роботі піонерської організації» (1967) відкинула думки про неможливість використання макаренківської концепції в «нормальній» школі. Дослідниця з'ясувала, що причиною труднощів у застосуванні колективних форм роботи є невміння учителів своєчасно враховувати значення життєвого досвіду дитини, який формується не лише в школі, але й в системі широких життєвих стосунків, що виступають базою педагогічної дії.

Зрозуміло, що конкретні форми організації самоуправління, які існували в колонії ім. М.Горького, у комуні ім. Ф.Е. Дзержинського, не всі і не завжди можуть бути перенесені в практику сучасної школи. Але дух дискусії, колективного вироблення рішень і свідомої дисципліни, атмосфера, яка формувала почуття господаря у своєму колективі й країні, – усе це повинно ретельно вивчатися нашою школою, дитячими організаціями в нових умовах.

З опору на методику колективного виховання А. С. Макаренка ми розробили наступні рекомендації щодо роботи колективу в загальноосвітній школі:

- децентралізація організації шкільного колективу, тобто спочатку формування класних колективів, а потім – загальношкільного колективу.;

- стала співпраця педагогічного та учнівського складу школи на всіх рівнях організації. Але ця співпраця не має нести примусовий характер. Ціль педагогів – створити загальну добровільність і зацікавленість процесом «колективізації». Важливо прислухатися до думок школярів, їх уподобань, бажань, поглядів, ідей, адже завданням школи – виховувати дітей, а не реалізовувати власні амбіції. Адміністрація та педагоги мають служити допоміжним, опорним фактором в організації виховного процесу. Головне завдання педагогів – створити «здоровий колектив», не розділений на дорослих і дітей, у якому просто не буде умов для процвітання занедбаності. Для цього необхідно створити умови для самореалізації кожної особистості колективу у форматі гурткових тренінгових занять чи студій за інтересами;

- упровадження традицій закладу: організація зустрічей випускників, родинних свят, шкільних балів, пошанування обдарованої молоді тощо;

- дієвість органу шкільного самоврядування: контоль за дотриманням

внутрішкільного розпорядку, чергування, шкільної символіки, форми певного зразку, грошової одиниці конкретного освітнього закладу тощо;

– стимулювання учнів. Наявність різних учнівських рейтингів, таких як «Найуспішніший», «Найохайніший», «Найвихованіший» учень і, відповідно, «Клас місяця»;

– співпраця педагогічного й різновікових учнівських колективів з метою виконання конкретного загального завдання: волонтерська робота, організація загальношкільного свята та ін.

Отже, А. С. Макаренко намагався виховати самостійну, незалежну, соціально адаптовану особистість через колектив, де останній виступав у якості способу формування такої особистості. На думку педагога, кожен член колективу має пройти школу керування ним, спробувати себе в ролі організатора, очільника, відчути відповідальність за розвиток колективу в цілому. Сучасний колективний менеджмент освітньої установи ґрунтується на засадах спадщини А. С. Макаренка та репрезентує цілеспрямовану діяльність педагогів та учнів, спільну організацію планування, діагностування життєдіяльності закладу з метою підвищення ефективності виховної роботи щодо уникнення та подолання важковиховуваності учнів різного віку.

Список використаних джерел

1. Бадер С. Управління розвитком учнівського колективу в педагогічній спадщині А. С. Макаренка [Текст] / С. Бадер // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 7 (266). Ч. II. – С. 126-132.
2. Гніда Т. Творче використання ідей видатного педагога А. С. Макаренка в сучасних умовах у роботі з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку [Текст] / Т. Гніда // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 29. – С. 423-428.
3. Гриб В. Занедбаність дитини як педагогічна проблема [Текст] / В. Гриб // Методика управління навчальними закладами. – 2013. – С. 16-17.
4. Іващенко К. Педагогічна система А. Макаренка: досвід організації дитячого самоврядування / К. Іващенко // Історико-педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 2. – С. 9-12.
5. Макаренко А. С. Педагогическая поэма [Текст] / А. С. Макаренко / Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская – М.: ИТРК, 2003. – 736 с., илл.
6. Новикова Л. Педагогика детского коллектива (вопросы теории) [Текст] / Л. Новикова. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
7. Тараненко І. Роль корекційно-педагогічної діяльності у вихованні підлітків з девіантною поведінкою [Текст] / І. Тараненко // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 18. – С. 99-104.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2016 р.

ГРИБ В.

Краковский Педагогический университет имени Комиссии национального образования, Польша

«КОЛЛЕКТИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ» А. С. МАКАРЕНКО КАК ОДИН ИЗ УНИВЕРСАЛЬНЫХ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ УЧЕНИКОВ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

В статье анализируются педагогические идеи всемирно известного педагога-практика А. С. Макаренко, в частности, метод коллективного воспитания как один из универсальных существующих методов по уменьшению явления трудновоспитуемости детей разного возраста в современной общеобразовательной школе. На основе трудов педагога создана модель коллектива, основанная на методе параллельного действия А. С. Макаренко, сформулированы рекомендации по направлениям коллективной работы в современной школе.

Ключевые слова: трудновоспитуемость, коллективное воспитание, педагогическое наследие А. С. Макаренко, организация коллектива, воспитание гармонично развитой личности

GRYB V.

Pedagogical University of Cracow, Poland

«COLLECTIVE EDUCATION» FROM MAKARENKO AS ONE OF THE UNIVERSAL METHODS OF CORRECTION UNCONTROLLABLE BEHAVIOR OF PUPILS OF ALL AGES

The article analyzes the pedagogical ideas of the world famous teacher-practice Makarenko, in particular the collective method of education as one of the universal existing methods to reduce the phenomenon of difficult children of different ages in a modern comprehensive school. On the basis of the teacher collective works created a model based on the method of parallel action Makarenko, enclosed table of age grading of staff and allocated specific recommendations on areas of collective work in the modern school.

Keywords: *behavioral problems, collective training, pedagogical legacy of Makarenko, the organization of collective upbringing harmoniously developed personality.*

УДК 378.14: 372.857

МАРИНА ГРИНЬОВА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

НАТАЛІЯ ГРИЦАЙ

Рівненський державний гуманітарний університет

**КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ**

У статті кейс-технології розглядають як освітні технології, засновані на навчанні шляхом вирішення конкретних ситуацій (кейсів). Представлено історію виникнення кейс-методу та його поширення в освітній галузі. Проаналізовано дефініції кейс-технологій, запропоновані різними вченими. Вказано основні ознаки кейс-технологій, зроблено їх порівняння з іншими технологіями навчання. Визначено основні компоненти структури кейсів. Встановлено етапи роботи над кейсами у навчальному процесі. Обґрунтовано значення кейс-технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології.

Ключові слова: *кейс, кейс-технології, методика навчання біології, методична підготовка, майбутні вчителі біології.*

Постановка проблеми. В умовах реформування вищої освіти України вимагають перегляду традиційні підходи до підготовки майбутніх фахівців, потребують оновлення форми і методи навчання, набуває актуальності впровадження сучасних педагогічних технологій. З огляду на це виникла необхідність вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів біології шляхом посилення практичної спрямованості навчання, збагачення змісту професійно орієнтованими завданнями і ситуаціями, підвищення рівня самостійності студентів, розвитку їхніх творчих здібностей, формування індивідуального методичного стилю майбутнього фахівця. Значущим для здобуття методичних знань, формування методичних умінь і навичок є досвід самостійної діяльності майбутніх педагогів, що дає їм змогу визначити свою позицію з того чи іншого методичного питання, висловити власну думку щодо професійної проблеми.

Перебудова методичної підготовки у ВНЗ передбачає розробку інноваційних технологій навчання, орієнтованих на професійний розвиток. На наш погляд, перспективними у цьому контексті є кейс-технології.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні основи кейс-технологій розкрито в наукових працях О. Долгорукова, Є. Михайлової, І. Катериняка, В. Лободи, К. Меер, Ю. Сурміна, О. Сидоренка, А. Фурди, В. Чуба та ін.

Використанню кейс-методу в навчальному процесі присвячено дисертації А. Деркача, О. Єгорової, К. Красикової, О. Шевченко, І. Шумової. Застосування кейс-технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів висвітлено в публікаціях І. Андриаді та С. Тьоміної, О. Колесникової, С. Ковальової, Т. Кошманової, С. Мамаєвої, І. Осадченко, О. Смолянінової, В. Штейнберга.

Проблемі застосування кейс-технологій у методичній підготовці майбутніх вчителів біології в науковій літературі приділено недостатньо уваги. Варто виокремити лише публікації Т. Бондаренко та Н. Міщук, в яких розкрито деякі особливості застосування цих технологій у підготовці біологів.

Мета статті – обґрунтувати сутність кейс-технологій і з'ясувати їхнє значення у методичній підготовці майбутнього вчителя біології.

Виклад основного матеріалу. Кейс-технології – це освітні технології, засновані на навчанні шляхом вирішення конкретних ситуацій (кейсів). «Кейс» (з англ. «case» – випадок, ситуація) являє собою дуже деталізований письмовий опис якої-небудь конкретної ситуації.

Науковці вказують, що історично метод кейсів виник на початку ХХ ст. в Школі бізнесу Гарвардського університету (США), де 1921 р. було опубліковано перший збірник конкретних ситуацій (The Case Method at the Harvard Business School). З тих пір Гарвардська школа бізнесу виступає в ролі лідера і головного пропагандиста кейс-методу [1; 4].

На сьогодні функціонують дві класичні школи case-study – Гарвардська (американська) і Манчестерська (європейська). У межах першої школи метою методу є пошук єдиноправильного рішення, друга – передбачає багатоваріантність вирішення проблеми [4]. У Манчестерській традиції опис ситуації коротший, а рішення виробляється під час групових дискусій. На сучасному етапі Манчестерська школа стала відходити від теоретичного дослідження кейсів до практичного інтерактивного навчання, залучення студентів до вирішення реальних бізнес-кейсів у діючих компаніях [1].

У СРСР метод case-study (або, як тоді його називали, «метод казусів» – заплутаних або незвичних випадків) був відомий викладачам економічних дисциплін ще в 20-ті роки ХХ століття, проте не набув поширення [4].

Кейс-технології особливо широко використовуються в бізнес-освіті, хоча й застосовуються в медицині, соціології й інших галузях знань. Вони досить популярні у Великобританії, США, Німеччині, Данії та інших країнах. Зокрема, у Великобританії одним із розповсюджених методів, які використовуються в навчальному процесі педагогічних ВНЗ, є інтерактивна лекція на основі кейс-методу, аналіз конкретних ситуацій, ситуаційні завдання та ін. [6].

В Україні кейс-метод став поширюватись у другій половині 90-х років ХХ ст. Сьогодні в цьому напрямі плідно працюють фахівці Центру інновацій та розвитку, серед яких – Ю. Сурмін, О. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда та ін. Дослідники відзначають, що «гуманітарна освіта є природною сферою застосування кейс-методу» [9, с. 209].

За словами С. Ковальової, кейс – це реальна ситуація, яка може виникнути у певній галузі діяльності, зокрема педагогічній, і над якою викладачу та студентам необхідно працювати спільно, щоб знайти обґрунтоване рішення [6, с. 10].

К. Герасименко вважає case-study технологією активного проблемно-ситуаційного аналізу, яка дає змогу демонструвати академічну теорію з погляду

реальних подій, сприяє активному засвоєнню знань і навичок збирання, обробки та аналізу інформації, що характеризує різні ситуації [2].

За визначенням О. Шимутіної, кейс-технологія – це інтерактивна технологія для короткострокового навчання на основі реальних чи вигаданих ситуацій, спрямована не стільки на освоєння знань, скільки на формування в учнів нових якостей і умінь [10].

У науковій літературі немає єдиного підходу до трактування сутності кейс-технологій і кейс-методу. Окремі вчені (Т. Бочкарьова, О. Долгоруков, В. Кудрявцева, Л. Козак) вважають синонімічним рядом терміни кейс-метод, кейс-стаді, метод аналізу ситуацій, метод конкретних ситуацій, метод вивчення ситуацій як методи активного навчання на основі реальних ситуацій. Інші вчені (С. Ковальова, О. Шимутіна) стверджують, що кейс-технологія охоплює метод ситуаційного аналізу, ситуаційні завдання (задачі), ситуаційні вправи, аналіз конкретних ситуацій, метод кейсів, метод «інциденту», метод розбору ділової кореспонденції, метод ситуаційно-рольових ігор, метод дискусії.

У зарубіжних публікаціях вживають такі терміни, як «case studies», «case stories» і просто «case method». У вітчизняних виданнях найчастіше йдеться про метод конкретних ситуацій, метод аналізу конкретних ситуацій, кейс-метод, а також ситуаційні вправи та завдання.

О. Шимутіна зазначає, що найпоширеніший метод ситуаційного аналізу – традиційний аналіз конкретних ситуацій (глибоке і детальне дослідження реальної та імітованої ситуації) має такі різновиди: ситуаційна вправа і метод ситуаційного аналізу – кейс-стаді [10].

Дослідниця Г. Ковальчук розрізняє аналіз конкретних ситуацій (case method) і метод випадків (incident method). На думку вченої, аналіз конкретних ситуацій дає змогу наблизити навчання до реальної практичної діяльності фахівців, передбачає розгляд виробничих, управлінських та інших ситуацій, складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів під час вивчення навчального матеріалу [7, с. 140].

На думку І. Осадченко, необхідно заперечити традиційне синонімізування поняття «метод аналізу конкретних ситуацій» та «метод кейс-стаді». Дослідниця наголошує на наявності у методі кейс-стаді інформаційного пакету (кейсу), на відміну від методу аналізу конкретної ситуації, основу якого складає ситуаційне завдання. За словами І. Осадченко, кейс – це розширене додатковою інформацією ситуаційне завдання, стрижень якого складає підготовлена для аналізу педагогічна ситуація [8].

Погоджуємось із визначенням С. Ковальової, згідно з яким кейс-метод у професійній підготовці вчителя – це «технологія навчання, яка використовує опис (демонстрацію) та аналіз реальних педагогічних ситуацій з метою формування у майбутнього вчителя певного досвіду вирішення проблем у професійно-педагогічній діяльності» [6, с. 10–11].

Використання кейс-технології у ВНЗ забезпечує виконання таких педагогічних завдань: активізація самостійної діяльності студентів; розвиток критичного мислення; вдосконалення навичок вирішення типових ситуацій у професійній діяльності; застосування набутих знань на практиці, зокрема в унікальних і нестандартних ситуаціях; отримання навичок роботи в команді; вироблення умінь узагальнювати та систематизувати інформацію, проводити різні види аналізу; формування навичок проведення презентацій, прес-конференцій, умінь формулювати запитання та аргументувати відповіді; розвиток дослідницьких умінь, рефлексивних здібностей та ін.

Кейс-технології подібні до інших технологій навчання, зокрема ігрових технологій, технологій проблемного навчання. Проте гра – це динамічне явище, а кейс-метод може реалізовуватися щодо статичних ситуацій, позбавлених вираженої часової динаміки. Що стосується порівняння з технологією проблемного навчання, то кейс-метод передбачає наявність проблеми, що прихована в описі ситуації, і деколи сам кейс-метод полягає у формулюванні цієї проблеми. Крім того, проблема в кейс-методі є більш конкретною, ніж у проблемному навчанні [9, с. 51].

З огляду на те, що слово «кейс» (case) в перекладі з англійської мови може означати «чемодан для носіння паперів», «портфель», необхідно визначити відмінності кейс-технологій і технологій портфоліо (портфоліо також означає «портфель», «папка для документів»). С. Ковальова констатує, що кейс-метод сприяє створенню портфоліо, адже кейс-метод характеризує процес набуття знань і досвіду, а портфоліо – це спосіб фіксування його результатів, тобто є формою контролю та оцінки досягнень студента [6].

Попри відмінності кейс-технологій і вищезгаданих технологій варто зазначити, що кейс-технології поєднують в собі різноманітні методи й технології навчання. Так, О. Долгоруков визначив технологічні особливості методу case-study: 1) є специфічним різновидом дослідницької аналітичної технології (охоплює операції дослідницького процесу, аналітичні процедури); 2) є технологією колективного навчання (робота в групі, обмін інформацією); 3) є синергетичною технологією (занурення в ситуацію, осяяння, обмін відкриттями); 4) інтегрує технології розвивального навчання (формування особистісних якостей); 5) є різновидом проектної технології; 6) концентрує в собі значні досягнення технології «створення успіху» (формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності) [4].

Найпоширеніший серед кейс-технологій – кейс-метод є складною системою, що поєднує більш прості методи пізнання. У книзі «Ситуаційний аналіз, або анатомія кейс-метода» вказано такі методи, інтегровані в кейс-метод: моделювання, системний аналіз, «мисленний» експеримент, опис, проблемний метод, метод класифікації, ігрові методи, «мозкова атака», дискусія [9, с. 66].

Кейс – це своєрідний засіб, за допомогою якого в навчальній аудиторії моделюється фрагмент реального життя, практична ситуація, яку належить обговорити і надати обґрунтоване рішення. У науковій літературі подано класифікації кейсів за різними ознаками. Найчастіше в навчальному процесі використовують такі види кейсів: пояснювальні кейси; описові або розповідні кейси; міні-кейси; навчальні (керовані) кейси; одиничні кейси; питальні (тестові кейси) [6]; ілюстровані навчальні ситуації-кейси, навчальні ситуації-кейси з формулюванням проблеми, навчальні ситуації-кейси без формулювання проблеми, прикладні вправи [4; 10]; кейси, які навчають аналізувати та оцінювати; кейси, які навчають вирішувати проблеми та приймати рішення; кейси, які ілюструють проблему, рішення чи концепцію загалом [4].

Заслуговує на увагу і класифікація кейсів, наведена у працях О. Долгорукова, С. Ковальнової, О. Шимутіної: 1) структурований «кейс» (дається мінімальна кількість додаткової інформації); 2) «маленькі нариси» (містять від однієї до десяти сторінок тексту і одну-дві сторінки додатків); 3) великі неструктуровані «кейси» обсягом до 50 сторінок; 4) нестандартні кейси, або «кейси»-першовідкриття [4; 6; 10].

Найповніше класифікацію кейсів представлено в книзі «Ситуаційний аналіз, або анатомія кейс-метода»: 1) за наявністю сюжету (сюжетний і безсюжетний); 2) за часовою послідовністю матеріалу (кейс в режимі від минулого до сьогодення, кейс-спогад із прокруткою часу назад, прогностичний кейс); 3) за суб'єктом кейсу

(особистісний, організаційно-інституціональний, багатосуб'єктний); 4) за способом представлення матеріалу (розповідь, есе, аналітична записка, журналістське розслідування, звіт, нарис, сукупність фактів, сукупність статистичних матеріалів, документів і виробничих зразків); 5) за обсягом (короткий (міні) кейс, кейс середніх розмірів, кейс великого обсягу); 6) за наявністю додатків (без додатків, зі спеціальними додатками); 7) за типом методичної частини (запитальний кейс, кейс-завдання) [9, с. 171].

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дав підстави стверджувати, що на сьогодні немає єдиного підходу до структури кейсів. У науковій літературі найчастіше називають три основних компоненти: вступ, основну частину (опис проблеми) та матеріали для вирішення кейсу. Колектив науковців на чолі з Ю. Сурміним вказує такі складники кейсу: сюжетна частина (сукупність дій та подій, які розкривають зміст кейсу); інформаційна частина (містить необхідну для аналізу ситуації інформацію); методична частина (пояснює місце цього кейсу в курсі і формулює завдання з аналізу кейсу [9, с. 168]. К. Герасименко констатує, що кейс охоплює такі складники: 1) ситуацію-випадок, проблему, історію з реального життя; 2) контекст ситуації; 3) коментар ситуації, представлений автором; 4) запитання або завдання для роботи з кейсом; 5) додатки [2].

За результатами теоретичного аналізу встановлено основні вимоги до створення кейсу: актуальність, відповідність меті, належний рівень складності, ілюстрування типових ситуацій, розвиток аналітичного мислення студентів, стимулювання дискусії, наявність кількох варіантів рішень тощо [2; 9].

Викладання методики навчання біології, як центральної дисципліни в методичній підготовці майбутніх вчителів, передбачає аналіз конкретних методичних кейсів. Кейс-метод спрямований на вирішення певної проблеми, яку не подають в готовому вигляді, а формулюють відповідно до умов реальної навчальної ситуації. Основне джерело навчально-методичних кейсів – навчальний процес, а в нашому випадку – навчання біології в загальноосвітніх навчальних закладах, тобто майбутня професійна діяльність студентів.

Основна мета використання кейс-технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології – здобуття спеціальних методичних знань, формування методичних компетенцій, оволодіння досвідом методичної діяльності вчителя біології на основі аналізу професійних ситуацій. Сутність методу полягає в тому, що майбутнім педагогам пропонується «кейс», у якому описана певна реальна ситуація зі шкільного життя. Студенти мають заздалегідь ознайомитися з кейсом, розібратися в суті проблеми, обдумати способи її вирішення. На заняттях у групах майбутні педагоги детально обговорюють між собою наведену ситуацію, пропонують різноманітні варіанти рішення і вибирають найкращий з них, оптимальний у заданих умовах.

Робота над кейсом передбачає певні етапи. Так, у дослідженні С. Ковальнової технологія роботи над кейсом охоплює чотири етапи: I етап – попередня робота викладача, що передбачає визначення мети і завдань, структури навчального процесу, вибір виду діяльності залежно від кількісного складу групи; II етап – підготовка студентів до роботи з кейсом; III етап – створення кейсу та планування основних етапів заняття, що передбачає початкове ознайомлення з кейсом, аналіз ситуації, структури навчального кейсу; IV етап – оцінювання роботи студентів [6]. О. Шимутіна розрізняє п'ять етапів: перший етап – ознайомлення із ситуацією; другий етап – виокремлення основної проблеми, виділення факторів і персоналій, які можуть реально впливати; третій етап – пропозиція концепцій або тем для «мозкового штурму»; четвертий етап – аналіз наслідків прийняття рішення;

п'ятий етап – вирішення кейса – пропонування одного або декількох варіантів, вказування на можливі проблеми, механізми їх запобігання [10].

На наш погляд, технологія роботи майбутніх учителів біології з методичним кейсом передбачає такі етапи: 1) індивідуальна самостійна робота з матеріалами кейса (ознайомлення із ситуацією, виділення основної проблеми, пропозиції до вирішення); 2) робота в мікрогрупах щодо вирішення проблеми, аналіз наслідків прийняття того чи іншого рішення, вироблення єдиної позиції; 3) презентація результатів роботи мікрогруп у процесі дискусії, вибір одного або декількох варіантів вирішення проблеми; 4) аналіз діяльності.

На заняттях з методики навчання біології для вирішення методичного кейсу створюються творчі групи. Після індивідуального опрацювання кейсу кожним студентом проблеми група переходить до її спільного обговорення, розробляє загальний проект і його оформлення, визначає спосіб його подання на занятті. Для підвищення ефективності роботи М. Єрьоміна радить вибрати в групі «координатора», який організовує роботу, «секретаря», який фіксує результати роботи групи, та «шкіпера», який представляє проект на загальне обговорення. Кожна група по черзі демонструє підготовлений матеріал, відповідає на запитання за змістом розглянутої проблеми, уточнює підходи до її вирішення. Готовий кейс студенти представляють особисто на презентації, під час захисту показуючи свій ентузіазм і зацікавленість проблемою [5].

Методичні кейси дуже схожі на завдання, які використовують на лабораторних і практичних заняттях. Але мета завдань та кейсів у навчанні різні. Завдання спрямовані на засвоєння навчального матеріалу, що дає змогу студентам застосовувати окремі теорії, методи, принципи. Навчання за допомогою кейсів допомагає студентам сформувати широкий спектр різноманітних навичок (аналітичних, творчих, комунікативних, соціальних, самоаналізу). Завдання мають, зазвичай, одне рішення, а кейси – багато рішень і альтернативних шляхів, що ведуть до них [3]. За такого підходу студенти стають рівноправними учасниками навчального процесу, не лише засвоюють певні методичні знання, але й виробляють уміння і навички, набувають досвіду професійної діяльності.

Розбираючи кейс, майбутні вчителі фактично отримують готове рішення, яке можна застосувати в аналогічних обставинах в майбутній професійній діяльності. Кейс дає змогу не тільки отримати інформацію, а й зануритися в атмосферу того, що відбувається, допомагає студентам уявити себе в реальній життєвій ситуації, а не просто вирішувати складне завдання. Отже, кейс-технології поєднують у собі риси і навчання, і майбутньої професійної діяльності, що позитивно впливає на процес особистісного зростання студента.

У методиці навчання біології цікавими є кейси з проблем формування пізнавального інтересу школярів на уроках біології, статевого виховання учнів на уроках та в позакласній роботі, розвитку критичного мислення під час вивчення еволюційних концепцій, проведення екскурсій у природу, методики навчання складних тем шкільного курсу біології та ін.

Висновки. Кейс-технології є інноваціями в методичній підготовці майбутніх учителів біології. Сутність цих технологій полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій) для спільного аналізу, обговорення та вироблення рішень з певної теми навчальної дисципліни. Перевагами кейс-технологій є можливість перевірити теоретичні знання на практиці, розвиток умінь аргументувати свої погляди та вислуховувати думки інших учасників, формування навичок роботи в команді та вміння знаходити раціональні рішення поставленої проблеми. Найпоширенішим є кейс-метод, що полягає в аналізі спеціально створених методичних кейсів, в яких містяться описи реальних ситуацій з професійної

діяльності вчителя біології. Такі кейси забезпечують позитивну мотивацію студентів до здобуття інформації професійного спрямування, передбачають активізацію самостійної діяльності майбутніх педагогів, формування в них необхідних методичних компетенцій.

Вирішення методичних ситуацій сприяє формуванню у студентів уміння критично мислити, розвитку їхніх творчих здібностей, виробленню індивідуального методичного стилю, значно підвищує рівень методичної готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Перспективами подальших досліджень може бути вивчення доцільності впровадження інших інноваційних навчальних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології.

Список використаних джерел

1. Адонина Н. П. Кейс-метод: история появления и развития / Н. П. Адонина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://aspirantura-olimpiada.narod.ru/index/0-96>
2. Герасименко К. М. Использование технологии case-study в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров / К. М. Герасименко // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы III всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. – С. 46–48.
3. Грицай Н. Б. Использование кейс-метода в методической подготовке будущих учителей биологии / Н. Б. Грицай // Биологическое и химическое образование: проблемы и перспективы развития : сборник статей / отв. ред. В. П. Разаханова. – СПб. – Махачкала, 2013. – С. 201–206.
4. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. Долгоруков. – Режим доступа : <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>
5. Еремина М. Ю. Потенциал кейсового метода / М. Ю. Еремина // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С. 104–106.
6. Ковальова С. М. Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх вчителів у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Ковальова. – Житомир, 2012. – 20 с.
7. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. – [вид. 2-ге, доп.]. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.
8. Осадченко І. Дидактичні вимоги та методика формування кейсів у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи / І. Осадченко // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол. : В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ, 2012. – Вип. 107. – Ч. 2. – С. 58–69.
9. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / [Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода и др.]; под ред. Ю. П. Сурмина. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
10. Шимутина Е. Кейс-технологии в учебном процессе / Елена Шимутина // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 172–179.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2016 р.

ГРИНЁВА М.

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

ГРИЦАЙ Н.

Ровенский государственный гуманитарный университет, Украина

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

В статье кейс-технологии рассматриваются как образовательные технологии, основанные на обучении путем решения конкретных ситуаций (кейсов). Представлена история возникновения кейс-метода и его распространение в образовательной сфере. Проанализированы дефиниции кейс-технологий, предложенные различными учеными. Указаны основные признаки кейс-технологий, дано сравнение их с другими

технологіями обучения. Определены основные компоненты структуры кейсов. Установлены этапы работы над кейсами в учебном процессе. Обосновано значение кейс-технологий в методической подготовке будущих учителей биологии.

Ключевые слова: кейс, кейс-технологии, методика обучения биологии, методическая подготовка, будущие учителя биологии.

GRINEVA M.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

GRYTSAIN.

Rivne State University of Humanities, Ukraine

CASE-STUDIES IN THE METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY

In the article the case is seen as an educational technology that based on studying by specific situations (cases). The essence of the concept of «case» as a detailed written description of any particular situations has been considered. The history of the case method and its distribution in the educational sector in Ukraine and abroad has been examined. The case technology is proposed by different scientists. They have found that it is necessary to distinguish between situations and cases, case study and case method. The main specified features of case-technologies have been analyzed. The pedagogical objectives of case technology are the next: self-activation, the implementation of theoretical knowledge in practice, the formation of research skills. The author made the comparison of case-technology with other studying technologies (the problem-based learning, the gaming technology, the technology portfolio, the design technology). It was found that case-method integrates a simpler methods such as modeling, the methods of description, playing, problem, discussion. The classification of cases on various grounds has been made. The main components of the structure cases are proposed. The author established the stages of work on case studies in the educational process and proposed the subjects of case methods in teaching the biology that proved the importance of using cases in the methodical preparation of future teachers of biology.

Keywords: case, case-studies, methods of teaching biology, methodical training, future teachers of biology.

УДК 371.11

**ЛАРИСА ДУБРОВСЬКА
ВАЛЕРІЙ ДУБРОВСЬКИЙ
ТЕТЯНА ГОРДІЄНКО
НАДІЯ БІЛОУСОВА**

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті автори розкривають проблему розуміння структурних компонентів, які забезпечують формування готовності майбутнього керівника до впровадження інноваційних технологій управління навчальним закладом, його професійних якостей і соціальних ролей; розуміння цілісного уявлення про управлінську діяльність як педагогічної інноватики.

***Ключові слова:** інноваційні технології, управлінська діяльність, готовність керівника до професійної діяльності, наукове мислення, самоменеджмент*

Постановка проблеми. Суспільно-політичні й соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, суттєво впливають на діючу систему освіти. Тому керівнику закладу освіти слід орієнтуватися в різноманітності сучасних управлінських ідей, вивчати й успішно застосовувати досягнення науки та перспективного педагогічного досвіду, організовувати творчу діяльність.

Професіонал у галузі освіти має глибоко усвідомлювати місце й роль позитивної взаємодії тих, хто є учасниками освітнього процесу як засобу самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку, самоствердження. Необхідно підготувати керівника з творчим науково-педагогічним мисленням, з певною системою знань, умінь і навичок та особистісних і професійних якостей, що актуалізує проблеми застосування інноваційних технологій навчання, які покликані забезпечити підготовку людини до стрімкого й мінливого життя у світі з багатоманітними зв'язками.

Навчання має бути спрямоване не тільки і не стільки на засвоєння готових науково-практичних знань, а на можливість продукування нових, на розвиток креативності, гнучкості мислення, на моделювання нових способів діяльності, на розвиток умінь навчатися самостійно тощо.

На сучасному етапі має місце певна невідповідність між вимогами щодо готовності майбутніх фахівців до застосування інноваційних технологій навчання та недостатньою увагою вищих навчальних закладів до забезпечення такої підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Перш ніж розглядати проблему готовності керівника до впровадження інноваційних технологій вкажемо, що методологічною основою дослідження є загальні положення філософії й психології з теорії пізнання як основи формування особистості (Б.Г. Ананьєв, В.П. Андрущенко, А.Г. Асмолов, В.Г. Кремень та ін.); основні положення системно-діяльнісного, особистісного підходів до навчально-виховного процесу підготовки вчителів (Н.М. Бібік, О.Я. Савченко, А.В. Сущенко та ін.); технологічний підхід як чинник модернізації професійної підготовки студентів (М.В. Гриньова, Г.В. Єльнікова, О.М. Пехота та ін.); дидактико-методичний та

інноваційний підходи, що забезпечують інтеграцію дидактичних і методичних знань та умінь студентів (Л.М. Ващенко, В.І. Маслов, В.Ф. Паламарчук, О.І. Пометун та ін.).

Процес формування готовності вчителя до професійної діяльності висвітлений у роботах А.М. Алексюка, С.О. Кубіцького, А.Ф. Ліненко, В.І. Лугового, О.Г. Мороза, К.К. Платонова, О.Ц. Пуні, О.Г. Ярошенко та ін.

Проблеми технологій навчання, їх застосування та ефективності використання у школі, у вищих навчальних закладах представлені в роботах М.В. Гриньової, В.І. Євдокимова, М.В. Кларіна, А.М. Крамаренко, В.Ф. Паламарчук, О.М. Пехоти, В.В. Серікова, С.О. Сисоєвої, І.С. Якиманської.

Мета статті полягає у формуванні уявлення про готовність упровадження інноваційних технологій управління навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу. Соціально-економічні умови розвитку держави, інноваційні процеси зумовлюють необхідність пришвидшеного розвитку освітньої галузі, модернізації управління освітою. Сьогодні принципово змінюються сутність і механізми людської взаємодії, пріоритети життєвих цінностей та ідеалів, філософія і психологія освіти, роль особистості у суспільстві. Велику роль в організації ефективної роботи освітньої установи відіграє її керівник. Він має бути здатним приймати сміливі рішення, творчо вирішувати проблеми колективу (як виробничі, так і особистісні), дбати про його добробут.

Інновації (італ. *innovatio* – новина, нововведення) – нові форми організації праці й управління, нові види технологій, що охоплюють не лише окремі установи, організації, а й різні сфери. Вони виражаються в тенденціях накопичення і видозміни ініціатив, нововведень в освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти [5, с. 104]. Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, що вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення керівників навчальних закладів і вчителів до освоєння й застосування педагогічних новинок, конкуренція загальноосвітніх закладів, яка стимулює пошук нових форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо добору вчителів [2, с. 53–61].

У широкому розумінні поняття «управління» визначають як елемент, функцію організованих систем, різних за природою, (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечують збереження їх відповідної структури, підтримують режим діяльності й реалізацію їх програм. У контексті управління навчальними закладами такий феномен розглядають через методи і діяльність із забезпечення вимог якості освіти. Саме цим зумовлене в педагогіці виникнення нового напрямку – педагогічної інноватики, яка стала соціальною галуззю наукового пізнання, що характеризується певним змістом, принципами, тенденціями й закономірностями розвитку. Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних вирішень різноманітних педагогічних проблем. За педагогічними інноваціями виникли нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми й методи навчання і виховання, освітні моделі і, як наслідок, нестандартні підходи до управління.

Інноваційну педагогічну технологію розглядають як особливу організацію діяльності та мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес засвоєння, впровадження й поширення нового в освіті. Інновація педагогічного процесу означає введення нового в мету, зміст, форми і методи навчання та виховання, в організацію спільної діяльності учасників навчального процесу.

Ми дотримуємося тієї точки зору, що готовність до застосування

інноваційних технологій відповідає особистісно-діяльнісному підходу, оскільки, по-перше, студентам треба мати цілісне уявлення про управлінську діяльність, її функції, зміст, форми, методи тощо. Опанувати ці технології та використати їх у професійній роботі керівник має змогу тільки під час практичної діяльності, за умови, що він з'ясував для себе сенс інноваційних технологій навчання, специфіки вибудовування відносин між учасниками освітнього процесу. По-друге, студент має прагнути пізнати особистість кожної дитини, забезпечити гармонійний розвиток всіх дітей у класі.

За необхідне маємо відзначити, що сформувати готовність до управлінської діяльності є можливим тільки в процесі професійної підготовки. Підготовка являє собою процес, а готовність, з одного боку, – мета, з іншого – результат цього процесу. Готовність до впровадження інноваційних технологій – це комплексне новоутворення особистості.

О.М. Пехота й А.М. Старєва виділяють такі компоненти професійно-педагогічної підготовки керівника:

- засвоєння загально-педагогічних і предметно-методичних знань;
- формування практичних умінь і навичок (інформаційних, організаційних, комунікативних, операційних, технологічних, дослідницьких, проєктивних, самоосвіти тощо);
- формування і розвиток організаторських здібностей (дидактичних, методичних, технологічних, конструктивних, комунікативних та ін.);
- розвиток інтелекту майбутнього фахівця (мислення, ерудиції, пам'яті тощо) [6, с. 24].

Складність, багатоаспектність і взаємозалежність управлінських проблем у період розбудови освіти потребують нових ідей і підходів, що розвивають перспективи пошуку оптимальних інновацій управлінської діяльності професійного навчального закладу.

Тому великого значення набуває самоменеджмент як уміння керівника управляти собою і дотримання таких психолого-управлінських вимог до менеджера освіти (за Т. Бабенко):

- діагностичних (при плануванні, підготовці й прийнятті управлінських рішень, контролюючій діяльності, цілепокладанні);
- прогностичних (при розробці стратегічних напрямків діяльності колективу, плануванні);
- визначенням змісту роботи, термінів виконання, відповідальних тощо);
- координаційно-регулюючих або організаторських (при підготовці та прийнятті управлінських рішень, інструктуванні людей, контролі, доборі кадрів та розподілі обов'язків відповідно до їх психологічних особливостей, проведенні інструктажу в ході здійснення рішень, використанні різних форм управлінської роботи, здійсненні ділового спілкування, встановленні ділових контактів з підлеглими, партнерами, своїми керівниками);
- комунікативних (при створенні сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі);
- мотиваційних (при формуванні індивідуального стилю діяльності, що оптимально відображає особливості менеджера та колективу, яким він керує);
- емоційно-вольових (при цілепокладанні, прийнятті управлінських рішень, здійсненні поточного та підсумкового контролю);
- оцінних (при самоорганізації діяльності, розробці шляхів самовдосконалення і нових цілей, завдань);
- когнітивних або гностичних (для ефективного виконання всіх функцій управління в освіті);

- мовних (при формулюванні управлінських рішень, здійсненні компетентного ділового спілкування, проведенні різних активних форм організації управління; для ефективного виконання всіх функцій управління в критичних умовах і стресових ситуаціях);
- моральних (при змістовій та емоційно-мотивуючій спрямованості управлінської діяльності, забезпеченні етичних критеріїв праці менеджера освіти, виховному впливі на оточуючих);
- фізіологічних (для ефективного виконання навантажень управлінської праці, лідерського впливу на людей, формування позитивного ставлення та оптимізму в них);
- фізичних (при створенні позитивного іміджу керівника та установи, надання позитивного впливу на оточення) [1].

Керівник сучасного навчального закладу повинен володіти вміннями, що дозволять виконувати ті або інші професійні функції і соціальні ролі. На сучасному етапі розвитку суспільства найбільш важливими є:

- здатність ефективно управляти собою, підлеглими і своїм часом, незалежно від стресів, економічних проблем повсякденного життя;
- уміння прояснити свої особисті цінності й допомогти визначити розумні орієнтири підлеглим;
- здатність чітко визначати особисті й професійні цілі;
- уміння самостійно забезпечити свій професійний ріст та особистісний розвиток;
- оволодіння навичками творчого й ефективного розв'язання професійних, матеріальних, моральних та інших проблем;
- оволодіння навичками впливу на підлеглих, не вдаючись до прямих вказівок;
- опанування методів раціональної роботи з інформацією;
- уміння створити колектив і управляти ним, вважаючи себе членом цього колективу;
- прагнення до інноваційної діяльності, дослідницької роботи, експериментування.

Висновок. Отже, готовність майбутнього керівника до впровадження інноваційних технологій є інтегративним утворенням, метою і результатом спеціальної професійної підготовки студентів у даному напрямку. Під формуванням готовності майбутніх керівників до впровадження інноваційних технологій розуміємо багатокомпонентний, поліфункціональний, динамічний, відкритий процес перетворень, завдяки якому здійснюється цілеспрямований розвиток усіх структурних компонентів, які забезпечують формування цього виду готовності.

Список використаних джерел

1. Афанасьєв В. Г. Программно-целевое планирование и управление / В.Г. Афанасьєв. - М.: Наука, - 1990. - 127 с.
2. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами / Л.Ващенко // Директор школи. - №23-24 (455-456). - 2007. - 53 - 61 с.
3. Єльнікова Г.В. Управлінська компетентність / Г.В.Єльнікова // Бібліотека шкільного світу. - К.: Ред. загальнопед. газ, 2005. – 128 с.
4. Маркіян С. В. Інновації як фактор розвитку освіти / С.В. Маркіян // VI Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція. - Харків, 2006. - 155 с.
5. Мисик О.С. Теоретичні засади педагогічної інноватики / О.С. Мисик. // Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної

освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку: Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції (11 жовтня 2007 р.). –Хмельницький : ХГПА, 2007. - 309 с.

6. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : Моногр. / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Іліон, 2005. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2016 р.

ДУБРОВСКАЯ Л., ДУБРОВСКИЙ В., ГОРДИЕНКО Т., БЕЛОУСОВА Н.

Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ К ВНЕДРЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье авторы раскрывают проблему понимания структурных компонентов, которые обеспечивают формирование готовности будущего руководителя к внедрению инновационных технологий управления учебным заведением, его профессиональных качеств и социальных ролей; понимание целостного представления о управленческой деятельности как педагогической инновации к профессиональной деятельности, научное мышление, самоменеджмент.

Ключевые слова: инновационные технологии, управленческая деятельность, готовность руководителя

DUBROVSKA L., DUBROVSKIY V., GORIENKO T., BILOUSOVA N.

Nizhyn state university of Mikola Gogol, Ukraine

FORMATION OF READINESS OF FUTURE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT MANAGERS FOR THE INTRODUCTION OF INNOVATIONAL TECHNOLOGIES

The authors reveal the problem of understanding the structural components that provide the formation of readiness of the future manager for the introduction of innovative educational institution management technology, its professional skills and social roles; understanding of the holistic view of administrative activity as a pedagogical innovation.

Keywords: innovative technologies, management activity, readiness to head to the professional activity, scientific thinking, self-management.

УДК 796.894:378

ВАЛЕРІЙ ЖАМАРДІЙ

ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава

РОЛЬ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА В ПРОВЕДЕННІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ

У статті зроблено спробу визначити роль тренера-викладача в проведенні навчальних занять із фізичного виховання на основі аналізу науково-методичної літератури, окреслено шляхи оптимізації й удосконалення навчальних занять із фізичного виховання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах із застосуванням сучасних оздоровчих фітнес-програм і технологій.

Ключові слова: здоров'я, навчальні заняття, студенти, тренер-викладач, фізичне виховання, фітнес-технології.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток теорії й практики фізичного виховання і масового спорту висуває підвищені вимоги до особистості викладача з фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах, тренера

спортивної секції чи спортивного колективу, професійного, педагогічного та спортивного рівня його майстерності. Роль тренера-викладача у фізичному вихованні, організації та проведенні навчальних занять є першочерговою у педагогіці спорту, теорії та практиці фізичного виховання. Вона має складний характер, обумовлена необхідністю вирішення поставлених завдань.

Тренер-викладач виконує головну роль в організації рухової діяльності студентів протягом навчального дня, формує мотиви, виховує звичку до систематичних занять фізичними вправами, спрямовує та контролює самостійну діяльність студентів. Перед тренером-викладачем стоїть завдання зацікавити, заохотити до навчальних занять із фізичного виховання кожного студента. Фізичне виховання і спорт є видом діяльності, яка здійснюється в умовах постійної взаємодії під керівництвом педагогів і тренерів із видів спорту. Фізичне виховання у вищих педагогічних навчальних закладах є одним із основних елементів загальної системи виховання студентської молоді.

Аналіз досліджень і публікацій. Багаторічна практика й наукові дані переконливо доводять, що організація та проведення навчальних занять із фізичного виховання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах відстають від вимог часу. Тренери-викладачі з фізичного виховання, не володіють достатнім рівнем знань про особливості організації й проведення навчальних занять із фізичного виховання, виявляють пасивність та інертність у цій важливій роботі.

Особливу тривогу й занепокоєність викликає той факт, що у багатьох першокурсників прослідковуються відхилення в стані здоров'я. У цього контингенту студентів відзначається незадовільний рівень розвитку рухових якостей. Слабкий стан здоров'я й низький рівень фізичної підготовленості вимагають поглибленої розробки сучасної науково-обґрунтованої методики та форм організації навчальних занять із фізичного виховання студентів із застосуванням фітнес-технологій.

У теорії та практиці фізичного виховання, педагогічній і спортивній літературі спостерігаємо поглиблений інтерес науковців, викладачів фізичного виховання, тренерів різних видів спорту до проблеми формування культури здоров'я, дітей, учнів, студентів, молоді, використання в навчально-виховному процесі з фізичного виховання сучасних фітнес-програм і технологій.

Вивчення специфіки діяльності тренера-викладача спортивного колективу, удосконалення процесу виховання та навчання, дослідження педагогічних аспектів формування особистості студента займалися В.М. Гнітецька, В.В. Давидов, Л.В. Заремба, Б.Т. Лихачов, Т.Н. Мальковська, Л.П. Матвеев, А.Ц. Пуні, П.А. Рудик, В.М. Сергієнко, В.П. Філін, А.Г. Хрипкова А.В. Цьось, Б.М. Шиян та інші. Водночас у вищих педагогічних навчальних закладах ця проблема залишається малодослідженою.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі тренера-викладача в проведенні занять з фізичного виховання із застосуванням фітнес-технологій.

Виклад основного матеріалу. Одним із актуальних завдань сучасної освіти та виховання в Україні є створення умов для гармонійного духовного розвитку студентів, розкриття творчих можливостей, задоволення особистих і суспільних інтересів. Не можна недооцінювати роль тренера-викладача з фізичного виховання у сучасному вищому педагогічному навчальному закладі, бо через систему фізичного виховання здійснюється підготовка молоді до активної професійної діяльності, формування громадянської компетентності.

Тренер-викладач із фізичного виховання виробляє у студентів спеціальні знання, рухові уміння й навички, виховує естетичну культуру. Він ознайомлює

студентів з історією фізкультурного руху, теорією і методикою фізичного виховання, формує основи здорового способу життя. Тренер-викладач із фізичного виховання виробляє необхідні знання й навички для активної, свідомої участі процесу життєдіяльності, про стан здоров'я, шкідливі звички, виховує переконання необхідності дотримання основ здорового способу життя, відвідування спортивних секцій, виробляє вміння аналізувати, спираючись на знання із теорії та методики фізичного виховання, спорту, використовувати валеологічну, педагогічну та спортивну літературу. Його діяльність є необхідною для формування особистості майбутніх фахівців [5, 6, 7].

Фізичне виховання виконує важливу функцію і впливає на розвиток фізичної культури молодого людини. Тренеру-викладачу необхідно постійно працювати над якістю викладання, що посилює інтерес студентів до навчання. Студенти будуть навчатися, відвідувати спортивні секції, якщо заняття із фізичного виховання будуть зрозумілими, доступними, цікавими, якщо в навчально-виховному процесі з фізичного виховання будуть застосовуватися сучасні фітнес-технології. Навчальні заняття з фізичного виховання необхідно проводити з незвичайними й оригінальними вправами, питаннями, завданнями. Навчання для студентів стає привабливим, якщо під час спілкування і тренування тренер-викладач звертається з дискусійними питаннями, представляє різноманітні точки зору на проблему.

За даними Т.В.Гнітецької, лекційні, семінарські, практичні заняття із фізичного виховання є передачею інформації (знань) і виконують виховну функцію. Кожен вид занять має формувати в студентів дисципліну, творчість, ініціативу та самостійність [4].

Форми проведення навчальних занять необхідно постійно удосконалювати, використовувати новітні методи навчання, застосовувати сучасні фітнес-технології:

– кардіотренажери (аеробні) – загальнозміцнюючої дії, які підвищують тонус організму, тренують серце, сприяють спалюванню зайвих калорій (велотреки, бігові доріжки);

– силові тренажери (для тренування і зміцнення м'язів);

– гімнастичні спортивні комплекси, віброплатформи;

– аква-тренажери (кроковий для підтягувань та віджимань, грібний, водний велотренажер, аква-драбина, аква-твістер) [1, 2, 3].

На думку В.М.Сергієнка, активні методи навчання поділяються на дві групи – імітаційні та неімітаційні. До імітаційних методів навчання відносять ігрові й неігрові. Ігрові методи навчання – це ділові й рольові ігри. Неігрові методи навчання – це ситуаційні методи навчання. До них належать активні види лекційних занять (проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція із попередньо запланованими помилками, лекція – прес-конференція, оглядово-установча лекція, лекція-диспут), активні види семінарських занять (семінар-конференція, виїзний семінар), активні види практичних занять, інтелектуальний практикум, студентська наукова конференція, використання автоматизованих і комп'ютерних класів, тести, завдання, курсові роботи, професійна консультація, навчально-тематична дискусія, сократівська бесіда, інтелектуальна розминка, програмоване навчання [8].

Високу ефективність навчальних занять із фізичного виховання із застосуванням фітнес-технологій забезпечують такі методи, методичні прийоми та форми організації навчальної роботи як аналіз допущених помилок, аудіовізуальний метод навчання, дискусія із запрошенням фахівців різних видів спорту, коментування, оцінка власних дій, майстер-класи видатних спортсменів і

тренерів, метод аналізу, діагностики ситуації, метод інтерв'ю (інтерв'ювання), метод проектів, моделювання, проблемний метод, тренінги, індивідуальні та групові. Застосовуючи активні методи навчання на заняттях із фізичного виховання, викладач може ефективно викладати предмет, тобто спонукати, пробуджувати інтерес до навчальних занять. Усі види активних методів навчання частково або повністю застосовуються у проведенні навчальних занять із фізичного виховання.

Ще одна функція, відведена тренерів-викладачів з фізичного виховання у структурі педагогічного колективу – виховна. Тренерам-викладачам із фізичного виховання потрібно приділяти увагу позанавчальній виховній роботі. Проводити тижні національно-патріотичного виховання молоді: лекції-зустрічі з тренерами, спортсменами, представниками спортивних організацій, проведення круглих столів з дотримання основ здорового способу життя, відвідування спортивних змагань, підготовка та участь студентів у змаганнях із видів спорту [9, 10].

Сучасний тренер-викладач із фізичного виховання має постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, постійно проходити стажування на профільних кафедрах та курсах підвищення кваліфікації, брати участь у засіданнях методичних об'єднань, щорічних педагогічних читаннях, проводити навчальні заняття із фізичного виховання на високому рівні.

Відповідальна творча праця тренера-викладача з фізичного виховання – це гуманні та демократичні взаємини зі студентами, колегами, які мають ґрунтуватися на принципах культури педагогічного спілкування, дотримання професійної етики, координування дій зі своїми колегами з питань, що входять у коло професійної компетентності.

Висновки. Особистість тренера-викладача з фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах відіграє важливе значення. Останні роки спостерігається збільшення кількості студентів, що мають проблеми зі здоров'ям. Серед факторів, які впливають на стан здоров'я студентської молоді є недостатній рівень рухової активності, відсутність необхідних спеціальних знань про можливості його покращення за допомогою навчальних занять із фізичного виховання із застосуванням фітнес-технологій.

Основне завдання тренера-викладача з фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах – це формування у студентів усвідомленого ставлення до збереження та зміцнення власного здоров'я, формування основ здорового способу життя. Проведене дослідження дає змогу внести доповнення до традиційної навчальної програми з фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах, розробити методичну систему застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання студентів.

Методично правильно організовані навчальні заняття із фізичного виховання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах із застосуванням фітнес-технологій дають змогу виробити мотиваційну основу, покращити стан здоров'я, розумову та фізичну працездатність студентів, що сприятиме засвоєнню навчальних програм у вищому педагогічному навчальному закладі й успішній інтеграції до майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо в необхідності зміни традиційної системи проведення навчальних занять із фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах, застосовуючи сучасні оздоровчі технології, спрямовані на покращення стану здоров'я, рівня фізичної підготовленості студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Балахничева Г. В. Сучасні педагогічні технології підвищення професійної спрямованості фахівця фізичної культури в навчально-виховному процесі сучасної школи / Г. В. Балахничева, А. В. Цьось, Л. В. Заремба. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2010. – С. 53–64.
2. Балахничева Г. В. Формування професійної майстерності майбутнього фахівця фізичної культури : [навч.-метод. посіб. для студ. випуск. курсів ін-тів фіз. культури] / Балахничева Г. В., Заремба Л. В. – Луцьк : РВВ “Вежа” ВДУ ім. Лесі Українки, 2004. – 82 с.
3. Вовк В. М. Пути совершенствования физического воспитания студентов / В. М. Вовк. – Луганск : ВУГУ, 2000. – 176 с.
4. Гнітецька Т. В. Самостійна робота студентів із теорії та методики фізичного виховання за кредитно-модульною системою навчання : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту / Т. В. Гнітецька, Т. Г. Овчаренко. – Луцьк : РВВ Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2010. – 183 с.
5. Дудчак М. Проблеми спорту для всіх в Україні в контексті європейської інтеграції. Концепція розвитку в галузі фізичного виховання і спорту в Україні / М. Дудчак // Зб. наук. пр. – Вип. 4. – Рівне, 2006. – С. 18–24.
6. Заневська Л. Самооцінка готовності майбутніх фахівців спортивно-оздоровчого туризму та рекреації до використання сучасних інформаційних технологій / Л. Заневська // Зб. наук. пр. – Вип. 4. – Рівне, 2006. – С. 25–30.
7. Наумчук В. Принципи професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту в умовах Болонського процесу / В. Наумчук // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. – Луцьк : Волин. обл. друк, 2005. – С. 163–164.
8. Сергієнко В. М. Підвищення фізичної підготовленості студентів // В. М. Сергієнко // Наук. вісн. Волин.нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – 2007. – № 10. – С. 40–43.
9. Шиян Б. М. Теорія і методика педагогічних досягнень у фізичному вихованні та спорті : навч. посіб. / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Богдан, 2008. – 276 с.
10. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Ч. І, ІІ. – Тернопіль : Богдан, 2004. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2016 р.

ЖАМАРДИЙ В.

ВГУЗУ “Украинская медицинская стоматологическая академия”, Полтава, Украина

РОЛЬ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОВЕДЕНИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИЙ

В статье сделана попытка определить роль тренера-преподавателя в проведении учебных занятий по физическому воспитанию на основе анализа научно-методической литературы, очерчено пути оптимизации и усовершенствования учебных занятий по физическому воспитанию студентов высших педагогических учебных заведениях с применением современных оздоровительных фитнес-программ и технологий.

Ключевые слова: здоровье, студенты, тренер-преподаватель, учебные занятия, физическое воспитание, фитнес-технологии.

ZHAMARDIY V.

Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava, Ukraine

ROLE OF TRAINER IN THE LEAD THROUGH OF LESSONS AFTER PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS WITH APPLICATION OF TECHNOLOGIES OF FITNESS

An attempt to define the role of trainer in the lead through of lessons from physical education on the basis of analysis scientifically methodical literatures is done in the article,

outlined ways of optimization and improvement of lessons from physical education of students in higher pedagogical educational establishments.

It is found out, that forms of lead through of lessons it is necessary constantly to perfect from physical education, to use the newest methods of studies, apply modern technologies of fitness: kardio (aerobic) – action, which promote tone of organism, train a heart, instrumental in incineration of superfluous calories (cycle tracks); power trainers (for training and strengthening of muscles); gymnastic sporting complexes; aqua (aquaclimber, aquarower, aquastepper, aquacycle, aquapull, hidroforce aquarcruiser).

Keywords: *physical education, students, technologies of fitness, trainer*

УДК 378.4.091.59

ЮРІЙ КРАЩЕНКО

ГАЛИНА СОРОКІНА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

УМОВИ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Стаття присвячена проблемі адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища засобами студентського самоврядування. Спираючись на результати досліджень, в якому взяли участь студенти-переселенці переведені з інших навчальних закладів, виявлено, що максимально сприятливе поле для розвитку конструктивних стосунків між студентами-переселенцями та академічною громадою вищого навчального закладу створює система студентського самоврядування. Визначені та обґрунтовані організаційно-педагогічні умови адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища, які може забезпечити студентське самоврядування в розмаїтті своїх організаційних форм та рівнів.

Ключові слова: *внутрішньо переміщені особи, студенти-переселенці, адаптація, організаційно-педагогічні умови адаптації, середовище вищого навчального закладу, студентське самоврядування, орган студентського самоврядування.*

Постановка проблеми та аналіз публікацій. Соціальна та політична нестабільність в Україні зумовила появу значної кількості внутрішньо переміщених осіб, тобто громадян, які постійно проживають в Україні, яких змусили або які самостійно покинули своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [19].

Нині близько 6 тис. студентів вищих навчальних закладів Донецької та Луганської областей навчаються у вищих навчальних закладах інших регіонів України в якості тимчасово допущених до занять («вільних слухачів»). Близько 500 студентів зараховані на навчання на вільні бюджетні місця, а також навчаються за кошти фізичних і юридичних осіб. Станом на 1 вересня 2015 року понад 10 тис. студентів Донбасу вступили на навчання до вищих навчальних закладів, що підконтрольні українській владі, 16 вищих навчальних закладів переміщено. Результати моніторингу звернень, котрі надходять до Міністерства

освіти і науки України та Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, засвідчують, що студенти-переселенці потребують соціально-психологічної адаптації до умов нового університетського середовища.

Адаптація особистості до навчання у вищому навчальному закладі – складний, довготривалий, динамічний процес, обумовлений подоланням багаточисельних і різнопланових адаптаційних проблем. Пошуку шляхів, які забезпечують найбільш ефективну і швидку адаптацію, сьогодні приділяють значну увагу представники української та зарубіжної науки, зокрема, акцентують на змінах, що зазнає особистість у процесі адаптації до середовища вищого навчального закладу, формуванні у студентів «образу Я», ціннісних орієнтацій тощо [1, 2].

Адаптація внутрішньо переміщених осіб, сприяння якості освіти студентів-переселенців були в фокусі уваги ряду зарубіжних дослідників [4, 5, 6, 7, 8], у вітчизняних працях розглядалися питання адаптації студентів-мігрантів до нових соціокультурних умов [3], проте проблема адаптації студентів-переселенців з числа внутрішньо переміщених осіб, враховуючи умови, в яких опинилися українські студенти-переселенці, розкрита не достатньо.

З метою законодавчого врегулювання зазначеної проблеми Верховною Радою України прийняті Закони України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України», «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», Комплексна державна програма інтеграції, соціальної адаптації та захисту і реінтеграції внутрішньо переміщених осіб на 2015-2016 роки, акти Міністерства освіти і науки України, спрямовані на забезпечення прав на якісну освіту студентів-переселенців. Законом передбачено, зокрема, що громадяни України, які проживають на тимчасово окупованій території або переселилися з неї, мають право на здобуття або продовження здобуття певного освітнього ступеня на території інших регіонів України за рахунок коштів державного бюджету з наданням місць у гуртожитках на час навчання [9].

Поряд із цим, 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, включення у освітнє середовище нового навчального закладу.

Чіткого державного механізму допомоги студентам-переселенцям в адаптації до нового середовища на сьогодні немає. Проте органи студентського самоврядування мають значний потенціал у адаптації внутрішньо переміщених осіб при умові дотримання принципів субсидіарності, соціальної справедливості, прозорості та неупередженості, взаємовідповідальності, взаємоповаги та взаєморозуміння.

Дослідниками широко проаналізовано вплив студентського самоврядування на формування лідерських якостей (А. Давлетова, Р. Сопівник, В. Кузнецова, Л. Шигапова), гуманістичної спрямованості студентів (Л. Варламова), на якість професійної підготовки фахівців (Л. Возняк, Г. Гарбузова, А. Давидова), соціалізацію студентства (Л. Шеїна), формування основ управлінської культури студентської молоді (І. Аносов, В. Приходько, М. Приходько). Проте, вивчаючи феномен студентського самоврядування, учені мало приділяють уваги його впливу на адаптацію студентів до університетського життя.

Поряд з цим, встановлено, що студентське самоврядування є ефективним засобом: створення виховного середовища вищого навчального закладу (Г. Рогальова, О. Ступак) [10, 11], підвищення якості освіти (McFarland D.) [13],

формування соціальної активності молоді (Н.Нефьодова) [12]; формування моральних та професійних якостей, відповідальності за результати своєї життєдіяльності (R.Theisen, O.Кіреєва) [14, 15]. Тому саме студентське самоврядування як передумова формування громадянського суспільства може виступити дієвим засобом адаптації та реінтеграції внутрішньо переміщених осіб до освітнього середовища навчального закладу.

Відтак, виявлено суперечності між потребою в адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища та недостатнім рівнем підтримки студентів-переселенців у вищих навчальних закладах, між необхідністю реінтеграції внутрішньо переміщених осіб та недооцінкою можливостей студентського самоврядування у вирішенні цієї проблеми, – обумовлюють своєчасність та доцільність досліджуваної проблеми.

Мета статті: виявлення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов, максимально сприятливих для адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища засобами студентського самоврядування.

Виклад основного матеріалу. Відсутність належних умов для адаптації до університетського середовища студентами вищих навчальних закладів Донбасу та Луганщини, які виявили бажання продовжити навчання у вищих навчальних закладах інших регіонів України, – комплексна проблема, на вирішення якої спрямована реалізація проекту «Адаптація внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища засобами студентського самоврядування».

В основі проекту ідея про те, що успішна адаптація внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища можлива лише за умови встановлення дружніх доброзичливих стосунків з оточуючими студентами і викладачами та забезпечення особистісно-зорієнтованого навчання. Максимально сприятливе поле для розвитку конструктивних стосунків між студентами-переселенцями та академічною громадою вищого навчального закладу створює система студентського самоврядування.

Студентське самоврядування розглядаємо як дієвий засіб адаптації студентів переселенців, включення їх у структуру міжособистісних конструктивних стосунків. Під системою студентського самоврядування розуміємо цілісний структурний механізм, який дозволяє студентам шляхом самоорганізованої діяльності брати участь у керівництві справами свого колективу у взаємодії зі всіма органами управління вищим навчальним закладом, захищати власні права та інтереси, сприяє гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця, виховуючи лідерські якості й соціальну активність.

Взаємодопомога і взаємопідтримка покладені в основу глибинної гуманістичної ідеї проекту. При цьому, створення максимально сприятливих умов для адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища стане передумовою більш глибинних процесів ресоціалізації населення зазначених регіонів. Підґрунтям проекту стали результати попередніх досліджень історичних, науково-методичних та організаційних аспектів розвитку студентського самоврядування, обґрунтування умов реалізації виховного потенціалу системи студентського самоврядування та розробка Концепції розвитку студентського самоврядування в Україні [16, 17, 18].

З метою виявлення кола організаційно-педагогічних умов адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського життя у межах проекту проведено попереднє дослідження, у якому взяли участь 370 внутрішньопереміщених осіб з Донецької (65,31%) та Луганської областей (34,59%), причому 62% студентів-переселенців є переведеними з інших навчальних закладів і 38% – почали навчання з першого курсу, проте в іншому місті.

Серед методів емпіричного дослідження: опитування (інтернет-опитування, індивідуальне глибинне інтерв'ю зі студентами та викладачами), анкетування, фокус-групи, експертні інтерв'ю із представниками адміністрацій вищих навчальних закладів та керівництвом органів студентського самоврядування; аналіз скарг внутрішньо переміщених осіб щодо неналежного забезпечення потреб студентів-переселенців.

Під час індивідуальних інтерв'ю студенти зазначили, що потребують порад в організації навчання та побуту, психологічної підтримки, спілкування та позитивного ставлення, прояву інтересу до їхніх потреб і проблем з боку адміністрації, викладачів, одногрупників, студентського активу навчального закладу, проте розраховують переважно на близьких та родичів (див. рис. 1).

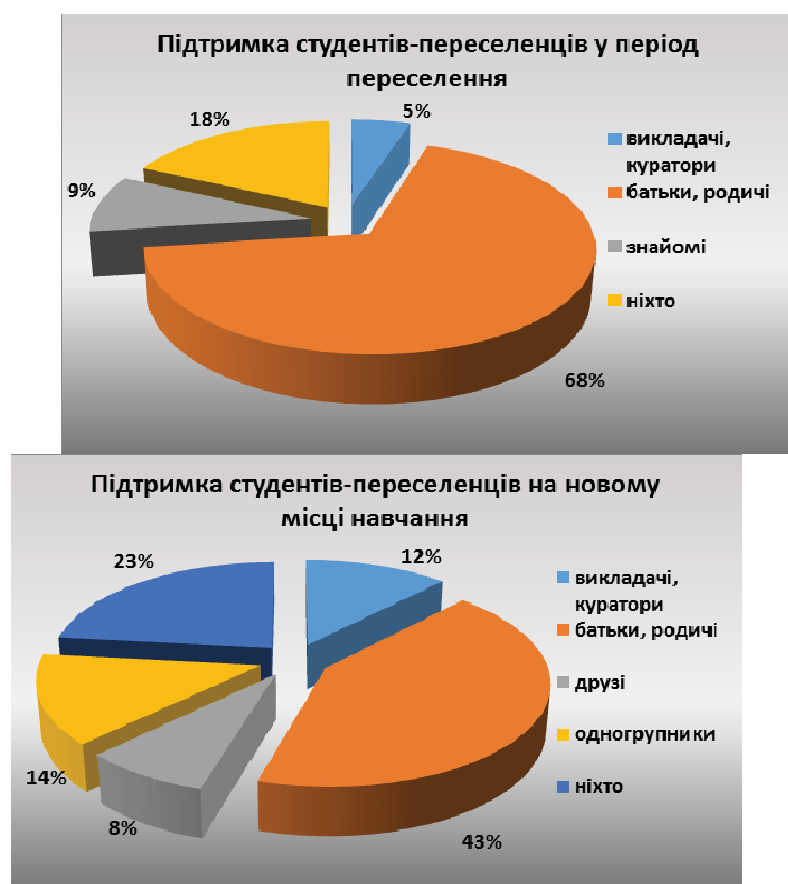


Рис.1. Джерела підтримки студентів-переселенців у період переселення та на новому місці навчання

Дослідження свідчать, що психологічні проблеми, пов'язані з руйнуванням колишнього звичного способу життя в рідному місті, раптовий розрив соціальних зв'язків зі своїми родичами, друзями, невизначеність свого майбутнього, занепокоєння за своїх родичів, які залишилися, пригнічують студентів з родин внутрішньо переміщених осіб, однаковою мірою (23-25 % опитаних) як проблеми матеріального характеру (проживання, харчування, витрати на навчання і т.ін.). Намір відвідати своїх батьків, які залишилися на окупованих територіях, викликає у студентів з родин внутрішньо переміщених осіб обґрунтоване занепокоєння за свою безпеку (17%).

64 % зазначили, що мають труднощі у адаптації до нового навчального середовища, з них 23% відмітили, що відчують дискомфорт у новому

колективі, через непорозуміння з одногрупниками та викладачами, через низький рівень навчальних досягнень тощо. Існують проблеми незнання чи нерозуміння навчальних та організаційних вимог, проблеми включення у колектив, спілкування.



Рис. 2 Труднощі студентів-переселенців, з якими вони стикалися під час переведення до нового ВНЗ

Виявлено, що у 35% опитаних існують організаційні проблеми: відсутності місць у рамках ліцензованого обсягу, неможливості отримання підручників, бюрократичні протиріччя щодо дозволів на складання іспитів, заліків та поточного контролю у межах ліквідації академічної різниці, перезарахування раніше складених предметів, виготовлення дублікатів студентських квитків та дипломів, забезпечення місцями в гуртожитках тощо.

19% опитаних студентів зазначили, що студентське самоврядування у певній мірі сприяло їхній адаптації, завдяки спілкуванню та включенню в колективну діяльність навчального закладу. Проте залучитися до активної співпраці з органами студентського самоврядування навчального закладу виявили бажання лише 9% студентів, 16% – вбачають таку можливість. 75 % студентів не планують співпрацювати переважно через нецікавість, відсутність мотивації, брак часу (26 % студентів змушені працювати). Часто студенти зазначають, що їх не запрошували до студентського самоврядування, тому вони не бачать там свого місця, або вони не замислювалися, чи необхідна така взаємодія.

Передумовою адаптації внутрішньо переміщених осіб є особистісно орієнтований 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;

психолого-педагогічна підтримка студентів-переселенців у подоланні соціокультурних труднощів життя і встановлення комфортних взаємин з

однокурсниками і викладачами;

консультування студентів-переселенців, що відчувають проблеми в адаптації чи при розчаруванні в обраній спеціальності;

корекція самоцінки, 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, гуртожитку).

Спектр діяльності органів студентського самоврядування включає захист і представництво прав, інтересів студентів; підвищення якості освіти та популяризація науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців; проведення організаційних, культурно-дозвілєвих, спортивно-оздоровчих, благодійних та інших заходів; сприяння соціальному захисту студентів, їхньому тимчасовому та професійному працевлаштуванню; системний розвиток у майбутніх фахівців лідерських та комунікативних якостей у рамках молодіжного проекту «Школа місцевого і студентського самоврядування «Лідер майбутнього» – дозволяє вважати, що студентське самоврядування володіє потужним потенціалом у адаптації студентів-переселенців до університетського середовища.

Соціальний ефект від реалізації розробленої технології психолого-педагогічної підтримки, котрі включатимуть тренінги позитивної взаємодії для студентів-переселенців, викладачів, представників органів студентського самоврядування (зміна негативних установок до переселенців, розвиток почуття власного достоїнства та вміння поважати інших; навчання способів виходу із конфліктних ситуацій, розвиток соціальної довіри, емпатії, співчуття тощо) значно перевищать витрати на її розробку та сприятимуть утвердженню ідеалів гуманізму та добротворення, що відповідатиме європейському вектору устремлень сучасного українського суспільства.

Отже, до провідних організаційно-педагогічних умов адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського життя слід віднести наступні:

створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату,

забезпечення особистісно орієнтованого навчання,

встановлення дружніх доброзичливих продуктивних стосунків з оточуючими студентами та викладачами,

підтримка патріотичної громадянської позиції студентів-переселенців.

Забезпечення особистісно орієнтованого підходу до студентів в організації навчально-виховного процесу та створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату на основі встановлення конструктивних доброзичливих стосунків, підтримки патріотичної громадянської позиції з використанням потенціалу студентського самоврядування є підґрунтям успішної адаптації внутрішньо-переміщених осіб до університетського середовища.

Список використаних джерел

1. Данильчик А.В. Исследование эмоциональной устойчивости и адаптации студентов / Данильчик А.В. // Психологическая студия. – 2011. – Вып. 5. – С. 48-51.
2. Порох Д.О. До проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі / Порох Д.О. // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 10 (197). – С. 78-85.

3. Донских Т. П. Социально-психологическая адаптация студента-мигранта в новых социокультурных условиях / Т.П. Донских // Вестник Оренбургского гос. пед. ун-та. – 2010. – № 12 (118). – С. 167-172.
4. Ferfolja T. Supporting refugee students through the Refugee Action Support Program / Ferfolja T., Naidoo L. // University of Western Sydney, 2010. – 45 p.
5. Naidoo L. Engaging the refugee community of Greater Western Sydney / Naidoo L. // Issues in Educational Research. – 2010. – № 1(20). – p. 47-56.
6. Studentenwerke im Zahlenspiegel 2009/2010. Hrg. Deutsches Studentenwerk. – Berlin, 2010. – 54 p.
7. Protection of Internally Displaced Persons in Georgia: A Gap Analysis. – Tbilisi, 2009. – 60 p.
8. Louise Olliff. Exploring post-compulsory education and training pathways for young people from refugee backgrounds in NSW. – Refugee Council of Australia, 2010. – 65 p.
9. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України» від 12 серпня 2014 року № 1635-VII. [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1635-18>.
10. Ступак О. Роль студентського самоврядування в управлінні вищим навчальним закладом / О. Ступак // Витоки педагогічної майстерності. – 2014. – № 14. – С. 267-273.
11. Рогалева Г.И. Студенческое самоуправление – характеристика воспитательного пространства вуза / Г. И. Рогалева // Молодой ученый. – 2011. – №10. Т.2. – С. 178-181.)
12. Нефедова Н.А. Внеучебная деятельность как инновационный блок воспитательной системы ВУЗа / Нефедова Н.А. // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 3 (21). – С.250-252.)
13. McFarland D. Inside Student Government : The Variable Quality of High School Student Councils / McFarland D., Starmanns C. // Teachers College Record. – 2009. – № 1 (111). – p. 27-54.
14. Theisen R. Student Government: As Real As It Gets / Theisen R. // Principal Leadership. – 2012. – № 2. – p.10-17.
15. Киреева О.А. Педагогические условия развития студенческого самоуправления как средства подготовки студентов вузов культуры и искусств к профессиональной деятельности : монография / О.А. Киреева. – Белгород : БГИКИ, 2010. – 286 с.
16. Сорокина Г.Ю. Условия реализации воспитательного потенциала в системе студенческого самоуправления / Сорокина Г.Ю., Гринева М.В., Кращенко Ю.П. // Педагогические заметки. – 2014. –Т.7. – Вып. 1. – С. 52-57.
17. Кращенко Ю. П. Особливості організації системи студентського самоврядування / Ю. П. Кращенко // Витоки педагогічної майстерності. – 2009. – Вип. 6. – С. 255-262.
18. Кращенко Ю. Концептуальні засади розвитку студентського самоврядування в Україні / Ю. Кращенко, А. Ігнатович // Вища школа. – 2011. – № 9. – С. 117-125.
19. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». Джерело доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2016 р.

КРАЩЕНКО Ю., СОРОКИНА Г.

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

**УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ВНУТРЕННЕ ПЕРЕМЕЩЕННЫХ ЛИЦ
В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ СРЕДСТВАМИ СТУДЕНЧЕСКОГО
САМОУПРАВЛЕНИЯ**

Статья посвящена проблеме адаптации внутренне перемещенных лиц в университетской среде средствами студенческого самоуправления. Опираясь на результаты исследований, в котором приняли участие студенты-переселенцы переведены из других учебных заведений, выявлено, что более благоприятное поле для

развития конструктивных отношений между студентами-переселенцами и академической общественностью вуза создает система студенческого самоуправления. Определены и обоснованы организационно-педагогические условия адаптации внутренне перемещенных лиц в университетской среде, которые может обеспечить студенческое самоуправление в разнообразии своих организационных форм и уровней.

Ключевые слова: внутренне перемещенные лица, студенты-переселенцы, адаптация, организационно-педагогические условия адаптации, среда высшего учебного заведения, студенческое самоуправление, орган студенческого самоуправления

KRASCHENKO YU., SOROKINA G.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

CONDITIONS FOR ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED PEOPLE TO UNIVERSITY ENVIRONMENT BY MEANS OF STUDENTS' SELF-GOVERNMENT

The article deals with the problem of adaptation of internally displaced people to the university environment by means of student government. According to the survey, where the internally displaced students transferred from other educational institutions took part, it was found that the most favorable field for the development of constructive relations between immigrants and students of the academic community of the university is created by a system of student government. The organizational and pedagogical conditions of adaptation of internally displaced people to the university environment were defined, and it was determined that it can be provided by the student government in a variety of forms and their organizational levels.

Keywords: internally displaced people, students, immigrants, adaptation, organizational and pedagogical conditions of adaptation, environment of the university, student government, student government body

УДК 364.682.42-11-053.6"192"

ОЛЬГА КРИВИЧ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ОХТИРСЬКОГО ДИТЯЧОГО МІСТЕЧКА ІМЕНІ М. О. СКРИПНИКА ЯК ВИХОВНОГО ЗАКЛАДУ ІННОВАЦІЙНОГО ТИПУ (20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Розглядається проблема боротьби з дитячою безпритульністю у 20-ті роки ХХ століття на прикладі Охтирського дитячого містечка імені М. О. Скрипника. Представлена періодизація боротьби з дитячою безпритульністю в Україні у той час та коротка характеристика кожного з етапів. Презентовано досвід Охтирського дитячого містечка як одного з перших осередків подолання безпритульності серед дітей і підлітків, центру їх соціалізації. Значну увагу приділено організації навчально-виховного процесу в закладі, особливостям та ролі трудового виховання, поєднанню професійної та загальної освіти.

Ключові слова: дитяча безпритульність, Охтирське дитяче містечко, Матвій Лукич Довгополюк, навчання, трудове виховання.

Актуальність дослідження. Проблема дитячої безпритульності для сучасної України є досить актуальною та безпосередньо пов'язаною з політичним, соціально-економічним розвитком країни, складнощами реалізації в реальному житті прав дітей. У 20-х роках ХХ століття в Україні склалася надзвичайно

складна політична й соціально-економічна ситуація, що негативно позначилося на становищі освітніх закладів, а також сприяло поповненню армії безпритульних і бездоглядних дітей. Подібну ситуацію українське суспільство переживає і сьогодні, що актуалізує тему дослідження. Крім того, у світі надзвичайно гострою залишається проблема безпритульних дітей і дітей-сиріт: безробіття, воєнні конфлікти, епідемії зумовлюють їх появу.

Невичерпною скарбницею цінних думок, ідей, починань та висновків є досвід минулого. Аналіз досягнень і недоліків подолання безпритульності у 20-х роках ХХ століття допоможе уникнути помилок у розв'язанні цієї проблеми і сприятиме створенню наукових підходів щодо практики виховання даного контингенту дітей.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему дитячої безпритульності у 20-ті роки ХХ століття досліджували: А. Г. Зінченко, О. С. Паращевіна, Н. П. Тріпутіна тощо. Роль Охтирського дитячого містечка у боротьбі із безпритульними дітьми у своїх працях висвітлювали: М. М. Попільнюх, Г. Хілліг, М. М. Окса, С. Г. Карпенчук, С. Є. Лупаренко тощо.

Мета статті – розкрити організаційно-методичні засади діяльності Охтирського дитячого містечка імені М. О. Скрипника у 20-ті роки ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Двадцяте століття в історії України було відзначене низкою жахливих катаклізмів, які забирали життя тисяч наших співвітчизників. І кожна нова хвиля історичних катастроф виштовхувала напризволяще все нові й нові легіони знедолених безпритульних дітей. Справжнім «цунамі» ХХ століття для України можна вважати послідовність війн і революцій, яка тривала без перерви з 1914 по 1921 рік і залишила по собі зруйноване господарство, розвал економіки, голод, епідемії, і як наслідок – дитяче сирітство та безпритульність.

Боротьба з безпритульністю протягом 20-х рр. ХХ ст. залишалася одним із головних напрямів діяльності державної влади та громадських організацій України. Забрати дітей з вулиці було першим завданням для влади й суспільства. Дитячий будинок, який за планами перших радянських освітян мав стати осередком виховання людини світлого комуністичного майбутнього, став тоді головною формою порятунку дітлахів від голодної та холодної смерті. Тому кількість дитячих будинків постійно зростала [6, с. 165].

С. Пришляк виділяє такі етапи боротьби з дитячою безпритульністю в Україні у 1920-х роках. Перший етап 1921–1923 роки – тоді вирішувалось питання створення максимальної кількості дитячих установ для розміщення в них безпритульних дітей та підлітків, надання їм матеріальної допомоги (дитячі будинки, інтернати, трудові школи, дитячі клуби тощо). У 1924–1925 роках (другий етап) основну увагу приділяли утворенню шкіл-клубів, денних дитячих будинків, організації осередків «Друзі дітей». На третьому етапі – 1926–1928 роки – проводились рейди з вилучення безпритульних із вулиць, активізувалась робота осередків «Друзі дітей», а також відбувалась боротьба з безробіттям підлітків. До кінця 1920-х рр. в СРСР було створено державну систему подолання дитячої безпритульності (законодавство, державні та громадські установи, мережа дитячих закладів) [1, с. 101].

Одним із перших таких притулків для безпритульних дітей на Слобожанщині стало Охтирське дитяче містечко імені М. О. Скрипника, у якому було відкрито вісім дитячих будинків і дитячу колонію-комуну, яка розташовувалася на території колишнього Свято-Троїцького чоловічого монастиря.

Першим директором цього, невеликого за кількістю дітей, виховного закладу стала Вегда Борисівна Горштейн. Невдовзі з'ясувалось, що вона не має досвіду роботи з такими дітьми. Вихованці дитячого будинку відразу це відчули й

зрозуміли, що директорка не має ніякого хисту керувати «шантрапою», як вона їх тоді називала. Тому підлітки не звертали ніякої уваги на вимоги вихователів, блукаючи довкола. Щодня між вихованцями виникали бійки, сварки, траплялися аморальні вчинки. У створених умовах діти не могли нормально жити, ні про яке виховання не могло бути й мови. Кожен з них забезпечував себе самостійно. Багато з безпритульних були такими, які вважали дитячий будинок лише «гарним місцем, де можна пересидіти зиму, доки минуть люті морози, а потім втекти у «вільний» світ» [2, с. 289-290].

На початку 1923 року була створена комісія, яка перевірила стан справ виховного закладу. До її складу входили: завідувач народвітою Охтирського повіту М. Л. Довгополюк, члени робітничого комітету та представники міліції й народвіти. Розглянувши справи, комісія прийняла рішення розформувати монастир: монахів, за бажанням, розселити в Охтирці чи в інших містах, а також передати всі помешкання та господарство монастиря дитячому будинкові. Також призначити нового директора дитячого будинку. З цього часу дитяча колонія-комуна стала підпорядковуватись не місцевим органам народвіти, а безпосередньо Всеукраїнському центрові народвіти у Харкові.

У 1923 році новим завідувачем дитячої колонії був призначений Матвій Лукич Довгополюк. Незабаром вона отримала назву «Охтирське дитяче містечко». Цей реорганізований заклад був одним із трьох найбільших в Україні того часу.

М. Л. Довгополюк з властивою йому наполегливістю взявся за створення колективу та налагодження господарської діяльності. Він дібрав колектив вихователів, вчителів, керівників різних гуртків і обслуговуючий персонал. Разом вони розробили власну програму та методику, яка в основному базувалася на трудовому вихованні, переконуванні та довірі. Спільними зусиллями працівників закладу були переобладнані приміщення колишнього Свято-Троїцького чоловічого монастиря.

Менш ніж за два роки господарство, під керівництвом М. Л. Довгополюка, набуло вже 1200 гектарів землі, поділені на три менших колонії – Сидоряче, Македонщину та Велике Озеро, сади, худобу, пасіку, власну електростанцію, млин, метеостанцію, водокачку, різні майстерні [4, с. 13]. На кінець 1923 року дитяче містечко мало добре розвинене господарство. У ньому виховувалося 1346 дітей, працювало понад 350 вихователів, учителів, керівників гуртків.

Директор Охтирського дитячого містечка М. Л. Довгополюк став авторитетною людиною не лише в колонії, а й серед жителів сіл і педагогів Охтирського повіту. Керівники шкіл, вчителі почували за ним хазяйновитість, розум і знання справи, за яку брався. Школи повіту значно збагатилися матеріально, зміцніла дисципліна праці та навчання. Через це Матвієві Лукичу пробачали його немилосердну, до жорстокості, вимогливість як адміністратора, бо водночас він був прекрасним, чуйним товаришем, простою людиною, органічно далекою від зазнайства [5, с. 11].

Частим гостем у М. Л. Довгополюка був викладач педагогіки Сумського педагогічного інституту Ю. П. Самброс, під керівництвом якого в колонії педагоги розробляли методику навчально-виховної роботи. Керуючись вимогами, які ставилися до організації виховної й трудової діяльності в дитячому містечку, Матвій Лукич разом із педагогічним колективом склав «господарську програму роботи», розробив положення й інструкції щодо діяльності навчально-виховного закладу.

М. Л. Довгополюк вважав, що «немає поганої дитини, є погане оточення». Ці слова він викарбував при вході до дитячого закладу, які стали девізом усієї роботи, виховання та навчання дитячого містечка [2, с. 299].

Організація освіти в Охтирському дитячому містечку відповідала ідеям становлення української національної школи в 20-ті роки. Гармонійно поєднувалась професійна і загальна освіта. Відповідно до цього було створено загальноосвітню трудову школу із семирічним навчанням (для дітей віком від 8 до 15 років). На її основі будувалась професійна школа з сільськогосподарським нахилом. Для більш дорослих дітей була відкрита дворічна навчально-виробнича майстерня, де учні здобували освіту і спеціальність.

На початку діяльності цього закладу школу відвідували не всі учні, а лише ті, хто мав одяг та взуття, а також діти старшого віку. Молодші вихованці навчалися в своїх кімнатах гуртожитку, сидячи на ліжках. Поступово створювались навчальні групи, під час формування яких урахувались вікові, національні особливості, а також рівень знань.

Оскільки навчання вихованців поєднувалося з працею, то вирішили запровадити в школі дві зміни. Доки одні групи протягом чотирьох годин набували знань, інші в цей час працювали по господарству: поралися на фермі, горі, в саду, на пасіці, в майстернях, у пекарні, млині, на кухні. Потім – навпаки.

Навчання дітей відбувалося за програмами, які надходили з управління народної освіти з Харкова. Вчителі дитячого містечка вносили деякі свої корективи до цих програм. Відділ освіти надавав перелік дисциплін, які були обов'язковими для викладання у школі виховного закладу. Викладали тут українську, російську, німецьку мови, українську літературу, фізику, хімію, суспільствознавство, математику, фізкультуру, музику, тваринництво, землеробство, політграмоту тощо.

У перші роки існування Охтирського дитячого містечка учням не вистачало підручників. Проте дбайливі педагоги знаходили вихід зі скрутного становища, проявляли ініціативу та винахідливість: використовували різні види наочності, роздатковий матеріал, складали невеликі авторські посібники, проводили уроки на природі. М. Л. Довгополюк видав свій буквар «Ми не раби». Вчитель фізики й хімії В. П. Руденко складав своєрідні схеми-таблички: «подавав на окремих аркушах хімічні елементи, що мали вивчатися, їх формули, властивості, особливості застосування, а потім розмножував відповідно до кількості учнів». Вчителі використовували пояснювальні методи, учні конспектували основні теми розділів [2, с. 298]. Це захочувало дітей до навчання та сприяло розширенню світогляду, кращому засвоєнню знань.

Поряд з організацією навчального процесу М. Л. Довгополюк великого значення надавав організації позакласної роботи вихованців. В дитячому містечку діяли гуртки: літературний, драматичний, краєзнавчий, духовий, хорового співу, хореографічний, спортивні секції, гуртки з виготовлення виробів із лози, соломи, плетіння мережива тощо.

Головну роль у навчально-виховному процесі Охтирського дитячого містечка, відводили трудовому вихованню, яке було основою життя закладу. Талановитий методист М. Л. Довгополюк використовував надбання народної педагогіки, ідею національного виховання, що ґрунтується на таких фундаментальних принципах, як природовідповідність, народність, зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю, самоуправління учнів, поєднання педагогічного керівництва з самодіяльністю.

Однією з базових основ науково-педагогічної діяльності М. Л. Довгополюка в Охтирському дитячому містечку були ідея розвитку національної культури, а також трудової школи вільного виховання, «Положення про трудові школи та програми», програмні теоретичні погляди педагога Я. Чепіги – «Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці» (1918), «Азбука трудового виховання» (1922), «Практична трудова педагогіка» (1924), «Моральне переконування в справі

виховання» (1924). Користуючись цими посібниками та літературою класиків педагогіки Матвій Лукич виховний процес розглядав у широкому розумінні сутності поняття на основі педагогічних знань про дитину – її спадковість, фізіологію, вікові й індивідуальні психофізіологічні особливості [2, с. 302].

Трудове виховання учнів було організоване на зразок бригадного підряду. Трудовими ланками були класи і піонерські загони, в яких широко запроваджувалося соціалістичне змагання. Завжди визначали передовиків. Використовували заохочувальні стимули – похід в театр, кіно, екскурсії до Харкова, подарунки [3, с. 3]. Для чіткого контролю за виконаними завданнями були впроваджені трудові книжки на кожного вихованця, в яких вихователі чи керівники підрозділів щоденно відмічали якість та обсяг виконаної роботи, ставили відповідну оцінку. Кращих заохочували, ледарів засуджували. За порушення дисципліни кожен з вихованців отримував своє покарання. За успіхи у навчанні, праці, гарну поведінку діти отримували різнокольорові талони: червоні, зелені, сині. Вихідного дня їх можна було обміняти на цукерки, печиво, олівці, фарби, зошити, стрічки. Продавцями такого «магазину» були старші учні.

Головне у трудовій діяльності М. Л. Довгополук вбачав у створенні самими вихованцями матеріальних благ, підвищенні культурно-побутового рівня життєдіяльності містечка. Він вважав, що самостійна праця зможе виховати у дітей такі моральні цінності, як повага до своїх товаришів, дорослих, до праці інших.

У розподілі праці використовувався диференційований підхід. Враховувалися вікові особливості та здібності дітей. Кожен вихованець звечора отримував завдання, і знав, що робитиме наступного дня: чергування на кухні, пекарні, дослідній ділянці, метеорологічній станції, фермі, пральні, майстерні, конюшні, водокаччі тощо. Кращу їжу та одяг отримували ті діти, які краще працювали. З цього приводу було багато галасу серед тих, хто прагнув схитрувати: менше працювати, абияк навчатись. М. Л. Довгополук терпляче проводив виховну роботу. Якось він спокійним, приємним, але владним голосом закликав до тиші і сказав:

– Дорогі друзі! Хто не задоволений їжею, роботою і взагалі дитячим містечком, прошу після обіду залишитись в їдальні для особливої «таємної розмови».

Залишилось кілька бешкетників, ледарів, хитрунів: організатори поганих справ послали «в розвідку» своїх представників для того, аби дізнатись, чого хоче і чим має «купити» завідуючий. Матвій Лукич критично, з усмішкою, оглянув присутніх і промовив:

– Мені жаль, що такі хороші хлопці та дівчата не хочуть краще їсти, краще одягатись. Ми вас зібрали сюди, в містечко, щоб вирвати з лабет голоду, злиднів і вошей. Через тиждень прибуде велика кількість доброї їжі, одягу, взуття. Ми їх видаватимемо тільки тим, хто буде дисциплінованим, не бешкетуватиме, не крастиме, а виконуватиме розпорядок і добре працюватиме. Решту, які за тиждень не повернуться до чесної праці з виконанням всього розпорядку дня і порядку в дитмістечку, відправимо до ізольованих дитячих установ.

Іншого дня, проводячи нараду з працівниками, заявив:

– Серед порушників вісь тріснула.

І справді: впродовж тижня багато ледарів і порушників приєдналися до активно працюючих, а згодом вони стали лідерами серед «поганих», наставляючи тих на добрі справи. Матвій Довгополук свого слова дотримав: усі, хто працював добре і пристойно поведився, отримали кращий одяг, взуття і їжу. Це підтягувало інших, хто ще мав сумнів чи лінувався. Вони ставали на шлях виправлення. Але ще залишалися й такі, що бунтували, не хотіли працювати, не виконували внутрішнього розпорядку. Їх поселили в окремих будинок, створили жорсткіший режим. З ними проводили

виховні бесіди талановиті вихователі, вчителі та авторитетний Матвій Лукич. Вів окрему бесіду з такими голова ВУВЦВК Г.І. Петровський, який не раз приїжджав у містечко. Обіцяв чималу допомогу всім дітям, а особливо тим, хто добре вчиться і працює. І невдовзі допомога надійшла [5, с. 12].

Коли почали визначати у кожного вихованця розміри одягу, взуття, кашкетів, задумались ті, що уникали роботи. Багато з них дали слово не відставати від передовиків. Так наполегливо, крок за кроком Матвій Лукич навертав бешкетників до корисної праці та навчання.

Висновок. У 20-ті роки ХХ століття дитячий будинок займав важливе місце у системі освіти України і пройшов складний шлях від зародження, постійних реформувань до відносно стабільності, як новітнє, об'єктивно зумовлене явище, що, безумовно, сприяло розвитку вітчизняної системи соціального виховання. Охтирське дитяче містечко ефективно вирішувало проблему боротьби з дитячою безпритульністю, створюючи необхідні умови для навчання, виховання та розвитку вихованців. Навчально-виховний процес досконало поєднувався з практичною підготовкою дітей до життя, що зробило значний внесок у вирішення багатьох соціальних проблем суспільства.

Досвід талановитого педагога М. Л. Довгополюка у перевихованні безпритульних дітей, організація педагогічного процесу в Охтирському дитячому містечку, здійснена ним, актуальні для поліпшення діяльності сучасних дитячих закладів.

Список використаних джерел

1. Власюк І. Державні та суспільні заходи подолання дитячої безпритульності на Волині в 1920-х роках / Ігор Власюк // Черкаси. – 2015. – № 8-9. – С. 100–103.
2. Голубченко В. Ю. Педагогічне краєзнавство Сумщини: пошуки та знахідки / В. Ю. Голубченко // Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади : монографія. – Суми : МакДен, 2011. – С. 286–312.
3. Колот Є. Дитяче містечко над Ворсклою / Є. Колот // Прапор перемоги. – 1985. – № 112. – С. 3.
4. Попільнюх М. М. Обірвана пісня життя / М. М. Попільнюх // Освіта. – 1995. – № 12. – С. 13.
5. Попільнюх М. М. По шляху кайданів – до волі / М. М. Попільнюх // Рідна школа. – 1985. – № 6. – С. 10–13.
6. Тріпутіна Н. П. Дитяча безпритульність та боротьба з нею у житті українського суспільства 20-х рр. ХХ ст. / Н. П. Тріпутіна // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. – 2011. – № 982. – С. 161–174.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2016 р.

КРИВИЧ О.

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

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АХТЫРСКОГО ДЕТСКОГО ГОРОДКА ИМЕНИ Н. А. СКРИПНИКА КАК ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА (20-Е ГОДЫ XX ВЕКА)

Рассматривается проблема борьбы с детской беспризорностью в 20-е годы XX века на примере Ахтырского детского городка имени Н. А. Скрипника. Представлена периодизация борьбы с детской беспризорностью в Украине в то время и краткая характеристика каждого из этапов. Показан опыт Ахтырского детского городка как одной из первых ячеек преодоления беспризорности среди детей и подростков, центра их социализации. Значительное внимание уделено организации учебно-воспитательного процесса в учреждении, особенностям и роли трудового воспитания, сочетанию профессионального и общего образования.

Ключевые слова: детская беспризорность, Ахтырский детский городок, Матвей Лукич Довгополюк, обучение, трудовое воспитание.

KRYVYCH O.

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

ORGANIZATIONALLY AND METHODOLOGICAL FOUNDATION OF OKHTYRKA CHILDREN'S COUNTRY AS AN EDUCATIONAL INSTITUTION OF INNOVATIVE TYPE (20-S YEARS OF THE TWENTIETH CENTURY)

The article deals with the problem of homeless children in the 20-ies years of XX century on the example of Okhtyrka children's country named after M. O. Skrypnyk. The actuality of studying this problem is positioned through extrapolation of modern socio-economic situation and destabilizing processes in the country, which has become the reason of actuality of the problem of child neglect.

Presents the periodization of struggle against children's homelessness in Ukraine in that period and a short characteristic of each of the stages. Okhtyrka children's country as one of the first centers of overcoming homelessness among children and adults in that time and their center of socialization consisted of eight orphanages and children's colonies-commune, which was located in the former St. Trinity men's monastery in the past. Scientific research is not only about a retrospective of the development and functioning of institutions for homeless children. The purpose of scientific research was the idea of Okhtyrka children's country named after M. O. Skrypnyk as the educational institution of innovative type, the experience of which can be used now. Therefore, considerable attention is paid to the organization of the educational process in higher school, peculiarities of methodology of educational work. The article emphasizes the importance of personal and professional qualities, professional experience of the head of Okhtyrka children's country it is Matwiy Lukich Dovgopolyuk. In practice M. L. Dovgopolyuk embodied the strategy of labor-educational organizations of institution. It developed the economic program of work, provisions and instructions for activities of educational institutions.

Special attention is given to the nature and role of labor education in the activities of Okhtyrka children's country.

Keywords: *homelessness, Okhtyrka children's country, Matwiy Lukich Dovgopolyuk, education, labor education*

УДК 378.22:796/799

ОЛЕКСАНДР ЛЕЩЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

**ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Розглядаються питання підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у циклі спортивно-педагогічних дисциплін до профільного навчання старшокласників за спортивним напрямом. Найбільш значущим при підготовці майбутніх вчителів фізичної культури визначено є надання можливості студентам проявляти самостійність, ініціативу, творчість. Оптимальним варіантом розв'язання проблеми встановлено застосування активних методів навчання, залучення студентів до проведення навчально-тренувальної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: *профільне навчання, спортивно-педагогічні дисципліни, спортивний напрям.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освітньо-виховної систем фізичного виховання в загальноосвітніх школах, переходу на модульні курси вивчення різних видів спорту згідно з новою навчальною програмою з

фізичної культури для учнів 5 – 9 класів, розширюються можливості фізичного вдосконалення школярів, їхньої різнобічної фізичної підготовки. Таке становище є основою для формування в старшокласників інтересів і мотивації до поглибленого вивчення конкретного виду спорту в загальноосвітній школі, сприяє подальшому самовизначенню на професію вчителя фізичної культури, або тренера з обраного виду спорту. Засвоєння змісту освіти в загальноосвітніх навчальних закладах з профільним навчанням спрямоване на забезпечення, з одного боку, загальноосвітньої підготовки учнів, а з іншого – підготовку до майбутньої професійної діяльності. У цьому аспекті великого значення набувають питання підготовки вчителів фізичної культури до профільного навчання за спортивним напрямком. Стратегія розвитку сучасного українського суспільства потребує підвищення вимог до якості професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури на рівні світових стандартів. Інтеграція України до європейського освітнього простору вимагає від вищої школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої школи, що відбуваються у провідних країнах світу. Загальною тенденцією розвитку старшої школи є її спрямованість на профільне навчання, орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти. У цьому аспекті нагальною потребою виступає підготовка вчителя для забезпечення профільного навчання. У Концепції профільного навчання у старшій школі зазначається, що нові цілі шкільної освіти зумовлюють необхідність подальшої модернізації вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Для цього необхідно у вищих навчальних закладах педагогічного профілю передбачити підготовку педагогічних кадрів з урахуванням потреб профільної школи та внести відповідні зміни у державний стандарт вищої педагогічної освіти для спеціалістів та магістрів. Планувати необхідну спеціалізацію студентів і магістерські програми з профільного навчання старшокласників, а також одержання вищої педагогічної освіти за кількома освітніми галузями, передбаченими державним стандартом загальноосвітньої школи [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показує, що особистість учителя фізичного виховання, структура його професійних умінь і здібностей, особливості діяльності та шляхи її вдосконалення досліджується багатьма авторами в різних напрямках: вивчення структури професійних якостей і здібностей та вдосконалення професійної підготовки; формування професійних умінь майбутніх фахівців під час навчання у вищих навчальних закладах, формування готовності до роботи з фізичного виховання.

Досліджуючи проблеми професійної підготовки фахівців із фізичного виховання, науковці наголошують на важливості теоретико-методичного й фізичного аспектів, професійно-педагогічної спрямованості, психолого-педагогічних основ навчання, розвитку професійно важливих здібностей, активізації самостійної роботи студентів [3; 4]. Становлення й розвиток профільного навчання за спортивним напрямом ми можемо простежити в роботах М. Д. Зубалія, А. П. Матвєєва, А. Я. Журкіної, І. К. Латипова, Т. Т. Ротерс. Проте питання підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до профільного навчання в старшій школі досліджені недостатньо.

Аналіз проблеми та практики підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до профільного навчання в старшій школі дає підставу визначити низку суперечностей між вимогами сучасного суспільства до організації й здійснення профільного навчання в старшій школі за спортивним напрямом та відсутністю технології підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до

профільного навчання в старшій школі; потенційними можливостями профорієнтаційної й проектувальної роботи в процесі профільного навчання в старшій школі та недостатньою розробленістю теоретичних і практичних аспектів цього питання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання. Незважаючи на значну увагу педагогів, психологів, філософів, науковців у галузі теорії й методики фізичного виховання до означеної проблеми, все ж окремі її кардинальні питання залишаються поки що нерозв'язаними. В науці не досліджувалися питання підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до профільного навчання у старшій школі за спортивним напрямом [5].

Метою статті є обґрунтування профільного навчання у старшій школі за спортивним напрямом як сучасної проблеми педагогічної науки і практики.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах реформування освітньо-виховної системи у загальноосвітніх навчальних закладах актуалізується проблема профільного навчання у старшій школі. Це зумовлено тим, що розвиток світового, зокрема європейського освітнього простору, об'єктивно вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої школи, що відбуваються у провідних країнах світу. Загальною тенденцією розвитку старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію навчання, яка передбачає поглиблене і професійно орієнтоване вивчення циклу споріднених предметів [2; 4].

Пріоритетним напрямом державної політики в розвитку старшої школи на сучасному етапі є її спрямованість на профілізацію, інтеграцію загальної та допрофесійної освіти. Ці зміни – вимога часу соціально-педагогічна суть яких полягає в забезпеченні найбільшої особової спрямованості і варіативності освіти, її диференціації та індивідуалізації. Це відповідь на вимоги сучасного суспільства розкрити індивідуальні здібності людини і сформувати на цій основі професійну та соціально-компетентну особистість.

Профільне навчання – вид диференційованого навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію. Профільне навчання передбачає організацію навчання, за якого зміст однієї освітньої галузі вивчається глибше і ширше, ніж це передбачено складовою змісту загальної середньої освіти. Це забезпечується збільшенням кількості навчальних годин, відведених типовим навчальним планом на вивчення групи відповідних предметів галузі (профільні загальноосвітні предмети), а також уведенням додаткових (нових) предметів та курсів за рахунок годин варіативної частини Базового навчального плану.

Підґрунтям до впровадження профільного навчання у старшій школі стало прийняття Законів України «Про освіту» (1991), «Про загальну середню освіту» (2009), Концепції профільного навчання у старшій школі (2003), Національної доктрини розвитку освіти (2002), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, що втілюють сучасні тенденції вдосконалення освітньо-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах. Відповідно до цих документів, старша школа має функціонувати як профільна, що створює сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів та орієнтує школярів на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно-орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власного освітнього спрямування [1; 2].

У структурі змісту середньої освіти мають бути два основні компоненти – один реалізує державні, обов'язкові для всіх вимоги до загальноосвітньої підготовки школярів (рівень стандарту, академічний рівень), інший забезпечує

індивідуальну орієнтованість змісту освіти (рівень профільної підготовки). Учні мають змогу обирати навчальні предмети й курси, що поглиблюють, розширюють і доповнюють загальнообов'язковий навчальний зміст, а також долучитися до різних видів практичної діяльності з орієнтацією на майбутню професію.

В останнє десятиліття в освітньому просторі України почала працювати велика кількість ліцеїв, гімназій, закладів професійно-технічної освіти, в яких профільність втілюється на практиці. Щороку кількість таких закладів збільшується. Проте профільне навчання не обмежується тільки цими закладами, воно, як зазначено, стосується і старшої школи загалом.

Водночас нині вже розроблено і затверджено Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів 11-річної школи за такими основними напрямками: природничо-математичний, суспільно-гуманітарний, філологічний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний, видані рекомендації, розроблено дидактичні вимоги до створення типових програм для профільного навчання [3; 5].

За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі шляхом як добору різних предметів, так і їх змістом. Засвоєння змісту освіти у загальноосвітніх навчальних закладах із профільним навчанням спрямоване на забезпечення, з одного боку, загальноосвітньої підготовки учнів, а з іншого – підготовку до майбутньої професійної діяльності. У цьому аспекті великого значення набувають питання визначення технології профільного навчання фізичної культури учнів старшої школи, спрямованість навчального процесу на ознайомлення учнів старших класів з основними формами професійної діяльності фахівців фізичного виховання (вчителі фізичної культури, тренери з обраного виду спорту), оволодіння ними первинними засобами і формами педагогічної діяльності, підвищення рівня спортивної майстерності в обраному виді спорту.

На сьогодні в контексті Концепції профільного навчання в старшій школі підготовлено навчальну програму з фізичної культури для школярів 10–11 класів на профільному рівні, яка спрямована на здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки з фізичного виховання. Основними принципами побудови програми є безперервність, цілісність процесу навчання та особистісно-орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу. У змісті програми передбачається засвоєння старшокласниками розділів: «Основи знань з фізкультурно-спортивної діяльності» та «Способи фізкультурної діяльності» за модульним принципом. У розділі «Основи знань з фізкультурно-спортивної діяльності» передбачається вивчення таких тем: «Соціально-історичні основи фізкультурно-спортивної діяльності», «Психолого-педагогічні основи фізкультурно-спортивної діяльності», «Медико-біологічні основи фізкультурно-спортивної діяльності», «Основи теорії і методики фізкультурно-спортивної діяльності». Розділ «Способи фізкультурної діяльності» спрямовано на фізичну підготовку, спеціальну підготовку (технічну та тактичну) у відповідності до обраного виду фізкультурної діяльності (ритмічна гімнастика, легка атлетика, аеробіка та ін.).

Програма «Фізична культура» (профільний рівень) передбачає реалізацію змісту в обсязі п'яти годин на тиждень у 10 та 11 класах. Вона не встановлює чітко визначеної кількості годин для вивчення тих чи інших складових. Враховуючи рівень знань, фізичної підготовленості учнів, їхні інтереси й здібності, стан матеріально-технічної бази навчального закладу, кліматичні умови, учитель може самостійно: визначати кількість годин на вивчення складових кожного з видів

фізкультурної діяльності; змінювати послідовність вивчення питань в обсязі; обирати найбільш ефективні форми організації навчального процесу, засоби розвитку фізичних якостей та природних здібностей, спеціальні вправи для опанування учнями рухових дій; застосовувати підручники, посібники, рекомендовані для використання в школі [4].

У процесі визначення теоретичних основ підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до профільного навчання було визначено, що метою профільного навчання виступає забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти. У зв'язку з цим основними завданнями профільного навчання виступають: створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенції учнів на допрофесійному рівні, спрямування молоді щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю.

Профільне навчання за спортивним напрямом, як зазначає М.Зубалій, орієнтує організацію навчального процесу на ознайомлення старшокласників з основними формами професійної діяльності вчителя фізичної культури, або тренера з виду спорту, обраного в школі як профільного, на підвищення спортивної майстерності в обраному виді фізкультурно-оздоровчої або спортивної діяльності. Це сприяє розвитку в старшокласників індивідуальних професійних здібностей, розширенню їхніх уявлень про специфіку фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, вчить учнів мислити на професійному рівні вчителя фізичної культури або тренера з обраного виду спорту [2]. Профільна програма фізичної культури спортивного напрямку передбачає на рівні обов'язкового компонента ще й змінний компонент за модульним принципом: волейбол, баскетбол, гандбол, плавання, легка атлетика, спортивний туризм та інші, які включають теоретичну, фізичну, технічну, тактичну підготовку. На засвоєння змісту профільної програми фізичної культури спортивного напрямку передбачається у 10-11 класах 5 годин на тиждень, а у 12 класі – 6 годин. Така постановка питання підвищує вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури.

У цьому аспекті зазначаємо, що на методологічному рівні специфіка фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури має у своєму активі різні спортивно-педагогічні дисципліни: гімнастику, легку атлетика, спортивні ігри (волейбол, баскетбол, футбол, гандбол), плавання, які надають можливість майбутньому вчителю засвоїти техніку, тактику, технологію викладання для різних вікових груп школярів, підвищити свій методичний рівень, професійну культуру. На підставі цього майбутній вчитель фізичної культури обов'язково обирає курс свого спортивно-педагогічного вдосконалення (СПВ), або підвищення спортивної майстерності (ПСМ) з різних видів спорту протягом усіх років навчання у

вищому навчальному закладі в сукупності теоретичних, практичних занять, самостійної та науково-дослідної роботи. Це складає основу та надає можливість вчителю фізичної культури розробити в школі програму обраного виду спорту як профільного на підставі курсу спортивно-педагогічного вдосконалення, яким він займався за період навчання у вищому навчальному закладі, має спортивний розряд і ґрунтовну теоретичну та методичну підготовку [3].

З огляду на це зазначаємо, що у навчальному плані підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів з фізичного виховання передбачається курс спортивно-педагогічних дисциплін. Саме вони надають можливість підготувати майбутніх вчителів до профільного навчання старшокласників за спортивним напрямком, оскільки надають методичку проведення усіх форм занять. Виникає питання на якому рівні засвоює студент – майбутній вчитель фізичної культури зміст і методичку спортивно-педагогічних дисциплін. У цьому аспекті на перше місце виходить інтерес та мотивованість студентів на високому рівні засвоювати матеріал спортивно-педагогічних дисциплін. Така позиція студента пов'язується з прагненням стати висококваліфікованим учителем. На думку Б.Шияна та В.Папуші, особистісно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу, де в центрі навчання знаходиться студент, надає можливості викладачеві визначити завдання занять та спрямувати освітній процес в русло цілеспрямованого розвитку його особистості. Іншими словами, студент у кінці кожного заняття повинен відповісти собі: чого він сьогодні навчився, чого не знав, або не міг зробити ще вчора. Така постановка питання стосовно навчання означає, що всі методичні рішення (підбір навчального матеріалу, використання прийомів, способів, методів, засобів тощо) проходять через призму особистості студента: його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних та функціональних особливостей [3]. Підтвердження зазначених позицій представлено у роботах В.А. Бабаліч [4] і О.В. Тимошенко [5]. Таку методологічну установку можна посилити у аспекті саме формування у студентів низки професійних компетентностей проводити профільне навчання школярів за спортивним напрямком.

Висновки з виконаної роботи й перспективи подальших досліджень у даному напрямку. У якості висновку зазначаємо, що найбільш значущим при підготовці майбутніх вчителів фізичної культури до профільного навчання старшокласників за спортивним напрямком виступає надання можливості студентам проявляти самостійність та ініціативу, творчість у процесі засвоєння навчального матеріалу зі спортивно-педагогічних дисциплін. Оптимальний варіант – це застосування активних методів навчання, залучення студентів до проведення навчально-тренувальної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах у якості волонтера. Практичні аспекти реалізації курсів за вибором у загальноосвітніх навчальних закладах пов'язуються з такими питаннями.

При підготовці вчителів фізичної культури до профільного навчання старшокласників за спортивним напрямком виступає спрямованість програм курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти у русло поглибленого вивчення спортивно-педагогічних дисциплін.

Таким чином, тільки поєднання та взаємодія загальноосвітніх навчальних закладів, спеціалізованих навчальних закладів з фізичної культури, вищих навчальних закладів з фізичної культури, вищих навчальних закладів та інститутів післядипломної педагогічної освіти нададуть позитивні результати у підготовці вчителів фізичної культури до профільного навчання за спортивним напрямком.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення інших проблем підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до профільного навчання у старшій школі.

Список використаних джерел

1. Бабаліч В.А. Особливості підготовки вчителів фізичної культури до формування здорового способу життя в учнівської молоді / В. А. Бабаліч // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту //зб.наук.праць за редакцією проф. Єрмакова С.С. – Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2008. – №1. – С. 14-17.
2. Зубалій М. Зміст навчальної діяльності старшокласників зі спортивного профілю / М. Зубалій // Здоров'я та фізична культура. – 2008. – № 3. – С.1-5.
3. Тимошенко О.В. Використання програмно-цільового підходу в організації спортивно-масових заходів майбутніх вчителів фізичної культури / О.В. Тимошенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фіз. виховання і спорту //зб.наук.праць за редакцією проф. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2007. – №12. – С. 137-140.
4. Шиян Б.М. Методика викладання спортивно-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту / Б. М. Шиян, В. Г. Папуша. – Харків, 2005. – 208 с.
5. Організація профільного навчання. Довідник вчителя фізичної культури в запитаннях та відповідях. – Х. : Веста: Видавництво «Ранок», 2007. – С. 180.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2016 р.

ЛЕЩЕНКО А.

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

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей физической культуры в цикле спортивно-педагогических дисциплин к профильному обучению старшеклассников по спортивному направлению. Наиболее значащим при подготовке будущих учителей физической культуры определено есть предоставление возможности студентам проявлять самостоятельность, инициативу, творчество. Оптимальным вариантом решения проблемы определено применение активных методов обучения, приобщение студентов к проведению учебно-тренировочной работы в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: профильное обучение, спортивно-педагогические дисциплины, спортивное направление

LESHCHENKO O.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

SPECIALIZED EDUCATION OF PHYSICAL CULTURE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

This article is devoted a problem of special education for future teachers of physical training in a sport's pedagogical subjects. The most signifying at preparation of the future teachers of physical training giving an opportunity to students appears to show independence, the initiative, creativity. The optimum alternative is an application of active methods of learning, familiarizing of students with holding educational training work in general educational institutions.

Keywords: special education, sport's pedagogical subjects

УДК 37.02-004

ПЕТРО ЛЕЩЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ XXI СТОЛІТТЯ

Обґрунтовано актуальність застосування комп'ютерних ігор у навчанні, визначено сутність категорії «комп'ютерна гра», охарактеризовано їх види. Виявлено педагогічний потенціал застосування комп'ютерних ігор як засобу формування компетентностей для XXI століття.

***Ключові слова:** комп'ютерні ігри, педагогічний потенціал, компетентності XXI століття*

Актуальність дослідження. У міжнародному освітньому просторі ведеться широкомасштабна дискусія про те, які знання та уміння є найбільш важливими для суспільства XXI століття. Однозайним є твердження, що метою освіти вже не може бути просте забезпечення базових навичок грамотності для більшості учнів; увага спрямовується на розробку так званих компетентностей XXI століття, що включають: когнітивні уміння: критичне мислення, розв'язання проблем і застосування знань, творчість; міжособистісні уміння: спілкування та співробітництво, лідерство, глобальна і крос-культурна свідомість; внутрішньо-особистісні уміння: самоуправління, мотивація, самоосвіта.

Для вирішення проблеми розвитку цих компетентностей науковці й освітяни шукають шляхи формування компетентностей XXI століття в різних областях навчальної програми, а також освітніх середовищ, які допоможуть прищепити ці уміння. Якщо аналізувати перераховані уміння, то очевидним є те, що вони тісно пов'язані зі світом комп'ютерних ігор.

За останні кілька років спостерігається значна інтенсифікація зарубіжних досліджень (Дж. Гіі [8], Г.Дженкінс [9], Р. Маєр [10], М. Пренскі [11] та ін.), предметом вивчення яких є комп'ютерні ігри. З'явилися різні наукові статті, журнали (онлайн і на паперових носіях), науково-дослідні організації та конференції, присвячені цій тематиці, водночас, комп'ютерні ігри стають предметом серйозного обговорення широкої громадськості, засобів масової інформації і академічного співтовариства.

За результатами останніх соціологічних досліджень, учні - найактивніші відвідувачі залів комп'ютерних ігор. Їхня ігрова діяльність ґрунтується на таких засадах: 1) практично всі комп'ютерні ігри, доступні відвідувачам комп'ютерних залів (в основному це підлітки, молодь до 18 років), становлять інтерактивну дію на кримінальні, військові, фантастичні й спортивні (наприклад, авто гонки) теми; 2) тільки 17,24% комп'ютерних ігор не містили сцен насильства, як правило, це були ігри на спортивну тему; 3) 55,17 % комп'ютерних ігор містили інтерактивні сцени різноманітних убивств; 4) 39,08 % комп'ютерних ігор ґрунтувалися на інтерактивних сценах бійок (різного ступеня жорстокості): «Kensei», «Hercules» тощо; 5) 35,63 % комп'ютерних ігор зображували інтерактивні сцени катастроф («2X-COM», «Resident Evil» й ін.); 6) у цілому 82,75 % комп'ютерних ігор обов'язково містили хоча б один із видів екранного насильства (убивства, бійки, катастрофи). При цьому в багатьох із проаналізованих ігор насильство було представлено відразу в кількох видах -

тобто з поєднанням (у різних комбінаціях) бійок, убивств, катувань, катастроф тощо; 7) у репертуарі комп'ютерних залів переважали відносно прості ігри, так звані «стрілялки». Ігри більш складні – «стратегії» й «квести інтерактивний пошук виходу» з якоїсь ситуації - опинилися явно на узбіччі [16].

Комп'ютерні ігри здійснюють сугестивний вплив на свідомість учнів. До негативних факторів такого впливу є те, що учні звикають до сцен жорстокості й насильства, до можливості вбивати й розміщення сил у парадигмі «свої – чужі». До позитивних чинників належить можливість використовувати ігри для розвитку когнітивних, комунікаційних, творчих компетентностей.

Таким чином, видається актуальним і важливим використання педагогічного потенціалу, комп'ютерних ігор для розвитку компетентностей, водночас презентуючи негативний вплив комп'ютерних ігор на учнів.

Проблемі використання ігор у навчальному процесі присвячено праці М.Гриньової [5], М.Лещенко [3], Н.Сулаєвої [6], Л. Тимчук [7]. Питання інформатизації шкільного навчання висвітлено у роботах В.Бикова [4], М.Жалдака [2], О.Спіріна [4], О.Овчару [4], предметом дослідження В.Гринько [1] стали умови діагностики та протидії комп'ютерній залежності учнів, проте використання позитивного потенціалу ігор залишилися поза увагою вітчизняних учених.

Метою статті є з'ясування можливостей використання комп'ютерних ігор для розвитку в учнів компетентностей XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютерні ігри можуть бути віднесені до жанрового формату віртуальних світів, створених за аналогією до реального світу, які мають своїх жителів, історію, міфологію, часто – мову, культуру й систему цінностей. Сугестивний вплив на учасників ігор може бути досить продуктивним, оскільки у свідомості гравців відбувається когнітивна заміна реалій і цінностей віртуального й реального світу.

Формат віртуальних світів розвивався в напрямі комунікаційного створення, розширення типології віртуальних персонажів, актуалізації комунікативної компетентності гравців, що виявляється в їхньому самостійному моделюванні комунікативної ситуації, формуванні віртуального співтовариства, а отже, нав'язуванні необхідних ідей і світоглядних позицій.

Комунікаційна мета жанру віртуальних світів – реалізація потреби в ігровій діяльності, спроба конструювання й перекоструювання власних переконань, внутрішнього світу та навколишньої дійсності за допомогою мови й мультимедійних можливостей Інтернету; примірювання особистістю на себе різних ролей і життєвих позицій у дискурсивному просторі гри. Тому в комп'ютерних іграх здійснюється прямий сугестивний вплив на гравців, здатний змінити їх світогляд, розвинути когнітивні, комунікаційні, творчі уміння.

Особливу популярність мають ігри, змістом яких є прийняття гравцем тієї чи іншої ролі. Вони можуть відбуватися між людиною й комп'ютером, але більш затребувані ігри, що проходять у мережі, де персонажі грають один проти одного. Гравці вибирають ту гру, зміст і комунікаційні установки якої найбільше відповідають їхній власній моделі комунікативної поведінки. Рольові комп'ютерні ігри надають більше можливостей для реалізації особистісної потреби в прийнятті тієї або іншої психологічно комфортної ролі й відходу від реальності.

Наведемо визначення комп'ютерних ігор, що надаються у різних англійських словниках та енциклопедіях:

«Комп'ютерна гра – це гра, в яку ви граєте на комп'ютері або на маленькому портативному електронному пристрої» [12];

«Комп'ютерні ігри – це ігри записані на дискеті або диску для використання на домашньому комп'ютері, в які грають маніпулюючи мишкою, джойстиком або клавішами на клавіатурі комп'ютера відповідно до зображень на екрані» [14];

«Комп'ютерні ігри – це ігри в які грають на комп'ютері, в яких зображення, що з'являється на екрані підпорядковані управлінню за допомогою натискання на клавіші або переміщення джойстика» [13]. Синонімічним до поняття комп'ютерних ігор є поняття відеогри, в яку грають на екрані телевізора або комп'ютера. Ще застосовують поняття «ігрової віртуальної реальності», яка є комп'ютерним моделюванням реальної чи уявної системи, що стимулює користувача виконувати дії на модельованій системі і показує ефекти в режимі реального часу.

На сайті «Каталог ідей» британська дослідниця Джейн Хьорст (J. Hurst) у лютому 2015 року розмістила свій підхід до класифікації ігор, виділивши 12 основних їх видів, а саме: он-лайн ігри з багатьма гравцями (ММО); симуляційні ігри (Simulation); пригодницькі ігри (Adventure); стратегії у реальному часі (RTS); ігри-головоломки, пазли (Puzzle); діяльнісні ігри (Action); ігри «Хитрі стрільці» (Stealth Shooter); бойові ігри (Combat); стрільці від першої особи (FPS); спортивні ігри (Sports); рольові ігри (RPG); навчальні ігри (Educational) [15].

Охарактеризуємо кожен вид комп'ютерних ігор.

Он-лайн ігри з багатьма гравцями (ММО) – це ігри, в які грають за допомогою локальної мережі або через Інтернет. Гравці використовують мережу і взаємодіють з іншими гравцями у віртуальному просторі гри. Один гравець може грати проти людей з усіх куточків світу. Створення цих ігор вимагає тисячі годин програмування, надаючи гравцям найдивовижніший ігровий досвід.

Симуляційні ігри передбачають взяття під контроль і управління реальними транспортними засобами, включаючи танки, кораблі, літаки і т.д. Гравці вчаться як управляти цими засобами, і саме тому стимуляційні ігри можуть бути використані при підготовці фахівців. Насправді, багато пілотів навчені шляхом використання стимуляторів (тренажерів літаків), перед тим як вони здійснюють перший реальний політ.

Пригодницькі ігри, як правило, передбачають одного гравця, який часто за допомогою гри переноситься у фантастичний або пригодницький світи. Гравець повинен розв'язати завдання, щоб досягнути вищих рівнів. Гра, зазвичай, починається з нарративу про персонажа, з яким уособлюється гравець і таким чином, визначається місія гравця. Гравець повинен з'ясувати, яким чином виконати місію.

Для ігор «Стратегії у реальному часі» необхідно створити власний набір елементів, наприклад, армії і т.д. Подібно до стратегічних ігор, RTS ігри реалізуються в реальному часі й відразу, одночасно можуть грати кілька гравців.

Ігри-головоломки призначені для тих, хто любить розв'язувати складні завдання. Існує багато рівнів гри, від початкового до експертного. Це інтелектуальні ігри, які, зазвичай, характеризуються яскравими формами і передбачають найпростіші дії.

Діяльнісні ігри вимагають швидкої дії для того, щоб насолоджуватися швидким розвитком гри. Ці ігри вимагають і сприяють розвитку відмінних рефлексів. Для того, щоб розпочати гру потрібно прийняти виклик до боротьби з ворогами і використати персонаж за вільним вибором, який представлятиме вас й поринути в дію.

В основі сюжету ігор «Хитрі стрільці» лежать військові або шпигунські дії. У цьому виді ігор гравець перемагає суперників за допомогою власної хитрості й винахідливості.

У бойових іграх гравець змагається з суперниками. Які перебувають близько й налаштовані проти нього. Гравець повинен мати добре розвинуті рефлексії й здатність управляти всіма видами бойових дій.

У іграх «Стрільці від першої особи» гравець є головним персонажем, і, хоча не бачить себе в грі, проте спостерігає за всім, що в ній відбувається.

Спортивні ігри – це ігри, де грають у реальні види спорту, наприклад, бейсбол, баскетбол, футбол та ін. В міру того, як гравець проходить через різні рівні, гра буде включати імітації дій реальних професійних спортсменів. Найпопулярніші спортивні ігри ґрунтуються на конкретних популярних спортивних подіях.

Рольові ігри створені для тих, хто любить фантастику. Гравець може розіграти роль головного персонажа, бути героєм і т.п. й примати рішення відповідно до рольового сюжету. У більшість цих ігор гравці отримують поради у формі розповіді чи підказки.

Багато вчителів та батьків нарікають на відео-ігри, проте існують відомі навчальні ігри, що зарекомендували себе як гарні допоміжні засоби в процесі навчання. Вивчення багатьох дисциплін з їхнім використанням перетворює процес навчання в захоплююче пізнання. Ці ігри характеризуються функціями тестування. Беручи в них участь, гравці можуть відповісти на численні питання зробивши правильний вибір. Найбільш поширені навчальні ігри для таких предметів як: математика, природознавство, інформатика та технології [15].

Охарактеризуємо ключові види діяльності, які Г.Дженкінс співвідносить з комп'ютерними іграми: здатність експериментувати з середовищем як форма вирішення проблем; уявлення – здатність адаптувати альтернативні ідентичності з метою імпровізації та відкриття; симуляція – здатність інтерпретувати і конструювати динамічні моделі реальних світових процесів; присвоєння – здатність багатозначно сприймати і переосмислювати медіа зміст; багато-проблемність – здатність досліджувати довкілля і концентрувати увагу для вивчення важливих деталей; розподілене пізнання – здатність осмислено взаємодіяти з засобами, які поглиблюють розумові здібності; колективний розум – здатність об'єднувати знання і обмінюватися інформацією заради досягнення спільної мети; судження – здатність оцінювати надійність та кредитоздатність різних інформаційних джерел; трансмедійна навігація – здатність стежити за потоком історії та інформації через мультимодальності; робота в мережі – здатність шукати, синтезувати і поширювати інформацію; переговори – здатність подорожувати по різних громадах, вимагати і поважати різноманітні перспективи, збирати і приймати альтернативні норми; візуалізація – здатність інтерпретувати і створювати представлення даних з метою вираження [9].

Гравці потрапляють у віртуальну реальність й досліджують її зміст, програмують комунікаційну ситуацію й віртуальний світ: створюють нові типи комунікації, перемодельовують простір і час протікання гри. Комунікаційні ситуації формуються на рівні створення віртуального співтовариства, що вирізняється єдиною стратегією взаємодії й тактикою, однаковими вимогами до мовленнєвої поведінки.

Висновки. Використання комп'ютерних ігор у навчальному процесі (формальному чи неформальному) потребує наявності у гравців компетентностей XXI століття, таких як: інформаційно-комунікаційна, когнітивна, комунікаційна, медіа, творча компетентності. Більше того, якщо розглядати особистісні й соціальні уміння необхідні для учнів XXI століття, то потрібно погодитися, що онлайн і колаборативні ігри також розвивають

соціальну і міжкультурну компетентності; творчість і підзвітність, вміння керувати, відповідальність.

Подальшого дослідження потребує вивчення стану використання комп'ютерних ігор для формування компетентностей в учнів старших класів загальноосвітньої школи.

Список використаних джерел

1. Гринько В. Розвиток ІК-компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті формування вмінь здійснювати профілактику комп'ютерної залежності в учнів [Електронний ресурс] / В.О.Гринько // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014, Том 43, №5. – С.84-93. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt#.VFPOjSsW30>.
2. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання – становлення і розвиток / М.І.Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – №9(16). – С. 3-9.
3. Лещенко М. Щастя дитини-єдине дійсне щастя на Землі: До проблеми педагогічної майстерності:навчально-методичний посібник. – Київ : АСМІ. – 2003.- 240 с
4. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В.Ю. Биков, О.В. Білоус, Ю.М. Богачков та ін.]; за заг. ред. В.Ю. Бикова, О.М. Спіріна, О.В. Овчарук – К. : Атіка, 2010. – 88 с.
5. Педагогічні технології: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / За ред. М. В. Гриньової ; Полт. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : АСМІ, 2007. – 232 с.
6. Сулаєва Н.. Федорович Л. Мистецькі ігри в корекційній роботі з дітьми: навчальний посібник. – Кременчук : Християнська зоря. – 2010. – 164с.
7. Тимчук Л. Прогностично-профорієнтаційна робота вчителя початкових класів : методичний посібник. – К. : «LAT&AK», 2009. -125с.
8. Gee J. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. St. Martin's Griffin, 2nd edition, 2007. – 256p.
9. Jenkins, H. Fans, Bloggers, and Gamers: Media Consumers in a Digital Age . - NYU Press, 2006. – 279p.
10. Mayer R. Computer Games for Learning: An Evidence-Based Approach. 2014 The MIT Press; 2014. - 304 p.
11. Prensky M. Digital Game-Based Learning. – Paragon House Ed. edition, 2007. – 464 p.
12. Collins English Dictionary:www.collinsdictionary.com/.
13. Cambridge Dictionaries Online:www.dictionary.cambridge.org/.
14. Find the Meaning of the Words:www.dictionary.reference.com/.
15. . Thought Catalog:<https://thoughtcatalog.com/>
16. Комп'ютерні ігри: [//pidruchniki.com/17870107/psihologiya/kompyuterni_igri](http://pidruchniki.com/17870107/psihologiya/kompyuterni_igri)

Стаття надійшла до редакції 19.02.2016 р.

ЛЕЩЕНКО П.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ XXI ВЕКА

Обоснована актуальность применения компьютерных игр в обучении, определена сущность категории «компьютерная игра», охарактеризованы их виды. Выявлено педагогический потенциал применения компьютерных игр как средства формирования компетентностей для XXI века.

Ключевые слова: компьютерные игры, педагогический потенциал, компетентности XXI века

LESHCHENKO P.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

EDUCATIONAL POTENTIAL OF COMPUTER GAMES FOR THE XXI CENTURY COMPETENCES FORMATION

The relevance of computer games use in education has been highlighted, the essence of the category “computer game” has been defined, and its types have been described.

Educational potential of computer games using as a means of creation of the XXI century competences has been determined.

Keywords: *computer games, educational potential, the XXI century competences*

УДК [378.091.21:373.2]:316.647.5

ВАЛЕНТИНА ЛЯПУНОВА

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Подано огляд діалогічних методів навчання, які можуть використовуватися в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. Розкрито специфічні особливості використання в освітньому процесі вишів найбільш поширених з них. Наголошується на необхідності гармонійного співвідношення монологічних та діалогічних методів навчання.

Ключові слова: *діалогічні методи, диспут, кейс-метод, портфоліо, ігрові методи, тренінг, модерація*

Постановка проблеми. Формування готовності майбутнього вихователя до формування толерантності у дітей дошкільного віку належить до числа найменш досліджуваних проблем, хоча має ґрунтовну загальнотеоретичну базу як в філософських, так і в працях, присвячених питанням формування готовності майбутнього вихователя до педагогічної діяльності в цілому. У теоретичному плані це проблема розробки системи формування готовності майбутнього вихователя до формування толерантності у дітей; у практичному плані – проблема обґрунтування змісту і методів формування готовності майбутнього вихователя до формування толерантності у дітей дошкільного віку. Потреба заповнити вказану прогалину в науковому знанні визначає актуальність даної статті.

Аналіз останніх досліджень. Проблема толерантності – порівняно нова у вітчизняних наукових дослідженнях. Започаткована А. Асмоловим, З. Бондиревою, В. Лекторським, вона отримала розвиток в роботах Л. Байбородової, Р. Безюлевої, Р. Валітової, О. Гриви, Ю. Клепцової та ін.

Нами проаналізовано сучасні педагогічні технології, спрямовані на підготовку майбутніх вчителів до формування толерантності учнів (Н. Асташова, Н. Бирко, І. Залесова, А. Калітова, Н. Кудзієва, Н. Макарова, О. Орловська, А. Погодіна та ін.). Професійна підготовка в цих дослідженнях здійснювалась сукупністю притаманних їй специфічних методів. Досліджень, присвячених професійній підготовці майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей

дошкільного віку, започатковано не було, чим і зумовлена **мета** нашої статті – розкрити особливості використання діалогічних методів у професійній підготовці майбутніх вихователів до формування толерантності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Традиційно метод навчання визначають як спосіб взаємозалежної і взаємообумовленої діяльності педагога й студентів, спрямованої на реалізацію цілей навчання або як систему цілеспрямованих дій педагога, які організують пізнавальну й практичну діяльність студентів і забезпечують розв'язання завдань навчання [1, с. 185]. Однак таке визначення залишається абстрактним і дає уявлення тільки про загальну модель діяльності, не розкриваючи специфіки діяльності, способу управління, а головне – процесів оволодіння знаннями і розвитком. Вибір провідної методичної системи навчання дуже індивідуальний і варіативний.

На думку В. Ортинського, при виборі методів навчання варто враховувати ряд основних чинників, а саме: 1) провідні цілі навчання й виховання, а також конкретні завдання вивчення теми, розділу; 2) характер начального матеріалу, його освітні, розвивальні можливості; 3) рівень підготовленості, інтересу до засвоюваного матеріалу в студентів. До додаткових чинників та умов можна зарахувати: ліміт часу, рівень розвитку студентів, так званий інтелектуальний рівень розвитку колективу, наявність устаткування й дидактичних засобів, можливості й переваги викладача [1, с. 194].

У дослідженнях Н. Бирко, І. Залесової, О. Зарівної, А. Калітової, Н. Кудзієвої, Н. Макарової, О. Орловської, А. Погодіної та ін. приділяється увага ефективним методам формування готовності майбутнього педагога до формування толерантності у дітей, визначаються напрями діяльності викладача з формування готовності майбутнього педагога до розвитку толерантності дітей. Напрямами діяльності викладача є: 1) формування уявлень студента про толерантність, толерантної особистості і т. д.; мета – формування системи знань про толерантність, толерантні відносини і т. д.; методи: лекції, бесіди, доповіді, диспути, дискусії і т. д.; 2) формування ціннісних орієнтацій студента; мета – нормалізація суб'єктивної ціннісної системи студентів; методи: пояснення, переконуючий вплив, метод позитивного прикладу; 3) формування досвіду діяльності студента з розвитку толерантності у дітей; мета – розвиток рефлексивно-ціннісного ставлення майбутнього педагога до дітей за критерієм цінності толерантності; методи: створення ситуацій морального вибору, ситуації рефлексивної поведінки і діяльності, розв'язання педагогічних завдань.

Взявши за основу думку про те, що самостійне породження знання – процес набагато привабливіший і продуктивніший в освітньому сенсі, ніж репродуктивне відтворення готових теоретичних схем, ми визначили завдання мінімізувати використання традиційного викладання лекційного матеріалу.

Виходячи з власного практичного досвіду аудиторного й позааудиторного навчання студентів, ми погоджуємося з Н. Асташовою [3], що найбільш точно орієнтованими на розвиток толерантності і підготовки студентів до формування толерантності дітей дошкільного віку є такі методи, що мають в своїй основі діалогічне підґрунтя, являються особистісно-орієнтованими і рефлексивними.

Діалогічний досвід – явище складне і неодноразово повторюване. Особливості діалогу, закладені в ньому як формі спілкування, роблять його могутнім засобом виховання і розвитку толерантності.

До найбільш використовуваних методів, що мають діалогічну основу, в практиці підготовки педагогів належать дискусії, кейс-метод, методи проектної діяльності, розвитку критичного мислення, технологія порт-фоліо, тощо. Не зупиняючись детально на їх концептуальних ідеях, покажемо, яким чином ці

методи сприяють вихованню толерантності і можуть бути використані в професійній підготовці майбутнього вихователя до формування толерантності дітей дошкільного віку.

Так, головна мета дискусії як однієї з форм діалогічного навчання полягає у розвитку комунікативної і дискусійної культури в процесі пошуку істини. Використовуючи діалог і дискусію в якості елементів різних технологій квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності, викладач створює підґрунтя для розвитку розумової діяльності майбутніх спеціалістів, їх самостійності та узгодженості дій у спільному пошуку істини, стимулює у них потребу в самовизначенні. Вміло організована дискусія є найважливішою методичною формою розвитку толерантності, оскільки всі форми дискусії здатні стимулювати ініціативу і продуктивний обмін ідеями; розвивати рефлексивне мислення; спонукати до пошуку адекватної аргументації і різних способів вираження думки; підвищувати сприйнятливність та толерантність до нових ідей; вчити бачити явище об'ємно і багатопланово. Успіх дискусії багато в чому залежить від наявності контакту між учасниками, їх виступу на рівних і підтримки вільного обміну думками [3, с. 78].

Дебати – форма навчання спілкування, спосіб організації виховної та навчальної роботи, що дозволяє тренувати навички самостійної роботи з літературою та джерелами, відпрацьовувати вміння ведення спору і відстоювання власної точки зору з урахуванням того, що і протилежна позиція має право на існування [4, с. 220]. Метод розвиває вміння діяти раціонально, слухати і розуміти, керувати своїми емоціями, бути об'єктивним, неупередженим, комунікабельним і, найголовніше, вміння говорити правду і мати сміливість визнавати свою неправоту, що, на наш погляд, неможливе без визнання толерантності принципом діяльності особистості.

Одним із найбільш важливих умінь, що розвиваються в результаті ведення дебатів, є здатність мислити критично. Навчаючись цьому розумовому процесу, люди набувають здатність до аналізу сильних і слабких сторін протилежних точок зору і вміння поставити себе на місце іншого; розуміння того, що почуття являють собою реакцію на ситуацію, і що вони були б іншими, якби ставлення до ситуації було іншим; до усвідомлення меж своїх пізнань і схильності до упереджень; до спілкування і справедливого ставлення до людей, що виражають непопулярні ідеї або переконання.

І. Кривошопка до найбільш ефективних методів відносить переконання, навіювання, бесіду, дискусії, диспути, пояснення – з метою формування у майбутніх вихователів необхідних знань, морально-етичних установок щодо толерантності, активізації їхньої пізнавальної діяльності, розвитку комунікативних умінь; навчально-педагогічні та рольові ігри, мозковий штурм, аналіз та моделювання педагогічних ситуацій, розв'язання творчих завдань – із метою виховання у студентів позитивного, відповідального ставлення та поваги до обраної професії, педагогічної культури, такту та педагогічної етики; формування умінь створення сприятливої атмосфери взаємодії з суб'єктами педагогічного впливу; соціально-психологічний тренінг із метою автоматизації навичок гуманістичної педагогічної взаємодії: міжособистісного спілкування, рефлексії, прогнозування, емпатії, педагогічної техніки, педагогічного такту як елементів педагогічного впливу; створення сприятливої атмосфери у взаємодії з суб'єктами педагогічного впливу, здатності самостійно добирати та адаптувати педагогічні методики й технології організації толерантної педагогічної взаємодії, а також використовувати їх на основі новаторського підходу в професійній діяльності [5, с. 14].

Т. Коваль, окрім зазначених, називає підготовку та захист проєктів, метод «мікрофон», метод аналізу проблемних педагогічних ситуацій, аналіз джерел, демонстрація діафільмів, відеофільмів та кінофільмів [6, с. 10].

А. Погодіна [7] до ефективних відносить відеометод, відвідування центрів народної культури, що сприяють зміцненню зв'язку теорії з практикою, формуванню толерантного ставлення до представників інших націй; методи аналізу соціальних явищ і виховних ситуацій, спрямовані на проблематизацію викладу матеріалу, розвиток критичного мислення, ціннісного ставлення до проблеми; методи учнівського цілепокладання, планування, самооцінки, рефлексії, які дають змогу студентам конструювати своє вивчення проблеми.

Дамо більш детальну характеристику методів, в основі яких лежить діалогічність і взаємодія всіх учасників освітнього процесу.

Кейс-метод, (від англ. case method, case-study) (аналіз конкретних ситуацій, метод конкретних ситуацій, кейс-стаді, метод ситуаційного аналізу) – метод навчання, який використовує опис реальних професійних, соціальних ситуацій. Технологію кейс-стаді часто порівнюють з діловою або рольовою грою.

Специфічні ознаки методу: наявність моделі соціальної системи (ситуації), стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу; колективне вироблення рішень; альтернативність розв'язків; єдина мета у виробленні рішень; наявність системи групового оцінювання діяльності; наявність керованого емоційного напруження тих, хто навчається.

Існують різні класифікації кейсів (ситуацій). Кейси можна підрозділити на:

- 1) навчальні і науково-дослідні;
- 2) короткі та тривалі;
- 3) сюжетні і безсюжетні;
- 4) кейс в режимі від минулого до теперішнього і прогностичний кейс;
- 5) кейси можуть бути ситуаціями-ілюстраціями, ситуаціями-вправами, ситуаціями-оцінками, ситуаціями-проблемами;
- 6) представлені в друкованому вигляді або на електронних носіях;
- 7) кейс може містити текстовий матеріал (інтерв'ю, характеристику результатів дослідження, статтю, художній текст), ілюстративний матеріал (фотографії, діаграми, таблиці, фільми, аудіозаписи);
- 8) за джерелом (життєвий, навчальний, науковий). Найбільш популярними є кейси, які навчають вирішенню проблем, в яких рішення має бути зроблено на основі недостатньої або надлишкової інформації, описаної в кейсі [8, с14].

Ділова гра (Д. г.) (рольова гра, розігрування ролей, ігрові технології, дидактичні ігри, ігрові методи навчання) – імітаційна гра, в якій відтворюється справжня діяльність конкретних працівників. Д. г. має чіткі етапи: підготовчий; вступний; ігровий; завершальний. До формальної частини Д. г. відносять: мету гри; спосіб оцінки ступеня досягнення мети; формальні правила гри; мету модельованих підсистем. До неформальної частини Д. г. відносять такі елементи: учасників гри; неформальні правила гри; круг. Елементи Д. г. можна об'єднати в такі основні блоки: цілеспрямованість (для чого проводиться гра); об'єктивно-ситуаційний блок (що моделює); ігровий блок (хто грає); рольовий (як імітується діяльність у межах одного ігрового етапу); блок результатів (що досягається при завершенні); теоретичний блок.

Рольова гра – спрощена модифікація Д. г., що моделює простішу проблему професійної, навчальної діяльності. У процесі Р. г. відбувається знайомство з новими для учасників ролями (наприклад, керівника групи); потім опановуються нові форми спілкування і засоби схвалення рішень. «Гравці», спілкуючись один із одним, емоційно реагують, виявляють пізнавальний інтерес

до проблеми і до самих себе. Р. г. починається з аналізу конфліктної ситуації. Викладач ставить перед учасниками завдання щодо схвалення рішення в загальних рисах. Потім між учасниками розподіляються ролі й після невеличкої підготовки проводиться ігровий етап і післярольовий аналіз. Групі експертів викладач доручає фіксувати роботу кожного учасника, його поведінку, креативність, адекватність засобів спілкування тощо. Готуючи і проводячи Р. г., викладач має бути готовий у будь-який момент включитися в неї і на деякий час замінити персонаж.

Ігрові технології – така організація навчального процесу, коли суб'єкт навчання включається у навчальну гру.

Дидактичні ігри (Д. і.) – спеціально створені чи пристосовані для цілей навчання ігри. Системи Д. і. вперше розроблено для дошкільної освіти Ф. Фребелем, М. Монтессорі, для початкового навчання – О. Декролі. З 80-х рр. ХХ ст. широко застосовують ділові ігри. У педагогічній освіті застосовують специфічний різновид ділових ігор – педагогічні ігри, які ґрунтуються на моделюванні педагогічних ситуацій (наприклад, моделювання фрагмента заняття, тобто мікрОВикладання), рольовому розігруванні. У вітчизняній практиці професійного педагогічного навчання використовуються організаційно-діяльнісні ігри, спрямовані на рефлексію основ професійної діяльності (наукової, організаційної, виховної тощо).

Ігрові методи навчання – імітаційні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності. Ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності дає змогу ознайомитися зі специфікою й особливостями професійної діяльності, а також сприяє відчуттю своєї ролі в ній. Ці методи навчання суттєво допомагають закріпленню й поглибленню знань, отриманих під час бесід, лекцій, розповідей, семінарів, практичних занять, удосконаленню практичних навичок та вмінь, творчому використанню у вирішенні професійних проблем, створенню умов для активного обміну досвідом. Основна функція цих занять полягає в навчанні шляхом дій (чим ближча ігрова діяльність суб'єктів навчання до реальної ситуації, тим вища її навчально-пізнавальна ефективність). Основними різновидами ігрових методів є інсценування і ділові ігри. Метод інсценування має багато спільного з театром, який викликає сильні почуття, впливає на емоційно-вольову сферу особистості. Характерними особливостями цього методу є: ознайомлення учасників заняття з конкретною дидактичною ситуацією, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності та потребує вирішення; надання їм ролей конкретних посадових осіб, які існують в реальній ситуації; розподіл цих ролей між суб'єктами навчання.

Модерація (С. Маслова, В. Нікітін, Н. Суртаєва) (італ. *moderare* – пом'якшення, стримування, поміркованість) – технологія групової роботи, метою якої є досягнення ефективного рівня ділової комунікації у демократичному плануванні та стимулюванні в умовах активної участі студентів. Уперше обґрунтовується метод у 80-х рр. минулого століття (К. Klebert, Е. Schreder, W. Straub). Модерація має такі характеристики: зосереджена на конкретній проблемі; орієнтована не на конкуренцію, а на кооперацію; виключає формальний контроль та оцінку; містить способи діяльності, які вказують шлях розв'язання проблеми для групи; створює психологічно комфортні умови для суб'єктів професійної діяльності.

Риси модерації (М.): не пов'язана з поетапним навчанням і формуванням окремих компетенцій (як тренінг); використовуються внутрішні ресурси (синергетичний ефект групової роботи). Технологічний бік М. пов'язаний з виконанням таких умов: чисельний склад групи – 4–12 осіб; нейтральна позиція

модератора; розміри кімнати дають змогу учасникам групової роботи вільно пересуватися і водночас добре бачити візуалізований матеріал; робочий процес здійснюється з використанням базових процесів (вербалізації, презентації, зворотного зв'язку).

Навчання у співробітництві спрямоване на формування певних навичок та умінь, засвоєння понять, академічних і професійних знань, передбачених програмою, або на організацію проектної діяльності майбутніх педагогів із подальшою дискусією. Технологічні модифікації цього методу: «навчання в команді»; «пилка» (англ. Jigsaw, автор – Еліот Аронсон); «вчимося разом» (англ. Learning Together, автор – Девід Джонсон, Роджер Джонсон); дослідницька робота у групах (автор – Шломо Шаран).

Тренінг (В. Захарова, С. Макшанов, О. Пехота, Г. П'ятакова, К. Фопель). (англ. Training — навчати, виховувати) – вид навчальної гри з метою запланованого процесу модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, досягнення ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі. Переваги тренінгових методів навчання – максимальне наближення навчального заняття до реальних ситуацій; активізація суб'єктів навчання.

Види: партнерського спілкування, сенситивності, креативності, що пов'язані з психогімнастичними вправами, націленими на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування.

Метод портфоліо [7] розуміється як набір робіт студентів, спланована раніше індивідуальна добірка їх досягнень. По-перше, призначення портфоліо полягає в систематизації особистих досягнень студентів у тій чи іншій сфері діяльності. У зв'язку з чим діяльність для студента повинна бути актуальною, відомою йому, особистісно прийнятною, а саме портфоліо може мати тематичну або проблемну спрямованість. По-друге, діяльність з оформлення портфоліо повинна бути заздалегідь спланованою, продуманою і цілеспрямованою як педагогом, так і студентами (усвідомлення кінцевого результату і визначення того, для чого здійснюється дана діяльність, планування дій з організації роботи над портфоліо, визначення допоміжних матеріалів, підсумкової форми надання захисту портфоліо тощо). Отже, робота над портфоліо може бути розглянута в аспекті технології навчання, в тому числі і професійного.

У системі підготовки студентів до виховання толерантності у дітей технологія портфоліо використовується і для вирішення завдання з розвитку мотивації майбутніх вихователів до самостійного дослідження, пробудження у них інтересу до організації означеного виду діяльності в особистій педагогічній практиці.

Однак при організації навчання з використанням широкого спектра методів і прийомів важливо дотримуватися принципу оптимальності, який передбачає гармонійне співвідношення теоретичних і практичних форм навчання; монологічних, діалогічних і полілогічних форм занять (монолог доцільний як інформаційний засіб, а як засіб навчання повинен породжувати нові думки, гіпотези, проблеми, стимулювати діалог, інакше може бути сприйнятий як прояв педагогічної безпорадності); занять з вивчення та рефлексії педагогічного та управлінського досвіду; оволодіння компетенціями відповідно до професійного стандарту педагога, в якому однією з трудових функцій педагогічної діяльності з реалізації програм дошкільної освіти визначається розвиток професійно значущих компетенцій, необхідних для вирішення освітніх завдань розвитку дітей.

Висновки. Реалізація змісту підготовки вихователів до ФТДДВ відбувається через технологію, що включає в себе систему таких методів навчання, що мають

в своїй основі діалогічне підґрунтя, являються особистісно-орієнтованими і рефлексивними, дають змогу мінімізувати використання традиційного викладання лекційного матеріалу. Однак мова йде не про переважне використання діалогічних методів, а про спрямування їх на вирішення завдань у відповідності з поставленими цілями підготовки до формування толерантності дітей дошкільного віку на матеріалі різних навчальних дисциплін та при реалізації всієї освітньої програми в цілому.

Список використаних джерел

1. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський – К. : Центр учб. літер., 2009. – 472 с.
2. Калитова А. Ю. Формирование готовности будущего учителя к развитию толерантного отношения учащихся к человеку : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / А. Ю. Калитова. – Самара, 2011. – 21с.
3. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений / Н. А. Асташова // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : [сб. науч.-метод. статей]. – М., 2003. – С. 79-85.
4. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способность становления толерантности : [учеб.-метод. пособие] / Е. О. Галицких. – М., 2004. – С.220.
5. Кривошопка І. В. Виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / Ірина Василівна Кривошопка. – Київ, 2015. – 21 с.
6. Коваль Т. В. Формування готовності майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками в поліетнічному середовищі : автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Т. В. Коваль. – Київ, 2015. – 21с.
7. Погодина А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников : дис. ... канд. пед. Наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / А. А. Погодина. – Ярославль, 2006. – 281 с.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2016

ЛЯПУНОВА В.

Мелитопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлен обзор диалогических методов обучения, которые могут использоваться в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей к формированию толерантности у детей дошкольного возраста. Раскрыты специфические особенности использования в образовательном процессе вузов наиболее распространенных из них. Сделан акцент на необходимости гармоничного соотношения монологических и диалогических методов обучения.

Ключевые слова: диалогические методы, диспут, кейс-метод, портфолио, игровые методы, тренинг, модерация

LYAPUNOVA V.

Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky, Ukraine

THE USE OF DIALOGICAL TEACHING METHODS IN THE FUTURE TEACHERS' TRAINING TO FORM PRESCHOOL CHILDREN'S TOLERANCE

The problem of formation of future teacher's readiness to the development of tolerance in preschool children is little studied in science. The need to fill the specified gap in scientific knowledge

determines the topicality of this article. Students' training to build tolerance in children was carried out by a combination of their specific methods in the modern pedagogical technologies. Personality-oriented and reflexive methods and ones based on a dialogical basis are the most accurately focused on the development of tolerance and students' training to build tolerance of preschool children. They make it possible to minimize the use of traditional teaching of lecture material.

The article presents an overview of dialogical teaching methods that can be used in the process of future teachers' professional training to form tolerance in preschool children. The specific features of using the most common methods, such as discussion, case method, workshop, portfolio technology, playing techniques, project activities methods, critical thinking development, trainings and moderation in the University educational process have been revealed. The necessity of a harmonious correlation between monological and dialogical teaching methods is noted.

Keywords: *dialogical methods, discussion, case method, portfolio technology, playing techniques, training, moderation*

УДК 372.2. 43

НАТАЛІЯ МІСЬКОВА

ВІТАЛІЯ ГАФУРОВА

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Представлено аналіз сучасного стану проблеми реалізації компетентнісного підходу до математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи України. Проаналізовано основні підходи, за якими здійснювалося дослідження цієї проблеми; визначено особливості, перспективи математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, названо пріоритетні напрями вдосконалення навчально-виховного процесу з математики в початкових класах.

Ключові слова: *методико-математична підготовка, компетентнісний підхід, компетентність, державний стандарт освіти*

Постановка проблеми. Нова соціально-економічна і політична реальність у суспільстві, зміцнення державності України, інтеграція її в Європейський простір передбачає реформування освіти і, зокрема, вищої, яка нині спрямована на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців.

Серед основних пріоритетів модернізації розвитку початкової математичної освіти на сучасному етапі виступає необхідність підвищення її якості. Як перспективний шлях реалізації цього процесу науковці називають упровадження компетентнісного підходу, який наповнює традиційне навчання особистісно-зорієнтованим, практично спрямованим, гуманістичним змістом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Завдяки працям В. Байденка, Ю. Варданян, Л. Карпової, Н. Кузьміної, І. Зимньої, А. Маркової, О. Пометун, С. Ракова, В. Сластьоніна, Л. Хоружої, А. Хуторського в педагогічній науці склалися основи

теорії компетентнісного підходу: визначено сутність, зміст і структуру професійної компетентності, виявлено умови, розроблено технологічні основи її формування. Для нашого дослідження ці напрацювання слугуватимуть визначальними для розкриття специфіки сучасної методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах компетентнісного підходу.

Метою статті є визначення основних тенденцій розвитку сучасної математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням компетентнісного підходу навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Ідея компетентнісного підходу дає відповідь на питання, який результат освіти необхідний особистості та затребуваний сучасним суспільством. Формування компетентності учня є актуальною проблемою й розглядається як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом. Йдеться про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь і навичок, а здатність учня діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

У 2010 р. затверджено нову редакцію Державного стандарту початкової загальної освіти, де визначено курс розвитку системи освіти – компетентнісно спрямований. Відповідно до нього, навчання математики спрямовується на досягнення нового освітнього результату – опанування молодшими школярами не лише знань, умінь, навичок, а й ключових і предметних компетенцій, необхідних для їхньої самореалізації у швидкозмінному світі. Ця мета зумовила зміни у змісті навчання, які знайшли відображення у проекті нової навчальної програми з математики [2].

Відповідно до Концепції розроблення Державного стандарту, у новій програмі зміст навчання виразно наближений до життєвих реалій і особистісних потреб соціалізації сучасного молодшого школяра. Так, наприклад, вивчення нумерації чисел поєднується з вивченням арифметичних дій, одночасно вивчаються також прийоми усного додавання, віднімання, множення і ділення відповідної множини цілих невід'ємних чисел. Завдяки цьому спрощується ознайомлення учнів із прийомами усного виконання дій, які застосовуються до розв'язування математичних задач, виконання обчислень, тобто, теоретичні відомості відразу знаходять практичну реалізацію [5].

На потребу часу зміст навчання математики в початковій школі вперше доповнений дидактичною лінією «Робота з даними». На доступному рівні шляхом виконання практично зорієнтованих задач молодші школярі ознайомляться з найпростішими способами подання інформації, навчаться читати і розуміти, знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в різний спосіб. Навчальний матеріал цієї змістової лінії дозволить сформувати в учнів первинні уявлення про деякі прийоми обробки даних спостережень за навколишнім світом. Матеріал поданий наскрізно у вигляді основних понять і фактів, які формуються шляхом розгляду конкретних ситуацій і використання міжпредметної змістової інформації. Нової якості набула структура опису вимог до навчальних досягнень – вони подані в результативно-діяльнісних категоріях компетентнісного підходу: «розпізнає», «розрізняє», «знає», «розуміє», «застосовує», «користується», «моделює», «коментує», «аналізує», «класифікує», «перетворює», «перевіряє» тощо.

Вимоги розташовані відповідно до чотирьох рівнів засвоєння, що підвищить об'єктивність і технологічність оцінювання.

Таким чином, розробниками базової навчальної програми з математики враховано багатий, вивіреним часом досвід формування змісту навчання. Реалізуючи компетентнісний підхід, у змісті поєднали інтелектуальну, розвивальну, виховну й діяльнісну складові, узгодили його із сучасними вимогами до побудови навчально-виховного процесу з орієнтацією на особистість дитини, її соціальний досвід. На часі – розв'язання проблеми реалізації представленого у програмі змісту в підручниковому і навчально-дидактичному забезпеченні [1, с. 117-123].

Варіативні підручники – це вимога сучасного стану розвитку початкової математичної освіти, який зараз активно триває й добігає логічного завершення в 2015 році. Науковці й практики створюють підручники з математики для молодших школярів нового покоління, які вже почали апробацію в різних регіонах України.

Нове тисячоліття вимагає визначення концептуальних довгострокових стратегій щодо подальшої модернізації методичної системи навчання математики в початковій школі. В Україні активно простежується процес становлення та запровадження державних стандартів освіти, основне призначення яких: спрямовувати, стимулювати, розкривати перспективу, пропагувати різноманіття. Запровадження стандарту позначається поняттям «стандартизація». Стандартизація освіти – це встановлення єдиних вимог до освітньої діяльності. Поняття стандартів освіти перебуває в тісному зв'язку з такими категоріями, як «якість освіти», «ефективність навчальної діяльності», «моніторинг якості освіти», що підкреслює стратегічне значення удосконалення системи контролю й оцінки якості початкової математичної освіти.

Реалізація стандартів пов'язується із загальноєвропейським вектором розвитку української науки та практики. Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації, які відбуваються в освіті. Зокрема методична система навчання математики в початковій школі постійно оновлюється, враховуючи світові тенденції та інновації.

Апробація змісту початкової математичної освіти визначила його педагогічну і методичну відповідність новим завданням школи, і водночас посилення практичної спрямованості навчання, залучення особистого досвіду школярів, оволодіння уміннями застосовувати знання в нових ситуаціях тощо. Розв'язання цих завдань зумовило доопрацювання змісту на засадах компетентнісного підходу, який передбачає особистісно-діяльнісний вимір результатів навчання кожного учня, що підвищує його зацікавленість і відповідальність [4].

Відповідно до цього змінюється процес контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності школярів. Результати компетентнісного підходу виявляються у компетенціях і компетентностях.

Освітня компетенція є сукупністю взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення продуктивної діяльності. Компетенція – це суспільна норма, вимога, яка сама по собі не є характеристикою індивіда. Нею вона стає у процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись на компетентність.

Компетентність – складне особистісне утворення, що інтегрує відповідно до вимог певної діяльності знання, уміння, навички, особистий досвід її виконання, ставлення до процесу і результату, вона створює передумови для активних самостійних дій. Отже, компетентність не зводиться тільки до знань, окремих умінь і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості.

З урахуванням світового досвіду і потреб розвитку української школи у вітчизняній педагогіці визнано три види компетентностей, які характеризують результати навчання на засадах компетентнісного підходу: ключові, міжпредметні й предметні.

До ключових компетентностей належать: уміння вчитися, соціально-трудова, загальнокультурна, інформаційно-комунікативна, здоров'язбережувальна, соціальна. Ключові компетентності є наскрізними інтегрованими утвореннями, які формуються засобами всіх предметів, у взаємозв'язку урочної і позаурочної роботи, у взаємодії з соціумом.

Міжпредметні компетентності формуються у взаємозв'язку змісту і методик предметів однієї чи різних освітніх галузей.

Предметні компетентності забезпечуються засобами одного предмета, їх зміст і структура чітко відповідають певним елементам навчального змісту. Предметні компетентності молодших школярів визначаються на основі вимог до навчальних досягнень учнів, які вказано у програмах кожного предмета.

Центральним завданням навчання математики визначено опанування учнями предметних математичних компетенцій – обчислювальних, інформаційно-графічних, логічних, геометричних, алгебраїчних. Предметні компетенції є структурними елементами змісту математичної освіти. їх базис становлять знання, уміння, навички, способи діяльності, яких набувають учні в процесі навчання. Результатом засвоєння предметних компетенцій є математична компетентність учнів.

Сучасний етап розвитку освіти обумовлений нагальною необхідністю пошуку способів і засобів підвищення якості професійної праці педагогів, показником якого є професійна компетентність, яка дозволяє вчителю кваліфіковано розв'язувати педагогічні проблеми.

Освітня галузь «Математика» не акцентується на досягненні учнями компетентностей, а обмежується лише оволодінням знаннями, навичками й уміннями, достатніми для успішного оволодіння іншими освітніми галузями та забезпечення неперервної освіти, хоча саме ця галузь є однією з опорних та важливих складових загальноосвітньої підготовки, її сфера, на наш погляд, укладається в сферу функціональних компетентностей, що передбачають компоненти інтелектуального розвитку, здатність застосовувати логіку, математичні знання та здібності, системне мислення та вміння розв'язувати складні логічні й математичні конструкції [3].

Висновки. Таким чином, одним із найважливіших чинників успішного запровадження компетентнісного підходу в навчанні математики є готовність до реалізації поставленої мети самого вчителя. Для успішного формування компетентної особистості сучасний педагог повинен володіти певними якостями:

- успішно розв'язувати свої власні життєві проблеми, виявляючи ініціативу, самостійність і відповідальність;
- усвідомлювати мету компетентнісного навчання математики;
- планувати урок математики із використанням усього розмаїття форм і методів навчальної діяльності й насамперед усіх видів самостійної роботи, діалогічних, евристичних і проблемних методів;
- пов'язувати навчальний матеріал із повсякденним життям та інтересами учнів;
- оцінюючи навчальні досягнення школярів з математики, брати до уваги не тільки продемонстровані знання і вміння, а й, передусім, уміння застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях.

Сьогодні ми можемо стверджувати, що досягнення життєвих компетентностей не представлено як результат навчальних досягнень учнів та не закладено в систему оцінювання навчальних досягнень школярів.

Доцільно звернутись до досвіду економічно розвинених європейських країн з розроблення та впровадження компетентнісно орієнтованого підходу до формування змісту освіти в загальноосвітній школі.

Список використаних джерел

1. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія / Н. А. Глузман. - К. : Вища школа. - XXI, 2010. - 407 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта.- 2008.- №2.- С.2-5.
3. Лазаренко Т. В. Формування логіко-математичної компетентності учнів/ Т.В. Лазаренко // Початкове навчання та виховання - 2011. -№2. - С. 21-24.
4. Онопрієнко О. Предметна математична компетентність як дидактична категорія/ О. Онопрієнко // Початкова школа. - 2010. -№ 11. - С. 47-49.
5. Скворцова С. Обчислювальні навички як складова предметно-математичної компетентності молодшого школяра /С. Скворцова // Початкова школа.. - 2011. -№ 8. - С. 48-51.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2016 р.

МИСЬКОВА Н., ГАФУРОВА В.

Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука, г. Ровно, Украина

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСНОГО ПОДХОДА К МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье представлен анализ современного состояния проблемы реализации компетентностного подхода к математической подготовке будущих учителей начальной школы Украины. Проанализированы основные подходы, по которым проходило исследование этой проблемы; определены особенности, перспективы математической подготовки будущих учителей начальной школы, названы приоритетные направления усовершенствования учебно-воспитательного процесса с математики в начальных классах.

Ключевые слова: методико-математическая подготовка, компетентностный подход, компетентность, государственный стандарт образования

MISKOVA N., GAFUROVA V.

International Economics and Humanities University named after Stepan Demyanchuk, Rivne, Ukraine

IMPLEMENTATION COMPETENCE APPROACH TO MATHEMATICAL TRAINING FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

The analysis of the modern state of problem of realization of competency build approach of mathematical preparation of future teachers of initial school of Ukraine is executed in the article. Analyzed the main approaches, which carried out the study of this problem ; defined peculiarities and prospects mathematical training of primary school future teachers, called priority areas improve the educational process in mathematics in elementary school.

Among the main priorities of modernization of primary mathematics education at the present stage acts need to improve its quality. At the present stage of teaching mathematics is aimed at achieving a new educational results - younger students for mastering only knowledge and skills but also key and subject competencies necessary for their fulfillment in the rapidly changing world. The central task of learning math students master the subject defined mathematical competencies - computing, information graphics, logic, geometry, algebraic. Subject competence are the structural elements of the content of mathematics education. they

are the basis of knowledge, abilities, skills, ways of working, where students acquire during training. The result is the assimilation of subject mathematical competence students.

The current stage of development of education due to the urgent need to find ways and means of improving the quality of professional work of teachers, which is a measure of professional competence, which allows the teacher qualified to solve educational problems.

Keywords: *methodical-mathematical preparation, competency builds approach, competence, state standard of education*

УДК 378.22.011.3 – 051 : 613 / 614

ОЛЕНА МОМОТ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

КОМПЛЕКС ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Схарактеризовано комплекс організаційно-педагогічних умов виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу. Розкрито зміст програми вибіркової навчальної дисципліни «Технології створення здоров'язбережувального середовища у вищих навчальних закладах» для майбутніх учителів освітньо-кваліфікаційного рівня магістр, з метою впровадження здоров'язбережувальних технологій підготовки висококваліфікованих фахівців, пошуку нових підходів до організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *організаційно-педагогічні умови, майбутній учитель, вищий навчальний заклад, здоров'язбережувальні знання, здоровий спосіб життя, здоров'я, магістр.*

Актуальність дослідження. Одним із напрямків реформування освіти, передбачених законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» і національною програмою «Освіта. Україна XXI століття», є створення умов для професійної діяльності педагогів, забезпечення їх високого статусу в суспільстві, що вимагає сьогодні від адміністрації навчального закладу спрямування всіх зусиль на реалізацію соціально-психологічних функцій управління задля створення сприятливого психологічного мікроклімату, формування необхідного для продуктивної роботи педагогічного колективу, колективу однодумців, які пліч-о-пліч розв'язують складну проблему – виховання особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виховання особистості майбутніх учителів набула досить ґрунтовного висвітлення в науковій літературі. Теоретичні та методологічні її основи відображені в працях М. Драгоманова, О. Духновича, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Сучасні її аспекти знайшли відображення в науковому доробку А. Алексюка, Ф. Гонаболіна, М. Гончаренко, С. Гончаренка, С. Кириленко, Н. Кузьміної, В. Оржеховської, О. Пилипенко, О. Савченко, В. Семиченко, Е. Скворцової, В. Сластьоніна, А. Сухарева, О. Щербакова.

Сьогодні можна констатувати наявність великої кількості досліджень у галузі збереження здоров'я в умовах навчальних закладів та підготовки педагогів до

здійснення здоров'язбережувальної діяльності (Н. Абаскалова, О. Алексеєва, Г. Мещерякова, І. Ніколаєва, С. Чурюкіна). Пошуку педагогічних умов, здатних значно підвищити ефективність навчально-виховного процесу у вищій школі, присвячені дослідження В. Пустовойтова, Н. Шведова, Н. Яковенко, Ю. Якуба.

У довідковій літературі надаються різні тлумачення поняття «умова», які мають багато спільного. Поняття «умова» у філософській науці визначається як відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він не існує; умови – це середовище, у якому явище виникає, існує й розвивається; це обставини, які визначають ті або інші наслідки, які сприяють одним процесам або явищам і перешкоджають іншим [7, с. 482].

Умови – це необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення чого-небудь або сприяють чомусь; педагогічні умови (за Р. Серьожниковою) – це сукупність об'єктивних можливостей, форм, методів педагогічних прийомів; організаційно-педагогічні умови – комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених факторів та педагогічних обставин, які забезпечують ефективну соціально-педагогічну роботу.

На думку А. Найна і Ф. Ключева, «...освітня діяльність...повинна забезпечуватися цілим комплексом організаційно-педагогічних умов, які є структурними компонентами цілісної педагогічної системи, взаємозалежними між собою» [5]. Організаційно-педагогічні умови є різновидом педагогічних умов, які залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу. Б. Чижевський вказує, що організаційно-педагогічні умови відображають «функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах» [8, с. 82].

Метою статті є розгляд та характеристика комплексу організаційно-педагогічних умов виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з вищесказаного, припустимо, що виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу можливе за таких організаційно-педагогічних умов: створення здоров'язбережувального середовища у вищому навчальному закладі, виховання здоров'язбережувальних компетенцій в особистості майбутнього вчителя вищого навчального закладу, формування інноваційно-оздоровчого клімату у колективі науково-педагогічних працівників та майбутніх учителів вищого навчального закладу, впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу навчально-методичного забезпечення та методики його реалізації під час виховання особистості майбутнього вчителя. Охарактеризуємо кожен з них.

Створення здоров'язбережувального середовища у вищому навчальному закладі. Поняття «середовище» означає залежність та взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини, її взаємодію з оточенням. За визначенням В. Слободчикова «середовище – це не просто соціальна статична одиниця, це складна система, що знаходиться в постійному розвитку, охоплює різні, близькі і далекі життєві сфери» [6, с. 178].

На нашу думку, створення здоров'язбережувального середовища у вищому навчальному закладі можливе через систему функціонально пов'язаних елементів педагогічної діяльності, що не шкодять здоров'ю: застосування активних форм та методів навчання і виховання, спрямованих на збереження й зміцнення здоров'я майбутнього вчителя; наявність комфортної психологічної атмосфери під час навчальних занять; обізнаність педагогів і студентів із

способами збереження здоров'я та дотримання ними здоров'язбережувальної поведінки; виховання у майбутніх учителів ціннісного ставлення до здоров'я – свого та оточуючих.

Вихідним поняттям для розуміння феномену «здоров'язбережувальне середовище» є поняття «освітнє середовище», в основі якого уявлення про те, що психічний розвиток людини під час її навчання і виховання слід розглядати в контексті «людина – навколишнє середовище». Згідно з таким підходом під освітнім середовищем розуміють систему умов і впливів, що створюють можливість для розкриття як уже наявних здібностей і особистісних особливостей майбутнього вчителя, так і прихованих його інтересів і нахилів.

Виховання здоров'язбережувальних компетенцій у майбутнього вчителя вищого навчального закладу. Поняття «компетентність» – складне та багаторівневе і визначається як набір знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, способів діяльності, що сприяє особистому успіху, покращує якість навчально-виховного процесу. Компетенція – це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей.

Суть поняття «здоров'язбережувальна компетенція», на думку Н. Тамарської, проявляється у проведенні профілактичних заходів і застосуванні здоров'язберігаючих технологій людьми, що знають закономірності процесу здоров'язбереження [2]. Здоров'язбережувальна компетенція майбутнього вчителя – поняття динамічне, багатогранне та багатоаспектне, його зміст змінюється згідно процесів, що відбуваються в суспільстві й освіті. Виховання особистості майбутнього вчителя із належним рівнем здоров'язбережувальної компетентності у сучасних умовах суспільного розвитку є актуальною проблемою, яка окреслюється перед вищим навчальними закладами. Здоров'я забезпечує гармонійний розвиток особистості, її самореалізацію у фізичному, професійному, творчому потенціалах.

Проблематика виховання здоров'язбережувальної компетенції в особистості майбутнього вчителя вищого навчального закладу – предмет різнобічних досліджень. В основі даної компетенції є різні типи здоров'я людини, які базуються на різних за своїм рівнем і спрямуванням методологічних засадах. Це – філософські, психосоматичні, антропологічні, соціокультурні, дуалістичні та інші моделі здоров'я. Загальноприйнятим у міжнародному співтоваристві є визначення здоров'я, викладене у Преамбулі Статуту ВООЗ: «Здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад» [3].

Вважаємо, що здоров'язбережувальна компетенція майбутнього вчителя вищого навчального закладу повинна бути спрямована на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я, виховання здорового способу життя.

Формування інноваційно-оздоровчого клімату у колективі науково-педагогічних працівників та майбутніх учителів вищого навчального закладу. У сучасній психолого-педагогічній літературі вживається два значення поняття колектив. Перше: під колективом розуміється будь-яка організація, група людей; друге: під колективом розуміється високий рівень розвитку групи. У цьому випадку мова йде про її якісні характеристики: цілеспрямованості, згуртованості, духовній єдності.

Термін «колектив» закріплений у латинській мові як «збірний». Відомо, що джерелом об'єднання людей є наявність загальної мети, для досягнення якої організовується спільна діяльність, а єдність цілей сприяє формуванню нових

поглядів, спільності, моральних оцінок. Тож формування інноваційно-оздоровчого клімату у колективі науково-педагогічних працівників та майбутніх учителів вищого навчального закладу залежить і від самих учасників педагогічного процесу.

Для вирішення проблеми формування інноваційно-оздоровчого клімату у колективі науково-педагогічних працівників та майбутніх учителів вищого навчального закладу важливими є розгляд факторів, що впливають на цей клімат. Коли ми виділимо фактори, які впливають на клімат, ми зможемо вплинути на ці фактори, регулювати їх прояв. Їх умовно можна розділити на фактори макро- і мікросередовища. Під макросередовищем розуміємо соціальний простір, оточення, в межах якого знаходиться і здійснює свою діяльність колектив. Мікросередовище колективу – це «поле» щоденної діяльності людей, ті конкретні матеріальні і духовні умови, в яких вони працюють і навчаються.

Раціональна організація трудового процесу з урахуванням можливостей організму особистості, забезпечення нормальних умов праці, навчання і відпочинку впливають позитивно на психічний стан кожного колективу в цілому. І навпаки, несправність техніки, невдосконалені технології, неритмічність праці, недостатність свіжого повітря, шум, ненормальна температура в приміщенні негативно впливають на клімат. Тому формування інноваційно-оздоровчого клімату у колективі науково-педагогічних працівників та майбутніх учителів вищого навчального закладу полягає в оптимізації вказаних вище факторів.

Для прикладу, нами розроблено навчально-методичний курс «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» з метою опанування майбутніми вчителями вищого навчального закладу знаннями, вміннями та навичками вирішувати професійні завдання з обов'язковим урахуванням вимог щодо безпеки під час проведення занять руховою активністю; оволодіння загальнокультурними та професійними компетенціями з питань безпеки життєдіяльності, які пов'язані з збереженням життя та здоров'я особистості [4].

Впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу навчально-методичного забезпечення та методики його реалізації під час виховання особистості майбутнього вчителя. Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра для майбутніх учителів, які мають бажання набути знання про концептуальні основи здоров'я та здоров'язбереження сучасної людини, розвиток культури духовного і фізичного здоров'я; основні форми і методи проведення занять руховою активністю; методи комплексної оцінки рівня вихованості особистості в здоров'язбережувальному середовищі; інноваційні технології створення оздоровчого клімату у колективі; технології здоров'язбереження у вищій школі розроблено навчально-методичний курс «Технології створення здоров'язбережувального середовища у вищих навчальних закладах», яка впроваджена в навчально-виховний процес Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни включає 4 змістові модулі:

Змістовий модуль 1. Технологія № 1. – Виховання культури здоров'я майбутнього вчителя ВНЗ.

Тема 1: Культура здоров'я – новий сучасний напрямок до виховання здоров'язбережувальних навиків молодого покоління.

Змістовий модуль 2. Технологія № 2. – Впровадження здоров'язбережувальної активності в навчально-виховний процес ВНЗ.

Тема 2: Організація раціональної здоров'язбережувальної активності майбутніх учителів як одна із основних умов здорового способу життя.

Змістовий модуль 3. Технологія № 3. – Формування інноваційно-оздоровчого клімату серед колективу майбутніх учителів ВНЗ.

Тема 3: Сприятливий інноваційно-оздоровчий клімат колективу як запорука розвитку гармонійної особистості майбутнього вчителя ВНЗ.

Змістовий модуль 4. Технологія № 4. – Створення власної здоров'язбережувальної траєкторії професійного зростання особистості в ВНЗ.

На нашу думку, підготовка висококваліфікаційних фахівців вищого навчального закладу, пошуку нових підходів до організації навчально-виховного процесу, впровадження здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на гуманізацію освіти, можлива за умови розширення змісту здоров'язбережувальних знань за рахунок упровадження в навчально-виховний процес розробленого для майбутніх учителів навчально-методичного курсу «Технології створення здоров'язбережувального середовища у вищих навчальних закладах», що забезпечить створення здоров'язбережувального середовища для духовного та гармонійного зростання особистості майбутнього вчителя, повноцінної реалізації її психофізичних можливостей, збереження та зміцнення здоров'я.

Висновки. Отже, виховання особистості майбутнього вчителя у здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу буде більш ефективним, якщо в цей процес впровадити такі організаційно-педагогічні умови: створення здоров'язбережувального середовища у вищому навчальному закладі, виховання здоров'язбережувальних компетенцій в особистості майбутнього вчителя вищого навчального закладу, формування інноваційно-оздоровчого клімату у колективі науково-педагогічних працівників та майбутніх учителів вищого навчального закладу, впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу навчально-методичного забезпечення та методики його реалізації під час виховання особистості майбутнього вчителя. Раціонально підібраний комплекс організаційно-педагогічних умов під час виховання особистості майбутнього вчителя у здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу дають змогу орієнтуватися на співробітництво між суб'єктами освітнього процесу, розвиток особистісного потенціалу, активну позицію особистості до навчання і виховання.

Перспективи подальших розвідок полягають у подальшому впровадженні у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів запропонованого комплексу організаційно-педагогічних умов.

Список використаних джерел

1. Борейко Н. Ю. Організація здоров'язберігаючого навчального процесу у вищій школі в сучасних умовах / Н. Ю. Борейко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 12. – С. 15-18.
2. Братищенко І. В. Впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчальному закладі / І. В. Братищенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 10. – С. 5-8.
3. Велика медична енциклопедія. – вид. 3-е. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://med.if.narod.ru/med_encyklopedia/preview.html.
4. Момот О. О. Опис навчальної дисципліни «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» / О. О. Момот // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 18 (1-2015). – С. 283-287.
5. Найн А. Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А. Я. Найн, Ф. Н. Клюев. – Челябинск : Изд-во челябинского ин-та развития профессионал. образования, 1998. – 264 с.

6. Слободчиков В. И Образовательная среда: реализация целей образования в простран-стве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: Культурные модели школы. – Вып. 7. – М., 1997. – С. 177-184.
7. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
8. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні / Б.Г. Чижевський. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 249 с.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2016 р.

МОМОТ Е.

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

КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье охарактеризованы комплекс организационно-педагогических условий воспитания личности будущего учителя в здоровьесохраняющей среде высшего учебного заведения. Раскрыто содержание программы вариативной учебной дисциплины «Технологии создания здоровьесохраняющей среды в высших учебных заведениях» для будущих учителей образовательно-квалификационного уровня: магистр, с целью подготовки высококвалификационных специалистов, поиска новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса, внедрения здоровьесохраняющих технологий.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, будущий учитель, высшее учебное заведение, здоровьесохраняющие знания, здоровый образ жизни, здоровье, магистр

МОМОТ О.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

THE COMPLEX OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF UPBRINGING OF A FUTURE TEACHER IN A HEALTHY ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article describes the complex of organizational-pedagogical conditions of upbringing of a future teacher's personality in a healthy environment of a higher educational institution as a complex of structural components of a holistic educational system are interrelated: create healthy environment in higher education, the education of the healthy personality competence of future teacher of higher educational institution, developing innovative wellness climate in a team of teachers and future teachers of higher educational institutions, introduction in educational process of higher educational institutions training and methodological support and methods of its realization during the upbringing of a future teacher's personality. The content of a program variable of the discipline «Technologies of creation a healthy environment in higher educational institutions» for future teachers educational-qualifying level: master, with the aim of training professional experts, finding new approaches to organization of educational process, introduction of health technologies that will ensure the creation of health espiirialidad environment for spiritual growth of a future teacher's personality.

Keywords: organizational-pedagogical conditions, future teacher, high school, knowledge about health, healthy way of life, health, master

УДК 373.5.02.015.31:502/504

НАТАЛІЯ ПАНАСЕНКО

Полтавський міський центр позашкільної освіти

ТЕТЯНА ДЕРЕВ'ЯНКО

Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ГУРТКА ЕКОЛОГО-НАТУРАЛІСТИЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто особливості організації та проведення гуртка «Природа і фантазія» у Полтавському міському центрі позашкільної освіти (м. Полтава). Розкрито форми, методи, завдання та програму тематичних занять, які спрямовані на розвиток екологічної освіти та виховання гуртківців. Наведено теми виховних заходів, конкурсів, акцій, виставок, до яких активно залучаються вихованці гуртка.

***Ключові слова:** позашкільна освіта, гурток, еколого-натуралістична робота, Полтавський міський центр позашкільної освіти*

Постановка проблеми. Шкільну освіту всі діти отримують відповідно до державного стандарту, згідно Закону України «Про освіту» [2]. Не стандартизована позашкільна освіта реалізується індивідуально відповідно до Закону України «Про позашкільну освіту» [3]. Вона має велике різноманіття та варіативність навчальних програм. Діти самі обирають ту діяльність, що близька їхній природі, відповідає їхнім потребам, задовольняє особисті інтереси. Адже сьогодні в суспільстві існує нагальна потреба у творчих, діяльних, інтелектуально й духовно розвинених громадянах. Нашій країні потрібна успішна, конкурентноспроможна, висококультурна й високодуховна молодь. Заклади позашкільної освіти є традиційними осередками формування громадянської компетентності дітей і учнівської молоді, художньо-естетичного виховання, організації краєзнавчо-пошукової та спортивно-масової роботи.

Позашкільну освіту можна розглядати як найважливішу складову освітнього простору, що склався в сучасному суспільстві. Позашкільний навчальний заклад сьогодні – це широкодоступний заклад освіти, який спрямовує вихованців на здобуття знань, умінь і навичок за інтересами, а також забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля. Позашкільна освіта й виховання – процес безперервний [1; 8; 9]. Він не має фіксованих термінів завершення й послідовно переходить від створення умов, сприятливих для творчої діяльності дітей та підлітків, до забезпечення їх співробітництва у творчому процесі й самостійної творчості.

Необхідність інтеграції освітньої діяльності загальноосвітніх шкіл і профільних позашкільних навчальних закладів (зокрема, еколого-натуралістичних центрів, станцій юних натуралістів) зумовлена не лише соціальним замовленням на підготовку висококваліфікованих спеціалістів і стрімким розвитком біологічної науки, а й змінами, що відбулися у змісті та структурі шкільних програм. Це спрямованість на виховання особистості, яка сприймає життя як найвищу цінність, формування основ здорового способу життя, екологічної культури та національної самосвідомості, а також розвиток

індивідуальних якостей особистості, котра за своєю природою схильна до того чи іншого виду діяльності.

Одним із стратегічних завдань у галузі освіти на сучасному етапі є розвиток екологічної освіти й виховання, формування поколінь із новим екологічним світоглядом і високим рівнем екологічних знань. Головна роль у вирішенні цих вагомих питань належить позашкільним закладам, які є в містах та районах області основними координаторами й організаторами природоохоронної роботи та екологічного виховання дітей і молоді.

Активну діяльність щодо екологічного виховання, творчого розвитку та залучення до творчої праці, збагачення духовного світу та прищеплення любові до різних видів рукоділля, виховання національної самосвідомості, допомоги у професійному самовизначенні і самореалізації організовує та проводить Полтавський міський центр позашкільної освіти (м. Полтава). Завдяки органічному поєднанню різних форм освітньої діяльності з організацією змістовного дозвілля вихованців, у позашкільному закладі створюються можливості для вирішення проблем зайнятості молоді у вільний від навчання час і умови для загальнонаукового й загальнокультурного розвитку, допрофесійної підготовки. Навчально-виховний процес у позашкільному навчальному закладі здійснюється за типовими навчальними планами та програмами, що затверджуються центральними органами виконавчої та відповідними місцевими органами виконавчої влади.

Позашкільна освіта у Полтавському міському центрі здійснюється за напрямками: художньо-естетичним, туристсько-краєзнавчим, еколого-натуралістичним, науково-технічним, дослідницько-експериментальним, фізкультурно-спортивним, військово-патріотичним, оздоровчим, гуманітарним тощо.

Мета статті – проаналізувати особливості еколого-натуралістичної роботи під час організації та проведення гуртка «Природа і фантазія», який функціонує на базі Полтавського міського центру позашкільної освіти з 2014 року.

Виклад основного матеріалу. Еколого-натуралістичний напрям гуртка «Природа і фантазія» передбачає оволодіння вихованцями знаннями про навколишнє середовище, формування екологічної культури особистості, набуття знань і досвіду розв'язання екологічних проблем, залучення до практичної природоохоронної роботи та інших біологічних напрямів тощо. Програма гуртка передбачає вирішення таких завдань:

- розширення наукового світогляду учнів;
- формування шанобливого ставлення до природи;
- розвиток навичок по догляду за рослинами;
- набуття вмінь з науково-дослідної роботи;
- виховання естетичного та художнього смаку;
- організація дітей для участі в регіональних, обласних і всеукраїнських екологічних проектах, програмах, конкурсах, акціях тощо;
- проведення заходів із метою розширення кругозору дітей; поглиблення знань, активізації пізнавальної діяльності;
- створення умов для самореалізації й розвитку природничих нахилів та інтересів, індивідуальних здібностей дитини;
- проведення співпраці зі школами, бібліотеками щодо залучення учнів до еколого-натуралістичної роботи тощо.

Навчання в екологічному творчому об'єднанні дозволяє використовувати велике розмаїття форм і методів роботи. Значне місце при організації цих занять займають словесні, наочні й практичні методи (пояснення, розповідь, ілюстрування, демонстрування, практична робота та ін.). Вагому роль відведено нестандартним

формам організації занять: екскурсії, прогулянки, заняття-подорожі, вікторини, ігри, пошуково-дослідницька робота, ярмарки-продажі, майстер-класи, творча родинна справа, виставки, квести тощо. У процесі дослідної роботи гуртківці спостерігають за природою, аналізують й узагальнюють отримані знання з подальшим їх застосуванням при створенні квіткових композицій і букетів, підготовці різних наочних посібників.

Організація навчально-виховних занять гуртка «Природа і фантазія» дозволяє враховувати інтереси та індивідуальність кожного гуртківця. Саме тут дитина якнайповніше залучається до вивчення світу прекрасного, опановує новий вид техніки та обробки матеріалів для здійснення творчих завдань [4; 5; 6]. Робота в гуртку сприяє розвитку інтересу до природознавства, поєднується індивідуальна творча робота кожного учня з колективною.

Крім того, діяльність гуртка спрямована на виховання громадянина-патріота України, готового розбудувати країну на засадах сталого розвитку та раціонального природокористування. Національно-патріотичне виховання під час навчання даного гуртка екологічного профілю тісно пов'язано з пізнавальною діяльністю дітей, зміст і методи якої безпосередньо впливають на реалізацію виховних завдань. Рідна природа є потужним фактором виховання любові і поваги до своєї Батьківщини, могутнім засобом формування в дітей та молоді ціннісних ставлень, моральних якостей, насамперед національної свідомості. Керівник гуртка знайомить учнів із народною символікою України, виховує в них пошану до народних символів, почуття любові до рідного краю через вивчення рослин-символів України, народних свят, обрядів.

Секрет успіху екологічного виховання в тісному зв'язку з реаліями життя. Реальні завдання різко підвищують рівень мотивації їх участі в реалізації багатьох проблем. В учнів, які беруть участь в дослідно-експериментальній роботі, розвивається здатність виявляти і формулювати проблеми, що потребують вирішення, знаходження шляхів їх розв'язку. Одним із стратегічних напрямів розвитку екологічної освіти та виховання є формування поколінь з новою екологічною культурою, новим екологічним світоглядом на принципах гуманізму, екологізації мислення з метою збереження і відновлення природного середовища існування біологічного різноманіття та самої людини.

Гармонійне поєднання теоретичного матеріалу з практичними дослідженнями має великий вплив на формування національної свідомості дітей та молоді. До того ж участь в експедиціях допомагає гуртківцям не тільки краще пізнати природу свого краю, усвідомити особисту відповідальність за її майбутнє, а й проводити змістовні дослідження природних компонентів з подальшим оформленням звітних матеріалів по участі в масових обласних та Всеукраїнських проектах, конкурсах, акціях екологічного та природоохоронного спрямування. Зокрема, «Збережи ялинку», «28-ий облік водоплавних та коловодних птахів на території України», «ЕКОклас», «До чистих джерел», «Зелений паросток майбутнього», «Паросток» та інші.

Гуртківці були залучені до організації та проведення таких виховних заходів: родинно-патріотичне свято «Чари осені», святкова програма «У Царстві квітів», творчі звіти «Земля – наш спільний дім» та «Живе обличчя моєї Землі», година спілкування «Мій улюблений світ без насильства», гра-вікторина по станціях «Знай правила дорожнього руху», виховна година «Знай свої права та обов'язки», бесіда «Домашні помічники – домашні прилади», година-роздум «Найсвятіше слово в світі – мама», вікторина «Небезпечні рослини», урок-подорож «Подорожуємо Україною», година спілкування «Рецепти здоров'я» та інші. Вихованці гуртка активно залучаються до виготовлення листівок з

національною символікою для благодійного ярмарку-продажу до дня міста Полтава (23 вересня), сувенірів для воїнів АТО до Дня козацтва та Нового року.

Зміст тем подається в порядку відповідно до навчально-тематичного плану. До кожної теми надаються форми практичної роботи, методика їх проведення та вимоги до знань, умінь і навичок. Обов'язковим є послідовність, систематичність, науковість викладу змісту програми, урахування вікових особливостей вихованців. Подаються форми організації занять (навчальні, виїзні, лабораторні, дослідницькі та інші), дається обґрунтування доцільності застосування комп'ютерної техніки та типового обладнання, ілюстративного матеріалу, інших засобів навчання, забезпечення гігієни праці та безпеки життєдіяльності гуртківців.

На перший рік навчання тематичним планом передбачено вивчення таких навчальних тем: «Вивчення екологічних проблем в Україні та світі й шляхи їх вирішення», «Історія розвитку квітництва», «Складання букетів і квіткових композицій із квітів та іншого природного матеріалу», «Виготовлення зимових букетів, композицій, вінків, сувенірів», «Особливості вирощування кімнатних рослин», «Виготовлення квітів з тканини (шовк, органза)», «Вирощування квітково-декоративних рослин для відкритого ґрунту», «Підготовка до проведення дослідницької роботи» та інші.

На другий рік заплановано такі теми занять: «Охорона навколишнього природного середовища», «Мистецтво квіткової композиції», «Біокераміка. Виготовлення картин і сувенірів до свят з солоного тіста», «Мистецтво виготовлення квіткових кошиків і панно із штучних квітів», «Квітково-декоративне оформлення ландшафту», «Озеленення території навчально-виховного закладу» та інші.

Під час навчання в гурткові «Природа і фантазія» учні знайомляться з історією охорони природи в Україні та Полтавщині, піонерами природоохоронного руху й видатними діячами охорони природи в Україні й області, діяльністю Міністерства екології та природних ресурсів, з роботою найвідоміших в Україні і за кордоном громадських екологічних організацій, їх діяльністю і здобутками та інше. Значне місце належить проведенню практичних занять з виготовлення композицій, сувенірів чи картин із природного матеріалу, які використовуються для участі в конкурсах чи виставках.

Основними формами і методами діагностики прогнозованих результатів проведення гурткової роботи є: спостереження за роботою учнів, усне опитування, тестування, написання рефератів, участь вихованців у тематичних виставках, конкурсах, змаганнях, складання планів і проектів. Контроль отриманих результатів після закінчення гуртка «Природа і фантазія»: бесіди, тестування, співбесіда, перевірка засвоєння практичних навичок, перевірка виконання практичних робіт, конкурсні виставки.

Висновки. Таким чином, робота гуртка «Природа і фантазія» в Полтавському міському центрі позашкільної освіти (м. Полтава) спрямована на екологічну освіту і виховання, розвиток екологічного світогляду та екологічної культури гуртківців.

Одним з важливих подальших напрямів роботи гуртка «Природа і фантазія» є впровадження аграрного дослідництва в навчально-виховний процес, відновлення пришкольних навчально-дослідних земельних ділянок та залучення учнівської молоді до практичної природоохоронної діяльності.

На вирішення цих завдань, а також для вивчення, узагальнення й популяризації кращого досвіду роботи з дослідництва, у наступному

навчальному році планується активізувати роботу з Розсошанським лісництвом, ботанічним садом Полтавського педуніверситету, заповідними парками м. Полтави, проводити конкурси навчально-дослідних земельних ділянок, трудові акції та інше.

Список використаних джерел

1. Биковська О.В. Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / О.В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 224с.
2. Закон України «Про освіту» від 04.06.1991р., № 34.
3. Закон України «Про позашкільну освіту» від 22.06.2000 р., № 46.
4. Красна Т.В.Творчого учня може виховати тільки творчий учитель / Т.В. Красна // Обдарована дитина. – 2005. – № 3. – С. 8-9.
5. Максимова Н. Пошук напрямку творчої роботи з учнями / Н. Максимова // Обдарована дитина. – 2005. – № 1. – С. 13-16.
6. Набой С. Розвиток творчості вчителя як виклик часу / С. Набой // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2008. – № 11. – С. 73-77.
7. Позашкільна освіта в Україні. Нормативно-правові акти. – К.: НЕНЦ, 2002.
8. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка : Навчальний посібник. / Т.І. Сущенко. – К.: ІСДО, 1996. –144с.
9. Сокур О.О. Збірник методичних матеріалів : «Організація роботи гуртка». / О.О. Сокур. – Донецьк : Інформаційно-методичний кабінет Кіровського Палацу дитячої та юнацької творчості Донецької міської ради. – 2011. – 32 с.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2016 р.

ПАНАСЕНКО Н.

Полтавський городской центр внешкольного образования, Украина

ДЕРЕВЯНКО Т.

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

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КРУЖКА ЭКОЛОГО-НАТУРАЛИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ВНЕШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрены особенности организации и проведения кружка «Природа и фантазия» в Полтавском городском центре внешкольного образования (г. Полтава). Раскрыты формы, методы, задачи и программу тематических занятий, направленных на развитие экологического образования и воспитания кружковцев. Приведены темы воспитательных мероприятий, конкурсов, акций, выставок, к которым активно привлекаются воспитанники кружка.

Ключевые слова: внешкольное образование, кружок, эколого-натуралистическая работа, Полтавський городской центр внешкольного образования

PANASENKO N.

Poltava city centre of out-of-school education, Ukraine

DEREVYANKO T.

Poltava national pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

ORGANIZATIONAL FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CIRCLE OF ENVIRONMENTAL AND NATURALISTIC DIRECTION IN EXTRACURRICULAR EDUCATION

We have analyzed the features of environmental and naturalistic work in organizing and conducting the circle «Nature and Fantasy», which has been functioning on the basis of Poltava city center of extracurricular education since 2014. Environmental and naturalistic direction of the circle «Nature and Fantasy» provides mastering the knowledge about the environment by students, formation of ecological culture, gaining knowledge and experience to solve environmental problems, involvement in practical environmental protection work and other biological areas, building knowledge and skills in the fields of agriculture. It was found that verbal, visual and

practical methods take a significant place in the organization of educational classes. Unconventional forms of lessons such as excursions, walks, class trips, quizzes, games, research work, fairs, workshops, creative family business, exhibitions, quests and more have a considerable role.

Keywords: *extracurricular education, circle, environmental and naturalistic work, Poltava city center of extracurricular education*

УДК 378.22.015.31

ВАЛЕРІЙ РАДУЛ

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянутий взаємовплив становлення соціальної зрілості та педагогічної майстерності студентів-майбутніх педагогів. Показано, як в умовах вищого навчального закладу та процесі професійної підготовки різні види навчально-виховної діяльності здійснюють ефективний вплив на ці два процеси.

Ключові слова: *особистість, соціальна зрілість, педагогічна майстерність, майбутні педагоги*

Системний характер розвитку особистості, її соціальної зрілості є не просто механічна сукупність певних впливів. Мова йде про утворення нових якостей, які кожному з цих впливів, взятих зокрема, не властиві.

Особистість розглядається педагогами як індивідуальне, специфічне утворення. У філософії під «одиничним» (окремим, індивідуальним) розуміється поняття, яке фіксує окремі речі, явища, які в свою чергу характеризуються відповідними просторовими і часовими межами, відповідною якістю. «... одиничне існує лише в окремому, яке є діалектичною єдністю одиничного і загального» [8, с.190].

Для пояснення механізму функціонування соціально зрілої особистості педагоги використовують сукупність пов'язаних з ним подій і обставин, які як стимулюють, так і стримують це явище як становлення цілісної особистості. В ролі системотвірної ознаки цього процесу виступає індивідуальність. «Суттю індивідуальності є певне ставлення людини до дійсності, яке пов'язане з її самодіяльністю. Індивідуальність – це не просто неповторне в особистості, а певний, особливий спосіб реалізації загальності» [4, с.9].

Виступаючи в ролі критерію цілісного розвитку особистості, індивідуальність проявляє свою сутність за допомогою самореалізації, процес якої здійснюється в ході систематичного розв'язування і відтворення протиріччя між особистістю і суспільством. Якщо людина є складовою частиною навколишнього середовища, то вона існує не окремо, а у взаємодії з іншими людьми. «Для того, щоб людина могла сприймати середовище як засіб соціального контролю, вона повина володіти певним досвідом відносин з людьми, тому, що цей досвід – шлях оволодіння людськими відносинами» [3, с.19].

Суспільство як соціальне середовище людини відображає сукупність об'єктивних, функціонуючих поза особистістю соціальних інститутів, норм, традицій.

Існування особистості можна уявляти як єдність розноманітних, діючих соціальних явищ. Згідно концепції Е.В.Ільєнкова: «тіло» людини, яка виступає як особистість – це її органічне тіло разом з тими штучними органами, які вона утворює з речовини зовнішньої природи, «видовжуючи» і багаторазово підсилюючи природні органи свого тіла і тим самим ускладнюючи свої взаємні стосунки з іншими індивідами, прояви своєї «сутності» [2, с.329].

Головний висновок, який існує в більшості наукових досліджень, що мають безпосередній стосунок до поняття «соціальна зрілість особистості», є висновок про те, що особистість виступає як суб'єкт діяльності людини, яка в свою чергу спрямована на перетворення навколишньої дійсності.

Визначення проблеми соціально зрілої особистості яєрез призму взаємозв'язку зовнішніх та внутрішніх впливів на її розвиток пов'язане з актуалізацією світоглядної проблематики, а також, значною мірою, із завданнями врахування зростаючого значення суб'єктивного фактора в суспільному житті, що знаходить вираження в дослідженнях співвідношення особистості і суспільства, особистості як суб'єкта культури, в спробах побудови теорії особистості і педагогічному аспекті її реалізації. Від того, наскільки соціально зрілою буде людина, так вона і визначатиме своє існування в реальній дійсності.

Аналізуючи зміст поняття «соціальна зрілість особистості майбутнього педагога», необхідно зазначити, що це є зрілість, яка проявляється «для інших». Як відмічає О.Г. Харчев, «чим зрілишим буде наше суспільство, тим більше зростає в ньому роль людського фактора в його функціонуванні, а отже, значення виховання, покликаного в найбільшій мірі впливати на реалізацію можливостей людини як біосоціальної структури» [9, с.58]. Педагогічний підхід до пояснення розвитку соціальної зрілості особистості розкриває ієрархію діяльностей, які на послідовно змінних етапах онтогенезу виступають провідними для успішного розв'язання завдань навчання і виховання.

За характеристикою О.Г. Асмолова, «діяльність визначає особистість, але особистість обирає ту діяльність, яка її визначає» [1, с.48]. Тож на кожному віковому етапі необхідно формувати комплексну, багатопланову діяльність, точніше динамічну систему діяльностей, кожна з яких розв'язує своє спеціальне завдання, яке відповідає соціальним сподіванням.

Діяльність людини реалізується в трьох характерних для неї сферах — праці, спілкуванні й пізнанні. Тому при визначенні провідної діяльності слід вказувати на три сторони її змісту, що досягається шляхом встановлення співвідношення трьох видів діяльності, а не акцентуації уваги на одному з них. Цей підхід використовується нами в методиці педагогічного аналізу соціальної зрілості особистості майбутнього педагога.

Розглядаючи процес формування соціальної зрілості особистості слід вважати, що він починається з моменту існування індивіда і визначає подальшу його орієнтацію в реально існуючій дійсності.

Педагоги, як і психологи, розглядають соціальне становлення особистості як складний процес пристосування підростаючого покоління до життя, певної соціальної спільноти. Тому в психолого-педагогічних публікаціях соціальна зрілість особистості частіше трактується як цілісний цикл індивідуального розвитку людини, який включає дитинство, юність і старість. При цьому мається на увазі, що існує точка відліку – мінімум соціальної зрілості особистості [5].

Як засвідчують наші дослідно-експериментальні результати, лише у студентів педагогічних навчальних закладів і вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів і педагогів, спостерігається значна кореляційна залежність між рівнем соціальної зрілості й педагогічної майстерності особистості. У школярів, які обрали професію педагога, курсантів військових училищ і студентів інших спеціальностей така залежність не спостерігається. Отже, соціальна зрілість майбутнього педагога обов'язково містить у своїй структурі й зміст педагогічної (професійної) майстерності. Відповідно, особистість студента – майбутнього педагога повинна відрізнитися від особистості студентів інших видів навчальних закладів. Майбутній педагог, який оволодіває елементами педагогічної майстерності, вбачає зміст професійного навчання не лише в знаннях, а й у здатності переносити ці знання в особистісну площину розвитку, у бачення їх доцільного змісту. За мету виховання він приймає завдання щодо формування особистісної позиції на основі системи переконань, які не повинні зводитися тільки до певної суми знань. Тобто, основним у навчанні є не конкретні навички або знання, а розвиток особистісних сил, які задіяні в процесі навчання та здобуття професії.

Педагогічна майстерність майбутнього педагога має тісний взаємозв'язок із його соціальною зрілістю. Цей взаємозв'язок виявляється в тому, що від рівня соціальної зрілості залежить рівень педмайстерності майбутнього викладача. Як засвідчує практика й результати численних експериментів, студенти, які беруть участь у громадській діяльності, мають вищий рівень соціальної зрілості порівняно з тими, хто такого навантаження не виконує. Студенти-активісти мають і вищий рівень «виявлення» педагогічної майстерності порівняно зі своїми товаришами. Набутий соціальний досвід у процесі громадської діяльності є необхідною основою вироблення й формування елементів педагогічної майстерності майбутнього педагога.

Педагогічна майстерність формується інтенсивніше у студентів, які беруть участь у громадській діяльності. Вона пов'язана із формуванням соціальної зрілості і отже, в громадській діяльності ефективно формується через зміст соціальної активності. Опанування системою знань можна характеризувати як специфічну діяльність. Особливістю її є те, що вона універсальна, оскільки утворює основу оволодіння будь-якою іншою діяльністю. На основі засвоєних знань педагог формує в учнів певний соціальний досвід. Цей досвід перетворюється й удосконалюється у навчанні й вихованні в зв'язку з доповненням його новими знаннями і вміннями і зазнає переорієнтації за рахунок включення нових знань і вмінь у системи уже наявного досвіду.

Знання, якими оволодіває студент в процесі навчання, допомагають йому набувати нові знання й виконувати певні дії щодо коригування свого досвіду і змінювати попередній досвід. Тобто знання навчальних курсів основної спеціальності є одним із засобів зміни життєвого й професійного досвіду майбутнього фахівця. Діяльність стосовно оволодіння знаннями фахових дисциплін ми розглядаємо як діяльність щодо самозміни, саморозвитку, що тягне за собою якісні зміни у структурі соціальної зрілості майбутнього педагога.

У педагогічній практиці про якість і ефективність роботи педагога, його майстерність здебільшого прийнято говорити за результатами діяльності вихованців, за показниками їх навчання й поведінки. Але ці показники не створюють об'єктивних умов для оцінювання рівня педагогічної майстерності педагога. Успішність вихованців з певного навчального предмета складається під впливом не лише педагога-предметника, а залежить від усієї сукупності впливів –

навколишнього соціального середовища, шкільного соціуму, сім'ї, суспільства тощо.

Знання студентів із навчальних предметів психолого-педагогічного циклу дають можливість застосувати свою діяльність щодо пошуку закономірностей педагогічного процесу з метою найефективнішої реалізації завдань, поставлених суспільством перед освітою.

Педагогічний процес, з одного боку, як саморух, а з іншого, як керований процес, який відбувається за допомогою розв'язання нескінченного ряду педагогічних завдань, підпорядкованих завданням суспільства. Вивчаючи основи педагогіки, майбутній педагог вивчає об'єктивні й суб'єктивні соціальні та природні фактори виховання, співвідношення його цілей і засобів, потенційних і реальних можливостей особистості. На основі одержаних знань він у змозі здійснювати пошуки закономірностей у галузі управління і педагогічного аналізу кожного компонента педагогічного процесу. Вивчаючи основи педагогічної науки, майбутній педагог зорієнтований на можливу систему дій, спрямованих на досягнення завдань педагогічних систем, а також на виявлення такої системи дій, яка найкраще задовільняла б наявну мету. Щодо знання основ психології, то потрібно акцентувати увагу на тому, що педагог сьогодення проводить роботу щодо вивчення людської особистості. Вивчити і пояснювати особливості особистості вихованця ефективно можна тільки проводячи дослідження.

Відомо, що ми пізнаємо себе за допомогою своїх реакцій на ситуації, в які ми потрапляємо. Такими реакціями є не лише наші жести або слова, але і те, як ми інтерпритуємо ці ситуації і ці відповіді. Тобто, якщо в усіх випадках людина пізнається шляхом спостереження за її діями, то за допомогою експерименту можна пояснити реакцію та інтерпритацію вихованцем своїх власних актів.

Практично для усіх студентів майбутніх педагогів знання з фахових дисциплін є основою не лише їх педмайстерності, але і необхідною умовою діяльності педагога взагалі.

Види діяльності, до яких залучені студенти в процесі вузівської підготовки по різному формують їхню соціальну зрілість. Позитивний ефект спостерігається тоді, коли студенти за допомогою різноманітних форм студентського самоврядування залучаються до активного громадського життя. Впровадження у життєдіяльність навчальних закладів методики громадської атестації студентів на основі оцінок соціальної зрілості особистості дає можливість визначити рівень розвитку як окремого студента, так і академічних груп. А це в свою чергу дозволяє виробляти й реалізувати систему діяльності факультету у напрямку формування високого рівня соціальної зрілості студентів.

Соціальна зрілість майбутнього педагога відрізняється від аналогічного стану розвитку особистості студентів інших видів навчальних закладів (сільськогосподарських, будівельних, медичних тощо) тим, що у студентів-педагогів формується соціально-педагогічна зрілість. Педагогічний компонент у змісті соціальної зрілості нами фіксувався у вигляді індексу педагогічної майстерності.

Майбутній педагог повинен уміти не просто розуміти завдання, які перед ним постають, але і формулювати їх на основі мети та аналізу тієї соціальної і педагогічної ситуації, в умовах якої він буде працювати. В цьому криється початок реалізації соціальної позиції студента як майбутнього педагога. Оволодіння студентів елементами майстерності виховання передбачає оволодіння ними навичками і вміннями розв'язувати педагогічні завдання у найрізноманітніших ситуаціях. Оскільки педагогічна діяльність спільна, а

провідна роль у ній належить як організатору педагогічного процесу педагогу, відповідно педагогічна майстерність педагога зумовлює творчість вихованців.

Майбутній педагог приймає рішення стосовно стратегії впливу на основі аналізу педагогічної ситуації, рівня підготовленості вихованців і оцінки можливостей у застосуванні засобів педагогічного впливу.

Основним завданням соціально зрілого педагога є завдання щодо формування соціальної зрілості особистості вихованця. Шляхом встановлення рівня розвитку вихованців є застосування експериментальних методів дослідження. На основі одержаних результатів нашої дослідно-експериментальної роботи існує можливість застосування педагогічного аналізу і впливу на особистість вихованця. Експериментальний метод дослідження в діяльності є одним із способів пізнання. Його основною ознакою є прагнення встановити систему стосунків, які перевіряються за допомогою експерименту. Завданням педагога-експериментатора є не лише реєстрація педагогічних фактів чи навіть стосунків. Завдання майбутнього педагога під час виконання кваліфікаційного дослідження – виробити у себе таке мислення, яке сприяло б експериментальному міркуванню.

Знання психології включають знання психічних процесів і стану розвитку особистості вихованця. Вивчають їх у залежності від умов життя, від того, як організована взаємодія учня із соціальним середовищем (тобто діяльність), а також із оточуючими людьми (спілкування).

Знання основ педагогіки забезпечує спеціальне конструювання необхідних ситуацій, умов, за яких педагогічне явище або педагогічний вплив спостерігається найвиразніше.

Головне завдання майбутнього педагога в процесі набуття знань з основної спеціальності є оволодіння системою понять у цій галузі так, щоб вміти легко оперувати, логічно і послідовно викладати навчальний матеріал. Педагогічна діяльність творча. Вона не має універсальних засобів на всі випадки життя. А отже, завдання соціально зрілого педагога вимагає постійного творчого пошуку, вміння знаходити шляхи реалізації соціальних завдань.

Активний вплив педагога на механізм значущості включає врахування ряду критеріїв, оцінок, якими інтуїтивно, але ще несвідомо користуються вихованці при формулюванні висновків про значення і сприйняття тих явищ і процесів, які вони вивчають. Активність сприйняття ідей у педагогічному процесі багато в чому залежить від логіки і послідовності думки педагога. Тобто, в педагогічній діяльності необхідно враховувати механізми цілісності й осмисленості сприймання, які діють одночасно з механізмами його вибіркової й спрямованості. Домагатися узгодженості, збалансованої взаємодії цих операцій — значить забезпечити психологічний фундамент цілісного і осмисленого сприймання ідей у педагогічному процесі.

Для ефективного формування соціальної зрілості майбутнього педагога необхідно у вищому навчальному закладі залучати усіх студентів до обов'язкового виконання кваліфікаційних робіт і захисту їх результатів перед державними екзаменаційними комісіями. Це сприятиме не лише поліпшенню якості успішності студентів, а також виробленню у них навичок самостійної, дослідницької діяльності.

Найбільш ефективними видами діяльності щодо формуванні соціальної зрілості особистості майбутнього педагога у науково-дослідній діяльності є: робота з вихованцями за програмою педпрактики; поліпшення якості своєї успішності; проведення дослідження під контролем викладача.

Більшість кваліфікаційних досліджень зорієнтовані на особливості навчання та виховання. Відповідно, на особливу увагу заслуговує участь студентів у

педагогічній практиці. В тих школах, де студенти її проходять, поки що, на жаль, переважає пасивне спостереження у роботі студентів. За діючими навчальними програмами з педагогічної практики не передбачено активної навчально-виховної роботи студента з виконання планів роботи класного керівника та вчителя-предметника. Тобто, студент переймає той досвід роботи, який він спостерігає у діяльності вчителів. Ця ситуація має місце тому, що вузівські викладачі не завжди орієнтують студентів на оволодіння методикою навчання й виховання в поєднанні з процесом наукової діагностики розвитку особистості вихованців у взаємозв'язку з педагогічними впливами, що реалізуються. А тому безперервна педагогічна практика повинна ґрунтуватися на основі програми й організації науково-дослідної діяльності студентів, починаючи з першого курсу навчання.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А, *Общепедагогическая подготовка учителя в системе педагогического образования* / О. А. Абдуллина, - М. : Просвещение, 1984, - 208 с.
2. Асмолов А. Г. *Культурно-историческая психология и конструирование миров* / А. Г. Асмолов. - М. : Модэк, 1996. - 768 с.
3. Батищев Г. С. *Деятельностная сущность человека как философский принцип* / Г.С. Батищев / Проблема человека в современной философии. - М., 1969. - 437с.
4. Радул В. В. *Діагностика особистості майбутнього вчителя: монографія* / В.В.Радул. - К. : Вища шк., 1995. - 150 с.
5. Радул В. В. *Фактори соціальної зрілості студентів педвузу* / В.В.Радул. - К., 1994. - 144 с.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2016 р.

РАДУЛ В.

Кировоградский государственный педагогический университет имени
Владимира Винниченко, Украина

ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье рассмотрено взаимовлияние становления социальной зрелости и педагогического мастерства студентов-будущих педагогов. Показано, как в условиях высшего учебного заведения и процессе профессиональной подготовки разные виды учебно-воспитательной деятельности осуществляют эффективное влияние на эти два процесса.

Ключевые слова: личность, социальная зрелость, педагогическое мастерство, будущие педагоги

RADUL V.

Kirovograd Vynnychenko State Pedagogical University, Ukraine

THE INTERDEPENDENCE OF THE SOCIAL-PROFESSIONAL MATURITY AND THE PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL MASTERY OF THE FUTURE TEACHER

It has been examined in the paper the mutual establishment of the social maturity and the pedagogical mastery of the students-future teachers. It has been shown how in terms of the higher education institution and in the training process the different types of educational activities influence on these two processes.

Keywords: personality, social maturity, pedagogical mastery, future teachers

УДК 372.851

СЕРГІЙ РЕНДЮК

Полтавський національний технічний університет
імені Юрія Кондратюка

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У РОЗВИТКУ ЇХНЬОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються проблеми розвитку пізнавальної діяльності як одного із провідних механізмів забезпечення належного рівня самостійності і відповідальності студентів, можливості їх плідного професійного становлення.

Ключові слова: професійна спрямованість, пізнавальна діяльність, математичні дисципліни, технічні університети.

Постановка проблеми. Основною метою реформування вищої освіти в Україні є забезпечення педагогічних умов для саморозвитку й самореалізації студента як суб'єкта освітнього процесу й майбутньої професійної діяльності. Щоб допомогти студентові досягти вершин у навчанні, духовно-моральному і професійному становленні, потрібно знати його основні демографічні й індивідуальні психологічні особливості та умови психічного розвитку, врахувати їх у повсякденному навчально-виховному процесі. Викладач вищої школи повинен пам'ятати заповіт К. Д. Ушинського: «Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її також в усіх відношеннях» [8, с. 199]. Здатність пізнавати й розуміти студентів, адекватно оцінювати їх особистісні якості й психологічні стани є однією з найважливіших складових професіоналізму викладача, рівня його педагогічної майстерності [5].

Аналіз досліджень і публікацій. Формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він ввійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання особистісного становлення студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу повинна бути вибудована на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця. Сучасна вітчизняна наука має в своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам особистісного розвитку студентів у взаємозв'язку з їхньою професіоналізацією. В контексті специфіки студентського віку як важливої стадії розвитку особистості цю проблему розглядали Б. Ананьєв, А. Бодальов, Д. Дворяшин, Н. Кузьміна, Н. Пейсахов, О. Степанова. На сучасному етапі особливого значення набуває потреба особистісного підходу щодо формування особистості фахівця-професіонала, розвитку його професійної самосвідомості (І.В. Дубровіна, Л.В. Долинська, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева та ін.). Врахування в навчально-виховному процесі ВНЗ особливостей психосоціального й особистісного розвитку студентів є важливим напрямом вдосконалення взаємодії в системі «педагог – студенти» на основі рефлексивно-особистісного підходу [2].

Мета статті – з'ясувати типологію студентів за рівнем професійної спрямованості, визначити особливості професійної орієнтації у навчально-пізнавальній діяльності студентів технічних та інших спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Для пізнавальної діяльності студента велике значення має естетичний аспект, який надає цій діяльності певну спрямованість, сприяє розвитку інтересів. Пізнавальна активність, допитливість і естетичне виховання нерозривно пов'язані один з одним. Естетичний зміст пізнавальної діяльності дещо слабшає під тиском різних соціальних структур та інтересів.

Ефективність пізнавальної діяльності може бути забезпечена за допомогою певних педагогічних умов, під якими розуміється взаємопов'язана сукупність заходів в освітньому процесі, що забезпечує досягнення студентами готовності до творчої взаємодії з інформацією [6].

Суттєва частина проблем у навчанні студента вищої школи викликана несвідомим вибором спеціальності. Чимало психолого-соціологічних досліджень студентів педагогічних і технічних університетів свідчать, що далеко не всі студенти цілком свідомо обрали ту спеціальність, якій навчаються. Причому їхня кількість, судячи з відвідування занять і з висловлювань про бажання вчитися, значна на першому курсі. На другому \square кількість людей, які не бажають опанувати конкретну спеціальність, сягає апогею, відбувається «відсів» зовсім випадкових людей, які взагалі не знають, навіщо вони прийшли до ВНЗ. Потім кількість студентів, які говорять, що вони обрали спеціальність випадково зменшується, на кінець четвертого \square початок п'ятого курсу залишається дві-три людини на студентську групу, в яких проглядається явне емоційно-негативне ставлення до обраної спеціальності й до майбутньої роботи. Одночасно із цим у правильності обраного шляху впевнені лише троє чи четверо з усієї групи [4, с. 444 – 445]. Лише 64 % старшокурсників однозначно вирішили для себе, що їх майбутня професія повністю відповідає їх основним схильностям і інтересам [3].

За рівнем професійної спрямованості розглядають таку типологію студентів:

Перший тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка зберігається протягом усього періоду навчання. Вона обумовлена чітким уявленням про майбутню професію. Орієнтація в професійній сфері пов'язана з привабливістю змісту фаху, його відповідністю власним здібностям, високою соціальною значущістю. Мають високий рівень пізнавальної активності.

Другий тип – студенти, які остаточно ще не визначилися у своєму ставленні до професії. Здебільшого вибір фаху не має чітко вираженої професійної мотивації, інформація про професію поверхова. Головна орієнтація у професійній сфері пов'язана із соціальними можливостями, що надаються професією, із широким застосуванням спеціальності та перспективою успішної професійної кар'єри. Для більшості студентів цієї групи прийнятним є компроміс між негативним (або індивідуальним) ставленням до професії та продовженням навчання у вищому навчальному закладі. Через це їхня пізнавальна активність характеризується непостійністю, чергуванням спадів і підйомів.

Третій тип – студенти з негативним ставленням до професії. Мотивація вибору обумовлена переважно загальноновизнаними в суспільстві цінностями вищої освіти. Рівень їх уявлень про професію низький. У фаховій сфері приваблює матеріальна винагорода, соціальні можливості, що надаються професією (можливість працювати в місті, тривала відпустка тощо). Показники пізнавальної активності невисокі й дуже нестійкі [1, с. 47].

Залежно від ставлення студентів до професійного навчання і громадської роботи, за соціальною активністю та позанавчальними інтересами виокремлюють і такі їхні групи:

1 група – студенти, яким властивий комплексний підхід до мети та завдань професійного навчання. Вони мають широкі пізнавальні інтереси, допитливі, ініціативні, успішно навчаються з усіх предметів. Багато читають додаткової літератури, самі активно шукають нові аргументи, додаткові обґрунтування, порівнюють інформацію і знаходять істину, зацікавлено обмінюються думками з товаришами, перевіряють достовірність своїх знань. Студент такого типу має орієнтацію на широку спеціалізацію, на різнобічну глибоку професійну підготовку; бере активну участь у роботі математичних гуртків чи навіть проводить наукові дослідження разом із викладачем. Ці студенти активні в громадській роботі, знаходять час для відвідання театру й музею, зайняття спортом тощо.

2 група – студенти, які чітко орієнтуються на вузьку спеціалізацію. Хоча пізнавальна діяльність студента й виходить за межі навчальної програми, проте на відміну від першого типу, якому притаманне подолання рамок навчальної програми нібито в ширину, цей вихід здійснюється в глибину. Для цієї групи студентів притаманне цілеспрямоване, вибіркоче набуття лише тих знань, умінь і навичок, які необхідні (на їх думку) для майбутньої професійної діяльності. Ці студенти добре й відмінно навчаються з предметів, що пов'язані з їхньою спеціальністю, не виявляючи при цьому належного інтересу до суміжних наук і дисциплін. Система духовних запитів студента звужена рамками професійних інтересів і тими, які перебувають поблизу них.

3 групу складають студенти «ледарі й нероби». До вищої школи вони прийшли за вимогою батьків, «за компанію» з товаришем або щоб не йти працювати чи служити в армії. Сфера їх інтересів міститься за межами навчально-професійної діяльності. До навчання ставляться байдуже, постійно пропускають заняття, мають «хвости». Якщо їм допомагають товариші (батьки або викладачі), то «дотягують» до отримання диплому [5].

Заслуговують на увагу відмінності впливу, який здійснює вища освіта на інтелектуальну сферу, пізнавальну діяльність юнаків та дівчат. З'ясувалося, що впродовж усіх років навчання вони мають різну успішність і відрізняються за ставленням до пізнавальної діяльності й рівнем інтелектуального розвитку. На перших курсах інтелектуальнішими за дівчат виглядають юнаки, на п'ятому спостерігається зворотна картина. Це зумовлено змінами в статевих сторонах інтелекту, але більш помітними стають зміни у показниках рівнів не вербального, а діяльнісного інтелекту. За роки навчання у виші дівчата наздоганяють своїх співкурсників за рівнем інтелектуального розвитку і навіть дещо обходять їх, тобто вища освіта здійснює суттєвіший вплив на розвиток інтелекту жінок. Що стосується успішності, то студентки навчаються краще як на перших, так і, особливо, на п'ятих курсах. Цей розрив зростає на момент закінчення університету: дівчата стали навчатися ще краще, юнаки знизили успішність [1, с. 43 – 44].

Впродовж навчання у вищій школі під впливом викладання математичних, суспільних, спеціальних та інших дисциплін, участі в громадському житті у студентів розвивається і формується професійна спрямованість особистості, тобто прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії. У професійній спрямованості особистості виражається позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою математичну підготовку, задовольняти матеріальні та духовні потреби, завдяки професії. Професійна спрямованість передбачає розуміння і внутрішнє сприйняття цілей і завдань професійної діяльності. Всі ці риси й компоненти професійної спрямованості слугують показниками рівня її розвитку і

сформованості у студентів, характеризуються стійкістю (чи нестійкістю), домінуванням громадських чи вузькоособистих мотивів. Формувати професійну спрямованість у студентів [2] означає зміцнювати у них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, схильності і здібності до неї, прагнення удосконалювати свою кваліфікацію після закінчення вищої школи, розвивати ідеали, погляди, переконання.

Позитивні зміни у змісті професійної спрямованості виявляються в зміцненні мотивів, пов'язаних з майбутньою професією, з'являється прагнення добре виконувати свої ділові обов'язки, бажання показати себе вмілим спеціалістом та досягти успіху в роботі, зростають домагання успішніше вирішувати складні навчальні питання чи завдання, посилюється відчуття відповідальності [1, с. 274]. У вищій школі виховання інтересу й любові до обраної професії досягається шляхом вироблення у студентів правильного уявлення про суспільне значення та зміст роботи в майбутній галузі діяльності, про закономірності її розвитку [2].

Слід зазначити деякі особливості професійної орієнтації у навчально-пізнавальній діяльності студентів технічних, природничих і гуманітарних спеціальностей. «Студенти-природники» і «гуманітарії» більш високо, ніж технарі, оцінюють необхідність культури праці й уміння організовувати свою роботу, наукову активність. «Гуманітарії» і «природники» частіше орієнтуються на науково-дослідну діяльність (до 70 %), «студентів-техніків» і «природників» (особливо медичного профілю) більш захоплює практична діяльність у відповідних закладах або у сфері виробництва.

Характерно, що у престижних університетах, розміщених у великих науково-промислових центрах, студенти дещо більше орієнтовані на якість, пов'язані з ерудицією, інтелектуальністю. Вони вище оцінюють художні смаки, знання сучасного мистецтва, культурної спадщини минулого і пріоритетними вважають культуру мислення і мови. У студентів ВНЗ, розміщених не в крупних центрах, залишається більш виражена орієнтація на якість, пов'язані з етикою, культурою праці і самодіяльної творчості [1, с. 45 – 46].

У зв'язку зі своєрідністю цілей, завдань, змісту, форм і методів процесу навчання, а також через вікові та психологічні особливості студентів, свою специфіку мають і технічні університети. Соціально-економічні умови вимагають від студентів технічних університетів таких якостей, як заповзятливість, комунікабельність, готовність адаптуватися до нових умов роботи. Фахівцю на виробництві доводиться мати справу з великим потоком інформації, який йому необхідно правильно сприйняти, переробити і передати, що неможливо без наявності особистісних комунікативних резервів та відповідної математичної підготовки. Майбутні інженери більше, ніж студенти інших спеціальностей, визнають важливим уміння керувати колективами.

Цим студентам притаманний розвиток невербального інтелекту, в структуру якого включені здатності до конструктивної діяльності, більш розвинуті просторові уявлення, формально-логічне мислення, поєднання синтетичного та аналітичного мислення. У них виявлено високий рівень концентрації, переключення уваги, зорової пам'яті, високу швидкість і точність протікання розумових операцій, відзначається посилення інтровертності особистості в процесі навчання, домінування мотивації пізнання, прагнення до незалежності, свідомість, відповідальність, низький рівень емоційності при спілкуванні з однокурсниками.

Для студента технічного університету важливим етапом професійного становлення є розвиток математичних здібностей: істотно розвиваються теоретичне мислення, вміння абстрагувати, робити узагальнення.

Характерними якісними змінами в їх пізнавальних можливостях стають:
 нестандартний підхід до вже відомих проблем;
 вміння підпорядковувати приватні проблеми загальним;
 вміння ставити плідні загальні питання навіть на основі завдань,
 сформульованих не кращим чином [7].

Однак без спеціальних комплексних впливів пізнавальна активність не переростає в адекватну діяльність, знижується здатність до навчання, продуктивність мислення, рівень засвоєння знань студентів. Недорозвинення пізнавальної активності, звичайно, в тій чи тій мірі компенсується. Якщо виходити з результатів численних досліджень, така компенсація, перш за все, гальмує розвиток особистості студента, що, у свою чергу, спричиняє зниження пізнавальної активності або її односторонній розвиток.

Пізнавальна діяльність включає широкий спектр завдань. Вона може бути складником різних видів як навчальної, так і позанавчальної діяльності студентів, сприяти поглибленню і розширенню сфери пізнання в обраній ними спеціальності. Ми виходимо, головним чином, із необхідності формування у студента творчих якостей особистості, потреб і можливостей вийти за межі програмного матеріалу, здатність до саморозвитку і безперервної самоосвіти.

Висновки. У цілому пізнавальна діяльність, виступаючи найважливішим фактором розвитку студентів, характеризується потребою в розширенні їх загального кругозору, підвищення інтелектуального рівня їх особистості. Вся система навчання й виховання у вищому навчальному закладі повинна будуватися таким чином, щоб постійно переконувати студентів у істинності думки, що стати сучасною людиною, громадянином і патріотом можна в результаті величезної роботи розуму й серця, активізації усіх духовних, інтелектуальних і фізичних сил.

Список використаних джерел

1. Дьяченко М.И. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
2. Заяц М. Особливості розвитку особистості студента / М. Заяц [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Особливості_розвитку_особистості_студента.
3. Лисовский В.Г. Личность студента / В.Г. Лисовский, А.В. Дмитриев – Л., 1974. – 183 с.
4. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
5. Подоляк Л.Г. Загальна психологічна характеристика студентського віку / Л.Г. Подоляк, В.І Юрченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Подоляк_Л.Г.,_Юрченко_В.І.Загальна_психологічна_характеристика_студентського_віку.
6. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.almavest.ru/ru/favorite/2011/11/24/263>.
7. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Р.-на-Д. : Феникс, 1997. – С. 736.
8. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. У двох томах. Том 1 / К.Д. Ушинський. – К., 1983. – 489 с.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2016 р.

РЕНДЮК С.

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка,
Україна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ В РАЗВИТИИ ИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассматриваются проблемы развития познавательной деятельности как одного из ведущих механизмов обеспечения надлежащего уровня самостоятельности и ответственности студентов, возможности их плодотворного профессионального становления.

***Ключевые слова:** профессиональная направленность, познавательная деятельность, математические дисциплины, технические университеты*

RENDYUK S.

Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University, Ukraine

**PROFESSIONAL ORIENTATION MATHEMATICAL TRAINING STUDENTS DEVELOP
THEIR COGNITIVE ACTIVITY**

In the article the problem of cognitive activity as one of the key mechanisms to ensure an adequate level of autonomy and responsibility of students, the possibility of fruitful professional development. Typology of students is determined by the level of professional orientation, as well as the groups of students depending on the ratio of students to vocational training and public works for their social activity and extracurricular interests. These differences impact that higher education provides the intellectual sphere, the cognitive activity of young people, as well as some of the features of professional orientation in teaching and learning of students of engineering, natural sciences and humanities.

***Keywords:** professional orientation, cognitive activity, mathematical disciplines, technical universities*

УДК 613-052.63

МИКОЛА РУДЕНКО

Київський національний університет будівництва і архітектури

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПРІОРИТЕТ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА В АСПЕКТІ ПРОФІЛАКТИКИ ТЮТЮНОПАЛІННЯ СЕРЕД СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВНЗ

Аналізуються результати анкетування щодо ставлення студентів гуманітарного профілю України й Польщі до таких негативних (здоров'яруйнівних) проявів девіантної поведінки як тютюнопаління, а також потенційних можливостях освітнього процесу в аспекті формування у студентів здоров'язберігаючої компетентності.

Стратегія реалізації такого підходу, на думку автора, має сприяти формуванню у керівництва вищих навчальних закладів, науково-педагогічних працівників здоров'язберігальної компетентності та включенню в їхню виховну й навчальну діяльність прийомів і методів здоров'язберігальних технологій.

***Ключові слова:** здоров'язберігальна компетентність, здоровий спосіб життя, якість життя, здоров'язберігальні технології, профілактика тютюнопаління.*

Постановка проблеми. Сформована у молоді людин, завдяки вихованню, умовна планка рівня якості життя буде визначати подальший спосіб життя, який, у свою чергу, на 50% визначає стан здоров'я людини (решту 50% поділяють приблизно: 20% – екологія, 20% – спадковість та 10% – рівень надання послуг системою охорони здоров'я).

З огляду на цей факт логічною є державна політика України в аспекті формування у молоді прихильності до здорового способу життя (далі ЗСЖ). Підтвердженням цьому – прийнята у 2001 р. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст., у якій серед пріоритетів державної політики розвитку освіти визначається популяризація здорового способу життя через освіту [4].

Ідея створення у молоді мотивації до здорового способу життя (далі ЗСЖ) повною мірою реалізувалася в Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст., прийнятій у 2001 р. на II з'їзді освітян. У ній визначено формування здоров'я нації через освіту як один з пріоритетів державної політики в освітній галузі.

Найбільш сприятливим і таким, що заслуговує на увагу вітчизняних фахівців, є досвід сусідньої держави Польщі. Так для порівняння, за даними Держстату України від 26.9.2014 року, середня тривалість життя при народженні в Україні становить для чоловічого і жіночого населення 66,25 та 76,37 роки відповідно (без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим і м. Севастополя) [6]. Для порівняння у Польщі – це 73,8 та 81,6 рік [7].

Як відомо, найбільш небезпечною, із точки зору впливу на здоров'я, є хибна звичка сучасної студентської молоді обох країн до тютюнопаління.

Отже, проблема постає у зміні ставлення сучасної студентської молоді до тютюнопаління завдяки реалізації в умовах вищих освітніх закладів ефективних освітніх технологій формування у студентів здоров'язберігаючої компетентності.

Проектування стратегії передбачає на першому діагностичному етапі з'ясування причин і обставин, що сприяють набуттю звички тютюнопаління у

студентів, в тому числі ще до набуття статусу студента (курсанта, слухача). З цією метою, нами були проведені паралельні дослідження чинників і обставин тютюнопаління серед студентів факультету педагогічних наук Вищої гуманітарно-економічної школи (м. Воцлавек, Польща) й курсантів Інституту кримінально-виконавчої служби України (м. Київ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна та психологічна науки вже досить тривалий час досліджують проблеми здоров'я сучасної молоді. Так значна увага зарубіжних педагогів спрямована на дослідження проблем освіти й здоров'я (Н.Абаскалова, А.Бедворс, Д.Бедворс, Т.Гіголаєва, Д.Натбім, Т.Орехова, Р.Пірсіг, Л.Татарникова, К.Тоунз, Р.Шнейдер). Проблемам здоров'я й ЗСЖ присвячені праці відомих вітчизняних науковців (М.Амосов, Г.Апанасенко, Е.Булич, В. Горащук, І.Мурахов, О.Шиян). В системі ВНЗ цій проблемі приділяють увагу такі вітчизняні вчені як Д.Анікеєв, В.Базильчук, В.Барко, О.Бойко, О.Гладощук, Н.Завидівська, Ю.Ірхін, Т.Кириченко, Г. Кривошеєва, Т.Кушнірєва, С.Страшко, О.Яременко та інші. Одним із шляхів вирішення проблеми, на думку вітчизняних вчених і фахівців, є формування у молоді прихильності до ЗСЖ.

Отже, аналіз наукових робіт означених вчених і результатів соціальних досліджень свідчать про ряд протиріч між:

зміними, що відбуваються в ціннісних орієнтаціях сучасної молоді й майже незмінним арсеналом форм і методів соціально-виховної роботи в умовах освітньої діяльності ВНЗ, що сприяла б формуванню у студентів здоров'язберігаючої компетентності;

зростаючим впливом засобів масової інформації та оточуючого соціального середовища на формування стереотипів ризикованої (здоров'яруйнівної) поведінки молоді і недостатнім рівнем психолого-педагогічної компетентності учасників освітнього процесу в аспекті формування здоров'язберігаючої компетентності студентської молоді;

Означені протиріччя потребують аналізу існуючих стереотипів поведінки сучасних студентів ВНЗ (на прикладі України та Польщі) з метою виявлення основних чинників, викликів і тенденцій, а також унесення необхідних коректив у зміст здоров'язберігаючих технологій.

Мета статті полягає у з'ясуванні ставлення студентів гуманітарного профілю України й Польщі до таких негативних (здоров'яруйнівних) проявів девіантної поведінки як тютюнопаління, а також синтез потенційних можливостей освітнього процесу в аспекті формування у студентів здоров'язберігаючої компетентності. Інформація щодо основних показників сформованості такої компетентності на початкових курсах (перший та другий) може бути корисною для освітніх менеджерів у плані прогнозування й проектування соціально-виховної роботи з курсантами (студентами, слухачами) у ВНЗ і реалізації відповідних здоров'язберігаючих технологій.

Реалізація мети дослідження можлива завдяки вирішенню наступних завдань:

по-перше, – проаналізувати ситуацію щодо рівня знань, ставлень і особистої поведінки студентів України й Польщі стосовно таких аспектів девіантної поведінки як тютюнопаління, виявити особливості ставлення до ризикованої поведінки курсантів (студентів) обох країн;

по-друге, – узагальнити сутність поняття здоров'язберігаючої компетентності;

по-третє, – розробити рекомендації освітнім менеджерам, науково-педагогічним працівникам ВНЗ щодо проектування соціально-педагогічної системи профілактики здоров'яруйнівної поведінки й створення в рамках

системи соціально-педагогічної технології запобігання тютюнопалінню у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Загальний обсяг вибірки становить 265 студентів (135 чоловіків і 130 жінок), із яких 165 (101 чоловік та 64 жінки) юридичного й психологічного факультетів Інституту кримінально-виконавчої служби (м. Київ, Україна) й 100 студентів (34 чоловіки та 66 жінки) факультету педагогічних наук Вищої гуманітарно-економічної школи (м. Влоцлавек, Польща). Віковий поріг курсантів і студентів складає 17-25 років. Вибірка репрезентативна.

Метод опитування: анкетування за місцем навчання респондентів для визначення ступеня володіння студентами основних положень щодо ЗСЖ і особливостей власної здоров'язберігаючої поведінки.

Під час навчання студентів у ВНЗ від науково-педагогічних працівників, старостату значною мірою залежить, чи спонукатиме освітній процес і пов'язана з ним навчальна-пізнавальна діяльність студента до усвідомлення, прийняття й дотримання норм, звичок ЗСЖ, безпечної поведінки. Перш за все цьому сприяють створення університетської атмосфери нетерпимості до тютюнопаління, вживання алкоголю й наркотиків, а також неризикованої сексуальної поведінки.

У дослідженні автор розглядає безпечну поведінку учасників освітнього процесу ВНЗ, як поведінку, що спрямована на збереження власного здоров'я шляхом особистого уникання вживання алкоголю, наркотиків, токсикоманії, ризикованої сексуальної поведінки. Це досягається озброєнням студентів знаннями про ЗСЖ, переваги безпечної моделі поведінки, формування у них відповідних навичок поведінки, які пізніше стануть їх настановами, переконанням і складовими здоров'язберігаючої компетентності. Формування здоров'язберігаючої компетентності має бути стратегічною метою освітніх здоров'язберігаючих технологій [1].

Розуміння терміну «здоров'язберігаюча компетентність» потребує аналізу й чіткого розмежування наукових понять «компетентність» і «компетенції», що, на жаль, у практиці нерідко вживаються як синоніми. У науковій літературі існують різні тлумачення цих категорій, які, хоч і принципово не відрізняються одне від одного, проте виділяють різні аспекти цього поняття. У своєму змісті «компетентність» уособлює не лише суму знань, навичок і умінь (ЗНУ), а й здатність до їх застосування, сукупність взаємозалежних якостей особистості, спрямованих на опанування певного кола предметів або процесів і необхідних для якісної та дієвої маніпуляції ними [3, с. 112]. Компетентність – це нова одиниця виміру освіченості людини.

Достатньо вагомо ця думка виражена у визначенні категорії компетентності Дж. Равеном як здатності людини, що необхідна для виконання конкретної дії в певній галузі діяльності, що поєднує в собі знання, навички, способи мислення й готовність нести відповідальність за свої вчинки. Науковець А. Бермус, досліджує компетентність з позиції інтегрованого підходу: «Компетентність є системною єдністю, що інтегрує особистісні, наочні й інструментальні (зокрема комунікативні) особливості й компоненти» [5, с. 301].

Для планування виховної діяльності в умовах ВНЗ важлива думка вченого С.Є. Трубачова про те, що «компетентність» може характеризувати результат освіти, але обмовляється – не обов'язково загальний результат, а й проміжний [3]. Таке розуміння компетентності, на думку автора, дає підстави освітнім менеджерам планувати й організовувати виховну роботу зі студентами, які вже мають попередній негативний досвід девіантної (здоров'яруйнівної) поведінки, зокрема такого її прояву, як тютюнопаління й вживання наркотиків.

У рамках дослідження було проведено анкетування з метою визначення мотивів тютюнопаління студентів і рівня сформованості їх здоров'язберігаючої компетентності за такими аспектами: когнітивний, мотиваційний та діяльнісний. Авторами була розроблена анкета, питання в якій були об'єднані в такі блоки: 1. Поінформованість щодо ЗСЖ; 2. Особиста поведінка студентів у контексті її безпечності або небезпечності.

По першому блоку аналіз обробки анкет дозволив отримати такий результат. На запитання: «Як Ви розумієте сутність поняття «здоровий спосіб життя»? 68% хлопців та 77% дівчат з України вказали, що це означає не пити, не курити, не вживати наркотики, безпечні сексуальні стосунки (в Польщі – 9% та 83% відповідно); 57% та 39% відповідно вважають, що це необхідність займатися спортом (в Польщі – 9% та 56% відповідно); мати повноцінне духовне життя як ЗСЖ вважають 20% хлопців і 13% дівчат (в Польщі – 3% й 1% відповідно).

Другий блок питань у аспекті особистої поведінки студентів-курців.

«У якому віці Ви почали курити»? Найбільша кількість тих, хто почав курити в Україні, припадає на вік 16 років для хлопців і дівчат – 12% та 12,5% відповідно (в Польщі – це 14 років для хлопців – 15% та 16 років у дівчат – 19%). Також цікавим є факт про кількість студентів в українському ВНЗ та польському, які заявили про те, що взагалі ніколи не курили. Таких в Україні виявилось 38% серед хлопців та 52% серед дівчат. У студентів із Польщі результати кращі – 50% чоловіків і 61% дівчат.

«Як часто й скільки курите сигарет?» Більшість студентів-курців на це питання відповіли, що курять у середньому від 10 до 20 цигарок у день. Таких студентів в українському ВНЗ 36% хлопців та 10% дівчат (59% серед хлопців, що курять у Польщі й 32% серед дівчат).

«Чому Ви курите?». На таке питання відповіді студентів розподілилися таким чином: 28% українських дівчат вказали на те, що це можливість знати стрес, серед хлопців – це 17%; 28% дівчат вказали, що це – звичка, серед хлопців таких 38%; серед польських однолітків-курців як можливість зняти стрес (розслабитись) вказали 38% дівчат і 25% хлопців; як звичка 54% дівчат і 87% відповідно.

«У яких обставинах Ви мали перший контакт із сигаретами?». 82% хлопців і 76% дівчат серед польських студентів вперше закурили в школі. Серед українських студентів такі показники: 48% та 58% відповідно.

«Хто у Вашій родині курить сигарети?» 76% польських хлопців студентів-курців вказали, що в їх сім'ї курить батько, для дівчат, які курять, – це 64%. Відповідно, 48% і 74% – показники для українських студентів.

Результати дослідження показали, що в означених ВНЗ кількість українських дівчат і хлопців, які курять, на 10% і 20% більше, ніж серед однолітків у Польщі. Менша кількість студентів-курців у Польщі, особливо серед хлопців, – це результат більш ефективної державної стратегії формування у молоді знань і навичок ЗСЖ, особливо на рівні дошкільної соціально-педагогічної освітньої підсистеми. Значну позитивну роль у цій підсистемі відіграє Польська Католицька церква й сім'я (хоча відсоток польських родин, у яких курять батьки, більший, ніж в Україні, в середньому на 18% для сімей українських дівчат, а також 34% для сімей українських хлопців). Значна кількість 74% українських студентів-дівчат наслідували цю звичку від своїх матерів (у Польщі – 64%). На відміну від дівчат, тільки 48% українських хлопців наслідували звичку курити від рідного батька.

Потенційні можливості щодо зміни поведінкових стереотипів українських студентів вищі, ніж у польських однолітків. Так, майже втричі серед українських

студентів-курців (17% проти 54% серед дівчат та 28% проти 87% серед хлопців) менша залежність від тютюнопаління (тобто, уже звичка). Тобто, поки тютюнопаління у студентській молоді – це спосіб розслабитися (зняти стрес), а не залежність або звичка, то є більше шансів позбутися цього явища пропозицією заміни на більш небезпечні для здоров'я поведінкові моделі зняття стресу, психічної й емоційної релаксації та отримання задоволення.

Результати дослідження дають підстави для проектування освітньої соціально-педагогічної системи профілактики тютюнопаління в умовах освітнього закладу. Автори визначають її як цілісну єдність усіх факторів, що сприяють досягненню поставленої мети: формування здоров'язберігаючої компетентності у студентів взагалі й у відмові від хибної звички тютюнопаління зокрема.

До основних факторів слід віднести організацію освітнього процесу в навчальному закладі на принципах популяції та заохочення ЗСЖ, побуту й активного дозвілля студентів, використання можливостей засобів масової інформації й агітації (в тому числі вузівської), соціально-педагогічного потенціалу сім'ї студентської молоді, національних і релігійних традицій, звичаїв і вірувань учасників освітнього процесу, можливості соціально-педагогічної компенсації й реабілітації студентів, схильних до тютюнопаління, соціально-педагогічну підготовку НПП з метою профілактики тютюнопаління.

На відміну від Польщі, в Україні, на жаль, немає такої авторитетної довіри й ефективного виховного впливу релігійних традицій на молодь у аспекті формування знань і навичок ЗСЖ. Отже, цей потенціал обов'язково слід відтворювати в поєднанні з сімейним вихованням.

Автор пропонує такі рекомендації щодо проектування соціально-педагогічних технологій профілактики тютюнопаління у ВНЗ:

спеціальне навчання НПП та старостату, заступників деканів із виховної роботи методичним основам проведення занять із популяризації ЗСЖ узагалі й непримиренності до тютюнопаління зокрема;

залучення до профілактичної роботи серед учасників освітнього процесу ВНЗ державних і громадських організацій, представників релігійних конфесій, фахівців із соціальної роботи, фахових психологів, волонтерських організацій, студентів, лікарів тощо;

розробка інформаційних буклетів, плакатів, наочних матеріалів щодо пропаганди ЗСЖ (в тому числі на офіційних сайтах ВНЗ) і розповсюдження їх у корпусах навчальних закладів і студентських гуртожитках;

підготовка лідерів із числа найбільш соціально активних студентів, а також НПП щодо профілактичної роботи з питань профілактики тютюнопаління за методом «рівний - рівному»;

розповсюдження інформації серед учасників освітнього процесу ВНЗ щодо державних і неурядових організацій, які займаються ресоціалізацією людей, які хочуть позбавитись хибних звичок куріння, вживання алкоголю й наркотиків із вказівкою контактної інформації і адреси.

Висновок. Таким чином, планування й організація сучасним освітнім менеджером освітнього процесу у ВНЗ з урахування стратегії орієнтування виховної роботи на принципах збереження здоров'я студентів від хибної звички тютюнопаління через реалізацію сукупності відповідних здоров'язберігаючих технологій дозволить кардинально сприяти процесу формування у них здоров'язберігаючої компетентності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з пошуком конкретних інноваційних дієвих і ефективних методик формування здоров'язберігаючої компетентності у студентів в умовах ВНЗ.

Список використаних джерел

1. 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
2. Вовнова Н. А. Особенности формирования информационной компетентности студента ВУЗа / Н. А. Вовнова, А. В. Войнов // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 111 – 118
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: "К.І.С.", 2004. — 112 с.
4. П'янковський Г.В. Соціальна профілактика вл/сніду серед військовослужбовців (за поглядами зарубіжних фахівців)/ Г.В. П'янковський. – Збірник наукових праць. – К.: ВГІ НАОУ, 2001. – №6. – С. 36-41
5. White R.W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence/ Psychological Review. — 1959. — № 66. — Р. 297–333
6. Населення [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2007/ds/nas_rik/nas_u/nas_rik_u.html – Заголовок з екрану.
7. Trwanie życia w 2014 r. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/trwanie-zycia/trwanie-zycia-w-2014-r-2,9.html> – Заголовок з екрану.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2016 р.

РУДЕНКО Н.

Київський національний університет будівництва та архітектури, Україна

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ КАК ПРИОРИТЕТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА В ОБРАЗОВАНИИ В АСПЕКТЕ ПРОФИЛАКТИКИ КУРЕНИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

На основе результатов проведённого анкетирования среди студентов гуманитарного профиля высших учебных заведений Украины и Польши в аспекте их отношения к таким проявлениям девиантного поведения как курение, анализирует потенциальные возможности образовательного процесса формировать у студентов здоровьесберегающую компетентность.

Стратегия реализации такого подхода, по мнению автора, должна способствовать формированию у руководства высшего учебного заведения, профессорско-преподавательского состава здоровьесберегающей компетентности, что позволило бы включить в содержание своей учебной и воспитательной работы эффективных приёмов и методов здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: здоровьесберегающая социальная компетентность, здоровый образ жизни, здоровьесберегающие технологии, профилактика курения.

RUDENKO M.

Kyiv National University of Construction and Architecture, Ukraine

THE HEALTHY-SAVING COMPETENCE OF THE STUDENTS AS A PRIORITY OF EDUCATION MANAGER ACTIVITY IN THE ASPECT OF PREVENTION OF SMOKING AMONG STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The author analyzes the results of the survey on the attitude of students of humanities Ukraine and Poland to negative (stay healthy) displays deviant behavior as smoking, as well as potential opportunities of the educational process in terms of formation of students' health preserving competences.

The strategy of this approach, according to the author, should promote the leadership of universities, teaching staff competence and health preserving their inclusion in the educational and training activities of techniques and methods stay healthy technologies.

Keywords: stay healthy competence, healthy lifestyle, quality of life, stay healthy technology, prevention of smoking.

УДК 37.05 : [[378.011.3 – 051]

ВІТА САДОВА

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті представлені результати наукового дослідження в царині дидактики вищої школи: висвітлено широке коло теоретичних і практичних питань, пов'язаних із підвищенням якості професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи шляхом фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

***Ключові слова:** зміст педагогічних дисциплін, фундаменталізація, майбутній учитель початкової школи, професійно-педагогічна підготовка, синкретична модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін*

Основна тенденція педагогічної науки сьогодні – поступова втрата універсальності й синкретичності. Стрімка диференціація педагогічного знання, витіснення дидактичних проблем на маргінес дослідницького поля не компенсуються (або компенсуються лише частково) тими інтеграційними явищами, які нині існують у педагогічній науці й царині викладання педагогічних дисциплін. Цілком погоджуємося з тими науковцями, які висловлюють занепокоєння такою ситуацією й наголошують, що на сучасному етапі розвитку актуальною є «проблема обґрунтування цілісної структури педагогіки, її методологічних засад, оскільки розв'язання цього завдання дозволить обґрунтувати логіку конструювання навчальних дисциплін, опанування яких забезпечує становлення майбутнього спеціаліста в галузі освіти» (Н. Вершиніна [3, с. 4]). Ця логіка конструювання змісту педагогічних дисциплін засобами моделювання зумовлюється потребою збереження й відтворення цілісності науково-педагогічних знань, реалізації у навчальному процесі синкретичної сутності.

Потреба розробки практикоорієнтованих педагогічних дидактичних теорій і концепцій зартикульована на межі ХХ та ХХІ століття провідними вченими: Б. Гершунським, С. Коськовим, В. Сластьоніним, Н. Ничкало. «У добу, коли стрімко відбуваються зміни типів раціональності, орієнтація пізнавальних процесів не лише на істинність та нормативність, а й на різні типи цінностей, особливого значення набувають зусилля, спрямовані на побудову систематизувальних і синтезувальних концепцій» [5], – зауважує С. Коськов.

Мета статті – теоретичне узагальнення й представлення концептуальних основ фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Ідея фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін дозволяє об'єднати режим концептуальних теоретичних узагальнень і творчих пошуків. Відомо, що процес навчання у вищій школі розглядається як спеціально організована взаємодія суб'єктів пізнавальної діяльності, яка моделюється (визначаються її цілі, завдання, зміст, структура, методи, форми, мотиви навчальної діяльності

студентів, функції навчання) для активного опанування студентами основами соціального досвіду, накопиченого людством у різних галузях науки з метою розвитку інтелектуальної, чуттєво-вольової сфер їхньої життєдіяльності, формування потреби в самоосвіті. Виходячи зі сказаного вище, першим кроком у розробці концептуальних засад фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін обираємо активацію механізмів дидактичного моделювання. Дослідження проблем моделювання, його сутності, ролі й місця в системі професійно-педагогічної підготовки вже давно стало окремим напрямом педагогіки, філософії освіти. Критики методу моделювання, як загальнонаукового методу дослідження, нарікають на «частоту застосування», абсолютизацію цього методу в наукових, дидактичних дослідженнях. Але безперечним залишається той факт, що «з'єднання вихідних ідеальних об'єктів з новою «сіткою відносин» здатне породити нову систему знань, у межах якої можуть знайти відбиття суттєві риси раніше не вивчених сторін дійсності. Пряме чи непряме обґрунтування такої системи практикою перетворює її на достовірне знання» (В. Стюпін [9, с. 30]). І в історії наук, як природничих, так і гуманітарних, маємо чимало прикладів такого перетворення.

Достатньо пригадати той факт, що знання, отримане шляхом розмірковувань із апріорних мисленневих моделей, елліни назвали «μάθημα», а Платон уважав такий різновид знання основним при побудові світу ідей, які організують свідомість людини, що розуміє, себто – елліна. І саме тому при вході в платонівську Академію був напис «Негеометр не ввійде», бо без знання такого роду (побудованого шляхом моделювання) життя стає дисгармонійним. У реаліях сьогодення в найбільш близькій до педагогіки теорії соціальних наук постійно продукуються теоретичні моделі, пов'язані з уведенням ідеалізованих об'єктів, що спрощують і схематизують ситуації, які спостерігаються емпірично.

Сучасні педагоги-науковці активно послуговуються механізмами моделювання для розробки дидактичних, загальнодидактичних (Н. Євтушенко, Р. Мартинова, С. Остапенко), лінгводидактичних (І. Сіняговська), організаційно-дидактичних (О. Герасимова, Н. Коломієць), трисуб'єктно дидактичних (Л. Петухова) технологічних (Л. Клименко), системних (модель системи) (В. Карпюк, В. Малихін), структурно-функціональних та інших різновидів моделей. Інтерес до моделювання не випадковий тому, що завдяки розвитку точних наук функція моделювання як засобу і способу наукового пізнання проявилася з усією чіткістю. Корінням своїм це зацікавлення педагогів-науковців виходить із твердження С. Архангельського про те, що у вищій школі експериментальна робота зміцнюється при поєднанні її з модельним вивченням об'єкта: «Мисленнева модель, на відміну від простого опису, сприяє розумінню внутрішньої сутності та зумовленості явищ. Не можна не згадати ще про один ціннісний бік моделювання, який втілює його евристичний характер. Моделювання в навчальному процесі відіграє навідну роль, підказуючи нові експерименти дослідницького або перевірконого характеру» [1, с. 99].

У сучасних наукових дослідженнях часто цитується фраза М. Нечаєва про те, що дійсність незрівнянно багатша, ніж будь-яка створювана модель будь-якого призначення. Водночас, сама модель є частиною цієї дійсності (твердження, абсолютно правильне щодо дидактичного моделювання), «особлива предметність, яка створюється у процесі пізнання й набуває різних форм – від знакових конструкцій [...] до моделей, які не лише відбивають, а й реально, предметно відтворюють процеси, що протікають у дійсності, яка вивчається» [8]. Тож спираючись на низку фундаментальних робіт, виконаних у галузі теорії й методології наукового пізнання та дидактики вищої школи, розробляємо як

рушійну силу фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін синкретичну модель. Створюючи модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, застосовуємо як визначальну характеристику означення синкретична у значенні: та, що поєднує в собі різноманітні, нерозчленовані елементи; видозміна або елімінація одного чи декількох елементів приводить до видозміни всієї моделі.

Цільове призначення синкретичної моделі конкретизуємо, виходячи із загальних цілей вищої педагогічної освіти й цілей професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. У цілепокладанні освіти на рівні вищої школи науковці й викладачі-практики вбачають певні протиріччя: мету освіти у вищій педагогічній школі значна частина викладачів визначає як засвоєння знакової навчальної інформації, і чим більше її засвоєно, тим вищим вважається рівень освіти людини. Проблема ж полягає в тому, що випускнику вищого педагогічного навчального закладу в реальній практичній діяльності складно засвоїти той соціально-ціннісний контекст, у якому він буде працювати, оскільки власне педагогічна діяльність спонукає не тільки й не стільки до предметних дій, а до соціальних учинків. Дійсно, більшість сучасних науковців кінцевою освітньою метою визначають підготовку конкурентоздатної людини-фахівця (А. Кузьмінський, В. Лозова, Н. Ничкало та ін.). Та й під цим кутом зору очевидно є низка протиріч: поняття «конкурентоздатний» – швидкоплинне, змінне, не константне, залежить від ряду зовнішніх факторів, соціальної кон'юнктури, умов, які вирішально впливають на процес фахової діяльності.

Основна складність наук про освіту, як зазначав В. Краєвський, полягає в тому, що вони описують педагогічну діяльність, яка вже відбулася, у той час як необхідне випередження практики, усвідомлення цінностей, на яких буде базуватися національна педагогіка у плинні часу. Сам В. Краєвський висував абсолютно виправдану методологічну ідею: для того, щоб опис майбутньої педагогічної діяльності створював кращу практику, аніж та, що існує, обґрунтування цієї діяльності повинно мати цілісний характер, у такому разі зрозумілою є не лише мета, а й шляхи, засоби її досягнення [6]. Призначення розробленої нами синкретичної моделі – слугувати дієвим механізмом фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

Охарактеризуємо основні ознаки синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Першою такою ознакою є цілісність синкретичної моделі. Цілісність має дві взаємопов'язані характеристики – організованість і упорядкованість. Організованість свідчить про можливість регулювання, управління зв'язками між елементами чи структурними складниками синкретичної моделі та її зв'язками з довколишньою оболонкою – дидактичними умовами. Упорядкованість моделі зумовлена домінуванням суттєвих зв'язків над випадковими. І. Харламов писав про те, що в педагогіці розрізняють зв'язки закономірні й каузальні: «закономірними будуть ті зв'язки, які задовольняють певні вимоги [...] найважливіша із них – вимога об'єктивності зв'язку» [10, с. 11], себто проявляється поза залежністю від настрою, бажань, смаків учасників педагогічної взаємодії. Об'єктивність зв'язків – друга визначальна ознака синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. До закономірних зв'язків у межах синкретичної моделі також відносимо ті зв'язки, які характеризуються всезагальністю, повторювальністю (здатність виникати, відтворюватися в аналогічних умовах).

Можемо визначити, що синкретична модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін є організованим і упорядкованим системним утворенням із чітко субординованими об'єктивними внутрішніми і зовнішніми зв'язками, в якій структурується вже відомий і продукується новий зміст

педагогічних дисциплін із метою забезпечення гарантованої якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Синкретичний характер моделі фундаменталізації педагогічних дисциплін проявляється в доцільному співвідношенні методологічних, теоретичних і прикладних аспектів, у забезпеченні постійного зв'язку між теоретичним і фактичним матеріалом, у опорі на теорію при розв'язанні завдань педагогічної практики, у відображенні педагогічного досвіду в процесі розкриття педагогічної теорії, у забезпеченні теоретичного осмислення майбутніми вчителями початкової школи своєї практичної діяльності.

У низці сучасних педагогічних досліджень зникаються власне дидактичні й методичні детермінанти процесу вивчення педагогічних дисциплін: такими є, наприклад, дисертаційні роботи Н. Воскресенської та Н. Максименко, присвячені взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Але феномен синкретичності як основи фундаменталізації змісту дисциплін педагогічного циклу досліджується вперше.

Теоретичне обґрунтування синкретичного характеру моделі, що розробляється, створює вагомі підстави для безпосереднього опису засадничих основ і механізмів її дієвого функціонування.

Існує чимала кількість різноманітних поглядів на визначення й структурування змісту навчальних дисциплін, що втілюються в концепції, теорії. «Розгортання теорії завжди являє собою створення на базі фундаментальних ознак і відношень абстрактних об'єктів теоретичної схеми, нових абстрактних об'єктів, ознак і кореляції яких фіксуються в системі відповідних висловлювань», – констатує В. Стьопін [9, с. 65]. Саме цей учений постулює операціональний статус теоретичних схем, положень, теорій. Класичними загальновідомими теоріями, які вирішально впливали на моделювання змісту навчання, вважаються теорії матеріальної й формальної освіти. ХХ століття пройшло під гаслом органічного об'єднання цих напрямів, хоча реальний стан загальношкільної й професійної підготовки на вітчизняних теренах свідчив про домінування матеріального напрямку як такого, що надавав перевагу засвоєнню суб'єктами учіння значної кількості навчальної інформації. Появу у другій половині ХХ століття феномену розвивального навчання в інтерпретації В. Давидова, Б. Ельконіна можна тлумачити як спробу реанімації ідей формальної освіти, у межах якої первинне значення має розвиток розумових сил і здібностей суб'єктів учіння, знання основ наук, наукових фактів – сприятливе тло для цього.

Логіка педагогічного знання розгортається в напрямках від описової домінанти (представленої у працях класиків педагогіки) до чіткого логічного структурування (межа ХХ – ХХІ ст.). Цьому сприяє і сучасна блочно-модульна оболонка, яка, відповідно до загальних вимог, що висуваються до навчальних дисциплін у вищому закладі освіти в межах Болонського процесу, є загальноприйнятною для вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів.

Моделюючи зміст педагогічних дисциплін, базуємося як на загальній модульній оболонці представлення змісту навчального матеріалу, так і на структурній організації педагогічного знання, яке, у свою чергу, вимагає виокремлення на різних підставах у педагогіці її складників, – педагогічних теорій, концепцій, педагогічних понять і систем педагогічних понять, педагогічних феноменів.

У процесі моделювання змісту педагогічних дисциплін також беремо до уваги загальну структуру особистості суб'єктів навчального процесу, розроблену в працях провідних педагогів і психологів (Г. Бенеш, В. Ледньов, О. Мороз, К. Платонов) і враховуємо новітні психологічні дослідження, присвячені

вивченню індивідуально-психологічних особливостей студентської молоді й соціалізації студента у вищому навчальному закладі (М. Белугіна, А. Брушлинський, А. Бугріменко, П. Дяченко, В. Климчук, Д. Мамаєв, В. Мерлін, В. Юрченко та інші).

«Можна назвати лише дві можливі спонукальні причини, що викликають інтерес до певної речі або ідеї та бажання її придбати або освоїти: 1) потрібно, тому що це зрозуміле, знайоме, вписується у відомі мені уявлення й цінності; 2) потрібно, тому що не зрозуміле, не знайоме, не вписується у відомі мені уявлення й цінності. Перше можна визначити як «пошуки свого», друге – як «пошуки чужого», – зауважував Ю. Лотман [7, с. 198]. Тож беремо до уваги той факт, що період навчання молоді людини у вищому педагогічному навчальному закладі – це підсумковий період її соціалізації: завершується вироблення власної системи поглядів на життя, майбутню професію і своє місце в ній, трансформуються ціннісні орієнтації, завершується формування професійних ідеалів; повною мірою опановуються соціально-професійні функції.

Мета застосування синкретичної моделі, що розробляється нами, – досягнення фундаментальності змісту навчальної інформації, представленої в педагогічних дисциплінах, реалізація в такий спосіб ідеї повноцінного професійного розвитку та становлення майбутнього вчителя початкової школи. Далі визначимо концептуальні основи моделювання змісту педагогічних дисциплін з метою його фундаменталізації.

Першою такою основою є логіко-емпірична єдність змісту педагогічних дисциплін.

Гарним засобом для побудови й розвитку загальної орієнтації у предметі, пишуть В. Беспалько та Ю. Татур, є вивчення логічної структури курсу та складу навчальних елементів, які потрібно засвоїти. Логічна структура – це не тільки технічний прийом представлення плану предмета, а й також дидактичні наслідки з низки теорій засвоєння навчального матеріалу, що вимагають узагальненого бачення всієї структури навчальної діяльності [2, с. 76].

Вивчення навчальної дисципліни студентами з постійною орієнтацією на логічну структуру курсу й перелік основних теоретичних елементів сприяє гарантованому формуванню загальної обізнаності в навчальній дисципліні, баченню цілісності науки, яку представляє певна навчальна дисципліна, зв'язків окремих частин. Бачення цілісності педагогічної дисципліни – шлях до усвідомленості й узагальнення знань, важливий параметр виконання в майбутньому професійної діяльності.

Викладач вищої педагогічної школи повинен розуміти логіку моделювання змісту кожної дисципліни педагогічного циклу, уникаючи дублювання навчальної інформації, невиправданих повторів, які знижують зацікавлене ставлення майбутніх учителів до педагогічної навчальної інформації, зрештою перешкоджаючи досягненню студентами фундаментальних педагогічних знань. Питання, що розглядаються в навчальних курсах педагогіки та історії педагогіки не повинні дублюватися в педагогічних спецкурсах. Чітко уявляючи логіку побудови кожної навчальної педагогічної дисципліни, розуміючи, які питання, проблеми варто деталізувати в рамках спецкурсі і які з означених у базових педагогічних дисциплінах проблеми викличуть зацікавлене ставлення студентства, викладач досягає логіко-емпіричної єдності змісту педагогічних дисциплін.

Другою основою моделювання змісту педагогічних дисциплін є конструктивний альтернативізм.

Для фундаментальності моделювання змісту педагогічних дисциплін конструктивний альтернативізм (сам термін використовують персонологи) має

характер експліцитного лейтмотиву: можливість альтернативного представлення основних положень науково-педагогічної інформації, фактів педагогічної дійсності, розгляд і аналіз основних положень педагогічної теорії з позицій єдності протилежностей, змін, трансформацій і доповнень, викликаних сучасними реаліями, – усе це дозволяє викладачу моделювати зміст педагогічних дисциплін, забезпечуючи його фундаментальність.

Чимало навчальних тем у базових педагогічних курсах часто подається викладачами педагогічних дисциплін, так би мовити, безальтернативно: пропонується один погляд на педагогічну теорію, явище, факт, подію. Ця традиція йде з тоталітарних часів, коли вироблення єдиної точки зору щодо основних питань теорії навчання, теорії виховання, історії зарубіжної й вітчизняної педагогіки вважалося методологічно доцільним, таким, що сприяє формуванню майбутнього педагога-спеціаліста за задалегідь підготовленими «професійними лекалами», якими й слугували педагогічні дисципліни. Такий стан не відповідає ні сучасним суспільно-гуманітарним тенденціям, ні потребам шкільної дійсності, ні світовій практиці викладання гуманітарних дисциплін. Сьогодні студент вищого педагогічного навчального закладу багато втрачає від того, що, скажімо, тема «Особистість, її розвиток та формування» (загальні основи педагогіки) традиційно представлена в підручниках з педагогіки й викладається викладачами педагогічних дисциплін в основному виключно з позицій «діалектичного матеріалізму», рушійні сили (у вітчизняній педагогіці традиційно до таких належать середовище, спадковість та виховання) і закономірності розвитку особистості аналізуються, як правило, без опори на сучасні теорії особистості, що існують у світовій педагогічній думці (до речі, американські й західноєвропейські педагоги назвали б таку точку зору однією з можливих, яка тяжіє до біхевіористської течії), а одна із найскладніших тем «Проблема цілепокладання в педагогіці» традиційно зводиться до огляду державних документів, робиться наголос на значенні цілей виховання для педагогічної теорії й практики, тим самим затверджується пріоритетність, першорядність виховних, формувальних цілей над цілями навчання, – прямий відгомін тоталітарних часів, коли навчальний заклад розглядався, перш за все, як інструмент формування громадян відповідного типу й відповідного «соціального замовлення» шляхом виховання: не дарма в підручниках з педагогіки радянської тоталітарної доби розділ «Теорія виховання», як правило, передував розділу «Дидактика». Тож конструктивний альтернативізм повинен слугувати фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі.

Третьою основою обираємо понятійну стрижнезацію. Аналіз методичного доробку в педагогічній царині, аналіз широкого кола наукових публікацій, підручників, посібників із циклу педагогічних дисциплін дає підстави визнати домінуючі понятійно-змістові лінії механізмом стрижнезації навчальної інформації. У понятійно-змістових лініях реалізується дидактична умова проблемно-понятійної інтеграції змісту педагогічних дисциплін. Домінуючі понятійно-змістові лінії дозволяють уникнути накопичення надмірної теоретичної навчальної інформації при вивченні педагогічних дисциплін, яка швидко забувається студентами після завершення вивчення навчального курсу, уникати «розпорошеності» сприйняття змістової основи. З іншого боку, понятійно-змістові лінії убезпечують і від надмірного нагромадження фактів, дозволяють зосередитись на «ознайомленні з невеликою кількістю типових положень, які допомагають долати проблеми особистого досвіду» [4, с. 16].

Доцільно, щоб викладач педагогічних дисциплін, приступаючи до викладання навчального курсу, розробляв матрицю стрижневих педагогічних понять, які повинен засвоїти студент за період вивчення певної педагогічної дисципліни. На основі матриці основних педагогічних понять і похідних від них моделюються понятійно-змістові лінії, активується дидактична умова проблемно-понятійної інтеграції. При наявності тенденції до скорочення кількості годин, що приділяються на вивчення педагогічних дисциплін, тенденції, яка для багатьох вищих педагогічних навчальних закладів набула сталого характеру, досягнення фундаментальності змісту уможливується саме завдяки представленню стрижневих педагогічних феноменів у різних понятійно-змістових лініях. Передбачається, що застосування синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін спонукає майбутнього вчителя початкової школи впевнено діяти на професійній ниві, творчо, на власний розсуд застосовуючи набутий у період навчання методичний арсенал.

Висновок. Отже, розробка концептуальних основ фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін на ідеях синкретичності й континуальності, які втілюються у створення синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, надають вагомі підстави для якісного оновлення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в технологічній деталізації особливостей реалізації синкретичної моделі, в дослідженні специфіки дидактичної взаємодії студентів та викладача у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Список використаних джерел

1. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1976. – 200 с.
2. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – Москва : Высшая школа, 1989. – 141 с.
3. Вершинина Н. А. Методология исследования педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.04 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. А. Вершинина; РГПУ им. Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – 48 с.
4. Д'юї Дж. Досвід і освіта / Джон Д'юї ; [пер. з англ. М. Василечко]. – Львів : Кальварія, 2003 – 84 с.
5. Коськов С. Н. Взаимосвязь методологии и мировоззрения в современной эпистемологии : дис. на соискание ученой степени д-ра филос. наук : 09.00.01 / Коськов Сергей Николаевич. – Москва, 2013. – 297 с.
6. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В. В. Краевский. – Москва, 1977. – С. 200–212.
7. Лотман Ю. До побудови теорії взаємодії культур (семіотичний аспект) / Ю. Лотман // Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія / за заг. ред. Д. Наливайка. – Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. – С. 195–212.
8. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе : монография / Н. Н. Нечаев. – Москва : Просвещение, 1985. – Режим доступа : <http://nechaev.pro/pedpsycho/9/> (дата обращения: 15.09.2015).
9. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – Москва : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
10. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов / Под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 638 с.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2016 р.

САДОВАЯ В.

Криворожский педагогический институт Государственное высшее учебное заведение «Криворожский национальный университет»

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье представлены результаты научного исследования в области дидактики высшей школы: освещен широкий круг теоретических и практических вопросов, связанных с повышением качества профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы путем фундаментализации содержания педагогических дисциплин.

***Ключевые слова:** содержание педагогических дисциплин, фундаментализация, будущий учитель начальной школы, профессионально-педагогическая подготовка, синкретическая модель фундаментализации содержания педагогических дисциплин*

SADOVA V.

Kryvyi Rih Pedagogical Institute State High Educational Establishment «Kryvyi Rih National University»

THE CONCEPTUAL BASIS OF FUNDAMENTALIZATION OF THE CONTENT OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The results of the scientific study in the field of didactics in higher education are represented in the article, the range of theoretical and practical issues connected with the essential increase in the effectiveness of training of future teachers of primary school via the fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines are outlined.

Background for the development of didactic conditions of fundamentalization is created through studying essential issues of the transformation of the curriculum of pedagogical disciplines and peculiarities of methodology of teaching these disciplines in modern higher pedagogical educational establishment. Conceptual grounds of the scientific study are reflected in the created syncretic pattern of the fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines based on the ideas of logical and empirical cohesion of curriculum acquisition, conceptual constructing and constructive alternativism.

The system of the formation of pedagogical concepts is a part of the syncretic pattern of the fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines. The conceptual description of the implementation of syncretic pattern of fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines is being developed and worked out in detail. Much attention has been paid to the procedural peculiarities of the implementation of syncretic pattern of the fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines in the process of pedagogical training of future teachers of primary school.

***Keywords:** curriculum of pedagogical disciplines, fundamentalization, future teacher of primary school, vocational and pedagogical training, syncretic pattern, fundamentalization of curriculum of pedagogical disciplines*

УДК 378.22.016:37.015.31:316-052:[615.15]

ЮЛІЯ СТЕПУРА

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ У СОЦІАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ

У статті представлено теоретичне обґрунтування необхідності створення спеціальних педагогічних умов (дотримання професійної етики; естетотерапевтичне проектування соціально-виховного середовища ВНПЗ; науково-методична підготовленість викладацького складу; формування у майбутніх фахівців навичок емоційної децентрації; розвиток у студентів здібностей до самовиховання та самотерапії), що забезпечують ефективність реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх педагогів початкової ланки освіти до соціального виховання учнів засобами естетотерапії.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, соціальне виховання, засоби естетотерапії, модель підготовки, педагогічні умови

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямом удосконалення вищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих педагогів початкової школи, здатних забезпечити гармонійний розвиток учнів і створити міцний фундамент для їх навчання, виховання й розвитку. Окрім того, сучасні людиноцентристські освітні позиції зумовлюють формування в майбутніх педагогів здатності розуміти внутрішній світ вихованців, «говорити з ними їх мовою», вміти швидко мобілізуватися й адаптуватися в сучасних суспільних змінах, творчо вирішувати різноманітні навчально-виховні проблеми, широко застосовувати інноваційні особистісно-орієнтовані педагогічні технології з метою створення комфортного освітньо-виховного простору, що ґрунтується на принципах взаємодовіри, взаєморозуміння та самотерапії. Тому процес фахової підготовки має бути пов'язаний з організацією активної творчої професійно-педагогічної діяльності і базуватися на педагогічних умовах, створених і керованих вищими навчальними педагогічними закладами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням професійної підготовки майбутніх педагогів школи I ступеня до освітньо-розвивальної та соціально-виховної діяльності займалися О. Будник, О. Демченко, Л. Дубина, О. Дубасенюк, Л. Колбіна, Т. Кравченко, Ю. Пастир, О. Савченко, Л. Хоружа та ін. Необхідність створення спеціальних умов для успішного навчання студентів відзначали В. Андреев, О. Гончарова, І. Зязюн, Л. Кондрашова, М. Лещенко, О. Малахова, О. Отич, Л. Хомич та інші. Однак проблема вироблення педагогічних умов успішної реалізації моделі підготовки майбутніх педагогів до соціального виховання молодших школярів засобами естетотерапії не знайшла достатнього відображення у психолого-педагогічній літературі.

Мета статті – розгляд концептуальних положень і виявлення педагогічних умов, що забезпечують успішність реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх педагогів до використання засобів естетотерапії у соціальному вихованні учнів.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі термін «умова» визначається як «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь» [1, с. 1506], а також як «рушійна сила будь-якого процесу чи явища» [1, с. 1526]. У філософському енциклопедичному словнику дане поняття трактується як певне середовище перебування та обставини, за яких що-небудь відбувається [11]. Відтак вважаємо, що педагогічні умови – сукупність факторів, спрямованих на забезпечення ефективності процесу підготовки студентів, досягнення ними високого рівня необхідних знань, умінь і навичок, що забезпечать успішність подальшої професійної діяльності.

Сучасна психолого-педагогічна наука містить широке коло досліджень, що розкривають педагогічні умови забезпечення ефективної професійної підготовки: збагачення емоційно-естетичного досвіду студентів на основі творчих завдань і орієнтацію на розвиток їх арт-терапевтичної компетентності (У. Дутчак) [3]; усвідомлення студентами гуманістичного сенсу особистісно-орієнтованого виховання, організацію суб'єкт-суб'єктного стилю взаємодії та включення студентів у професійну діяльність, пріоритетом якої є дитиноцентризм (О. Кондрицька) [5]; розвиток професійно-педагогічної естетотерапевтичної компетентності, активізація творчого потенціалу студентів, забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин у системі «викладач-студент» із застосуванням технологій естетотерапії (Т. Мірошніченко) [7] та ін.

Враховуючи досвід учених, специфіку соціально-виховної та естетотерапевтичної діяльності педагогів початкової школи, нами виділено педагогічні умови які, на наше переконання, сприятимуть ефективній реалізації структурно-функціональної моделі підготовки студентів до означеної діяльності у освітній простір педагогічного вишу.

Однією з основних педагогічних умов є дотримання професійної етики спілкування в аудиторній та позааудиторній соціально-виховній взаємодії. Саме етична поведінка педагога дозволяє конкретизувати загальнолюдські принципи моралі та сформуванню «етичне поле» освітньо-виховного середовища вищої школи. Професійно-педагогічна етика є своєрідним «компасом», який орієнтує студентів у смислово й ситуативному полі, підказує необхідну стратегію і тактику поведінки» [12, с. 14]. Дана педагогічна умова вимагає дотримання таких морально-етичних принципів підготовки, як повага до гідності кожної особистості (недопустимість жодного прояву зневаги до студентів, визнання неповторності та унікальності їх особистості), толерантності (виявлення терпимості до особливостей, характеру й темпераменту майбутніх педагогів, їх думок і волевиявлень), довіри й взаємодії у вирішенні проблем майбутніх педагогів (доброзичливе ставлення до проблем студентів, готовність їх почути, зрозуміти та допомогти).

Так, дотримання професійної етики на всіх рівнях професійно-педагогічного спілкування має відповідати наступним вимогам: пріоритет гуманістичних цінностей і краси людського характеру; формування сприйняття учня як духовно-моральної цінності; розуміння морального змісту педагогічної професії; розвиток етично-рефлексивної позиції, системного бачення соціально-виховного процесу й емпатійного естетотерапевтичного спілкування; самовизначення педагога стосовно форм соціально-виховної та естетотерапевтичної роботи, персоналізація фахової підготовки.

У процесі цілеспрямованого навчання студентів важливого значення набуває естетотерапевтичне проектування соціально-виховного середовища ВНЗ. Метою естетотерапевтичного створення соціально-виховного середовища є «виращування» творчої особистості студента, що передбачає організацію

просторово-предметних і соціально-естетичних освітніх впливів, які детермінують зміст професійно-педагогічної підготовки, мають спокунально-творчий характер і створюють особливу атмосферу взаємодовіри, взаємопідтримки, комфорту, свободи й співтворчості.

Середовище освітнього закладу відіграє важливу роль у професійному розвитку майбутніх фахівців, адже, воно виконує стимулюючу, підтримуючу, формуючу й розвивальну функції, а також знаменує собою «зустріч» соціокультурного й індивідуального досвіду особистості» [9, с. 254]. В цьому сенсі, соціально-виховне середовище вишу не лише формує в студентів знання про обраний фах і майбутні професійні обов'язки, а й надає їм ціннісного забарвлення, завдяки чому вони стають більш осмисленими. Естетотерапевтична складова даного процесу передбачає невичерпне професійно-творче самовираження майбутніх педагогів, що формує в них «людину-митця, яка відчуває потяг до самовдосконалення і до вдосконалення оточуючого середовища» [8, с. 89-90]. Це, на наше переконання, актуалізує необхідність такої організації навчання студентів, за якої опанування вербально-знаковою інформацією будувалося б на асоціативно-образному рівні її засвоєнні, що б викликало в усіх суб'єктів освітньої взаємодії позитивні емоції, підвищувало інтерес і бажання професійного саморозвитку, активного, зацікавленого опанування навчальним матеріалом.

Важливою умовою ефективної реалізації структурно-функціональної моделі підготовки є теоретико-методична підготовленість викладацького складу до навчання студентів, здійснення соціально-виховного впливу на учнів із використанням засобів естетотерапії. Підґрунтям даної умови є твердження, що при побудові освітнього процесу «викладач має стати співробітником студента в самозміні, самовихованні, самоосвіті, а студент – суб'єктом активної пізнавальної творчої діяльності в процесі спільного розв'язання освітніх завдань» [2]. Окрім цього, формуючи у студентів готовність до означеної професійної діяльності, викладач повинен мати високий рівень педагогічної культури, широкий педагогічний кругозір, володіти власним естетотерапевтичним досвідом, навичками емпатійного спілкування й організації соціально-виховного середовища ВНЗ. Ключовим аспектом у цьому є активна взаємодія студента й викладача, яка будується на переорієнтації діяльності останнього з дидактично-пояснювальної та контролюючо-оцінної роботи на творчо-педагогічну, яка передбачає виконання функцій професійного наставника, консультанта й порадника. Вирішальну роль у даному аспекті відіграє наявність у викладача прагнення до самоосвіти і самовиховання: оволодіння сучасними досягненнями психолого-педагогічної науки, накопичення перспективного педагогічного досвіду, аналіз власної діяльності та діяльності колег [4]. Основними формами підготовки й самопідготовки професорсько-викладацького складу можуть бути конференції з обміном досвідом, школи молодих викладачів, курси підвищення кваліфікації, тренінги, відкриті заняття, педагогічні дискусії, навчально-методичні збори та ін. В цьому сенсі, викладач ВНЗ має бути не лише формальним виконавцем освітніх завдань у професійній сфері, а й творчою особистістю, здатною на виправдані навчально-виховні експерименти, завзятим шукачем нового та корисного.

Формування у студентів навичок емоційної децентрації у діаді «педагог-вихованці» розглядаємо як одну з ключових умов реалізації структурно-функціональної моделі підготовки. Зміст даної умови полягає у пробудженні в майбутніх педагогів стану «Внутрішньої дитини» й зануренні їх у соціально-виховне середовище з метою набуття власного терапевтичного досвіду.

Нині поняття «емоційна децентрація» є недостатньо висвітленим у психолого-педагогічній літературі. У контексті нашого дослідження емоційна децентрація вживається для позначення сформованої у студентів здатності до сприйняття емоцій і переживань учнів, шляхом перетворення смислу образів, понять і уявлень з урахуванням розмаїття точок зору. Головним засобом у цьому є метафора, яка забезпечує двосторонній лікувально-корекційний процес: якісну соціальну зміну школярів і занурення самого педагога в світ метафор, завдяки яким забезпечується «внутрішня єдність» (Ш. Копп) усіх суб'єктів соціально-виховної взаємодії. За допомогою метафори налагоджується чотирьохстороння активність: викладача і студента, педагога і учня, всередині якої відбувається усвідомлення не лише учнем (студентом) одержуваної інформації і самого себе, а й викладачем (майбутнім педагогом) – розуміння вихованців, свого внутрішнього світу й особливостей організації естетотерапевтичної та соціально-виховної діяльності. З цього слідує, що у процесі фахової підготовки студентів та їх безпосередньої фахової діяльності відбувається не лише обмін інформацією та досвідом, а й встановлюється інтуїтивне спілкування «серця з серцем», коли викладач (студент), отримавши власний терапевтичний досвід та перебуваючи у метафоричному стані «Внутрішньої дитини», має змогу краще налагодити з вихованцями комунікативний зв'язок, зрозуміти причини їх поведінки і вчинків, обрати оптимальні шляхи їх соціального розвитку. Таке збереження в собі стану «Внутрішньої дитини» є надважливим для педагогічного фаху, адже «уміння повернутися до «Дитини в собі» є воістину безцінною якістю, яка допомагає нам пригадати особливості дитячої безпосередності сприйняття й використовувати їх як важливий терапевтичний інструмент» [6, с. 24]. На наше переконання, стан «Внутрішньої дитини» необхідно берегти і захищати від тяжких та іноді агресивних життєвих обставин: «недарма сам предмет науки педагогіки українською мовою звучить як похідна від «сховати» – ви-ховання!» [10].

Не менш важливою умовою реалізації структурно-функціональної моделі професійно-педагогічної підготовки є розвиток у студентів особистісно-професійних здібностей до самовиховання й самотерапії. Успішна реалізація даної умови визначається, насамперед, наявністю в майбутніх педагогів потреби в постійному професійному самовихованні та самотерапії, вміння керувати особистим зростанням і зростанням вихованців, систематично поповнювати знання, удосконалювати навички терапевтичного «самоцілення». Здатність студентів до самотерапії виявляється, насамперед, у повноті їх соціально-творчого досвіду, умінні самоідентифікувати власні думки і переживання, наявності навичок самоконтролю, самоаналізу й самооцінки власної діяльності, здібностей визначати й реалізовувати шляхи саморозвитку. Досягти цього можна за допомогою різних форм самостійної роботи студентів, які будуються на принципах творчості, свободи, емоційності, врахування їх інтересів і здібностей. Так індивідуальні форми (робота з науковою літературою, підготовка есе й творчо-педагогічних робіт, написання статей, створення власного банку естетотерапевтичних технік і вправ, підготовка методичних рекомендацій щодо застосування засобів естетотерапії у соціальному вихованні учнів, ведення щоденників самоспостереження та ін.) активізують оцінно-творчу діяльність студентів, адже вимагають від них максимальної сконцентрованості знань, умінь, навичок із означеної діяльності. Групові форми позааудиторної самовиховної й самотерапевтичної роботи (спільна розробка, проведення соціально-виховних заходів із використанням засобів естетотерапії, підготовка соціально-виховних проектів (презентацій, плакатів, буклетів), організація професійно-педагогічних змагань, спільне вирішення педагогічних

ситуацій) спрямовані на узагальнення й систематизацію здобутих у процесі навчання фахових знань, умінь і навичок.

Висновки. На підставі аналізу досліджень у галузі психолого-педагогічної науки нами обґрунтовано такі педагогічні умови успішної реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх педагогів початкової ланки освіти до соціального виховання учнів засобами естетотерапії: дотримання професійної етики спілкування в аудиторній та позааудиторній соціально-виховній взаємодії; естетотерапевтичне проектування соціально-виховного середовища ВНЗ; теоретико-методична підготовленість викладацького складу до навчання студентів здійснення естетотерапевтичного й соціально-виховного впливу на учнів; формування у студентів навичок емоційної децентрації у діаді «педагог-вихованці»; розвиток у студентів особистісно-професійних здібностей до самовиховання й самотерапії. Визначені педагогічні умови є взаємодоповнюючими елементами професійного навчання студентів, упровадження яких є спеціально сконструйованим процесом, що слугує основою реалізації розробленої моделі підготовки. Збагачення професійної підготовки майбутніх педагогів дасть змогу сформуванню позитивну мотивацію до професійної діяльності, викликати стійкий інтерес і бажання використовувати естетотерапевтичні засоби з соціально-виховною метою, здобути необхідну систему знань і вмінь для вирішення різноманітних соціально-виховних проблем, досягати цілісності особистісно-професійного розвитку, що і забезпечить ефективність їх професійно-педагогічної підготовки.

Перспективи подальших розвідок. Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми й передбачає подальшу наукову діяльність у напрямі удосконалення й доповнення системи професійно-педагогічної підготовки студентів до здійснення соціально-виховного впливу на молодших школярів із використанням естетотерапевтичних засобів.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
2. Демченко О. П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олена Петрівна Демченко. – Вінниця, 2006. – 198 с.
3. Дутчак У. В. Підготовка майбутнього учителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / У. В. Дутчак. – К, 2011. – 259 с.
4. Єгорова В. Фахова ключова компетентність як складова сучасних вимог до науково-педагогічних працівників [Електронний ресурс] / В. Єгорова // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 3. – С. 47-50. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_3_15.
5. Кондрицька О. І. Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами артпедагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Оксана Іванівна Кондрицька. – К., 2009. – 266 с.
6. Миллс Дж. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» / Дж. Миллс, Р. Кроули. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 144 с.
7. Мірошніченко Т. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання засобів естетотерапії у навчально-виховному процесі : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Мірошніченко. – Полтава, 2014. – 237 с.
8. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

9. Сотська Г.І. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах : дис... докт. пед. наук : 13.00.04 / Г.І. Сотська. – К., 2014. – 456 с.
10. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посібн. / О. А. Федій. – [2-ге вид., перероб. та допов.]. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 288 с.
11. Философский энциклопедический словарь / Сост. : Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М. : Инфра-Москва, 2001. – 575 с.
12. Хоружа Л. Етичний розвиток сучасного педагога / Л. Хоружа // Естетика і етика педагогічної дії. – зб. наук. пр., 2011. – Вип. 2. – С. 14-21.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2016 р.

СТЕПУРА Ю.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ ЭСТЕТОТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ УЧЕНИКОВ

В статье представлено теоретическое обоснование необходимости создания специальных педагогических условий (соблюдение профессиональной этики; эстетотерапевтическое проектирование социально-воспитательной среды ВУПЗ, научно-методическая подготовленность преподавательского состава, формирование у будущих специалистов навыков эмоциональной децентрации, развитие у студентов способностей к самовоспитанию и самотерапии), которые обеспечивают эффективность реализации структурно-функциональной модели подготовки будущих педагогов начального звена образования к социальному воспитанию учеников средствами эстетотерапии.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, социальное воспитание, средства эстетотерапии, модель подготовки, педагогические условия

STEPURA YU.

V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Ukraine

THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SUCCESSFUL IMPLEMENTATION THE MODEL OF FUTURE TEACHERS TRAINING TO INTRODUCE AESTETOTHERAPEUTIC MEANS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S SOCIAL EDUCATION

The article deals with the scientific and pedagogical sources attempted to determine of theoretical justification for the creation of special pedagogical conditions (compliance of professional ethics in communication in class and extracurricular social and educational interaction; aestetotherapevtic design of social and educational environment of higher educational institution; scientific and methodical preparedness of the teaching staff to teach students aestetotherapevtic and social and educational influence on pupils; the formation of future specialists' skills of emotional decenteration in dyad «teacher-students»; the development of students' personal and professional abilities to selfeducation and selftherapy), providing efficiency of structural and functional model of future teachers training to introduce aestetotherapeutic means in the primary schoolchildren's social education.

The author notes that the perspective of further scientific research aestetotherapeutic means has a holistic, structural and humanistic direction and is characterized by practical implementation. The pedagogical conditions are highlighted by the author as a complex of factors to ensure effectiveness of the students training to use aestetotherapeutic means in primary schoolchildren's social education, in order to achieve the high level of required knowledge and skills that will ensure the success of future professional activity. The author of the article notes that the research does not cover all aspects of the problem and requires further research activities towards the improvement and complement the system of professional and pedagogical future teachers training to perform social and educational impact on young schoolchildren by using means of aestetotherapy.

Keywords: professional and pedagogical training, social education, means of aestetotherapy, training model, pedagogical conditions

УДК 378.126: 316.7

ЛЕЙЛА СУЛТАНОВА

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

**ОБГРУНТУВАННЯ ВИБОРУ МЕТОДУ МОДЕЛЮВАННЯ
У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ
ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ**

У статті представлено узагальнене визначення моделювання як методу наукового пізнання й визначено специфічні особливості моделювання. Дано універсальне визначення моделі, яка є відмінну рису моделювання за Марвіном Мінським. Проаналізовано етапи моделювання. Охарактеризовано класифікацію моделей за Б.О. Глінським. Обгрунтовано логіку вибору нами структурно-функціональної моделі для дослідження розвитку полікультурної компетентності.

Ключові слова: метод наукового пізнання, метод моделювання, модель, структурно-функціональна модель

Постановка проблеми. Для організації, вивчення й удосконалення процесу розвитку полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу з метою отримання нового знання, цілісної інформації про досліджуваний об'єкт, ми обрали метод моделювання. Цілісність і системність процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів зумовлена тим, що елементи які є його складовими, пов'язані один з одним певним, закономірним чином. Саме цей закономірний зв'язок елементів, і є об'єктивною основою можливості моделювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове обгрунтування цього методу представлено у працях Б.О. Глінського, І.Б. Новіка, В.О Штоффа та ін [5; 6; 10]. Даний метод наукового пізнання широко розповсюджений в педагогічній науці. Метод моделювання є інтегративним. Він дозволяє об'єднати емпіричне й теоретичне в педагогічному дослідженні. Так, моделювання дає нам можливість поєднати в дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій. Питання моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлено в працях О.М. Дахіна, Д.О. Новікова, Ю.П. Шапрана [3; 7; 9].

Мета статті полягає в обгрунтуванні вибору методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів.

Виклад основного матеріалу. Узагальнено моделювання визначається як метод опосередкованого пізнання, при якому для отримання інформації про досліджуваний об'єкт, явище чи систему досліджується допоміжний абстрактний об'єкт або структура, які мають певну відповідність із реальними явищами й замінюють оригінали в отриманні узагальнених знань [4].

Специфічними особливостями моделювання як методу є цілісність вивчення процесу, що дозволяє побачити не тільки його складові, але й зв'язки між ними. Адже моделювання, як зазначає Гусинский Е.Н., передбачає розчленування («аналіз» – від грецького ἑνάλυσις – розчленування) реальної системи –

оригінала – на елементи так чи інакше пов'язані між собою [2, с. 25]. Ще однією особливістю методу моделювання є можливість вивчення процесу до його реалізації.

Процес моделювання вимагає наявності таких складових: суб'єкт, який з певною метою досліджує закономірності предметів або процесів природи, суспільства або мислення (дослідник); об'єкт дослідження (процес розвитку полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу); модель, яка опосередковано представляє відношення між суб'єктом, який пізнає і об'єктом, який пізнається. Основною відмінною рисою моделювання як методу наукового пізнання є те, що для дослідження об'єкта, який безпосередньо цікавить, використовується інший об'єкт (модель), що заміщає в цьому випадку перший.

Модель (фр. *modèle*, від латинського слова «*modulus*») – зразок, норма, міра [8, с. 66]. Поняття «модель» використовується в різних сферах людської діяльності. Широка різноманітність типів моделей та варіативність застосовуваних у літературі тлумачень даного поняття, зумовлює складність у його визначенні.

Ми спираємося на універсальне, на наш погляд, визначення запропоноване Марвіном Мінським, в якому для дослідника В об'єкт A^* – модель об'єкта А в тій мірі, в якій об'єкт В може використати A^* , щоб отримати відповіді на запитання, які його цікавлять по відношенню до А [11].

Незважаючи на те, що модель, насамперед, передбачає втілення закладених в ній ідей – разом із тим, як стверджує американський дослідник Марк Вартофський, вона також є прогнозом, і засобом реалізації авторської ідеї досягнення цілей і завдань дослідження [1, с. 127].

Процес моделювання передбачає дотримання певної етапності або структури. У наукових публікаціях зустрічається різна кількість етапів побудови моделі та різна назва цих етапів. Проте, в цілому, вона не має суттєвих відмінностей. Ми орієнтуємося на структуру процесу моделювання запропоновану Б.О. Глінським

Так першим етапом процесу моделювання є постановка завдання, роз'язання якого здійснюється за допомогою використання моделі.

Завданням нашого дослідження є підвищення рівня полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. З метою реалізації поставленого завдання нами було вивчено особливості підготовки майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

Реалізація поставленого нами завдання можлива за умови розробки й впровадження моделі розвитку полікультурної компетентності майбутнього викладача в практику роботи вищого педагогічного навчального закладу.

Наступний етап – створення (вибір моделі). Вибір моделі, як зазначає Б.О. Глінський може здійснюватись двома шляхами – на інтуїтивній і на логічній основі [5, с. 55].

Оскільки ми йдемо шляхом логічного вибору моделі – вважаємо за необхідне більш детально навести логіку вибору нами структурно-функціональної моделі.

Моделювання може використовуватись з різною метою та на різних рівнях (етапах) дослідження. Тому існує велика кількість форм і видів моделей, що ускладнює можливість створення єдиної загальноприйнятої класифікації моделей. Проте, у зв'язку з підвищенням ролі моделювання, у якості методу пізнання кожна конкретна наука так чи інакше проводить класифікацію моделей, що використовуються у даній галузі знання [5, с. 71]. Моделі досить різноманітні, як за роллю в процесі пізнання, так і за способом їх реалізації. Спільним для всіх моделей є те, що вони мають дослідницький характер.

Найбільш детальні класифікації розроблені в галузі фізики, математики, математичної логіки, конструкторської техніки. Однак існуючі в конкретних науках види розподілу моделей далеко не завжди задовольняють потреби теоретико-пізнавального аналізу. Невизначеність у класифікації моделей властива й педагогічній науці. Саме тому, ми орієнтуємося на поділ моделей представлений Б.О.Глінським, в основу якого покладено аналіз питання філософії щодо використання процесу моделювання в науці. Зазначимо, що дана класифікація не є єдиною можливою. Існують й інші класифікації, проте вони побудовані на менш важливих основах аніж обрана класифікація.

Так, автор пропонує класифікувати моделі за наступними типами:

За способами їх реалізації:

- матеріальні (фізичні моделі, математичні моделі);
- ідеальні (моделі-представлення, знакові моделі).

За характером відтворюваних сторін оригіналу:

- субстанціональні моделі;
- структурні моделі;
- функціональні моделі;
- змішані моделі.

За способом реалізації всі моделі прийнято поділяти на два типи: матеріальні та ідеальні. Мета такого розподілу – виявити природу моделі, з якою має справу дослідник, а далі й ті пізнавальні можливості моделі, які визначаються її природою [5, с. 71]. Отже, різниця між матеріальними та ідеальними моделями полягає в природі їх функціонування.

Характерною особливістю матеріальних моделей є те, що вони функціонують незалежно від діяльності людини. Ідеальні моделі, навпаки, існують лише в діяльності людей і функціонують за законами логіки. Ідеальні моделі об'єктивні лише за своїм змістом, але суб'єктивні за формою і не можуть існувати поза цією суб'єктивною формою.

Відповідно, за способом реалізації модель розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів належить до ідеальної моделі.

Важливим у поділі моделей є не тільки їх власна природа, але й те, що є предметом моделювання, які сторони об'єкта будуть представлені моделлю. Тому попередньою умовою класифікації моделей за характером відтворюваних сторін оригіналу є визначення типів тотожності в плані його змістових характеристик.

За своїми змістовими характеристиками тотожність моделі й оригінала може бути субстанціональна, структурна та функціональна [5]. Такий розподіл не випадковий, адже тотожність між моделлю й оригіналом повинна встановлюватись за певною суттєвою ознакою або сукупністю ознак. А до найбільш суттєвих ознак системи відносяться: матеріал, з якого вона побудована, структура і спосіб функціонування. Відповідно, моделі можна поділити на: субстанціональні, структурні, функціональні, змішані.

Наша модель представляє собою знакову систему. Тому не має сенсу говорити про схожість або несхожість за субстратом, яка є ознакою субстанціональної моделі. В нашому випадку модель розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів є асубстанціональною. А оскільки будь-яка несубстанціональна або асубстанціональна модель, згідно з Б.О.Глінським, є або структурною, або функціональною, або змішаною – то і наша модель належатиме до однієї з них.

В сучасній науці все більшого значення набувають структурні та функціональні моделі.

Під структурною моделлю розуміють таку модель, яка імітує внутрішню організацію оригіналу. Оскільки структура – це спосіб внутрішньої організації елементів об'єкта, вона представляє собою одну з найсуттєвіших сторін будь-якої речі. Без розкриття структури неможливе пізнання внутрішньої природи, сутності об'єктів.

Як відомо, структура може бути двох типів: структура певних відносно стійких речей і структура процесів. Відповідно до цього структурні моделі можуть бути статичні та динамічні (якою є і наша модель).

Під функціональною моделлю розуміють таку модель, яка імітує спосіб поведінки (функцію) оригіналу.

У реальному процесі дослідження окремі типи моделей в чистому вигляді зустрічаються порівняно рідко. Частіше використовуються змішані моделі. Використання структурно-функціональної моделі зумовлене двома причинами. Перша причина полягає в тому, що характер моделі залежить не тільки від характеру вихідної основи моделювання, але й від багатьох інших причин. Друга – полягає в тому, що більшість виникаючих у дослідженні завдань мають комплексний, багатолінійний характер.

Таким чином, усвідомлений пошук моделі виходить із можливості використання в цій ролі об'єкта, аналогічного в якомусь певному відношенні до оригіналу. При цьому, враховується наявність аналогій саме тих властивостей і відношень, які є в даному випадку предметом вивчення. Обрана нами модель розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів належить до ідеальної асубстанціональної структурної (динамічної) та функціональної моделі. Коротко – структурно-функціональної моделі.

Третій етап процесу моделювання – дослідження моделі. На цьому етапі модель стає об'єктом дослідження. Усі дії спрямовуються безпосередньо на отримання знань про об'єкт, на встановлення законів його розвитку, його властивостей і відношень. Дослідження моделі стає, таким чином, опосередкованим вивченням нею модельованого об'єкту. Відмінності моделі від оригіналу можуть стати причиною появи закономірностей, які спотворюють справжній характер модельованого об'єкту. Звідси й виникає потреба вже в процесі дослідження моделі співставляти окремі результати з даними про оригінал. Ця потреба стає визначальною на наступному етапі моделювання – при перенесенні отриманих за допомогою моделювання даних на оригінал [5, с. 62].

В педагогіці однією з форм дослідження моделі як самостійного об'єкта є проведення експерименту, який передбачає: розробку програми дослідження; практичну реалізацію розробленої програми; внесення коректив; уточнення покладеної в основу моделі гіпотези дослідження й створення остаточного варіанта моделі, готового до практичного втілення.

Четвертий етап – перенесення знань. Знання отримані в процесі дослідження моделі відносяться виключно до об'єкта, який вивчається в якості моделі. Однак нас цікавить не модель як така з її властивостями, а властивості й відношення іншого об'єкта (оригіналу), які замінюється моделлю в процесі дослідження. Саме тому й виникає питання необхідності перенесення знань про модель в знання про оригінал.

Останній етап – перевірка істинності отриманих за допомогою моделі даних про модельований об'єкт і включення їх в систему знань про оригінал.

Отже, структура процесу моделювання, запропонована Б.О.Глінським, передбачає: актуалізацію вже накопичених про оригінал знань, зафіксованих в описі модельованого об'єкта й констатацію неможливості безпосереднього вивчення об'єкта для отримання певних знань; вибір моделі; дослідження моделі; перенесення знань на оригінал; перевірка істинності отриманих даних.

Висновки. Отже, в якості методу наукового пізнання в дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів нами було обрано метод моделювання.

Процес розвитку полікультурної компетентності є цілісним і системним та переважає наявність взаємопов'язаних між собою елементів. Ця цілісність і системність зумовлена тим, що елементи, з яких складається процес, пов'язані один з одним певною закономірністю. Саме цей закономірний зв'язок елементів і є об'єктивною основою можливості моделювання.

Основною відмінною рисою моделювання як метода наукового пізнання є використання моделі. Шляхом логічного вибору із усього різноманіття представлених типів моделей; в якості дослідження процесу розвитку полікультурної компетентності нами було обрано структурно-функціональну модель.

Використання у нашому дослідженні структурно-функціональної моделі розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів дозволить дати відповідь на запитання про ефективність обґрунтованих нами елементів концептуальної, змістової, технологічної та процесуальної складових розвитку полікультурної компетентності в досягненні високого рівня полікультурної компетентності майбутніх викладачів.

Список використаних джерел

1. Вартофський М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофський. – М. : Прогресс, 1988. – 508 с.
2. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2003. – 248 с.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
4. Корнев Г.П. Физические модели: методическое пособие для системы повышения квалификации учителей физики / Г.П. Корнев, И.В. Непрокина. – Тольятти, 1993. – 32 с.
5. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – Минск : Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.
6. Новик И.Б. О моделировании сложных систем: (философский очерк) / И.Б. Новик. – М. : Мысль, 1965. – 336 с.
7. Новиков Д.А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения) / Д.А. Новиков. – М. : ИПУ РАН, 2001. – 83 с.
8. Українська радянська енциклопедія. Т. 7. – 2-е вид. – К. : Поліграфкнига, 1982. – 580 с.
9. Шапран Ю.П. Особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода / Ю.П. Шапран // Педагогика высшей школы. – 2015. – № 1. – С. 56-59.
10. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 302 с.
11. Minsky L.M. Matter, Mind and Models, in information Processing / M.L. Minsky // Proceedings of IFIP Congress, 1965: Spartan Books, Vol. 1. – P. 45-49. Reprinted in Semantic Information Processing, MIT Press, 1968.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2016 р.

СУЛТАНОВА Л.

Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины,
Киев

ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В статье представлено обобщенное определение моделирования как метода научного познания и определены специфические особенности моделирования. Дано универсальное определение модели, которая является отличительной чертой моделирования по Марвину Минскому. Проанализированы этапы моделирования. Охарактеризована классификация моделей Б.А. Глинского. Обоснована логика выбора нами структурно-функциональной модели для исследования развития поликультурной компетентности.

Ключевые слова: метод научного познания, метод моделирования, модель, структурно-функциональная модель

SULTANOVA L.

The Institute of Education Studies and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev

VALIDITY OF CHOOSING THE MODELING METHOD IN RESEARCHING THE PROCES OF MULTICULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS DEVELOPMENT

As a method of scientific knowledge in the study of the development of multicultural competence of future teachers we have chosen the modeling method. This method of scientific knowledge is widely distributed in educational science.

The task of the article – to justify the choice of modeling method for studying the process of development of multicultural competence of future teachers.

The process of the developing of the multicultural competence is the holistic and systemic, and providing the presence of interrelated elements. That holistic and system due to the fact that the elements that make up the process associated with each specific pattern. That logicity elements connection is an objective basis for modeling capabilities.

The main feature of modeling as a method of scientific knowledge is the model using. Using the logic, we have chosen the structural and functional model in the way of the development of multicultural competence, from the diversity of represented types of models.

The simulation process requires the following components: a subject (researcher), the object of study (the development of multicultural competence) and model. The simulation process requires compliance with certain phasing or structure.

So we will use structural and functional model. The model consists of four components: a conceptual component, content component, component technology and procedural. Each component includes interrelated elements.

With this model, we can answer the question: is our development effective in the achieving a high level of multicultural competency?

Keywords: method of scientific knowledge, modeling method, model, structural and functional model

УДК 159.923.2-057.875-044.332

АНДРІЙ ТКАЧЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

АДАПТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

У статті розглянуті психологічні особливості студентського віку як комплексного чинника адаптації студентів вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації у зміненому внаслідок загострення військово-політичної ситуації соціальному середовищі. Визначені хронологічні межі студентського віку; в результаті статистичного аналізу 19-ти найвідоміших періодизаційних систем встановлена хронологічна локалізація умовних границь, що розділяють суміжні етапи, періоди і фази онтогенезу в діапазоні від 13-го до 30-го року життя. Розглянуті головні соціально-психологічні особливості вікового розвитку людини в періоди юності і зрілості як саме ті фази онтогенезу, що однаковою мірою визначають характер студентського віку. Сформульовані головні вікові детермінанти соціально-адаптаційних процесів в середовищі студентської молоді.

***Ключові слова:** студентський вік, студентство, вища освіта, віковий розвиток, соціальна адаптація, юність, зрілість, періоди онтогенезу.*

Постановка проблеми. На чому би не ґрунтувалися стосунки викладача і студента в педагогічному процесі, педагог ніколи не повинен ігнорувати той факт, що він має справу не просто з людиною, яка навчається, але з представником конкретного віку, динамічною особистістю, яка постійно змінюється та акумулює в собі все те, що диктує даний вік системі станів, відношень і діяльності індивіда. Іншими словами, які б питання не ставила перед педагогічною наукою практика вищої освіти, центральним об'єктом її вивчення, навколо якого групуються всі інші явища університетського життя, була і залишається особистість студента – молодої людини, задіяної в процес освоєння широкого соціального і професійного досвіду. При цьому буде помилкою вважати, що проблема вікових властивостей студентів є лише психологічною або соціологічною. У міру накопичення емпіричних даних про своєрідність вікового розвитку студентів, постановка і вирішення даної проблеми набуває яскраво вираженого педагогічного забарвлення. В останній час в Україні, в умовах загострення військово-політичної ситуації та масової внутрішньої міграції, особливо важливим педагогічним завданням, вирішення якого неможливе поза віковим контекстом, виступає управління процесом адаптації студентів у зміненому соціальному середовищі.

Пристаючи до аналізу віку студентів вищого навчального закладу, необхідно передусім відповісти на два важливих питання: які хронологічні точки можна вважати верхньою і нижньою межею студентського віку та яке місце в системі різних періодизацій життєвого циклу людини займає відокремлений цими межами період онтогенезу?

Як показують наші спостереження, віковий склад студентів денного відділення вітчизняних вишів III–IV рівнів акредитації останніми роками відповідає діапазону 17–23 роки (студенти старші, а особливо молодші за даний інтервал зустрічаються доволі рідко).

З метою онтогенетичної ідентифікації вказаного проміжку розвитку людини, нами був проведений контент-аналіз психолого-педагогічної літератури з

проблем періодизації життєвого циклу людини. Всього було статистично опрацьовано 19 найвідоміших періодизаційних систем: психологічна періодизація В. Штерна, періодизація юності М. Рубінштейна, періодизація духовного становлення в юності за Е. Шпрангером, психологічна періодизація дитячого розвитку Л. Виготського, періодизація життєвого шляху людини Ш. Бюлер, онтогенетична періодизація юності за В. Бунаком, онтогенетична періодизація юності за В. Гінзбургом, онтогенетична періодизація Д. Біррена, онтогенетична періодизація Д. Бромлея, схема вікової періодизації, що прийнята на міжнародних симпозиумах, схема формування особистості у дитячому віці Л. Божович, епігенетична концепція розвитку особистості Е. Еріксона, періодизація психічного розвитку в дитячому віці Д. Ельконіна, періодизація діяльності людини М. Кагана, періодизація дорослого життя особистості Р. Гаулда, Д. Левінсона та Д. Вейланта, періодизація психічного розвитку Д. Ельконіна і А. Коссаковського, періодизація юнацького віку І. Кона, періодизація розвитку особистості В. Моргуна і Н. Ткачової, психологічна періодизація О. Рибалко.

Як свідчать результати контент-аналізу, цікавий для нас проміжок онтогенезу є найбільш “спірною територією” серед дослідників, які або цілком відносять його до того чи іншого етапу розвитку особистості, або ж розділяють між ними. В таблиці 1, складеній на основі статистичної обробки даних контент-аналізу, показана хронологічна локалізація умовних границь, що розділяють суміжні етапи, періоди і фази онтогенезу в діапазоні від 13-го до 30-го року життя.

Таблиця 1
Локалізація перехідних періодів і періодизаційних границь етапів онтогенезу

Вік (років)	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Кількість границь	4	8	9	6	13	12	3	6	4
Вік (років)	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Кількість границь	3	4	3	5	1	1	2	2	3

Як бачимо, студентський вік, тобто інтервал з 17 до 23 років, є найнасиченішим границями періодом онтогенезу, що говорить про визнання більшістю дослідників його особливої ролі в житті людини, переломного характеру його протікання. В ньому виділяються декілька особливо “бурхливих” періодів, відмічених більш щільною концентрацією границь – 17, 18 та 20 років, які, очевидно, відповідають етапам внутрішньої періодизації розвитку особистості в межах студентського віку. Крім екстремальних можна виділити і декілька більш “спокійних” періодів – 19, 21–23 роки, які, на думку більшості учених, не відмічені помітними змінами в психічному і соціальному житті індивіда.

Проміжним, перехідним характером студентського віку, ймовірно, пояснюється відсутність єдності і серед дослідників проблематики вищої школи, що розглядають студентство або як суто юнацьке явище (тим самим відсуваючи границю дорослості до початку самостійної професійної діяльності), або досліджуючи його в масштабі властивостей зрілого розвитку особистості, таким чином зараховуючи студентський вік до періоду дорослості. Вивчаючи студентство у віковому аспекті, виходять із границь і особливостей другого

юнацького віку в своїх дослідженнях Ю. Бабанський, Б. Бенедиктов і С. Бенедиктов, З. Єсарєва, Ю. Жегін, К. Кутрона, Ю. Самарін та ін.; оперують при аналізі цього ж явища віковими категоріями дорослості або “середнього віку” М. Рубінштейн, Б. Ананьєв та ін. Отже найбільш логічним буде шукати риси вікової своєрідності студентства в масі фактичного матеріалу, накопиченого наукою при вивченні як юнацтва, так і дорослих.

Аналіз досліджень і публікацій. Психологічний контекст функціонування вищої школи, в якому ключове місце належить навчально-професійній діяльності студентів як специфічної соціально-вікової групи, традиційно знаходиться у центрі дослідницької уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (О. Абдулліна, Б. Ананьєв, Ю. Бобровський, О. Бодальов, М. Дьяченко, І. Зімняя, Л. Кандибович, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, В. Лісовський, О. Матюшкін, Н. Пейсахов, П. Підкасистий, О. Рибалко, В. Сластьонін, С. Смирнов, Н. Тализіна та ін.).

Одна з перших характеристик студента як представника певного віку належить відомому психологу М. Рубінштейну. Ще в 1914 році він говорив про студента як про дорослу людину, особистість, яка пройшла вже велику смугу життя, до певної міри визначилася і озброїлася власною самостійною волею [7, с. 39]. Вивчення в наступні роки вікових синдромів студентства та використання його результатів в педагогічній практиці вишу викликало необхідність виділення універсального наукового поняття для позначення даного проміжку онтогенезу. Увійшовши до наукового обігу, за нашими даними, у другій половині 60-х років, категорія “студентський вік” отримала широке розповсюдження в педагогічних, психологічних, соціологічних і інших дослідженнях студентської молоді. Активно вживають це поняття в своїх роботах Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, Б. Бенедиктов і С. Бенедиктов, Н. Волкова, М. Дьяченко і Л. Кандибович, Г. Євтеєва, З. Єсарєва, Н. Кічук, А. Мілтс, Л. Подоляк і В. Юрченко, О. Рибалко, Ю. Самарін та ін. В той же час питання вікової своєрідності студентства як важливого соціально-адаптаційного чинника останніми роками розглядається лише епізодично.

Формулювання мети статті. Оскільки “юнацькі” і “дорослі” ознаки студентства майже однаковою мірою визначають його вікову своєрідність, у даному дослідженні зроблена спроба розглянути їх в комплексі як цілісний феноменологічний контекст соціально-адаптаційних процесів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення юності як соціально-психологічного явища, викликане потребами педагогіки, було розпочато у другій половині 19-го століття і вже до 20-років 20-го століття складало окремий напрямок у віковій і педагогічній психології.

Характеризуючи розвиток психології в цей період, О. Тумлірц відмічав, що на відміну від психології раннього дитинства, яка збрала численний емпіричний матеріал, але залишається бідною загальними ідеями, психологія юнацького віку виробила ряд загальних схем, часто не насичених достатнім фактичним матеріалом [11, с. 30].

Розвиток психології і педагогіки юності в наступні десятиліття, пов'язаний з такими іменами, як А. Гезелл, Л. Колберг, К. Конрад, Г. Салліван, Е. Кречмер, К. Левін, Е. Еріксон та ін., також зробив знаний внесок в розробку проблеми: намітилися нові підходи, значно розширився експериментальний арсенал.

Головним етапом розвитку вітчизняної традиції вивчення проблем юнацької педагогіки та психології, закладеної ще К. Ушинським, який значно розширив границі і збагатив наукові уявлення про даний відрізок онтогенезу, стали кінець 19-го і перша третина 20-го століття (П. Блонський, Л. Виготський, П. Загоровський, В. Ігнат'єв, М. Рубінштейн, М. Рибніков, М. Седов та ін.). У ці

роки були зроблені перші спроби систематичного опису юності, виділення її в окремий етап в періодизації життєвого шляху людини. Однак багато що із відкритого і описаного тоді було несправедливо забуто або втрачено в результаті розгорнутої в 1930-ті роки антипедагогічної кампанії.

Лише у 1940-ві та 1950-ті роки намітилося відродження інтересу до серйозного вивчення юності. Фундаментальна розробка проблем визначила декілька найважливіших напрямів досліджень: загальні питання психологічного і соціального розвитку в період переходу від дитинства до зрілості (І. Кон, В. Крутецький, Н. Левітов, В. Лосенков, Н. Лукін, А. Петровський, В. Сластьонін, Є. Шумілін, І. Якіманська та ін.); особливості навчальної діяльності (І. Дубровіна, Н. Лейтес та ін.); профорієнтація як функція юності (Т. Бабушкіна, Є. Гловаха, І. Михайлов, М. Титла, Г. Чередниченко, В. Шубкіна та ін.); соціальна активність, специфіка групової динаміки і міжособистісних стосунків (І. Кон, Т. Мальковська, В. Переведенцев, М. Ященко та ін.); проблеми самоусвідомлення і самовизначення особистості (І. Кон, А. Мудрик та ін.); соціологія молоді (В. Лісовський, С. Іконнікова та ін.) тощо.

Даючи психологічну характеристику юнацького віку, необхідно передусім визначити зміст основних психологічних детермінантів цього етапу розвитку особистості, таких, як соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність і центральні особистісні новоутворення.

Характерним для соціальної ситуації, в якій протікає юнацький етап, є зміна місця людини в системі суспільних відносин, пов'язана зі вступом до трудового і суспільного життя (Л. Виготський, І. Кон, В. Лісовський, Н. Ткачова, Д. Бромлей та ін.). Н. Ткачова визначає соціальну ситуацію розвитку в юнацькому віці як орієнтацію на значущих дорослих, причому не близьких дорослих, а вчених, героїв, збірний образ тощо [10, с. 31]. Провідна діяльність у цей період – трудова, перетворююча або спеціальна підготовча, навчально-професійна (М. Дьяченко, Л. Кандибович, О. Леонтєв, М. Каган та ін.).

Центральне особистісне новоутворення юнацького віку, на думку багатьох авторів, – професійна спрямованість, яка, з одного боку, формується в результаті соціально-морального, професійного, особистісного самовизначення і в процесі здійснення трудової або навчально-професійної діяльності, а з іншого боку, сама обумовлює і самовизначення і діяльність [10, с. 32]. Під професійним самовизначенням тут мається на увазі усвідомлення соціальної цінності тої чи іншої професії, своїх інтересів і здібностей і вибір на цій основі певної професії, певного рівня кваліфікації.

За виразом Б. Ананьєва, функція юності в житті людини двояка: з одного боку вона результує підсумки росту, дозрівання і формування особистості, а з іншого – організує потенціали індивідуального розвитку людини в період зрілості, старіння і старості [1, с. 17]. З цим перегукується думка французького вченого М. Дебесса, який так визначав місію юності в житті людини: по-перше, “відкрити” саму себе і інших людей, по-друге, розширити до максимуму горизонт, пізнати все коло можливостей людини, перш ніж зробити остаточний вибір, і по-третє, організуватися перед настанням дорослості [13, р. 112]. В зарубіжній психології юність і рання молодість традиційно вважаються особливо важкими і складними перехідними періодами в людському житті (Е. Еріксон, А. Фройд, Г. Салліван та ін.).

Юність, на думку деяких дослідників, надзвичайно “текуча” і мінлива смуга людського життя, що змінюється від індивіда до індивіда. В даному випадку визначальною є та обставина, що протікання і характер юнацького періоду сильно потерпають від соціальних впливів. Це обумовлено тим (крім інших причин), що в

період юності, на відміну від дитинства, всі соціальні інститути діють безпосередньо на особистість, минаючи опосередковуючий вплив сім'ї [5, с. 26, 28].

Соціальний розвиток особистості в юнацькому віці зазвичай носить такі риси: а) підвищення ролі і ускладнення спілкування в системі людських стосунків між різними поколіннями і статями; б) зростання значення і обсягу навчально-професійної діяльності (у порівнянні з іншими видами: абстрактно-пізнавальною, ігровою тощо), професіоналізація і поглиблення інтересів; в) поява відчуття дорослості – дуже важливого соціально-психологічного новоутворення цього віку, яке неминуче веде до росту незалежності, посиленню самостійності, нових форм самоствердження, зміни характеру цінностей, соціальних домагань і світобачення в цілому [4].

Юність є унікальним етапом в розвитку особистості в тому відношенні, що до кінця цього вікового періоду відбувається “життєве визначення” молодої людини, крім того вона набуває необхідного рівня моральної, психічної і громадянської зрілості для самостійного трудового життя. У той же час значно змінюється характер багатьох психічних функцій: зростає здатність концентрації уваги, підвищується волева регуляція, збільшується обсяг пам'яті, мислення стає більш систематизованим і критичним. Важливого значення набуває спрямованість на майбутнє, при цьому діяльність учіння розглядається як основний шлях для досягнення цього майбутнього, пізнавальні мотиви починають розвиватися в руслі професійної орієнтації [3].

Важливою рисою юності виступає кардинальна перебудова всієї мотиваційної сфери особистості, що призводить до переорієнтації її з переважно зовнішньої детермінації в особистісному розвитку до самодетермінації, самоактуалізації і самовиховання. Якщо раніше соціальною ситуацією розвитку і провідною діяльністю визначалися в основному характер розвитку особистості і характер особистісних новоутворень, то тепер і сама особистість на основі сформованих у неї новоутворень здатна більш вільно і самостійно визначати, вибирати, будувати свою соціальну ситуацію розвитку і провідну діяльність [10, с. 62].

Слід відмітити, що не існує чітких границь між такими суміжними періодами психічного розвитку, як юність і зрілість, а навпаки, в певні моменти окремі риси сусідніх фаз онтогенезу немов накладаються, співіснуючи, взаємодоповнюючи і впливаючи одна на одну. Не буде помилкою стверджувати, що загальна картина розвитку в зрілості багато в чому детермінується характером вікових новоутворень юнацького періоду.

Результати досліджень дозволяють побачити серед вікових особливостей студентства ознаки як одного, так і іншого із вказаних періодів розвитку, тому є необхідність розглянути більш докладно, які зміни в структурі особистості знаменують настання того особливого стану, що зветься зрілістю.

Серед зарубіжних підходів цікаву характеристику зрілої в соціальному відношенні і нормально функціонуючої особистості дає гуманістична психологія: реалістична спрямованість; прийняття себе і інших людей такими, які вони є; природність в поведінці; зорієнтованість більш на проблему, ніж на себе самого; любов до незалежності; повага до приватного життя; свіжість, нестереотипізованість контактів зі світом і людьми; ідентифікація себе із людством; глибока емоційність стосунків з близькими людьми; демократичність вибору і установок; здатність не плутати засіб і ціль; здатність отримувати більше задоволення від творчості, спротив пристосуванству тощо [12, с. 60].

Зупинимося на найзагальніших і специфічних особливостях зрілості, описаних в науковій літературі:

1. Головним постулатом розвитку дорослої особистості є зростання значущості її внутрішнього світу на відміну від значущості психофізіологічної, біологічної зумовленості. Не задатки людини, а складний світ мотивів і цінностей є джерелом розвитку дорослої людини [12, с. 56].

2. Зрілий вік – це вік практичного життя. Саме в цей період всі, визначені на попередньому етапі принципи, ідеали і життєві плани людини втілюються в постановці практичних завдань [12, с. 56]. Цим, очевидно, пояснюється той експериментальний факт, що в інтелектуальній діяльності дорослої людини особливу, незрівнянну з попередніми етапами розвитку, роль починає грати практичне мислення. Дослідженнями Б. Ананьєва встановлено, що в центрі міжфункціональних плеяд, як найактивніший їх компонент, що має найбільше число зв'язків, в даному віці виступає саме практичне мислення [2, с. 5].

3. Період дорослості є найсприятливішим для формування основних підструктур людини, для досягнення нею зрілості як особистості та суб'єкта спілкування, пізнання і діяльності, як індивідуальності [8, с. 229].

4. Психофізіологічну природу зрілості характеризують гармонійне поєднання моментів збудження (що превалюють у дитинстві) і моментів гальмування (що переважають в старості) [9, с. 19], стабілізація функціональних рівнів основних діяльностей і утворення невизначено довгого стаціонарного стану [2, с. 8].

5. В період дорослості відбувається посилення соціального розвитку особистості, максимальне включення її в різні сфери суспільних відносин і діяльності, що вимагає мобілізації всіх ресурсів людини, в тому числі природних задатків її як індивіда [8, с. 229].

6. Зріла особистість в ході розвитку все більш самостійно вибирає або змінює зовнішню ситуацію свого розвитку і, завдяки цьому, змінює і саму себе [12, с. 60].

7. Центр ваги розвитку особистості на етапі зрілості переходить все більше в сферу внутрішнього особистісного світу людини, все більше визначається закономірностями її індивідуального розвитку [12, с. 57].

Своєрідним підсумком до всього, наведеного вище, є слова Б. Ананьєва, що заклав наукові підвалини вивчення студентського віку: “Перетворення мотивації і всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого боку, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру і інтелекту [...]. Всі психофізіологічні оптимуми співпадають з цим найважливішим етапом становлення людини як особистості і суспільного діяча, що вперше у своєму житті формує власне середовище розвитку” [1, с. 19–20].

Висновки. Як бачимо, феноменологічне багатство “вузівського” етапу онтогенезу людини, з одного боку, суттєво ускладнює його наукову інтерпретацію, а з іншого, відкриває широкі можливості щодо психологічного супроводу багатьох процесів університетського життя. При цьому головними віковими детермінантами соціально-адаптаційних процесів в середовищі студентської молоді, на наш погляд, виступають: 1) кардинальна зміна місця молоді людини в системі суспільних відносин, пов'язана зі вступом до трудового і суспільного життя, і на цій основі формування ціннісних, інтелектуальних і поведінкових ознак позиції соціального суб'єкта; 2) висока сенситивність студента щодо впливу різних соціальних інститутів, пов'язана з послабленням або зникненням опосередковуючої ролі сім'ї; 3) підвищення ролі і ускладнення спілкування в системі людських стосунків, самостійний вибір або зміна зовнішнього середовища власного розвитку; 4) поява відчуття дорослості, незалежності, самостійності, нових форм самовираження; 5) життєве самовизначення, набуття необхідного рівня моральної, психічної і громадянської

зрілості для самостійного трудового життя; 6) підвищення вольової регуляції, більша систематизованість і критичність мислення, спрямованість на майбутнє; 7) кардинальна перебудова всієї мотиваційної сфери особистості, пов'язана з переорієнтацією із зовнішньої детермінації в особистісному розвитку на самодетермінацію; 8) практицизм мислення і діяльності.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний / Б. Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 17–26.
2. Ананьев Б. Г. Структура развития психофизиологических функций взрослого человека / Б. Г. Ананьев // Возрастная психология взрослых. (Теоретическая и прикладная). – 1971. – Вып. 1. – С. 5–13.
3. Колесова А. М. Первый период юности / А. М. Колесова // Основы вузовской педагогики. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1972. – С. 70–71.
4. Махов Ф. С. Уже не школьники, еще не рабочие (о некоторых особенностях социального поведения учащихся ПТУ) / Ф. С. Махов // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 148–154.
5. Общие особенности студенческого возраста: учеб. задания и метод. указания кураторам студ. групп / Разраб. Г. А. Евтеева. – Пятигорск : ПГПИИЯ, 1978. – 42 с.
6. Подоляк Л. Г. Психология вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320 с.
7. Рубинштейн М. М. Университет и воспитание / М. М. Рубинштейн // Вестник воспитания. – 1914. – № 9. – С. 38–46.
8. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология : учеб. пособие / Е. Ф. Рыбалко. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 256 с.
9. Рыбников Н. А. К вопросу о психологии старости / Н. А. Рыбников // Психология. – М.-Л., 1929. – Т. 2. – Вып. 1. – С. 16–32.
10. Ткачева Н. Ю. Профессиональная направленность как личностное новообразование юношеского возраста : дис. ... канд. псих. наук. – М., 1983. – 230 с.
11. Тумлирц О. Единство психологии и его значение для теории переходного возраста / О. Тумлирц // Педология юности. – М.; Л., 1931. – С. 24–36.
12. Учитель крупным планом : социально-педагогические проблемы учительской деятельности. – Л. : Изд-во ЛГИУУ, 1991. – 115 с.
13. Debesse M. L'adolescence. – Paris: Pres Universitaires de France, 1947. – 120 p.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2016 р.

ТКАЧЕНКО А.

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

АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье рассмотрены психологические особенности студенческого возраста как комплексного фактора адаптации студентов высших учебных заведений III-IV уровня аккредитации в изменённой вследствие обострения военно-политической ситуации социальной среде. Определены хронологические рамки студенческого возраста; в результате статистического анализа 19-ти наиболее известных периодизационных систем установлена хронологическая локализация условных границ, разделяющих смежные этапы, периоды и фазы онтогенеза в диапазоне от 13-го до 30-го года жизни. Рассмотрены главные социально-психологические особенности возрастного развития человека в периоды юности и зрелости как фазы онтогенеза, в равной степени определяющие характер студенческого возраста. Сформулированы главные возрастные детерминанты социально-адаптационных процессов в среде студенческой молодежи.

Ключевые слова: студенческий возраст, студенчество, высшее образование, возрастное развитие, социальная адаптация, юность, зрелость, периоды онтогенеза.

TKACHENKO A.

Poltava Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

ADAPTIVE CAPACITY OF STUDENT AGE

The article deals with the psychological characteristics of college-age as a complex factor of adaptation of students of higher educational institutions III-IV accreditation levels in modified due to aggravation of the military-political situation, social environment. Defined chronological framework college age; as a result of the statistical analysis of the 19 most famous periodization systems installed chronological localization of conventional boundaries separating adjacent stages, periods and phases of ontogeny in the range from the 13th to the 30th year of life. We consider the main socio-psychological characteristics of the age of human development during adolescence and adulthood as a phase of ontogeny, equally define the character of college age. Formulated the main determinants of age of social and adaptive processes among students.

Keywords: *student age, student, college education, age development, social adaptation, adolescence, adulthood, periods of ontogeny.*

УДК 378.14: 372.857

ГАННА ТКАЧУК

Хмельницький національний університет

ПРОБЛЕМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТА АВТОДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЇХНЬОГО ВИРІШЕННЯ

Перехід української освіти, науки й технології до євроінтеграції зумовлює необхідність звернутися до оптимізації та розроблення методичної системи організації позааудиторної самостійної роботи студентів. Складність завдань з організації навчального процесу у вищих закладах освіти, заснованих на Болонських принципах, потребують нових ідей і підходів, що розвивають перспективи пошуку оптимальних технологій освітньої діяльності. Автор пропонує принципи автодидактики як технології самоосвіти спрямувати на вирішення проблеми організації позааудиторної самостійної роботи студентів.

Ключові слова: *автодидактика, позааудиторна самостійна робота студентів, самоосвіта, дидактика вищої школи, освітні технології*

Питання бюджету часу на самостійну роботу студентів (СРС) дуже важливе з огляду на забезпечення нормального функціонування системи вищої освіти в країні і рівня надання освітніх послуг. Інтегрально в умовах того чи іншого вищого закладу освіти (ВЗО) це виявляється в тому, що значна частка студентів не виконала встановлені семестрові обсяги самостійної роботи (СР).

Ще в досить віддалені періоди розвитку вищої школи її керівництво постійно шукало вирішення цієї проблеми – організації СРС. Певна частина професорсько-викладацького складу (ПВС) вважала, що причина невиконання студентами встановлених видів і обсягів СР полягає у перевантаженні нею студентів. Були зроблені серйозні перевірки організації СРС в системі вищої освіти колишнього СРСР, які підтвердили факти перевантаження студентів СР, а також була проведена під патронажем Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР серія науково-методичних семінарів із проблеми організації й управління

позааудиторною самостійною роботою студентів (ПСРС). Як практичний результат вийшов інструктивний лист Міністерства № Н-37 від 31.07 1962 р. «Про тижневе навантаження студентів усіма видами навчальних занять», яким була унормована ПСРС обсягом 18 академічних год. на тиждень при 36 академічних год. тижневого аудиторного навантаження за розкладом занять. А також у всіх ВНЗ СРСР були створені комісії з дослідження бюджету часу ПСРС. Їх завданням було впорядкувати перелік видів ПСРС з кожної навчальної дисципліни, їхню реальну працездатність у годинах та унормування. Наслідки практичного запровадження цього проекту щодо упорядкування бюджету часу ПСРС позитивно виявили себе в подальшому практичному застосуванні при реформуванні навчального процесу.

Період, що розпочався в колишньому СРСР у кінці 1960-х і тривав до кінця 90-х років, приніс вищій школі декілька важливих науково-педагогічних новацій, що мають безпосереднє відношення до СРС [1]. Керівники вищої освіти державного рівня усвідомлювали, що для будь-якого ВНЗ недостатньо якісно організувати налагоджену ПСРС. Слід якісно моніторити цей процес, як по всьому загалу студентів і спектру навчальних дисциплін, так і персонально за окремими позиціями навчальних планів і програм. Це і було головною метою науково-педагогічного проекту для системи вищої освіти під назвою «атестація поточної успішності СРС» (так звана (т.з.) атестація). Запровадження атестації скрізь супроводжувалося сильним внутрішнім спротивом з боку трудових колективів кафедр і студентів, оскільки в кожному семестрі планувалося проведення трьох обов'язкових семестрових атестацій, а це означало, що на кожного викладача припадав додатковий тягар навчальної, організаційної, методичної й виховної роботи. Неважко підрахувати додаткове навантаження і на студента, зумовлене атестацією. Поліпшила ситуацію наполеглива праця переважної частини працівників ВНЗ і студентів для запровадження системи атестації поточної успішності студентів, що рівнозначно системі атестації СРС взагалі. Ця робота дозволила досягти в системі вищої освіти конкретних успіхів в організації СРС, яка стала організаційно і методично більш упорядкованою не лише за контрольними функціями, але й за змістом. ППС ВНЗ став більш предметно вникати в поточні й перспективні питання відносно змісту ПСРС і забезпечення реальних можливостей її успішного виконання. Конкретні терміни трьох обов'язкових атестацій із жорстким адміністративним контролем їхнього виконання підвищили рівень навчальної роботи, ПСРС і рівень якості навчального процесу.

Але, не зважаючи на явні здобутки, завдяки запровадженню системи атестацій, поступово в навчальному процесі стали виявляти себе негативні тенденції, що з'явилися під впливом командно-адміністративного стилю управління системою освіти. Якість роботи ВНЗ, а також підпорядкованих їм навчальних структур і ППС кафедр стали фактично оцінювати за підсумками семестрових атестацій – абсолютною успішністю та середнім балом. Унаслідок цього атестація перетворилася у гонитву за балами, які виставлялися студентам фактично за позааудиторну СР. Цей стиль керівництва системою вищої освіти проіснував до кінця радянської епохи і певною мірою виявляє себе і нині [2].

Покажемо деякі характерні особливості процесу позааудиторної СРС, які виявили себе в попередні періоди та ілюструються осередненою за період з 1993 по 2008 роки інформацією (рис. 1) в розрізі курсів денної форми навчання Хмельницького національного університету [3]. Наявна чітка тенденція зростання тижневого обсягу пропущених навчальних занять від першого до п'ятого курсу. Якщо на молодших курсах пропуски становлять всього 6,3 % від запланованого тижневого навчального навантаження, то на третьому – 17,8 %, а

на п'ятому – 32,5%. Тенденція до зменшення тижневого бюджету часу, який витрачає студент на СР, характерна для природничих та інженерних спеціальностей у цілому по країні. Інтерес до СРС мав би зростати якщо не з другого, то хоча б з третього курсу. ППС ВЗО і особливо факультетські працівники мали б з увагою прийняти пересторогу про те, що тижневий обсяг пропущених студентами навчальних занять може досягнути небезпечного рівня, при якому студент не зможе наздогнати пропущений матеріал до кінця запланованого терміну проходження ним частини індивідуальної академічної траєкторії, за яку слід звітувати і, як наслідок, не зійти з неї. Покажемо, що з використанням бюджету часу студентів на СРС можуть виникати проблеми, які перешкоджають виконанню запланованого графіка СРС. У першу чергу, це пропуски навчальних занять студентами, компенсувати які студент може лише за рахунок додаткового часу, який він має витратити на СР над пропущеним програмним матеріалом. Завдяки цьому обсяг фактичної СРС T_c^* буде більшим від планового обсягу T_c :

$$T_c^* = T_c + \Delta T_c, \quad (1)$$

де ΔT_c – приріст обсягу тижневої СР, зумовлений компенсацією пропусків навчальних занять [4].

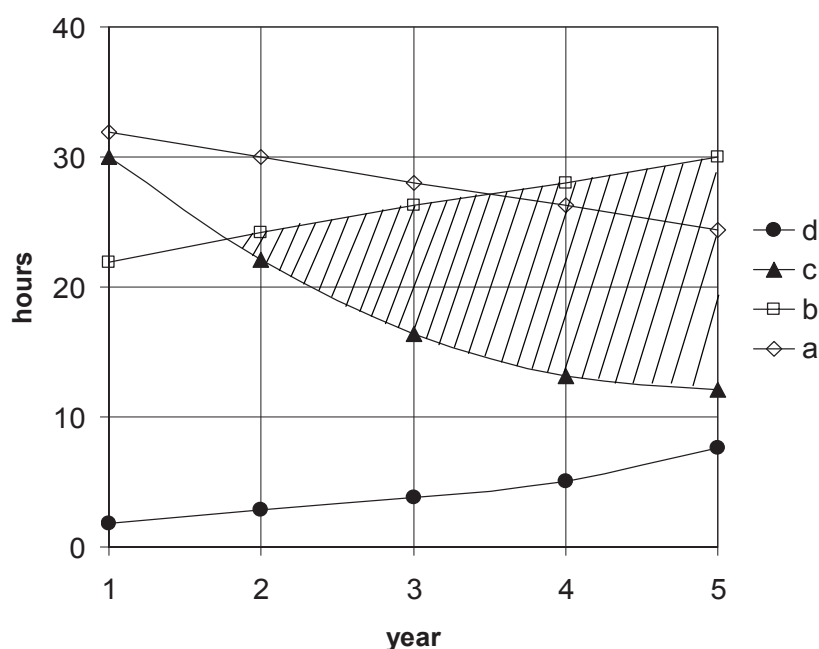


Рис. 1. Аналіз тижневого академічного бюджету часу студентів денної форми навчання за курсами на прикладі Хмельницького національного університету:

a – тижневе навчальне навантаження;

b – тижневий бюджет часу на СРС; c – використання тижневого бюджету часу на СРС;

d – тижневі пропуски занять студентами.

Нормативне тижневе навантаження студента, включаючи СР, становить 1 старий національний кредит – 54 год., що еквівалентно 1,5 єврокредитам. Якщо за середній норматив аудиторного тижневого навантаження студента прийняти 28 год., то тижневий норматив СР становить 26 год. Зростання фактичної СРС проти її нормативного значення внаслідок відпрацювання пропусків занять охарактеризуємо т. з. коефіцієнтом зростання обсягу СРС:

$$K = \frac{T_c^*}{T_c} = 1 + \frac{\Delta T_c}{T_c}, \quad (2)$$

де $\Delta T_c / T_c = \eta$ – відносна частка тижневої СР, витраченої на компенсацію пропущених занять у порівнянні з нормативним обсягом тижневої СР:

$$K = 1 + \eta. \quad (3)$$

Для організації ПСРС важливо, скільки часу СР слід витратити студенту на засвоєння матеріалу 1 год. пропущених аудиторних занять. Цю величину назвемо коефіцієнтом кількості годин СРС для компенсування однієї години пропущених аудиторних занять, яку позначимо γ . Значення γ встановлюють дослідним шляхом у процесі педагогічного експерименту. Нами встановлено, що для фундаментальних і природничих дисциплін цей час становить від двох до п'яти годин у залежності від рівня підготовленості студента, тобто $2 < \gamma < 5$.

На рис. 2 зображено залежність коефіцієнта зростання обсягу ПСРС від відносної кількості пропусків занять. Коли підготовлений студент ($\gamma = 2$) пропускає близько 20 % аудиторних занять, то йому слід в 1,5 разу збільшити тижневий обсяг СР, тобто з 26 до 39 год., тобто збільшити тижневе навчальне навантаження з 54 до 67 год., а для середнього студента ($\gamma = 3$) – до 77 год. При 20 % і більшій кількості пропусків виникає ситуація, коли фактично їх неможливо компенсувати за рахунок додаткової СР, на що в студента не вистачить добового часу. Тому при оцінюванні граничного рівня пропусків занять, досягнення якого пов'язане з незворотними процесами, що призводять до неможливості продовжувати навчання за вибраною індивідуальною академічною траєкторією, є підстава прийняти число $P = 20$ %.

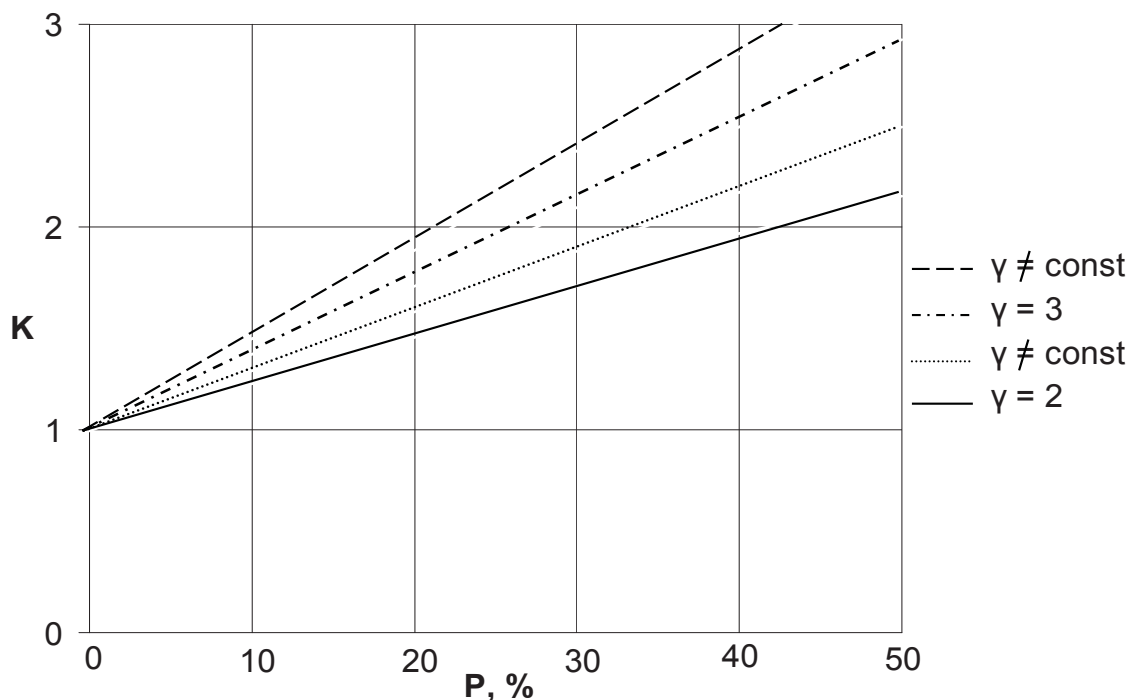


Рис. 2. Залежність коефіцієнта зростання обсягу самостійної роботи від відносної кількості пропусків студентом аудиторних занять

Повернемося до рис. 1: тижневе аудиторне навантаження студентів від курсу до курсу зменшується (а) в середньому з 32 аудиторних год. на першому курсі, включаючи 4 год. фізвиховання, до 22–24 год. на п'ятому. Така закономірність зміни тижневого навантаження аудиторними заняттями в навчальних планах закладена для того, щоб надати можливість студентам старших курсів більше працювати самостійно. Як видно з рис. 1 (b), можливість студентів займатися СР зростає від курсу до курсу. Якщо від 54 год. тижневого кредиту часу відняти час тижневого аудиторного навантаження, то будемо мати час, що характеризує наявний тижневий резерв добового часу, призначений для виконання студентами всіх видів позааудиторної СР. Однак практика організації навчального процесу у ВЗО показує, що час, відведений на виконання студентами всіх видів СР часто використовується не за призначенням. Використання його від курсу до курсу зменшується (рис. 1 c). Найбільш оптимально його використовують першокурсники. Фактичний обсяг СР першокурсників перевершує розрахунковий резерв часу, майже на 8 тижневих год., що стає можливим лише за рахунок годин дозвілля і навіть сну. Майже близькі до оптимального використання часу, що відводиться на СР, студенти другого курсу. Студенти старших курсів, починаючи з курсу, витрачають вдвічі менше часу на СР, ніж першокурсники, п'ятого – у 2,8 рази менше. Використання студентами годин СР відображає заштрихована зона рис. 1., яка наочно ілюструє непродуктивні витрати студентом тижневого бюджету часу, виділеного на позааудиторну СР. На першому і другому курсах цей бюджет часу використовується в основному повністю. Вже на третьому курсі відношення тижневого часу, витраченого на СР середньостатистичним студентом до тижневого бюджету часу на цю роботу становить 43 %, а на четвертому і п'ятому курсах відповідно 53 % і 60 %. Ситуація з використанням студентами тижневого бюджету часу, що виділений на СР, та ще підсилена суттєвим обсягом пропусків, може звести нанівець наміри керівників ВЗО запровадити Болонські принципи організації навчального процесу. Необ'єктивно підходячи до причин, які зумовлюють негаразди в навчальному процесі сучасної вітчизняної вищої школи, в тому числі і ті, що належать до ПСРС, не враховувати вплив на них перебудовних процесів всіх сторін життя і діяльності суспільства.

За останні десятиріччя під впливом демократизації в більшості сторін суспільного життя розвинених країнах світу відбулися якісні зміни системи вищої освіти. Під впливом цього й глобальних інтеграційних освітніх процесів відбулися масштабні перетворення в системах організації вищої освіти багатьох країн в тому числі й нашої [5]. Здійснена низка вагомих новацій у реформуванні системи вищої освіти і, зокрема, введення двоступеневої освіти, організація прийому на навчання до ВЗО за кошти фізичних та юридичних осіб, поступово введена кредитно-трансферна система організації навчального процесу на основі Болонських принципів організації освіти, здійснені рішучі кроки до інтеграції України у світовий освітній простір, прийнятий новий Закон про вищу освіту з її новою парадигмою [6].

Якщо в недалекому минулому СРС розглядалася як невід'ємна складова навчального процесу, що однак поступається за вагомістю аудиторним заняттям, то нині, згідно з новою парадигмою, СРС розглядається як головна складова вищої освіти. Об'єктивно настав новий етап у розвитку вищої школи, а відтак і в організації СРС, в якому навчальний процес слід переорієнтувати на формування у студентів мотивації – прагнення, бажання та здатності постійно здобувати знання з різних джерел інформації як виробничої, так і невиробничої сфер життя для формування готовності до професійної й соціальної діяльності. Тому нині виникають потреби у створенні умов для опанування вміннями й

навичками СР, необхідними для реалізації безперервної (впродовж життя) освіти та самоосвіти [7]. У зв'язку з цим висувається першочергове завдання підготовки майбутніх фахівців, яке полягає в суттєвих змінах в організації навчального процесу, зокрема СРС та пошук і обґрунтування оптимальних моделей СРС, які б забезпечували необхідні й достатні умови для формування у студентів знань, умінь і навичок самоосвіти, вміння навчатися самостійно. Найактуальніше це для дистанційної форми освіти й індивідуальних форм здобуття необхідних знань і умінь. При цьому базовою формою організації СРС має бути ПСРС денної форми навчання. В умовах функціонування нової парадигми СРС вирішення цих проблем має ґрунтуватися на принципово нових ідеях.

Новації, що впродовж останніх двадцяти років неперервно запроваджувалися в системі освіти України, як то ступенева освіта, гуманітаризація і демократизація освіти, Болонські принципи організації вищої освіти, принципи безперервного навчання, програма «Освіта впродовж життя», дистанційна освіта, вимагають пошуку можливостей для внесення ефективних змін у організацію навчального процесу і, особливо, в частині оптимальної моделі системи організації ПСРС. Педагогічний досвід останніх десятиріч показує, що вища школа ще далеко недопрацьовує у цьому напрямі. Це зумовило необхідність внести принципові зміни стосовно стратегії розвитку вищої освіти. Настав якісно новий етап її розвитку, коли в якості головного компонента вищої освіти розглядається СРС. Настав принципово новий її етап – самоосвіта.

На початку 1990-х відбулася знакова подія в розвитку освіти і науки. Нашим співвітчизником В. О. Курінським була видана спочатку брошура «Освітні роздуми», а згодом – ґрунтовна наукова праця «Автодидактика», яка повністю присвячена проблемам самоосвіти як окремому самостійному науковому напрямку в галузі освіти та педагогіки [8]. Ця праця відкриває перед освітянами, студентами, іншими здобувачами вищої освіти потужний пласт раніше невідомих в освітній сфері понять, категорій, визначень; і, найголовніше, що в цій праці розкриті принципи й механізми процесів, що проходять у свідомості здобувача освіти при засвоєння ним інформації, показано, як в процесі самоосвіти проходить формування й засвоєння знань. Автодидактика виступає вчителем у процесі учіння – самостійному формуванні знань; це дуже специфічна й найдавніша форма навчання, отже, корені освіти кожного з нас заховані в самоосвіті – автодидактиці.

Автодидактика як напрям педагогіки освіти є новим. Відкриття автодидактики є принциповим і дає небачені до цього можливості дослідження й реалізації формування у здобувачів вищої освіти знань, умінь і навичок в процесі СР. Не слід вважати автодидактику лише педагогічною технологією, з чим в силу потужної наукової підтримки автодидактики як напрямку педагогіки погодитися не можна. Автодидактика не лише відкриває новий науковий напрям у педагогіці, але й відображає нову парадигму в системі вищої освіти і, зокрема, в системі організації СРС, – це теорія самоосвіти, якої раніше не було. Автодидактика виходить з того, що все у світі є результатом руху матерії, і розглядає в першу чергу педагогічні рухи. Імагінація в автодидактиці – одне з найважливіших понять, яке має допомогти здобувачу освіти в роботі зі своїм організмом при запам'ятовуванні значних обсягів інформації. В автодидактиці культуру називають п'ятим виміром [8], який має стати основним елементом у створенні таких автодидактичних систем, які допомогли б здобувачеві освіти мислити та залишити на другому плані проблеми запам'ятовування. Безумовним є факт, що якщо людина займається розумовою діяльністю, то вона обов'язково пам'ятає. Одне з головних завдань автодидактики – правильно

організувати процес мислення. Автодидактика стверджує, що процес мислення стає ефективним, коли в учасника процесу він викликає інтерес. Інтерес – маловивчене явище людської природи, що пов'язане з усвідомленням. Автодидактика перебуває на вістрі усвідомлення. Це вістря має назву – інтерес, що визначається як потік асоціацій, що виникають самовільно. Дуже важливе місце в самоосвіті займає актуалізація інтересу. Актуальним інтересом в автодидактиці називають такий інтерес, який конкретно виявляється в певний інтервал часу, внаслідок чого вона повністю заповнюється духовно-інтелектуальним змістом і втрачає часові ознаки. Актуалізацію інтересу потрібно породжувати, збуджуючи його в різних об'єктах. Не чекаючи згасання точкового інтересу, потрібно переносити його енергію на інший об'єкт. Актуалізація інтересу має своїм підґрунтям саме переключення інтересу з об'єкта на інший об'єкт, що є корисним для дидактичного процесу відволікаючим фактором. Більш важливими є не лише набуті знання, але сам механізм, процес їх набування та його особливості.

Основні перші практичні правила теорії самоосвіти можна подати у наступному вигляді [8]: нічого не запам'ятовувати в лоб; робити лише те, що цікаво (шляхом актуалізації інтересу); намагатися перетворити розумову діяльність на фізичну; має рацію той, хто дивиться у словник до тисячі разів на день; запам'ятовувати не годиться, але кожне сприйняття має бути якомога повнішим; не робити спроб досягти відразу повного засвоєння і досконалого знання; прагнути до самоспостереження, яке через самоусвідомлення веде до свободи від самого себе; і така людина, безумовно, мислить більш вільно; засвоєння попереднього не є умовою переходу до наступного; автодидактичний закон негайного використання знань.

Висновки. В Україні не створена теоретична й методологічна основа для організації самонавчання громадян. Існуючі наукові, методичні й нормативні матеріали з дидактики самоосвіти за своїм науковим, методологічним і методичним рівнем не відповідають вимогам, що закладені в таких проектах, як «Освіта впродовж життя», дистанційне навчання й Болонські ініціативи стосовно забезпечення реалізації права громадян на одержання вищої освіти.

В. О. Курінським підготовлена перша у світі наукова монографія «Автодидактика», в якій комплексно вирішені наукові й методологічні питання самонавчання – автодидактики, і яка відкриває можливості створення теорії самонавчання. Саме останнє дає змогу у цьому освітньому просторі продовжити розвиток автодидактики в розрізі окремих спеціальностей. Слід наукові та методологічні підходи, що розглянуто в праці [8] в першу чергу спрямувати на вирішення проблеми організації ПСРС.

Список використаних джерел

1. Скиба М. Є. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти : монографія / М. Є. Скиба, С. Г. Костоґриз, Г. В. Красильникова. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 219 с.
2. Костоґриз С. Г. Розвиток поняття якості підготовки фахівців у вищих закладах освіти та її оцінювання / С. Г. Костоґриз, Г. В. Красильникова, Г. С. Ткачук // Наукові записки Вінницького ДПУ ім. М. Коцюбинського. – Серія «Педагогіка і психологія». – 2010. – № 31. – С. 25–31.
3. Черепанов В. С. Экспериментальные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 215 с.
4. Костоґриз С. Г. Болонський процес, академічна мобільність та навчальна дисципліна студентів / С. Г. Костоґриз, Г. С. Ткачук // Університет на шляху болонських

перетворень: збірник науково-методичних праць / за загальною редакцією М. Є. Скиби, С. Г. Костогриза. – Хмельницький : ХНУ, 2012. – С. 7–11.

5. Система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності : зб. нормативних документів / упоряд. : В. І. Бегняк, В. Г. Красильникова : ХНУ, 2015. – 446 с.

6. Автомонов П. П. Дидактика вищої школи : підручник / П. П. Автомонов, – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 368 с.

7. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Пер. с польск. О. В. Долженко. – 2-е изд. – М. : ВШ, 1986. – 135 с.

8. Курінський В. О. Самоосвітні роздуми / В. О. Курінський, – К. : Товариство «Знання» України, серія 5 (ВДК), – № 11, – 47 с.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2016 р.

ТКАЧУК А.

Хмельницький національний університет, Україна

ПРОБЛЕМЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ И АВТОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Переход украинского образования, науки и технологии к евроинтеграции обусловило необходимость обратиться к оптимизации и разработке методической системы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Многоаспектность задач по организации учебного процесса в вузах, основанного на Болонских принципах, требует новых идей и подходов, которые развивают перспективы поиска оптимальных технологий образования. Автор предлагает принципы автодидактики как технологии самообразования направить на решение проблемы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

***Ключевые слова:** автодидактика, внеаудиторная самостоятельная работа студентов, самообразование, дидактика высшей школы, образовательные технологии*

ТКАЧУК А.

Khmelnytsky national University, Ukraine

PROBLEMS OUT-OF-CLASS INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AND AUTODIDACTICISM SOLUTIONS

Ukrainian education's conversion, euro-integration of science and technology, educational system formation, being at high rates of continuous improvements, makes necessity to develop and optimize a methodical system of organization of beyond-class self-independent students' work. This work is treated as a mechanism which ensures fulfilling tasks stated within higher education by the Law of Ukraine "On higher education". Difficulty of tasks in organizing educational process in higher education institutions by Bologna's principles requires new approaches which give perspectives to search optimal technologies in educational activity. In Ukraine, no theoretical and methodological basis has been created for organizing national self-learning. The existing scientific and methodical materials in self-education didactics do not correspond to requirements of such projects as "Long Life Learning", distance learning, and Bologna's initiatives, neither at scientific nor methodological and methodical levels, in order to ensure the right of nationals to receive higher education. The author suggests directing principles of auto-didactics as a self-education technology at solving the problem in organization of beyond-class self-independent students' work. Auto-didactics as a branch of education pedagogics is a new one in pedagogical science. It also reflects a new paradigm in the higher education system. Particularly, this concerns the system of organization of beyond-class self-independent students' work. This is a theory of self-education which has never existed before, and which opens educational space named self-learning. That allows, within national educational space, developing auto-didactics' application in a series of separate scientific specialities. Scientific and methodological approaches of auto-didactics are to be directed at solving the problem in organization of beyond-class self-independent students' work.

***Key words:** autodidactica, extracurricular independent work of students, self-education, didactics of higher school educational technologies*

УДК 37.091.64

МАРІЯ ТОВСТЯК

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

**ДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ СТРУКТУРУВАННЯ
НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ
МАГІСТРА З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ
ЗАКЛАДАМИ**

Розглядається сутність та особливості формування умінь роботи з навчальною інформацією в магістратурі з управління навчальним закладом. Обґрунтовується необхідність для майбутнього менеджера освіти опанування процесом структурування навчальної інформації, що повинно знайти в сучасній вищій школі належне дидактичне забезпечення.

***Ключові слова:** магістратура, менеджер освіти, навчальна інформація, структурування навчальної інформації, принципи структурування навчальної інформації.*

Постановка проблеми. Культура роботи з інформацією є на сьогодні однією з основних вимог до фахівця будь-якої галузі, знаходячи своє відображення у якості виконання ним професійних завдань. Проте особливу роль вона відіграє в роботі педагога, для якого навчальна інформація є не лише професійним інструментом, засобом формування і структурування навчального змісту з дисциплін, що викладаються, а й матеріалом для дидактичної трансформації, що вимагає від нього глибокої обізнаності з закономірностями пізнавальної діяльності та способами її ефективної організації в навчальному процесі.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема роботи педагога з навчальним змістом, який постає у вигляді певної інформації, його адаптації до певної навчальної ситуації є традиційною для вітчизняної дидактики і пов'язана в історії своєї розробки з іменами В. Давидова, М. Данилова, П. Ерднієва, Л. Зоріної, В. Краєвського, І. Лернера, В. Онищука, В. Паламарчук, М. Скаткіна, В. Шаталова та інших відомих учених. Сучасна українська педагогіка більшою мірою продовжує цей напрям у царині середньої освіти, що є закономірним, зважаючи на всезагальну соціальну значущість цієї освітньої ланки та її фундаційну роль в опануванні навчального змісту з основ наук і формування первинних навичок роботи з навчальною інформацією. Проте педагогіка вищої школи, зокрема, у зв'язку з упровадженням Болонського процесу, не меншою мірою потребує досліджень проблеми структурування навчального змісту, що повною мірою б відображали б запити сьогодення.

Специфічною в цьому відношенні є підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів, що здійснюється магістратурами педагогічних вишів. Її аналіз у ракурсі дидактичного забезпечення навчального процесу, зокрема, структурування навчальної інформації при вивченні дисциплін з менеджменту освіти, що найбільш повно відображають вимоги до професійної готовності майбутнього фахівця, становить мету пропонованої статті.

Виклад основного матеріалу. Проблема організації навчального процесу в магістратурі сьогодні привертає увагу дослідників, спонукає до методичного пошуку науково-педагогічних працівників, досить широко обговорюється на

шпальтах педагогічної періодики. Їй присвятили дослідження В. Берека, С. Вітвицька, М. Гриньова, О. Гура, І. Кривошапка, Л. Лебедик, М. Супрун, С. Чорна, С. Ящук та чимало інших дослідників.

Окрему проблему становить підготовка в магістратурі менеджерів освітньої галузі як педагогів-управлінців, що повинні опанувати можливості системної організації діяльності навчальних закладів. Як слушно стверджує В. Берека [2], забезпечення української освіти кваліфікованими управлінцями є запорукою її конкурентоспроможності, а відтак – того, щоб «відбулася трансформація теперішньої освіти в освіту інформаційного суспільства». Це, зазначає вчений, з одного боку, вимагає формування нових якостей, що стають актуальними в нових умовах, з іншого – використання нових можливостей, що з'являються завдяки новій техніці і технологіям в освітянській діяльності.

Готовність до ефективної управлінської діяльності формується на ґрунтовній когнітивній основі, що почасти забезпечується попереднім навчанням, почасти складається під час навчання в магістратурі. Добір і використання форм і методів організації навчального процесу, що повною мірою використовують наявний у магістранта ресурс знань і водночас надають йому істотного якісного і кількісного розвитку, а також, що важливо, орієнтують на подальшу неперервну професійну самоосвіту, є на сьогодні одним із найважливіших завдань викладача. І в цьому контексті на особливе акцентування заслуговують проблеми структурування навчальної інформації.

Дослідники розглядають процес структурування інформації в єдності його дидактичних і психологічних ознак. Як відзначає М. Рогуліна, «дидактичні ознаки представлено питаннями призначення та видів текстової інформації, способами її структурування й особливостями композиції навчального матеріалу. Психологічні – питаннями видів розумових операцій і способів їх розвитку у навчальному процесі» [5]. Звісно, ці ознаки є взаємодоповнювальними, вони виступають у тісному взаємозв'язку, характеризуються взаємозумовленістю і сприяють цілісному розумінню педагогічних явищ.

Структурування інформації, що застосовується в навчальному процесі, є одним із видів дидактичного моделювання. Воно дозволяє адаптувати стандартний навчальний зміст до конкретних умов його освоєння, тобто забезпечує дидактичні основи особистісного підходу в навчанні, узгодження окремого й загального в світосприйнятті тих, хто навчається, поєднання традиційного й інноваційного в їхній професійній підготовці.

Структурування навчальної інформації може відбуватися залежно від домінуючих підходів, що реалізуються в навчальному процесі. Зокрема, І. Герніченко, спираючись на дослідження А. Крутського, вказує на такі з них, як дискретний, системно-функціональний, системно-структурний, системно-логічний. Разом із тим, І. Герніченко констатує, що «загалом системні методологічні підходи до навчання дозволяють упорядковувати і структурувати навчальний матеріал, але це відбувається поки досить декларативно через відсутність єдиної методологічної бази за визначенням структури навчального матеріалу» [4, с. 51-52].

Українська дослідниця М. Артюшина [1] виокремлює низку принципів структурування навчальної інформації, кожен з яких дозволяє підвищити ефективність її включення до навчального процесу. Так, «структурно-логічний принцип передбачає логічний зв'язок між поняттями та судженнями; дидактичний принцип структурування тексту, підручника, курсу лекцій тощо враховує співвідношення старого та нового, простого та складного, словесного

та наочного, абстрактного та конкретного; компонентний принцип передбачає урахування основних елементів наукового знання (факти, поняття, категорії, принципи, закони, теорії, проблеми, гіпотези, методи тощо)». Вчена розглядає структурування інформації як одну з процедур перетворення її на зміст навчання, відносячи до останніх також фільтрацію (відбір та виключення зайвої інформації з аналізованого масиву), стиснення (адаптація обсягу інформації до можливостей її засвоєння тими, хто навчається, за відведений час) та редагування (переструктурування, переформулювання, спрощення, доповнення прикладами, поясненнями тощо). Однак у практиці педагогічної діяльності ці процедури часто є синхронними, нерозривними, тобто наведена класифікація більшою мірою відображає структурні компоненти цілісного процесу, ніж процедурну послідовність.

Освоєння і вдосконалення цих процедур ми розглядаємо як одне з істотних завдань професійної підготовки менеджера освіти. Його вирішення вимагає, щоб при структуруванні навчальної інформації, зокрема, під час вивчення курсів професійного спрямування, враховувалися її джерело і сфера застосування в навчальному процесі. З цих міркувань умовно навчальну інформацію можна розподілити на: а) таку, що є повністю відфільтрованою, дидактично адаптованою і вивчається в безпосередній взаємодії з викладачем; б) таку, що є частково відфільтрованою та дидактично адаптованою і цілеспрямовано вивчається в ході самостійної роботи магістранта; в) інформацію, яку здобуває чи продукує сам магістрант у ході діяльності, що поєднує в собі навчальний і практично-діяльнісний (професійний) компоненти, зокрема, під час навчально-виробничої практики, при виконанні курсової чи магістерської роботи.

Роль навчальної інформації останнього з перелічених типів є досить значною в формуванні професіоналізму майбутнього освітнього менеджера. Проте і сам процес її здобування, і її зміст та його оцінка магістрантом частково залишаються за межами навчальної взаємодії, що покладає особливу вагу на пропедевтичну роботу керівників практики та наукового дослідження магістранта, викладачів фахових дисциплін.

Навчально-виробнича практика іноді сприймається магістрантом у її функціонально-діялісному аспекті, як спосіб вивчення системи роботи освітнього менеджера у середовищі навчального закладу, засвоєння його обов'язків і повноважень у ході безпосереднього спостереження. Але така точка зору призводить до зосередження уваги на інформації найбільш загального, нормативуючого характеру, та найбільш конкретній, що пов'язана з суб'єктивним сприйняттям окремих прийомів діяльності менеджера. Проте неможливо реалізувати потужний потенціал цієї форми навчальної діяльності, якщо не акцентувати особливої уваги на його інформаційному аспекті з професійно-аналітичних позицій, що дозволяє не лише зібрати конкретну інформацію, а й правильно інтерпретувати її з управлінської, педагогічної, наукової точки зору. Об'єктивна інтерпретація емпіричної інформації бачиться нам одним із найважливіших умінь менеджера освіти, що дає йому змогу дати правильну оцінку управлінської ситуації і прийняти управлінське рішення, що максимально враховує інтереси всіх її учасників.

Ще один аспект проблеми стосується безпосередніх і опосередкованих форм передачі навчальної інформації. До останніх належать різноманітні електронні й паперові посібники, дидактичні засади створення яких також нероздільно пов'язані зі структуруванням навчальної інформації, та інші джерела, що подаються в статичному вигляді (як статичність, маємо на увазі саме їхню незмінність при користуванні будь-яким суб'єктом, оскільки сьогодні до їхнього

числа відносимо не лише друковані тексти, а й аудіопосібники, відеопрезентації, дидактично адаптовані фрагменти фільмів та телепередач тощо). Безпосередні ж форми відзначаються певною імпровізованістю, і, окрім традиційного усного спілкування, все більш інтенсивно приєднують електронні способи онлайнової та відтермінованої взаємодії. При цьому, з точки зору теорії мовної комунікації, особливо важливо, щоб співрозмовники володіли «спільним кодом та знанням того, як шифрують та дешифрують інформацію у вербальній комунікації» [6, с. 101]. Мова йде про те, що ефективність безпосередньої взаємодії того, хто навчає, і того, хто навчається, передбачає освоєння комунікативних можливостей каналу інформації і відповідних способів її структурування. З цих позицій в усному спілкуванні розглядаємо, наприклад, освоєння всіма його суб'єктами системи екстралінгвістичних пристосувань, невербальних засобів передачі інформації. Що ж до взаємодії через електронні пристрої, то одним із актуальних завдань бачиться розробка методики їхнього використання при вивченні певних дисциплін, наприклад, виокремлення в загальній системі роботи над нею тих інформаційних пластів, які повинні функціонувати саме в такий спосіб, а відтак – системи їхнього кодування і декодування.

Загалом, специфіка сучасного періоду все більшою мірою акцентує необхідність освоєння нових технічних можливостей роботи з навчальною інформацією. Так, аналізуючи сучасні вимоги до викладача вищої школи, що дозволяють йому здійснювати навчальний процес на належному рівні, М. Супрун наголошує на необхідності «наявності ефективною системи інформаційних фільтрів – ціннісного, інтелектуального, психологічного, морально-етичного, дидактичного тощо, які б давали змогу виділяти з інформаційного поля освітньої галузі ті інформаційні блоки, які можна розглядати як одиниці знань; володіння мислительними процедурами і розумовими діями, зорієнтованими на розв'язання професійно-педагогічних інформаційних завдань; сформованих методів і засобів предметного опрацювання фахової інформації та адаптації її до рівня певної категорії споживачів» [7, с. 115]. На наш погляд, ці вимоги не є самоцінними: організація навчального процесу в магістратурі тісно пов'язана з дотриманням цих вимог не лише в їхньому методично-інструментальному аспекті, а й у власне навчальному, і насамперед це стосується магістратур педагогічного спрямування. Тож ми обстоюємо ідею широкого залучення до навчального процесу в магістратурі таких видів роботи і систем завдань, які не лише пов'язані зі структуруванням навчальної інформації в різних її формах, відповідно до різноманітних умов і цілей застосування тощо, а й розкривають технологічні аспекти цього процесу.

Ми виходимо з міркувань, що майбутній менеджер освіти поєднує у своїй діяльності два аспекти: по-перше, він сам є вчителем, виконавцем відповідних функцій у шкільному колективі, а відтак, оцінюється широким загалом і з цієї позиції. Саме від майстерності його як учителя значною мірою залежить його управлінський авторитет, делегування йому морального права оцінювати діяльність підлеглих, визнання за ним ролі лідера шкільного колективу. Водночас він має бути не просто майстерним педагогом, а педагогом, що постійно розвивається сам і ініціює розвиток закладу, який він очолює, розширює зв'язки з громадськістю, а часто сьогодні і сам виступає як громадський діяч. Усе це вимагає від нього високої культури роботи з інформацією.

По-друге, компетентність керівника навчального закладу в дидактичних проблемах є важливою для здійснення кваліфікованого аналізу рівня професіоналізму педагогів, його становлення у молоді, коригування в більш

досвідчених учителів, без чого унеможлиблюється цілеспрямоване й ефективне управління основним напрямком діяльності закладу – навчальним.

По-третє, не можна не погодитися з С. Бутаковим у тому, що «в дидактиці вже давно існує система емпіричних педагогічних принципів, користуючись якими, здавалося б, можна відібрати, організувати відповідним чином і структурувати навчальний матеріал. Та в дійсності цього не відбувається, оскільки ці принципи носять загальний характер і потребують удосконалення і надання їм більшої технологічності» [2, с. 4]. Саме в загальноосвітньому навчальному закладі найбільш відчутною є потреба усунення цих технологічних прогалин, і, разом із тим, саме там часто формується цінний досвід, здатний унести позитивні зміни у практику викладання навчальних дисциплін на сучасному рівні. І сьогодні дедалі частіше керівник навчального закладу постає і як дослідник освітнього процесу, ініціатор узагальнення і оприлюднення ефективних напрацювань педагогів, автор інновацій, які для свого впровадження повинні мати досконале інформаційне втілення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підготовка кваліфікованого менеджера освіти в умовах магістратури розглядається нами як процес, однією з умов ефективності якого є оволодіння уміннями і навичками роботи з навчальною інформацією, зокрема, її професійно грамотного структурування. Активними і свідомими суб'єктами структурування навчальної інформації при цьому повинні виступати не лише викладачі, а й самі магістранти, що опановують основи управління навчально-виховним процесом у всіх його виявах. Перспективним у цьому відношенні бачимо розробку технології структурування навчальної інформації на основі надбань сучасної дидактики і з урахуванням можливостей, що відкриваються при застосуванні в навчальному процесі електронних пристроїв передачі інформації

Список використаних джерел

1. Артюшина М.В. Психологія діяльності та навчальний менеджмент / М.В. Артюшина, Л.В. Журавська та ін. – К.: КНЕУ, 2008. – 336 с.
2. Берека В.Є. Актуальні проблеми підготовки магістрів за спеціальністю «Управління навчальним закладом» / В.Є. Берека. – [Інтернет-ресурс]. – Режим доступу до http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2011/NiO_7_2011/ped/Berek.htm
3. Бутаков С.А. Структурирование учебного материала в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергей Анатольевич Бутаков: Магнитогорск, 2001 – 167 с.
4. Герніченко І. Підходи до структурування технічних дисциплін / Іван Герніченко // Педагогічний дискурс. – Вип. 19. – 2015. – С. 49 – 54.
5. Рогуліна М.Р. Структурування навчальної інформації з електроенергетичних дисциплін: особливості, технологія, вимоги / М.Р. Рогуліна. – [Інтернет-ресурс]. – Режим доступу до дж.: <http://pandia.ru/text/80/088/37887.php>
6. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації: Навч. посібник / О. Семенюк, В.Ю. Парашук. – К.: Видавничий центр «Академія», 2010. – 240 с.
7. Супрун М.В. Організація навчального процесу в магістратурі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) / М.В. Супрун // Вісник Житомирського державного університету. – 2015. – Випуск 3 (81). Педагогічні науки. – С. 115-120.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2016 р.

ТОВСТЯК М.

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

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА
ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРА УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ**

Рассматриваются сущность и особенности формирования умений работы с учебной информацией в магистратуре по управлению учебным заведением. Обосновывается необходимость овладения будущего менеджера образования процессом структурирования учебной информации, что должно найти в современной высшей школе должное дидактическое обеспечение.

Ключевые слова: магистратура, менеджер образования, учебная информация, структурирование учебной информации, принципы структурирования учебной информации.

TOVSTIAK M.

Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

**DIDACTIC PROBLEMS OF STRUCTURING THE EDUCATIONAL MATERIAL IN THE
PREPARATION OF SCHOOL MANAGEMENT MASTERS**

The essence and features of formation of skills of work with educational information on master in school management. The necessity for a future Manager of education mastering the process of structurization of the educational information, which should find in a modern high school tribute didactic support.

Analyzes modern forms of educational interactions, require new didactic searches, structuring of educational information, and the problems frequently encountered in their application.

Key words: master, Manager, education information, structuring of educational information, the principles of structurization of the educational information.

УДК : 378.14 : 174 : 615.015

ТЕТЯНА ШАФРАНЬСЬКА

Медичний коледж Запорізького державного медичного університету,

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ
ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
ФАРМАЦЕВТІВ**

У статті розглянуто методологічні підходи до формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів. Розкрито зміст діалектичного, аксіологічного, міждисциплінарного, компетентнісного, системного та особистісно-орієнтованого підходів формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів.

Ключові слова: методологічні підходи, деонтологічна культура, майбутні фармацевти, фармацевтична деонтологічна культура

Постановка проблеми. Для всебічного визначення й пізнання предмету дослідження формування деонтологічної культури доцільно грамотно підібрати методологію. Актуальність наукової публікації зумовлює розкриття змісту

методологічних підходів формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, що є багатокомпонентним і цілісним педагогічним процесом, який реалізується з врахуванням комплексу діалектичного, аксіологічного, міждисциплінарного, компетентнісного, системного й особистісно-орієнтованого підходів.

Аналіз досліджень та публікацій. Окремі аспекти методологічних підходів розглядалися у педагогічній теорії й практиці науковцями – В. Кравцовим, Н. Островерховою, С. Сапожниковим та ін., значну увагу міждисциплінарному підходу приділили – С. Гончаренко, С. Сисоєва, В. Третько та ін., особистісно-орієнтованому підходу – І. Бех, В. Бучківська, Н. Островська та ін., компетентнісному підходу – Ю. Бойчук, О. Політун, В. Радкевич та ін., системному підходу – В. Афанасьєва, Є. Іванченко, О. Семенов та ін., аксіологічному підходу – І. Зязюн, В. Біблер, Г. Дегтярова та ін.

Мета статті – конкретизація науково-методологічних підходів формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів.

Виклад основного матеріалу. За філософським енциклопедичним словником методологія є сукупністю підходів, способів, методів, прийомів і процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання й практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети [6, с.374].

Комплексна реалізація методологічних підходів, таких як діалектичний, міждисциплінарний, компетентнісний, системний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, відтворюється у формуванні деонтологічної культури майбутніх фармацевтів.

Універсальним фундаментальним методологічним підходом є діалектичний метод пізнання. Діалектичний підхід до формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів слід виділити в першу чергу як базовий підхід. Діалектика (від грецької – *διαλεκτική* – мистецтво вести бесіду, сперечатися) – вчення про об'єктивну суперечливість буття, тотожність протилежностей (конечне і безконечне, перервне і безперервне, зв'язок і відокремленість, сталість і мінливість і т. д.), які, однак не нейтралізують одна одну, а реалізуються у своїй тотожності як рух, розвиток і творчість, розгортаються в багатоманітність конкретних форм суцього [6, с.158]. Діалектичний підхід надав змоги визначити суперечності в суті педагогічного явища – формування деонтологічної культури, розкрив особливості структури формування, виявив закономірності для формулювання педагогічних умов реалізації. Абсолютне у безумовності деонтологічної культури загалом у фармацевтичній сфері й відносно як особистий моральний обов'язок кожного окремого майбутнього фармацевта. Причинність докорів сумління й наслідки неналежної професійної поведінки. Необхідність надання клієнтові аптеки інформації щодо фармакологічних властивостей лікарського препарату й випадковість у сприйнятті наданої інформації клієнтом аптеки як рекламної. Заперечення комерціалізації міркувань і збільшення товарообігу аптеки за рахунок збільшення продаж. Попит на лікарські засоби з природними активними фармацевтичними інгредієнтами й ліків виготовлених за індивідуальними приписами у клієнтів аптек та скорочення чисельності аптек, що мають ліцензії на виготовлення вищевказаних ліків. Мінливість і неминучість професійної фармацевтичної деформації, потреба у розвинутих компетентних фахівцях фармацевтичної галузі.

Звертаючись до найважливіших філософських питань щодо етики постає проблема співвідношення обов'язку (належного) і добра (ціннісного феномена), деонтології й аксіології. Деонтологія від грецької *deon* – належне і *logos* – учення

– розділ етики, в якому розглядаються проблеми належного. Деонтологію як вчення про належне стали відрізняти від аксіології (етичної) [5, с.110]. Аксіологія від грецької $\alpha\chi\iota\alpha$ – цінність, вартість, та $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\varsigma$ – слово, поняття, вчення – є вченням про цінності, філософська теорія цінностей, що з'ясовує якості й властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольняти потреби, інтереси й бажання людей [6, с.14]. Отже, реалізація й осмислення цінностей, що є ключовим моментом формування деонтологічної культури, не можлива без аксіологічного підходу до розуміння вищевказаних цінностей. Головною цінністю у формуванні деонтологічної культури майбутніх фармацевтів є принцип прищеплення найбільшій важливості людського життя, через збереження здоров'я, за рахунок надання належної компетентної фармацевтичної допомоги.

Налагодження міждисциплінарних зв'язків є потужним важелем для генерування деонтологічної культури студентів фармацевтичних коледжів. Тому для реалізації поставленої задачі слід виділити цілісний метод пізнання – міждисциплінарний підхід. Загальний міждисциплінарний підхід формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів поєднує педагогічну й фармацевтичну науки. Міждисциплінарний підхід до формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін охоплює окремі фармацевтичні науки – фармацевтичну хімію, фармакологію, фармакогнозію, організацію та економіку фармації, технологію ліків, охорону праці в галузі. За рахунок міждисциплінарного підходу встановлюється єдина програма формування деонтологічної культури, що охоплює всі професійно-орієнтовані дисципліни.

Найбільш сучасним в умовах євроінтеграції методологічним підходом до формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів вважаємо компетентнісний підхід. За дослідженнями українських науковців Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшиної та ін., компетентність виступає як «інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії» [3, с.92]. Компетентнісний підхід до формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів включає нетрадиційний підхід до засвоєння професійно-освітньої програми, що не оминає фундаментальні положення закладені державними галузевими стандартами, але обов'язково містить інтерактивне застосування засобів формування деонтологічної компетенції. Як зазначає вчений В. Ю. Артемов деонтологічна компетенція – «особистісна властивість фахівця, що дозволяє йому продуктивно взаємодіяти із внутрішнім (професійним) та зовнішнім (соціальним) середовищем завдяки наявності деонтологічних знань, умінь та навичок, професійно важливих деонтологічних якостей, спрямоване на успішну особистісно-професійну діяльність» [1, с.111]. За результатами досліджень вченої Л. Г. Кайдалової «до професійних компетенцій фармацевтів і провізорів можна віднести: надання фармацевтичної допомоги будь-якій людині, що її потребує, знання, вміння й навички із професійної області, комунікативні вміння й навички, здатність вести бесіду, спілкуватись із відвідувачами аптечних закладів» [2, с.3]. Отже, на нашу думку, компетентнісний підхід до формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів об'єднує цілісну систематизовану програму формування фармацевтичної деонтологічної культури в інтеграції професійно-орієнтованих дисциплін шляхом насичення

змісту навчальних програм морально-духовними цінностями, з врахуванням елементів самовдосконалення й самостійної пізнавальної діяльності, направленої на засвоєння етико-деонтологічної складової майбутніми фармацевтами для ефективного поліпшення зовнішніх емоційно-комунікативних відношень фармацевт – лікар, фармацевт – клієнт аптеки, фармацевт – медичний представник, фармацевт – провізор тощо.

Найбільш детальним, поступовим і закономірним методологічним підходом, що розкриває сутність процесу формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів є системний підхід. Спираючись на трактування філософського енциклопедичного словника системний підхід розглядається як «загальнонаукова методологічна концепція, особлива стратегія наукового пізнання і практичної діяльності, орієнтована на розгляд складних об'єктів як деяких систем. Формулює певні методологічні принципи, які забезпечують системну спрямованість наукового дослідження і практичного освоєння об'єкта через принцип цілісності, принцип примату, принцип ієрархічності, принцип полі системності» [6, с.591]. Системний підхід формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів враховує виділення послідовної багаторівневої й багатокомпонентної взаємопов'язаної причинно-наслідкової системи, що поєднує: над-систему формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін – вивчення спеціальних фахових дисциплін фармацевтичного напрямку; підсистему – формування деонтологічної культури під час вивчення фармакології, фармацевтичної хімії, фармакогнозії, технології ліків, організації та економіки фармації, охороні праці в галузі; об'єкт визначення – професійну підготовку майбутніх фармацевтів; предмет визначення – формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів; знаходження в системі освіти – професійна освіта; функції – надання належної компетентної допомоги в робочому процесі (дотримання етико-деонтологічних норм фармацевтами першого столу в умовах аптеки); елементів формування – технічних і електронних носіїв (надрукованих матеріалів деонтологічного характеру включаючи етичні кодекси фармацевтів (міжнародні, зарубіжні, вітчизняні, регіональні, місцеві), норм і правил професійної поведінки, матеріалів наочного формування моральних переконань і почуттів, електронного ресурсу науково-методичного супроводу з питань деонтологічної фармацевтичної культури); латентну функцію – розвиток вольових і високоморальних рис характеру особистості; властивості – врахування готовності студента до заняття, інтелектуальної спроможності, рівня вмотивованості, стану усвідомлення культурозначення, індивідуальних особливостей фізичного, психологічного, соціального стану, врахування вікових, національних, етнічних специфічних характеристик студентів; взаємовідносини педагогічного процесу формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів – педагог медичного коледжу – студент-майбутній фармацевт; зовнішні показники педагогічного процесу – мікросередовище медичного коледжу.

Особистісно-орієнтований підхід є найбільш гуманістичним методологічним підходом до формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів. Особистісний підхід у педагогіці розуміється як індивідуальний підхід педагога до кожного вихованця, що допомагає йому в усвідомленні себе особистістю, у виявленні можливостей, що стимулюють самоствердження, самореалізацію [4, с.66]. Особистісно-орієнтований підхід до формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів включає врахування: психологічних, фізичних, вікових, гендерних, соціальних особливостей майбутніх фармацевтів; їх

індивідуальних схильностей, талантів, здібностей, можливостей; становлення самосвідомості майбутніх фахівців; суб'єктивного деонтологічного досвіду кожного студента включаючи індивідуальний досвід ціннісного ставлення до себе та оточуючих; базових сформованих етико-деонтологічних знань студентів; вмінь та навичок дотримання норм поведінки; самостійних моральних переконань майбутніх фахівців і їх особистісного гармонійного розвитку; залучення до активного самовдосконалення, самоцінності, самовизначення, самореалізації.

Висновки та перспективи послідуєчих досліджень. У результаті дослідження були виділені методологічні підходи до формування деонтологічної культури майбутніх фахівців. Змістовно охарактеризовані діалектичний, аксіологічний, міждисциплінарний, компетентнісний, системний і особистісно-орієнтований підходи формування деонтологічної культури майбутніх фахівців. Діалектичний підхід визначив суперечності у явищі формування деонтологічної культури, аксіологічний підхід охопив базові цінності, міждисциплінарний підхід розкрив формування деонтологічної культури в процесі вивчення різних професійно-орієнтованих дисциплін. Компетентнісний підхід охопив нетрадиційні інтерактивні засоби формування деонтологічної культури, системний – розкрив сутність взаємопов'язаних причинно-наслідкових компонентів і рівні формування, а особистісно-орієнтований підхід врахував особливості кожного окремого майбутнього фахівця. Для всебічного пізнання педагогічного явища, що розглядається, доцільно використовувати комплексно всі вищевказані методологічні підходи.

Перспективами подальших досліджень є аналіз взаємозв'язків методологічних підходів формування деонтологічної культури майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Артемов В. Ю. Визначення сутності і змісту деонтологічної складової компетентнісного навчання [Електронний ресурс] / В. Ю. Артемов, Н. І. Литвиненко // Зб. наук. праць Військового ін-ту Київського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2014. – Вип. 45. – С. 109-114. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviknu_2014_45_19.
2. Кайдалова Л. Г. Компетентнісний підхід у підготовці фармацевтичних кадрів [Електронний ресурс] / Л. Г. Кайдалова // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : 2006. – Вип. 43. – С. 39-43. – Режим доступу : <http://dspace.nuph.edu.ua/handle/123456789/5521>.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Крупський Я. В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 72 с.
5. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики : словник / М. Г. Тофтул. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 416 с.
6. Філософський енциклопедичний словник / [гол. ред. В. І. Шинкарук]. – К. : Арбіс, 2002. – 744 [7] с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2016 р.

ШАФРАНСКАЯ Т.

Медицинский колледж Запорожского государственного медицинского университета, Украина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ

В статье рассмотрены методологические подходы к формированию деонтологической культуры будущих фармацевтов. Раскрыто содержание диалектического, аксиологического, междисциплинарного, компетентного, системного и лично-ориентированного подходов формирования деонтологической культуры будущих фармацевтов.

Ключевые слова: методологические подходы, деонтологическая культура, будущие фармацевты, фармацевтическая деонтологическая культура

SHAFRANSKA T.

Medical college Zaporozhye State Medical University, Ukraine

METHODOLOGICAL APPROACHES OF FORMING DEONTOLOGICAL CULTURE OF FUTURE PHARMACISTS

The present study is aimed at examination of methodological approaches of forming deontological culture of future pharmacists. Maintenance of dialectical, axiological, interdisciplinary, competence, systematic and personality-oriented forming of deontological culture of future pharmacists exposed. Dialectical approach defined contradictions in the phenomenon of forming of deontological culture, approach of axiology overcame base values, and interdisciplinary approach exposed forming of deontological culture in the process of study of the different professionally-oriented disciplines. The most universal approach to the formation of deontological culture of future pharmacists is dialectical approach; it identifies patterns of formulation pedagogical conditions. General interdisciplinary approach of formation of deontological culture of future pharmacists combines teaching of science. Competence approach overcame unconventional interactive facilities of forming deontological culture, the system exposed essence of casual-result components and even forming, and the personality-oriented approach took into account individual features of future pharmacists. A systematic approach of formation of deontological culture of future pharmacists takes into account the allocation of the serial multilevel and multicomponent interrelated causal system. Personality-oriented approach to the formation of deontological culture of future pharmacists includes consideration of: psychological, physical, age, gender, social characteristics of future pharmacists. The main value in forming deontological culture of future pharmacists is the principle of the greatest instilling of the importance of human life, the preservation of health, through the provision of adequate competent pharmaceutical care. It is advisable to use all of the above methodological approaches in order to achieve efficient knowledge.

Keywords: methodological approaches, deontological culture, future pharmacists, pharmaceutical deontological culture

УДК 373(091)

ЛЮДМИЛА ШТЕФАН

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ

У статті аналізуються мета, завдання, напрями, функції, принципи, форми й методи організації соціально-педагогічної діяльності у школах на сучасному етапі розвитку українського суспільства; дається визначення шкільної соціально-педагогічної служби; характеризуються її структурні підрозділи. З'ясовано, що соціально-педагогічна служба створюється з метою забезпечення ранньої допомоги й втручання в життя дітей та їхніх сімей, коли соціальні або сімейні обставини призводять до конфлікту дитини з освітою, соціумом та власним здоров'ям.

Ключові слова: соціальний педагог, діяльність, школа, організація, специфіка, зміст, функції, напрями

Постановка проблеми. Спрямованість української держави на демократизацію та гуманізацію суспільства, звернення до прав і свобод громадян зумовили необхідність зміни діяльності й реформування всіх суспільних структур, у тому числі й освітньої галузі.

Головним принципом реформування сучасної школи є принцип гуманізації освіти, який передбачає, насамперед, першочергову увагу до розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – як учителя, так і учня, на основі сучасної культури й широких знань, високого трудового та соціально-педагогічного професіоналізму. Однак процеси гуманізації суспільства на перший план висувають питання місця дитини в цьому освітньому просторі, а також її соціалізації в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми Проблему організації соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю широко вивчали й продовжують вивчати фахівці в різних галузях: педагогіки (С. Білецька, С. Бикасова, О. Колесникова, І. Трубавіна, Л. Штефан), соціальної та корекційної педагогіки (О. Безпалько, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, Е. Мастюкова, Л. Нікітін, М. Шакурова), психології (А. Асмолов, Ю. Гільбух, І. Дубровіна, Д. Ісаєв, А. Лурія, В. Столін, В. Шпалінський та ін.).

Мета статті полягає в аналізі специфіки й змісту соціально-педагогічної діяльності в школах на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. Вивчення й узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що необхідною умовою реалізації особистісно-орієнтованого освітнього простору є наявність і школі служби, що здатна виконувати соціально-педагогічний і психологічний супровід учня в навчально-виховному процесі. Із цією метою створюються різноманітні внутрішньошкільні групи й об'єднання – психологічні, педологічні, методичні, соціально-педагогічні та інші, які активно взаємодіють одна з одною та намагаються розв'язувати відповідні завдання в межах конкретного закладу, спираючись на викладене в нормативних документах системи освіти й системи соціальної роботи в Україні [5].

З метою підвищення ефективності соціально-педагогічної діяльності та для забезпечення оптимального супроводу освітнього процесу в сучасних школах почали формуватися соціально-педагогічні служби, до складу яких, окрім соціального педагога як керівника підрозділу та практичного психолога, входять й інші спеціалісти загальноосвітнього закладу, які займаються організацією соціально-педагогічної діяльності: заступник директора з виховної роботи, класні керівники, учителі-предметники, представники піклувальної ради школи, учитель-куратор дитячого та юнацького самоврядування, керівники гуртків і секцій при навчальному закладі, громадський інспектор з охорони прав дитини, педагог-організатор.

Соціально-педагогічна служба створюється з метою забезпечення ранньої допомоги та втручання в життя дітей і їхніх сімей, коли соціальні або сімейні обставини призводять до конфлікту дитини з освітою, соціумом та власним здоров'ям.

Діяльність соціально-педагогічної служби школи спрямована на організацію активної співпраці шкільної адміністрації, учнів, педагогів і батьків між собою, а також інших соціальних структур для надання реальної, кваліфікованої і своєчасної допомоги дітям і вчителям щодо захисту їхніх прав і попередження їх порушень [1].

Шкільна соціально-педагогічна служба, як зазначають фахівці, – самостійне багатопрофільне утворення, яке складається з відповідних частин, що працюють з відповідною метою. До таких частин належать діяльнісні компоненти (цільовий, діагностичний, орієнтаційний, змістовий, операційний, оцінювальний), які містять відповідну кількість взаємопов'язаних і взаємозумовлених структурних елементів, утворюючи між собою функціонуючий організм, який має свою логіку організації та його направленість [3, с.54].

На основі вивчення нормативних документів (Закон України «Про освіту», Положення про психологічну службу системи освіти України), науково-педагогічних джерел (А. Асмолов, С. Бикасова, А. Капська, О. Колесникова, Л. Мардахаєв, В. Шпалінський та ін.) С. Бикасовою соціально-педагогічну службу загальноосвітньої школи визначаємо як окремий підрозділ у структурі школи, що об'єднує з метою забезпечення успішної соціалізації учнів посади соціального педагога як керівника служби, практичного психолога, заступника директора з виховної роботи, класних керівників, представників піклувальної ради школи, учителя-куратора учнівського самоврядування, керівників гуртків і секцій при навчальному закладі, громадського інспектора з охорони прав дитини, педагога-організатора.

Мету організації соціально-педагогічної діяльності у школі фахівці визначають як:

ефективний захист дитинства й соціально відповідальне введення підростаючої людини в соціальний інститут суспільства (А. Асмолов, В. Шпалінський та ін.);

забезпечення доступної та своєчасної кваліфікованої соціально-психологічної допомоги дітям, батькам і педагогічному колективу (О. Безпалько);

орієнтація на особистість, індивідуальність, розкриття сутнісних сил дитини, надання їй комплексної соціально-психологічно-педагогічної допомоги у розв'язанні особистісних проблем, в усвідомленні себе суб'єктом власного життя (Н. Сейко);

забезпечення в умовах закладу розв'язання проблем соціалізації дитини, її соціальних, соціально-педагогічних та психологічних проблем у межах її законних прав, на задоволення особистісних інтересів і потреб (О. Колесникова).

Отже, мета шкільної соціально-педагогічної діяльності полягає у здійсненні соціально-психолого-педагогічного вивчення дітей для організації індивідуального підходу до них, надання соціально-психологічної допомоги дітям, батькам, учителям, створення сприятливих умов для реалізації прав дитини, проведення психопрофілактичної роботи і роботи з первинної соціально-психологічної корекції та реабілітації.

На думку О. Безпалько, виходячи з мети організації соціально-педагогічної діяльності в школах, працівники соціально-педагогічної служби можуть надавати такі соціальні послуги:

- педагогічні (консультування батьків та учнів; послуги з організації дозвілля; просвітницькі послуги для батьків щодо формування навичок батьківської компетентності; послуги щодо організації домашнього навчання дітей - інвалідів; соціальний патронаж проблемних сімей; посередництво між школярами та батьками, школярами та педагогами тощо);

- психологічні (консультації з питань подолання психологічних проблем; психотерапевтичні послуги; послуги з психодіагностики та психокорекції; соціально-психологічні тренінги; послуги з профорієнтації тощо);

- соціально-медичні послуги (інформування учнів щодо дотримання ними гігієнічних правил, організації раціонального харчування, попередження хвороб, які передаються статевим шляхом, шляхів передачі ВІЛ, наслідків уживання наркотичних речовин, алкоголю; сприяння у лікуванні дітей, які цього потребують, тощо);

- юридичні послуги (допомога в оформленні відповідних документів для визначення соціального статусу дітей, позбавлених батьківського піклування; послуги щодо отримання відповідних пільг для різних категорій дітей; представлення інтересів дітей у правоохоронних органах, послуги з правової просвіти неповнолітніх тощо).

Взагалі, «головне призначення соціальної психолого-педагогічної служби в школі – загальна гуманізація навчально-виховного процесу при дотриманні принципу педагогічної екології – взаємодія педагогів і батьків із дитиною, яка базується на безоцінному ставленні до дитини незалежно від наявності в неї сильних та слабких сторін, на довірі, любові та емпатії до дитини, повазі до її особистості, прав і свобод» [2, с. 508].

Вивчення й узагальнення науково-педагогічної літератури й положення про психологічну службу системи освіти України дозволяє зробити висновок, що для реалізації цієї мети необхідно вирішити завдання, розраховані передусім на соціального педагога і практичного психолога, а саме:

- організація профілактичної роботи з попередження девіантної поведінки та надання соціально-педагогічної й психологічної підтримки учням, які мають проблеми в навчанні, труднощі в спілкуванні;

- здійснення соціально-педагогічного супроводу дітей, які потребують особливої уваги (сироти, діти, які перебувають у складних умовах проживання, діти-напівсироти, діти з неповних сімей, діти-інваліди, діти, які проживають в сім'ях групи ризику, діти з багатодітних сімей, учні, які стоять на внутрішньошкільному обліку, діти, схильні до правопорушень та ті, що перебувають на обліку);

- розвиток інтересу школярів до самоосвіти, самореалізації, самовиховання, розвитку особистих здібностей;

- виявлення проблем і ціннісних орієнтацій вихованців;
- підвищення правової грамотності учнів, сприяння самостійному вирішенню соціально значущих завдань;
- просвітницька робота з батьками з питань організації виховного впливу;
- допомога педагогічним працівникам із питань організації соціально-педагогічної діяльності, в опануванні й розробці інноваційних програм і технологій, консультування з питань різних аспектів розвитку, навчання й виховання учнів.

Виходячи з окреслених завдань, науковці (О. Безпалько, А. Капська, І. Зубіашвілі, Л. Мельник, М. Шакурова та ін.) визначили такі напрями організації соціально-педагогічної діяльності у школах:

аналітико-діагностичний з метою виявлення соціальних і особистих проблем учня та соціально-педагогічного впливу мікросередовища навчального закладу на вихованців шляхом спостереження, інтерв'ювання, опитування, аналізу документів тощо. Вивчення особистості дитини, особливостей її розвитку, складання соціального паспорта сім'ї вихованця; соціально-педагогічний моніторинг мікрорайону школи з метою його соціальної паспортизації;

консультативний, що передбачає соціально-педагогічну консультацію учнів, які опинилися в кризовій життєвій ситуації, обговорення шляхів вирішення їхніх проблем, професійне самовизначення зазначеної категорії учнів, профорієнтація; консультування батьків, педагогів, класних керівників із питань вирішення соціально-педагогічних проблем дитини, створення групи підтримки;

соціально-правовий, що включає організацію соціально-психологічної та правової консультації школярів, педагогів, батьків; захист прав та інтересів дітей через дотримання положень міжнародних і вітчизняних нормативно-правових документів в умовах сім'ї та школи; виявлення дітей, яких незаконно залучено до роботи під час навчання, і вирішення питання їхньої освіти;

профілактичний, що зводиться до соціально-педагогічної профілактики й корекції відхилень у поведінці учня, спонукання до здорового способу життя колективу і кожного його члена; профілактичної роботи з учнями, які перебувають на обліку в школі або відділі зі справ неповнолітніх;

методичний, який полягає в аналізі власної соціально-педагогічної діяльності з метою підвищення педагогічної майстерності; участі в роботі ради школи та методичних об'єднань класних керівників, вивченні літератури з педагогіки, соціальної педагогіки та психології, проведенні соціально-педагогічних досліджень тощо.

Одним із найважливіших і найбільш складних напрямів професійної діяльності соціального педагога в школі, як зазначають В. Лютий, Л. Оліференко та ін., є опіка або психологічний супровід дітей, які потребують особливої уваги. Таких вихованців об'єднують в одну категорію і називають по-різному: важкі, важковиховувані, педагогічно занедбані, проблемні, діти групи ризику, діти з відхиленнями (девіантною) поведінкою та ін.

Аналіз науково-педагогічних джерел дозволяє виділити основні принципи організації соціально-педагогічної діяльності в школах України, а саме:

- доступність – можливість отримати допомогу має кожен, хто її потребує;
- своєчасність – спрямованість діяльності на своєчасне розв'язання соціальних і психологічних проблем вихованців;
- індивідуалізація – орієнтація на реальні проблеми конкретної особистості з урахуванням її рівня інтелекту, показників здоров'я, соціального стану;
- гуманізм – визнання людини як найвищої цінності;

конфіденційність – суворе дотримання положень етичного кодексу соціального педагога й психолога, повне збереження таємниці й анонімність респондентів;

компетентність – постійне підвищення фахівцями з соціально-педагогічної роботи свого професійного рівня;

науковість;

відповідальність – кожен учасник організації соціально-педагогічної діяльності несе відповідальність за наслідки свого впливу на особистість;

систематичність – етапність, узгодженість, безперервність, зворотній зв'язок, робота з сім'єю в цілому;

мобільність – оперативне реагування на певну ситуацію або проблему;

добровільність.

Ефективність організації соціально-педагогічної діяльності в школі залежить від того, якою мірою вона являє собою цілісний, активний та систематично-діяльнісний організм. Учені виділяють провідні функції, що забезпечують цілісність та ефективність зазначеної роботи. Це:

Організаційно-посередницька функція. Реалізацію зазначеної функції забезпечують педагогічна рада школи, батьки, заступник директора з навчально-виховних питань, який визначає не тільки те, що необхідно вирішувати, а ще і в якій послідовності це слід робити. У той же час до його повноважень належить і функція контролю діяльності та якості вирішення соціально-педагогічних проблем.

Дослідницька й практична функція. Полягає в тому, що соціальний педагог та практичний психолог вивчають, діагностують різні явища шкільного життя, соціальних груп і окремих вихованців.

Аналітична функція. Виконанням цієї функції займається психолого-педагогічний консилиум, до складу якого входять заступник директора з соціальних питань, психолог, соціолог, заступник директора з навчально-виховної роботи, соціальний педагог, спеціально запрошені фахівці. До роботи також можуть залучатися батьківський комітет і педагогічна рада. Саме завдяки аналітичній функції можна проаналізувати ситуацію, затвердити кінцевий діагноз соціально-педагогічної проблеми та з'ясувати її вплив на вирішення навчально-виховних задач.

Консилиум дає можливість здійснити більш ретельний аналіз соціально-педагогічної ситуації, що склалася, та колективно виробити шляхи її кваліфікованого вирішення.

Прикладна функція. До виконання цієї функції залучаються ті, хто може брати участь у вирішенні соціально-педагогічних проблем школярів, шкільних колективів, учителів та батьків. Мова йде передусім про представників шкільної адміністрації: заступник директора з навчальної роботи, заступник директора з навчально-виховної роботи, соціальний педагог, практичний психолог та організатори позашкільної роботи (класні керівники, керівники художньої самодіяльності, керівники інших секцій).

У своїй діяльності соціально-педагогічні працівники застосовують відповідні методи, засоби, прийоми, використання яких залежить від конкретної ситуації. О. Колесникова виділяє такі групи методів:

- Загальнонаукові: аналіз, синтез, дедукція, індукція, спостереження, опитування, моделювання, аналогія, експеримент;

- Педагогічні: формування досвіду поведінки, формування свідомості, стимулювання і корекція поведінки;

- Соціально-педагогічні: позитивний приклад, інформування, перспективи,

перенавчання, переключення, реконструкція характеру, ігри, змагання, аналіз ситуацій, заохочення, ситуація вибору, ситуація успіху, навіювання переконання тощо.

- Методи соціальної роботи: безпосередній вплив, релаксація, підтримування, рефлексія тощо;

- Організаційні: нормування, регламентування та інші [3, с. 69].

Отже, сучасні загальноосвітні заклади мають усе необхідне для ефективної організації соціально-педагогічної діяльності. Однак, на думку Л. Мардахаєва, слід звернути увагу на:

- розробку й уточнення професіограми кожної посадової особи соціально-педагогічної служби школи;

- уточнення функціональних обов'язків посадових осіб служби;

- розробку робочого місця кожної посадової особи соціально-педагогічної служби та забезпечення методичними матеріалами з вирішення різноманітних діагностичних та практичних задач, методичними рекомендаціями з їх використання;

- більш активне залучення до діяльності соціально-педагогічної служби на громадських засадах широкого кола спеціалістів медично-психологічної та соціально-правової сфер району та міста;

- уведення нових посад, що дозволяють на кваліфікованому рівні охопити весь спектр педагогічних та соціально-психологічних проблем школи;

- забезпечення підготовки у вищих навчальних закладах України всіх спеціалістів соціально-педагогічної служби школи відповідно до їхнього професійного призначення [4].

Висновки. Таким чином, на основі аналізу специфіки організації соціально-педагогічної діяльності у школах України встановлено зміст, мету, завдання, напрями, її функції, сформульовано визначення сучасної шкільної соціально-педагогічної служби. З'ясовано, що основними суб'єктами соціально-педагогічного впливу в загальноосвітній школі є соціальний педагог, практичний психолог, заступник директора з виховної роботи, класні керівники, представники піклувальної ради школи, учителі-куратори учнівського самоврядування, керівники гуртків і секцій при навчальному закладі, громадський інспектор з охорони прав дитини, педагог-організатор.

До перспективної тематики подальшого наукового пошуку можна віднести питання порівняльного аналізу організації соціально-педагогічної діяльності в школах на різних етапах розвитку українського суспільства.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: Дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: 13.00.05 / Ольга Володимирівна Безпалько. – К., 2006. – 520 с.
2. Зубиашвили И. К. Особенности организации социально-психологической службы в школе // Соціальна служба в Україні: соціально-психологічні засади формування й ефективного функціонування. Матеріали науково-практичної конференції 12 травня 2005 р., м. Черкаси. / Ред. кол.: В. В. Москаленко, Н. І. Кривоконь, Н. М. Дембицька. – К.: Фенікс, 2005. – С. 501-512.
3. Колесникова О. В. Соціальна, соціально-педагогічна і психологічна робота в школі: оглядовий аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду: [науково-методичні матеріали] / О. В. Колесникова / [ред. І. М. Трубавіної]. – Харків : ТОВ «Славена», 2010. – 136 с.
4. Мардахаев Л. В. Введение в социальную педагогику / Л. В. Мардахаев. – М. : МГСУ, 1996.

5. Нормативно-правове забезпечення освіти [у 4-х ч.] – Ч. 3. Інструкції та положення з окремих питань управління. – Х. : «Основа», 2004. – 208 с.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2016 р.

ШТЕФАН Л.

Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С.Сковороды, Украина

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛАХ УКРАИНЫ

В статье анализируются цель, задачи, направления, функции, принципы, формы и методы организации социально-педагогической деятельности в школах на современном этапе развития украинского общества; дается определение школьной социально-педагогической службы; характеризуются ее структурные подразделения. Установлено, что социально-педагогическая служба создается с целью обеспечения ранней помощи и вмешательства в жизнь детей и их семей, когда социальные или семейные обстоятельства приводят к конфликту ребенка с образованием, социумом и собственным здоровьем.

Ключевые слова: социальный педагог, деятельность, школа, организация, специфика, содержание, функции, направления

SHTEFAN L.

H. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

THE PECULIARITIES OF SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY IN UKRAINIAN SCHOOLS

This article analyzes the purpose, objectives, trends, functions, principles, forms and methods of social and educational activity at schools at the present stage of the Ukrainian society development. The definition of the school social and educational service is offered. Besides, its structural units are characterized. It is proved that the social and educational service is created to provide assistance and the early intervention into the lives of children and their families when social or family circumstances lead to the child's conflict with his education, society and his health.

It is also proved that the main doers of the social and pedagogical influencing at a secondary school are teachers, a sociology teacher, a practical psychologist, head-master's deputy in upbringing work, tutors, the representatives of the school board trustees, teachers overseeing the students' government, leaders of the school clubs, a public health inspector protecting the child's rights, the teacher who is the organizer.

The purpose of the school social and educational activity lies in the implementation of the children's social, psychological and pedagogical study in order to arrange the individual approach to them as well as providing social and psychological support to the children, their parents, the teachers and creating the favorable conditions for the realization of children's rights. The work on psychological problems prevention and the work on the primary social and psychological correction and rehabilitation is also carried out.

It is acknowledged that the main directions of the social and educational activity at schools in Ukraine are: the analytical and diagnostic directions, consultative, social and legal, preventative and the methodological ones.

The main functions of the social educator's activity are the organizational and influential function, the research and practical function, the analytical function and the applied function. The main groups of methods of the social and pedagogical influence include the general methods (the analysis, the synthesis, the deduction, the induction, the observations, the surveys, the modeling, the analogy, the experiment). The pedagogical methods include the cultivation of the behavior experience, the consciousness growth, the behavior incentives and correction. The social and educational methods include a positive example, the information, perspectives, conversion, activity changes, the temper changes, games, competitions, the analysis of the

situations, encouraging, the choice of the situation, the situation of success, the suggestion of beliefs, etc. The social work methods include the direct influencing, the relaxation, the maintenance, the reflection, etc. The organizational methods include the standardization and the regulation, etc.

Keywords: a social educator, activity, school, organization, peculiarities, contents, functions, directions

УДК 37.032:614.23

СВІТЛАНА ШУТОВА,

ВІКТОРІЯ УСОВА

Київський національний університет будівництва і архітектури

СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНІЙ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ВНЗ

Розкривається зміст поняття спрямованості особистості як психічної властивості, в якій виражаються потреби, мотиви, світогляд, настанови, цілі життя й діяльності. Показано місце спрямованості в структурі особистості. Здійснено теоретичний аналіз проблеми і представлені результати власного дослідження впливу спрямованості особистості студентів на їх психічні стани в навчально-виховному процесі ВНЗ.

Ключові слова: особистість, спрямованість, мотиви, настанови, психічні стани, детермінанти станів

Постановка проблеми. Процес реорганізації системи освіти характеризується переходом на особистісно-орієнтовану модель взаємодії її суб'єктів в цілісному педагогічному процесі, що актуалізує проблему впливу навчання й виховання на становлення особистості студента. Складна система в навчальному процесі, що утворюється через навчальну взаємодію педагога й студента, що спілкуються, характеризується спільністю мети даної взаємодії. Міцність такої взаємодії залежить від якості встановленого психологічного контакту, який визначається ідентичними психічними станами й спільністю соціальних настанов всіх учасників взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні проблеми в галузі освіти є предметом досліджень таких психологів як Г.С. Костюк, Я.Л. Коломінський, Н.В. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, А.О. Реан, М.Г. Рогов, О.О. Прохоров та ін. Увага дослідників спрямовується на соціально-психологічний аспект навчання й виховання, проблеми соціальних мотивів освіти, самовизначення, на розробку й удосконалення методів активного соціально-психологічного навчання. Проводиться соціально-психологічне вивчення особистості студентів, навчальних груп; досліджуються масові психологічні явища в системі освіти. При цьому можна констатувати лише окремі роботи, в яких досліджуються взаємовідносини смислових складових свідомості й психічних станів, роль свідомості в детермінації психічного стану, механізми смислоутворення, закономірності виникнення й зміни психічних станів та їх регуляцію.

Мета статті – представлення результатів дослідження проблеми особливостей психічних станів і спрямованості особистості студентів у

освітньому процесі ВНЗ. Припускається, що вирішення даної проблеми дасть можливість визначити й мобілізувати якісно нові можливості підвищення ефективності навчально-виховного процесу ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У працях Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейна та К.К. Платонова в якості вищого рівня структури особистості розглядається спрямованість – психологічний «стрижень» особистості та інтегруюча основа діяльності, яка закладає систему відносин людини зі світом і до світу, визначає основні лінії поведінки, систему цінностей і поглядів, позицію в житті і світогляд особистості. Спрямованість особистості впливає на всі сфери діяльності людини, включаючи профільне і професійне самовизначення. Л.І. Божович визначає спрямованість як систему стійких домінуючих мотивів [1]. У контексті даного підходу зріла особистість організовує власну поведінку в умовах дії кількох мотивів; обирає цілі діяльності і за допомогою спеціально організованої мотиваційної сфери регулює свою поведінку таким чином, щоб небажані мотиви, бодай і дуже сильні, були пригніченими. Формування особистості ґрунтується на розвитку мотиваційної сфери, що представляє собою єдину динамічну систему, всі елементи якої взаємопов'язані. В результаті цих процесів виробляється певна стратегія поведінки. У ній відбивається головна характеристика особистості – її спрямованість, яка визначається сукупністю стійких і домінуючих мотивів. Структуру спрямованості складають три групи мотивів: гуманістичні, особистісні, ділові. Гуманістична (суспільна) спрямованість починає формуватися в ранньому дитинстві. Особистісна спрямованість є не віковою характеристикою, а наслідком особливостей виховання. Головним механізмом формування соціальної спрямованості є виховання. Спрямованість складається як внутрішня позиція особистості по відношенню до соціального оточення, до окремих об'єктів соціального середовища.

Змістовним щодо визначення спрямованості є підхід В.М. М'ясищева, який в поняття спрямованості особистості включає цілі, мотиви, інтереси, ідеали, переконання і розглядає спрямованість як стійку домінуючу систему мотивів, визначальну вибірковість відносин, активність людини, сенс її життя [4].

Б.І. Додонов критикує визначення спрямованості вищеназваної школи, яке пов'язує спрямованість із домінуванням одних мотивів над іншими, з їх стійкою ієрархією, і дає своє визначення спрямованості особистості. Він вважає, що мотиви – це лише «форми прояву все тих же потреб, інтересів», тобто вони утворюють спрямованість за допомогою зв'язку її компонентів, а не їх сутнісних характеристик [2]. Б.І. Додонов називає спрямованістю деякі особливості переживань людини в їх взаємному зв'язку, характер її емоційного настрою. Він намагається знайти єдину характеристику спрямованості як специфічного особистісного утворення, що представляє структуру «потреб певного роду». Автор відзначає незадоволеність трактуванням спрямованості як ієрархії мотивів і намагається обґрунтувати діалектичний підхід до розуміння потреб: «... ми повинні усвідомити потреби не тільки як «запит» організму або особистості до об'єктивного світу, але й як їх вимога від самих себе певної похідної – «діяльності». Б.І. Додонов справедливо вказує на важливість характеристики емоційних станів людини при вивченні спрямованості [2].

Специфіки прояву психічних станів у навчальній і педагогічній діяльності торкаються роботи, присвячені вивченню впливу психічних станів на мотивацію в навчальній і професійній діяльності (Т.М.Васильєва, О.В.Гаврилова, М.Г.Рогов); при сприйнятті експозицій (Г.Т.Шавалієва); а також саморегуляції психічних станів студентів і педагогів (Г.Ш.Габдрєєва, О.О.Прохоров).

При розгляді проблеми психічних станів привертається увага до істотних фактів психічного життя й прояснюється розуміння людської психіки в цілому. Психічний стан як самостійну категорію виділив В.М. М'ясищев, але перша основна спроба теоретично узагальнити проблему психічних станів була здійснена М.Д. Левітовим [3;4]. Розглядаючи психічні стани, В.М. М'ясищев вважав їх тонутом нервової системи. Він писав, що під станом він розуміє загальний функціональний рівень (тонус), на тлі якого розвивається психічний процес. Тобто, йдеться про різні рівні активізації мозку, які сприймаються як різні стани: сон – бадьорість, збудження – гальмування тощо.

Ю.Є. Сосновикова [5] визначає психічний стан як конкретне визначене співвідношення і взаємодію компонентів психіки за певний період, як тимчасовий стан психіки. Вона зауважує, що стан – це компонент психіки і що поняття психічних станів повинно враховувати все, що в даний відрізок часу відбувається у психіці людини. Тоді можна поставити знак рівності між психічними станами і діяльністю психіки.

На основі теоретичного аналізу можна зробити висновок, що існує величезна кількість різноманітних психічних станів. Розглядати будь-який психічний стан у «чистому» вигляді, щоб класифікувати його, не зовсім логічно через їхню багато вимірність. У зв'язку з цим ми вважаємо, що доцільно розглядати певні психічні стани з погляду їх оптимальності в певній діяльності, яка притаманна різним періодам психічного розвитку. Тому ми виділили психічні стани у студентів, які найчастіше спостерігаються в навчально-виховному процесі. Умовний розподіл цих психічних станів на позитивні й негативні обумовлено адекватністю чи неадекватністю цих станів навчальній діяльності. Так до поширених позитивних чи адекватних навчальній діяльності психічних станів і емоцій студентів відносяться: зацікавленість, подив, радість, веселощі, натхнення, приязність тощо. До поширених негативних чи неадекватних навчальній діяльності психічних станів і емоцій студентів належить: втома, страждання, гнів, страх, сором.

Психічні стани студентів зумовлюються дією зовнішніх і внутрішніх детермінант. Залежно від того, який вплив мають ці детермінанти, психічні стани можуть бути адекватними або неадекватними навчальній діяльності. Коли в умовах навчального процесу виявиться стан пасивності й розсіяності, то, при відсутності хвороби, цей стан є неадекватним завданню навчальної діяльності. З'являється пасивно-байдуже ставлення до навчальної діяльності й до себе, що проявляється в невпевненості в своїх силах, почутті неповноцінності. Ці стани є наслідком умов розвитку й виховання особистості і, як ми допускаємо, спрямованості особистості студента. Тому особливо слід звернути увагу на фактор спрямованості, що впливає на психічний стан студентів. На виникнення психічного стану студента, що перебуває в навчальному процесі, впливають його мотиви, потреби, інтереси, бажання, схильності – все те, що можна віднести до структури спрямованості особистості студента.

Психічні стани (позитивні або негативні) впливають на хід і досягнення результатів діяльності студентів, на їх успішність, якість знань, навичок, умінь, на формування професійно важливих якостей особистості і т. д. Максимальна продуктивність розумової роботи можлива тільки при наявності душевної психічної рівноваги і спокійності. Великий вплив на психічний стан студентів чинять успіхи у навчанні, такт викладача, його доброзичливість, повага їх гідності. Взаємовідношення, соціально-психологічна атмосфера в колективі завжди впливають на психічний стан студента.

Особливість стану залежить, перш за все, від психічних властивостей особистості, мотивації й типу нервової системи. Після вступу у вуз на психічний

стан студента впливають відрив від дому (якщо вступ був пов'язаний з переїздом в інше місто), необхідність адаптації до умов і задач більш складних, ніж раніше, діяльності, підвищення вимог до самостійної роботи і т. д.

Студентам перших курсів доводиться засвоювати навчальний матеріал приблизно в 2,7 рази більший, ніж в середній школі. Щоб підтримати і мобілізувати позитивні психічні стани студентів необхідно нейтралізувати або попередити негативні психічні стани. Засобами вирішення цього є наукова організація праці студентів, переконання, навіювання, культурно-масова робота, спорт, індивідуальна співбесіда, піклування про розумне задоволення матеріальних і духовних потреб.

Складні та нові завдання, які постають перед студентами вже на першому курсі, потребують чіткої організації навчального процесу, набуття навичок самостійної роботи з навчальною та науковою літературою, умінь самостійно розподіляти свій час. Розумова, моральна та громадська зрілість студентів виявляється в умінні організувати своє навчання, побут і відпочинок.

Важлива умова успішного розвитку особистості – усвідомлення самим студентом неповторності своєї людської індивідуальності. У цей період людина визначає майбутній життєвий шлях, набуває професії, починає випробовувати себе в різноманітних галузях життя; самостійно планує діяльність і поведінку, активно відстоює самостійність суджень і дій. У цьому віці складаються світогляд, етичні й естетичні погляди на основі синтезу багатьох знань, життєвого досвіду, самостійних міркувань і дій.

Період навчання у вищих навчальних закладах – це важливий період соціалізації людини. Соціалізація – це процес формування особистості в певних соціальних умовах, процес засвоєння соціального досвіду, у ході якого людина перетворює його у власні цінності, вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми й шаблони, які прийняті в певній групі та суспільстві.

У студентському віці діють всі механізми соціалізації: засвоєння соціальної ролі студента, підготовка до оволодіння соціальною роллю (спеціаліста-професіонала), механізми наслідування та механізми соціального впливу з боку викладачів та студентської групи. Явища конформізму також можуть спостерігатися в студентському середовищі.

Студентський вік характеризується також прагненням самостійно й активно обирати певний життєвий стиль та ідеал, що відповідає умовам соціалізації, згідно з якими індивід повинен відігравати активну роль. Отже, навчання у вищих навчальних закладах є потужним фактором соціалізації особистості студента і цей процес відбувається впродовж самої життєдіяльності студентів.

Значна роль у підтримці психічних станів належить викладачу, який, починаючи заняття, може налаштувати студентів на активну роботу, створити атмосферу творчого піднесення. Встановлені викладачем взаєморозуміння, бадьорість, оптимізм, чіткість, планомірність дій, витримка сприяють виявленню у студентів психічних станів. У випадку неспіху у студента важливо пояснити йому причину, підтримати словом, пообіцяти допомогти, порадити, як краще організувати самостійну роботу.

Активізація викладачем вищих почуттів студентів, почуття обов'язку, відповідальності допомагає їм зберегти позитивні психічні стани. Знаючи суть і причини виникнення психічних станів, викладач ефективніше управляє діяльністю студентів, навчає і виховує.

Висновок. Отже, спрямованість є внутрішньою детермінантою психічних станів. До зовнішніх детермінант належать біологічні умови (голод, спрага, контраст температур і т.д.); хімічний вплив (ліки, ароматичні речовини і т.д.); соціальні

умови (розвиток особистості в суспільстві, технічний процес і т.д.); педагогічні умови (внутрішньо-сімейні відносини, стиль сімейного виховання, вплив студенського оточення і педагога). Як зовнішню детермінанту можна виділити настанови педагога, які переломлюючись через настанови студента, стають механізмом виникнення психічних станів студентів у навчальному процесі.

Перспективами подальших досліджень є пошук ефективних методик формувань здорового клімату у студентських навчальних групах ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
2. Додонов Б.И. Эмоции как ценность / Б.И.Додонов. – М. : Полииздат, 1978. – 272 с.
3. Левитв Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М., 1964.
4. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии // Социально – психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми: Тезисы симпозиума / В.Н. Мясищев. – Л.: 1970. 1– 3. XII.
5. Шаров А.С. Психология переживания: природа, механизмы, феномены // Мир психологии / А.С.Шаров. – 2004. – № 1. – С. 214– 226.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2016 р.

ШУТОВА С., УСОВА В.

Киевский национальный университет строительства и архитектуры, Украина

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Раскрывается содержание понятия направленности личности как психического свойства, в котором выражаются потребности, мотивы, мировоззрение, установки, цели жизни и деятельности. Показано место направленности в структуре личности. Осуществлен теоретический анализ проблемы и представлены результаты собственного исследования влияния направленности личности студента на их психические состояния в образовательном процессе ВУЗ.

Ключевые слова: личность, направленность, мотивы, установки, психические состояния, детерминанты состояний.

SHUTOVA S., USOVA V.

Kyiv National University of Construction and Architecture, Ukraine

THE ORIENTATION OF THE INDIVIDUAL IN THE LEARNING INTERACTION IN THE CONTEXT OF THE UNIVERSITY

The content focus of the concept of personality as mental properties, which are expressed needs, motivation, philosophy, guidelines, objectives and activities of life. The place focus on the structure of personality. The theoretical analysis of the problem and the results of its own research on the impact of individual students focus on their mental states in the educational process of the university.

Student mental state - a temporary entire state of his mind, affecting the flow of mental processes and identify personality traits. Mental states, consolidating activities may become stable personality traits. The impact of external influences on student behavior depends on his mental state, according to which, in turn, occurring mental processes and build practical action.

Implementation of educational, social and other problems requires the definition of objectives, decision making, coping, mobilizing forces control him, that detection will. Therefore, a high level of self-control, the ability to control their behavior is an important psychological prerequisite for success of the student.

Keywords: identity, orientation of the individual, motivation, attitudes, mental states, states determinants, mobilization of forces, self-regulation

НАШІ АВТОРИ

Азізова Катерина Михайлівна, кандидат економічних наук, доцент Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

Андрійчук Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент Житомирського державного університету імені Івана Франка

Бардінов Олексій Васильович, здобувач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Бескровний Олексій Іванович, кандидат технічних наук, доцент Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського, м. Кривий Ріг

Беляєва Наталія Вячеславівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Білоусова Надія Валентинівна, кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Бондаренко Анна Станіславівна, завідувач кабінету кафедри теорії і методики мистецької освіти та диригентсько-хорової підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

Волощук Ілона Аркадіївна, кандидат педагогічних наук, доцент ДВНЗ «КНУ», Криворізький педагогічний інститут

Ворона Петро Васильович, доктор державного управління, доцент, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, депутат Полтавської обласної ради

Гавриш Артем Леонідович, викладач ВДНЗ «Українська медична стоматологічна академія»

Галашова Олена Геннадіївна, старший викладач Одеського національного економічного університету

Гафурова Віталія Юріївна, студентка Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне

Гордієнко Тетяна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Гриб Валентина Олександрівна, студентка II курсу Педагогічного університету імені Комісії національної освіти, Краків, Польща

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Грицай Наталія Богданівна, кандидат педагогічних наук, доцент Рівненського державного гуманітарного університету

Дерев'янку Тетяна Василівна, кандидат біологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Дубровський Валерій Леонідович, старший викладач Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Дубровська Лариса Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Жамардій Валерій Олександрович, кандидат педагогічних наук, викладач ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія»

Жданова-Неділько Олена Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кращенко Юрій Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кривич Ольга Володимирівна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Лещенко Олександр Іванович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Лещенко Петро Анатолійович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Ляпунова Валентина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Міськова Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне

Момот Олена Олегівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Панасенко Наталія Василівна, керівник гуртка-методист Полтавського міського центру позашкільної освіти

Радул Валерій Вікторович, доктор педагогічних наук, професор Кіровоградського державного педагогічного інституту імені В. Винниченка

Рендюк Сергій Петрович, кандидат педагогічних наук, викладач Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Руденко Микола Васильович, кандидат педагогічних наук, доцент Київського національного університету будівництва і архітектури

Садова Віта Вадимівна, кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Сорокіна Галина Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Степура Юлія Григорівна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Султанова Лейла Юріївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Тернов Сергій Олексійович, кандидат технічних наук, старший науковий співробітник, доцент Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського, м. Кривий Ріг

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Ткачук Ганна Сергіївна, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри хімії Хмельницького національного університету

Товстяк Марія Михайлівна, аспіранта Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Усова Вікторія Вікторівна, старший викладач Київського національного університету будівництва і архітектури

Фортуна Василь Васильович, кандидат фізико-математичних наук, доцент Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського, м. Кривий Ріг

Шафранська Тетяна Юріївна, викладач Медичного коледжу Запорізького державного медичного університету

Штефан Людмила Андріївна, доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Шутова Світлана Миколаївна, асистент Київського національного університету будівництва і архітектури

НАШІ РЕЦЕНЗЕНТИ

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

Єльнікова Галина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії управління ПТО Наукової установи «Інститут професійно-технічної освіти» Національної академії педагогічних наук України

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, Пьотрков Трибунальський, Польща

Остапенко Андрій Олександрович, доктор педагогічних наук, професор Кубанського державного університету (Росія)

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

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

ЗМІСТ

Азізова К.	Етапи моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі	3
Андрійчук Н.	Загальна характеристика системи освіти скандинавських країн: порівняльний аспект	12
Бардінов О.	Зміст і структура ключових компетентностей із менеджменту туристичної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури	18
Бескровний О. Тернов С. Фортуна В.	Рефлексивно-оцінний компонент готовності студентів до науково-дослідницької діяльності	24
Беляєва Н. Жданова-Неділько О. Бондаренко А.	Організаційно-педагогічні умови адаптації внутрішньо переміщених студентів до університетського середовища	29
Волощук І.	Феномен самоврядування в педагогічній спадщині А.С. Макаренка	35
Ворона П.	Використання інноваційних технологій у керуванні науково-дослідницькою діяльністю студентів	40
Гавриш А.	Методика «case study» у навчальному процесі вишів при підготовці фахівців із публічного управління	46
Галашова О.	Теоретичні аспекти професійно-орієнтованого фізичного виховання у вищому медичному навчальному закладі	54
Гриб В.	Професійна усталеність як педагогічна проблема в аспекті підготовки майбутніх менеджерів організацій до професійної управлінської діяльності	58
Гриньова М. Грицай Н.	«Коллективне виховання» А. С. Макаренка як один з універсальних методів корекції важковиховуваності учнів різного віку	65
	Кейс-технології у методичній підготовці майбутніх учителів біології	72

Дубровська Л. Дубровський В. Гордієнко Т. Білоусова Н.	Формування готовності майбутніх керівників навчальних закладів до впровадження інноваційних технологій	80
Жамардій В.	Роль тренера-викладача в проведенні навчальних занять з фізичного виховання студентів із застосуванням фітнес-технологій	84
Кращенко Ю. Сорокіна Г.	Умови адаптації внутрішньо переміщених осіб до університетського середовища засобами студентського самоврядування	89
Кривич О.	Організаційно-методичні засади діяльності Охтирського дитячого містечка імені М.О. Скрипника як виховного закладу інноваційного типу (20-ті роки ХХ століття)	96
Лещенко О.	Профільне навчання фізичної культури як педагогічна проблема	102
Лещенко П.	Педагогічний потенціал комп'ютерних ігор в аспекті формування компетентностей ХХІ століття	109
Ляпунова В.	Використання діалогічних методів навчання у підготовці майбутніх вихователів до формування толерантності дітей дошкільного віку	114
Міськова Н. Гафурова В.	Реалізація компетентнісного підходу до математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи	121
Момот О.	Комплекс організаційно-педагогічних умов виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу	126
Панасенко Н. Дерев'янка Т.	Особливості організації навчально-виховного процесу гуртка еколого-натуралістичного профілю в позашкільній освіті	132
Радул В.	Взаємозалежність соціально-професійної зрілості та професійно-педагогічної майстерності майбутнього педагога	137
Рендюк С.	Професійна спрямованість математичної підготовки студентів у розвитку їхньої пізнавальної діяльності	143

Руденко М.	Здоров`язберігальна компетентність студентської молоді як пріоритет діяльності освітнього менеджера в аспекті профілактики тютюнопаління серед студентів в умовах ВНЗ	149
Садова В.	Концептуальні основи фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи	155
Степура Ю.	Педагогічні умови успішної реалізації моделі підготовки майбутніх педагогів початкової школи до використання засобів естетотерапії у соціальному вихованні учнів	163
Султанова Л.	Обґрунтування вибору методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів	169
Ткаченко А.	Адаптаційний потенціал студентського віку	175
Ткачук А.	Проблеми позааудиторної самостійної роботи студентів та автодидактичні можливості їхнього вирішення	182
Товстяк М.	Дидактичні проблеми структурування навчальної інформації при підготовці магістра з управління навчальними закладами	190
Шафранська Т.	Методологічні підходи до формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів	195
Штефан Л.	Особливості організації соціально-педагогічної діяльності в школах України	201
Шутова С. Усова В.	Спрямованість особистості у навчальній взаємодії в умовах ВНЗ	208

СОДЕРЖАНИЕ

Азизова Е.	Этапы мониторинга качества образования в высшем учебном заведении	3
Андрийчук Н.	Общая характеристика системы образования скандинавских стран: сравнительный аспект	12
Бардинов А.	Содержание и структура ключевых компетентностей менеджмента туристической деятельности будущих специалистов физической культуры	18
Бескровный А. Тернов С. Фортуна В.	Рефлексивно-оценочный компонент готовности студентов к научно-исследовательской деятельности	24
Беляева Н. Жданова-Недилько Е.	Организационно-педагогические условия адаптации внутренне перемещённых студентов к университетской среде	29
Бондаренко А.	Феномен самоуправления в педагогическом наследии А.С. Макаренко	35
Волощук И.	Использование инновационных технологий в управлении научно-исследовательской работой студентов	40
Ворона П.	Методика «case study» в учебном процессе вузов при подготовке специалистов публичного управления	46
Гавриш А.	Теоретические аспекты профессионально-ориентированного физического воспитания в высшем учебном заведении	54
Галашова Е.	Профессиональная устойчивость как педагогическая проблема в аспекте подготовки будущих менеджеров организаций к профессиональной управленческой деятельности	58
Гриб В.	«Коллективное воспитание» А. С. Макаренко как один из универсальных методов коррекции трудновоспитуемости учеников разного возраста	65
Гринёва М. Грицай Н.	Кейс-технологии в методической подготовке будущих учителей биологии	72

Дубровская Л., Дубровский В., Гордиенко Т., Белоусова Н.	Формирование готовности будущих руководителей учебных заведений к внедрению инновационных технологий	80
Жамардий В.	Роль тренера-преподавателя в проведении учебных занятий по физическому воспитанию студентов с применением фитнес-технологий	84
Кращенко Ю. Сорокина Г.	Условия адаптации внутренне перемещенных лиц в университетской среде средствами студенческого самоуправления	89
Кривич О.	Организационно-методические основы деятельности Ахтырского детского городка имени Н.А. Скрипника как воспитательного заведения инновационного типа (20-е годы XX века)	96
Лещенко А.	Профильное обучение физической культуре как педагогическая проблема	102
Лещенко П.	Педагогический потенциал компьютерных игр в аспекте формирования компетентностей XXI века	109
Ляпунова В.	Использование диалогических методов обучения в подготовке будущих воспитателей к формированию толерантности у детей дошкольного возраста	114
Миськова Н. Гафурова В.	Реализация компетентного подхода к математической подготовке будущих учителей начальной школы	121
Момот Е.	Комплекс организационно-педагогических условий воспитания личности будущего учителя в здоровьесохраняющей среде высшего учебного заведения	126
Панасенко Н. Деревянко Т.	Особенности организации учебно-воспитательного процесса кружка эколого-натуралистического профиля во внешкольном образовании	132
Радул В.	Взаимозависимость социально-профессиональной зрелости и профессионально-педагогического мастерства будущего педагога	137
Рендюк С.	Профессиональная направленность математической подготовки студентов в развитии их познавательной деятельности	143

Руденко Н.	Здоровьесберегающая компетентность студенческой молодёжи как приоритет деятельности менеджера в образовании в аспекте профилактики курения среди студентов в условиях высшего учебного заведения	149
Садовая В.	Концептуальные основы фундаментализации содержания педагогических дисциплин в подготовке будущих учителей начальной школы	155
Степура Ю.	Педагогические условия успешной реализации модели подготовки будущих педагогов начальной школы к использованию средств эстетотерапии в социальном воспитании учеников	163
Султанова Л.	Обоснование выбора метода моделирования в исследовании процесса развития поликультурной компетентности будущих преподавателей	169
Ткаченко А.	Адаптационный потенциал студенческого возраста	175
Ткачук А.	Проблемы внеаудиторной самостоятельной работы студентов и автодидактические возможности их решения	182
Товстяк М.	Дидактические проблемы структурирования учебного материала при подготовке магистра управления учебными заведениями	190
Шафранская Т.	Методологические подходы к формированию деонтологической культуры будущих фармацевтов	195
Штефан Л.	Особенности организации социально-педагогической деятельности в школах Украины	201
Шутова С. Усова В.	Направленность личности в учебном взаимодействии в условиях вуза	208

CONTENTS

Azizova K.	Stages of monitoring of the quality of education in higher education.	3
Andriichuk N.	General description of the nordic countries education system: comparative aspect.	12
Bardinov A.	The content and structure of key competences of management of tourist activity of the future experts of physical training annotation.	18
Beskrovny O. Ternov S. Fortuna V.	The reflective-estemative components readiness of students to research activities.	24
Belyaeva N. Zhdanova-Nedilko E.	The organizational-pedagogical conditions of adaptation of internally displaced students to university environment.	29
Bondarenko A.	The phenomenon of self-government in the pedagogical heritage of A. Makarenko	35
Voloshchuk I.	The use of innovative technologies in the management of scientific-research work of students	40
Vorona P.	The method of "case study" in educational process of universities in the training of specialists with public management	46
Gavrish A.	Theoretical aspects of professional-oriented physical education in higher medical schools.	54
Halashova O.	The professional steadiness as a pedagogical problem in the professional training of future managers	58
Gryb V.	«Collective education» from Makarenko as one of the universal methods of correction uncontrollable behavior of all ages pupils.	65
Grineva M. Grytsai N.	The case-studies in the methodical training of future teachers of the biology.	72

Dubrovska L. Dubrovskiy V. Ghorienko T. Bilousova N.	The formation of readiness of future educational establishment managers for the introduction of innovational technologies.	80
Zhamardiy V.	The role of trainer in the lead through of lessons after physical education of students with application of technologies of fitness.	84
Kraschenko Yu. Sorokina G.	The conditions for adaptation of internally displaced people to university environment by means of students' self-government.	89
Krivych O.	The organizational and methodical foundation of Okhtyrka children's country as an educational institution of innovative type (20-s years of the twentieth century).	96
Leshchenko O.	The specialized education of physical culture as a pedagogical problem.	102
Leshchenko P.	The educational potential of computer games for the XXI century competences formation.	109
Lyapunova V.	The use of dialogical teaching methods in the future teachers' training to form preschool children's tolerance.	114
Miskova N. Ghafurova V.	The implementation competence approach to mathematical training future teachers of primary school.	121
Momot O.	The complex of organizational-pedagogical conditions of upbringing of a future teacher in a healthy environment of educational institutions.	126
Panasenko N. Derevyanko T.	The organizational features of the educational process in the circle of environmental and naturalistic direction in extracurricular education	132
Radul V.	The interdependence of the social-professional maturity and the professional-pedagogical mastery of the future teacher	137
Rendyuk S.	professional orientation mathematical training students develop their cognitive activity.	143

Rudenko M.	The healthy-saving competence of the students as a priority of education manager activity in the aspect of prevention of smoking among students in higher educational institutions.	149
Sadova V.	The conceptual basis of fundamentalization of the content of pedagogical disciplines in the training of future primary school teachers.	155
Stepura Yu.	The pedagogical conditions of successful implementation the model of future teachers training to introduce aestetotherapeutic means in primary schoolchildren's social education.	163
Sultanova L.	The validity of choosing the modeling method in researching the process of multicultural competence of future teachers development.	169
Tkachenko A.	The adaptive capacity of student age.	175
Tkachuk A.	The problems out-of-class independent work of students and autodidacticism solutions.	182
Tovstyak M.	Didactic problems of structuring the educational material in the preparation of school management Masters	190
Shafranska T.	The methodological approaches of forming deontological culture of future pharmacists.	195
Shtefan L.	The peculiarities of social and educational activity in Ukrainian schools.	201
Shutova S. Usova V.	The orientation of the individual in the learning interaction in the context of the university.	208

Наукове видання

ВИТОКИ
педагогічної майстерності

Збірник наукових праць

Випуск 17

Редактор *О. Г. Жданова-Неділько*

Коректор *Н. О. Якименко*

Технічний редактор – *О. О. Момот*

Підписано до друку 25.10.2016 р. Формат 70x100/16.

Папір офсетний. Друк трафаретний.

Ум.-друк. арк. 18,36. Обл.-вид. арк.19,64.

Наклад 100 прим. Зам. № 787.

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.