

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

**(у рамках
V Міжнародного фестивалю
«СВІТ ПСИХОЛОГІЇ»)**

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Манюха І.П., Рубцов В.В., Гусєва О.П., Сєрова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
доктор психологічних наук, професор Манюха І.П.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 2 до Вип. 35, Том IV (16): Тематичний
випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2015.
– 410 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by
H.Skovoroda” - Supplement 2 to Vol. 35, Volume IV (16): Thematic Issue “International
Chelpanov’s Psycho-Educational Agency Reading”. - K.: Gnosis, 2015. - 410 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітар-
ного знання.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної
науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть.
Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості.
Психологія XXI століття представлена у сукупності її здобутків та перспектив,
теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія людини, суспільства і
культури постала у контексті найбільш актуальних проблем, що визначаються як
змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний тематичний напрям
вміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та організаційні умови
запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників
психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в
Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-14-9 (8)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2015 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2015 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2015 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2015 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2015 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Додаток 2 до Вип. 35, Том IV (16), 2015 р.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ХХІ століття



Г.І. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

**1. ПСИХОЛОГІЧНІ,
ПЕДАГОГІЧНІ ТА
ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ
ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

BALALAJEVA O.Y.,
Senior Lecturer, The department of
Ukrainian and Classical Languages,
National University of Life and
Environmental Sciences of Ukraine,
Kyiv

EXPEDIENCE AND NEEDS FOR USING E-LEARNING TOOLS FOR LATIN LANGUAGE BY STUDENTS- VETERINARIANS

The article deals with a problem of modernization of the Latin language course at the Faculty of Veterinary Medicine in agrarian higher educational institutions. In particular, the issues of possibility, expedience and needs for using e-learning tools (electronic textbooks, manuals, dictionaries, interactive workbooks, tests) in the study of Latin from the point of view of the target audience – veterinary students – are examined. The results of a survey of students of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine are given in the article.

Key words: Latin language, Faculty of Veterinary Medicine, electronic learning tools.

Стаття присвячена проблемі модернізації курсу латинської мови на факультетах ветеринарної медицини аграрних ВНЗ. Зокрема, розглядаються питання, пов'язані з можливістю, доцільністю і необхідністю застосування електронних засобів навчання (електронних підручників, посібників, словників, збірників інтерактивних вправ, тестів) при вивченні латини з точки зору цільової аудиторії – студентів-ветеринарів. Наведено результати опитування студентів Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Ключові слова: латинська мова, факультет ветеринарної медицини, електронні засоби навчання.

Статья посвящена проблеме модернизации курса латинского языка на факультетах ветеринарной медицины аграрных вузов. В частности, рассматриваются вопросы, связанные с возможностью, целесообразностью и необходимостью применения

электронных средств обучения (электронных учебников, пособий, словарей, сборников интерактивных упражнений, тестов) при изучении латыни с точки зрения целевой аудитории – студентов-ветеринаров. Приведены результаты опроса студентов Национального университета биоресурсов и природопользования Украины.

***Ключевые слова:** латинский язык, факультет ветеринарной медицины, электронные средства обучения.*

I**ntroduction.** An important requirement for successful learning and mastering the disciplines of specialty «Veterinary Medicine» and getting comprehensive training by students is their terminological competence, foundation of which is laid down by the Latin language course. In the educational standard for specialty «Veterinary Medicine» for graduates it is required to know Latin language and Latin veterinary terminology. While working with special literature and documentation, writing a research paper or in the process of verbal communication the graduate should be able to understand the special terms used in Latin in all aspects of professional activity; to make prescriptions, write diagnosis and terms in Latin [4].

The aim of the course «Latin language» is to teach students Latin terminology, which functions in veterinary medicine, to help them acquire practical skills in using Latin terminology in educational, scientific and professional activities. Tasks that are presupposed by the aim and content of the discipline can be classified as professional (practical), general and educational.

Using information technology in the study of Latin Language by students of humanities is discussed in D. Drozdova's articles [2], some aspects of distance learning foreign and Latin languages as a means of optimizing the learning pro-

cess are highlighted in the article written by A. Rak, B. Sinitsa [3]. However, there are no researches (both theoretical and experimental character) on the use of electronic tools in the study of Latin by students-veterinarians in the modern scientific literature.

There are a number of objective problems in higher education at the present stage that require finding constructive ideas for their solutions, such as a redistribution of workload with reduction of hours for auditory work and increasing the proportion of independent work, that leads to incompatibility limited training time and the rate of growth of information; discrepancy between traditional methods of training specialists and informatization of society level; needs for individualization of learning, strengthening the social dimension and removal obstacles to mobility of participants of educational process – on the one hand and outdated teaching methods – on the other.

The aim of the article is to investigate the needs for using e-learning tools for Latin language study by students-veterinarians.

Basic material research. A term «electronic learning tools» is used in the article and it means «learning tools, stored on digital or analog storage media and reproduced in electronic equipment (computer programs for didactic purposes,

spreadsheets, digital libraries, slides, tests, virtual laboratories etc.» [4].

A questionnaire survey of first-year students of the faculty of veterinary medicine (National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine) was conducted in 2014 to detect the existence of readiness of students needs for using electronic learning tools in the study of Latin language [1].

In total 230 students took part in survey; they were proposed to answer questions or express opinion to 20 statements:

1. Do you think that learning Latin at your university is fully equipped with the necessary literature?
2. You well understand the theoretical material in the textbook, but you have difficulties with specific examples of the using terms.
3. Are you satisfied with presentation of educational material in Latin textbooks?
4. You think it would be better if in the discipline «Latin language» more attention was paid to learning veterinary terminology, not grammar rules.
5. Translation of veterinary terms from Latin into Ukrainian and backward is the most difficult for you in the study «Latin language».
6. Learning of the Latin proverbs and winged words is the most difficult for you.
7. You have to read additional auxiliary publications for learning Latin better.
8. Do you turn to online resources for consulting on unclear moments in learning of Latin language?
9. Do you have to use online translators to do tasks on Latin?
10. Are you satisfied with the quality of existing electronic dictionaries and translators from Latin?
11. Do you know any Ukrainian online resources and electronic publications for Latin language learning?
12. Do you want to have an opportunity to self-test your knowledge of Latin?
13. Do you want to have an additional possibility to train Latin terms translating skills?
14. Do you have experience of using e-learning tools?
15. Which possibilities and properties of electronic textbooks as compared with printed books do you consider most important:
 - a) compactness;
 - b) high visibility of educational material provided by using drawings, animation, audio, video etc;
 - c) interactivity (possibility of control with feedback, error diagnosis and evaluation of the results of training activities);
 - d) adaptability.
16. Which possibilities and properties of electronic dictionaries as compared with printed do you consider most important:
 - a) large volume;
 - b) speed and convenience of search;
 - c) detailed comments;
 - d) large number of examples.
17. What types of books do you prefer to study theoretical questions, read large volumes of textual information: a) printed; b) electronic.
18. What types of books (dictionaries) do you prefer to translate large volumes of textual information:
 - a) printed;
 - b) electronic.
19. Do you want to use e-learning tools for study of the Latin language?
20. Choose which e-learning tools you would like to use for study of the Latin language at this stage:
 - a) electronic textbook that includes theoretical and practical material and allow to master the whole course;

Table 1.

Questions	Responses, %		
	Yes	Partially	No
1. Do you think that learning Latin at your university is fully equipped with the necessary literature?	26.52	42.17	31.31
2. You well understand the theoretical material in the textbook, but you have difficulties with specific examples of the using terms.	41.3	43.48	15.22
3. Are you satisfied with presentation of educational material in Latin textbooks?	39.57	48.7	11.73
4. You think it would be better if in the discipline «Latin language» more attention was paid to learning veterinary terminology, not grammar rules.	51.74	28.26	20
5. Translation of veterinary terms from Latin into Ukrainian and backward is the most difficult for you in the study «Latin language».	16.52	36.09	47.39
6. Learning of the Latin proverbs and winged words is the most difficult for you.	20.43	32.18	47.39
7. You have to read additional auxiliary publications for learning Latin better.	29.57	32.17	38.26
8. Do you turn to online resources for consulting on unclear moments in learning of Latin language?	52.17	20.43	27.4
9. Do you have to use online translators to do tasks on Latin?	26.09	25.21	48.7
10. Are you satisfied with the quality of existing electronic dictionaries and translators from Latin?	17.39	39.13	43.48
11. Do you know any Ukrainian online resources and electronic publications for Latin language learning?	13.48	16.52	70
12. Do you want to have an opportunity to self-test your knowledge of Latin?	55.65	26.52	17.83
13. Do you want to have an additional possibility to train Latin terms translating skills?	60.43	23.05	16.52
14. Do you have experience of using e-learning tools?	60.43	20.43	19.13
15. Which possibilities and properties of electronic textbooks as compared with printed books do you consider most important:			
a) compactness;	71.3		
b) high visibility of educational material provided by using drawings, animation, audio, video etc;	40.87		
c) interactivity (possibility of control with feedback, error diagnosis and evaluation of the results of training activities);	50.43		
d) adaptability.	39.13		
16. Which possibilities and properties of electronic dictionaries as compared with printed do you consider most important:			
a) large volume;	49.13		
b) speed and convenience of search;	82.61		
c) detailed comments;	36.52		
d) large number of examples.	40.87		

17. What types of books do you prefer to study theoretical questions, read large volumes of textual information: a) printed; b) electronic.	73.48 26.52		
18. What types of books (dictionaries) do you prefer to translate large volumes of textual information: a) printed; b) electronic.	41.74 58.26		
19. Do you want to use e-learning tools for study of the Latin language?	55.65	27.83	16.52
20. Choose which e-learning tools you would like to use for study of the Latin language at this stage: a) electronic textbook that includes theoretical and practical material and allow to master the whole course; b) electronic tools for practicing grammar and translations skills; c) electronic tests; d) electronic dictionaries with detailed comments.	60.43 41.74 47.83 61.3		

- b) electronic tools for practicing grammar and translations skills;
- c) electronic tests;
- d) electronic dictionaries with detailed comments.

Respondents were asked to use the following answers: «yes» – in the case of a positive response; «partially» – if you agree, but have some doubts; «no» – in the case of negative answer or if you do not agree with the proposed statement. The survey results are given in the table 1.

Let's turn to the qualitative analysis of the data. Only 26.52% of students believe that learning Latin in their universities is well provided with the necessary literature, 42.17% – indicate partial support, and 31.31% – find it insufficient.

The students are disgruntled with not only the quantity but also the quality of Latin textbooks, namely 41.3% of respondents are completely satisfied by presentation of the material in the existing textbooks, almost the same number (43.48%) are relevantly satisfied and 15.22% – are not satisfied at all. There are more problems with practical using of acquired knowledge – 39.57% of students said, they understand well the theoretical ma-

terial described in the textbook, but they have difficulty with specific cases of the using terms, and 48.7% of respondents partly agree with them.

29.57% of students have to turn to additional literature for better learning, 32.17% do it time to time. 52.17% of respondents turn to online resources (20.43% irregularly use them).

The survey data indicate that students turn to electronic resources not only for understanding difficult theoretical issues, but also to do practical tasks. In particular, half of the students in any case use online translators and dictionaries for doing Latin tasks, although only 17.39% of respondents are fully satisfied with their quality.

Thus, students actively use electronic resources for learning of Latin language, but mostly foreign editions. The survey results confirm the shortage of Ukrainian e-learning tools for Latin – 70% respondents don't know them.

According to the survey, the majority of students have experience of using electronic learning (e-books, manuals, dictionaries) – 60.43% of the respondents confidently declared it, 20.43% regard

their experience as partial.

To find out what properties of electronic educational editions as compared with the printed are considered most important by students, they have been proposed questions with multiple choice (number of responses were not limited).

The data was as follows: students choose a compactness (71.3%) and interactivity (50.43%) as the most important properties of electronic textbooks. So many respondents (40.87% and 39.13% respectively) marked a high level of visibility of educational material and adaptability.

The respondents rated high in electronic dictionaries the speed and convenience of search (82.61%), a large volume (49.13%), a large number of examples (40.87%) and detailed comments (36.52%).

As it turned out, 73.48% of respondents prefer traditional printed books to study theoretical questions, read large volumes of textual information, but for translation large volumes of textual information 58.26% of respondents prefer electronic resources.

When asked whether they would like to use e-learning tools for study of Latin language, 55.65% of respondents answered affirmatively, 27.83% – would like to use them from time to time and 16.52% – rejected such proposition.

A more specific issue, which is e-learning students would use at this stage of the study of Latin and preferences of

the respondents was as follows: in the lead with almost equal performance electronic dictionaries (61.3%) and on-line tutorials (60.43%); 47.83% of respondents noted electronic tests and 41.74% – electronic aids for practicing grammar skills and knowledge translation.

On the specific question, which e-learning tools students would like to use at this stage of studying Latin, respondents preferences was as follows: there are electronic dictionaries (61.3%) and electronic textbooks (60.43%) in the lead with almost equal indices; 47.83% of respondents marked electronic test, 41.74% – electronic tools for practicing grammar and translations skills.

Conclusions. Thus experimental data have convincingly proved the formed readiness of students to use electronic learning tools in the Latin language study. Actual and perspective types of tools for support of modern educational process and optimization of Latin language learning are determined. It was found out that electronic textbooks and dictionaries are preferred by students. New capabilities of electronic tools could create considerable advantages in individualization and organization of interactive dialogue in learning. Data analysis proves the need for further researching and finding constructive ideas to optimize learning Latin by means of electronic learning tools, which would partially took over the functions of a lecturer, provide feedback, contain more elucidation of various examples.

RESOURCES:

1. Балалаєва О.Ю. Діагностика наявності потреби у використанні електронних засобів навчання студентами-ветеринарами / О.Ю. Балалаєва // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка, психологія, філософія». – К. : Міленіум, 2015. – Вип. 208. – Ч. 1. – С. 8-14.

2. Дроздова Д. В. Электронный образовательный ресурс для дистанционной поддержки преподавания латинского языка по учебнику Н. Л. Кацман / Д. В. Дроздова // Дистанционное и виртуальное обучение. – М. : Изд-во СГУ, 2011. – № 3 (45). – С. 4–12.
3. Рак О. Елементи дистанційного навчання іноземної та латинської мов як засіб оптимізації навчального процесу [Електронний ресурс] / О. Рак, В. Синиця // Динаміка наукових досліджень – 2011 : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (07–15.07.2011, Przemyśl). – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/18_DNI_2011/Philologia.
4. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 17 червня 2008 року № 537 [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0628-08>.
5. Balalajeva O. Major principles of teaching Latin at the Departments of Veterinary Medicine in Ukrainian agrarian universities / Olena Balalajeva // Edukacja – Technika – Informatyka. Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej : Rocznik naukowy. – № 4, Część 1. – Rzeszów : Wyd. Oświatowe FOSZE, 2013. – P. 529–534.

БАХОВ І.С.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
іноземних мов,
Міжрегіональна Академія
управління персоналом,
м. Київ

РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ І КАНАДІ

Стаття присвячена проблемі підготовки вчителів до роботи в полікультурному середовищі канадських і американських шкіл. Автор розглядає передумови становлення і розвитку полікультурної підготовки вчителів, наголошує на завданнях полікультурного виховання для початкової, середньої і вищої освіти.

Ключові слова: полікультурність, підготовка, вчитель, толерантне ставлення, етноцентризм, асиміляція.

Статья посвящена проблеме подготовки учителей к работе в поликультурной среде канадских и американских школ. Автор рассматривает предпосылки становления и развития поликультурного подготовки учителей, отмечает задачи поликультурного воспитания для начальной, средней и высшей образования.

Ключевые слова: поликультурность, подготовка, учитель, толерантное отношение, этноцентризм, ассимиляция.

The article deals with the problem of training teachers to work in a multicultural environment of Canadian and American schools. The author examines the conditions of formation and development of multicultural teacher training, emphasizes the tasks of multicultural education for primary, secondary and higher education.

Key words: multiculturalism, education, teacher, tolerance, ethnocentrism, assimilation.

Постановка проблеми. Реформування національної педагогічної освіти є передумовою гармонійної інтеграції України у світову педагогічну спільноту. Підготовка ініціативної і здатної до самовдосконалення людини, яка вміє йти на компроміси і мирно вирішувати конфліктні ситуації, стає провідним завданням професійної освіти у сучасному світі. Система професійної підготовки вчителя повинна відповідати вимогам гуманізації освіти, формуванню толерантної свідомості і поведінки самого педагога, що стає важливою характеристикою його професійної діяльності.

Теорія і практика полікультурної підготовки вчителів є одним із актуальних напрямків педагогічної освіти. Врахування світового педагогічного досвіду потрібне з урахуванням нагальності зазначеної проблеми, і на наш погляд, у цьому напрямку певний науковий інтерес викликає досвід таких полікультурних суспільств, як США і Канада у силу їх етнічного, культурного, расового різноманіття.

В США і Канаді питанням полікультурної освіти, надається велике значення, і наукові дослідження з теорії і практики полікультурної освіти активно проводяться починаючи з другої половини ХХ століття.

У наукових та політичних колах США і Канади розробляються дві основні – багато в чому протилежні –

моделі соціально-політичного устрою, в межах яких може розвиватися освіта й виховання у багатонаціональному суспільстві: культурна асиміляція і полікультурність (культурний плюралізм).

Завдання статті є висвітлення аспектів сучасної полікультурної професійної підготовки майбутніх учителів у США і Канаді.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Пошуки ефективних шляхів вирішення цього завдання ведуть такі українські педагоги як Р. Агадулін, Л. Голік, Л. Гончаренко, Я. Гулецька, В. Жуковський, В. Кузьменко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, Н. Якса та інші. Дослідники Н. Зінгер, Т. Кошманова, О. Литвинов, І. Тараненко, Т. Чумакова та інші в своїх дослідженнях звертаються до досвіду вирішення цієї проблеми у своїх американських колег.

У США проблема підготовки компетентного вчителя, готового до роботи в умовах широкого расового і етнічного різноманіття в учнівському складі громадських шкіл, набула актуальності ще в 70-х роках ХХ століття. Для характеристики такого вчителя вчені С. Ніето, Гуї-Мін Чоу, К. Гібсон, Дж. Кінг, П. Кларк, Р. Хілл та інші використовують термін «ефективний полікультурний вчитель». Наше дослідження показало, що здобутки американських освітян по підготовці ефективного полікультурного вчителя залишаються

недостатньо вивченими у вітчизняній педагогічній науці.

Чимало зарубіжних (Н. О'Хара [16], А. Хіккі [11]) і вітчизняних науковців (Л. Карпинська [3], Н. Мукан [5], Т. Кошманова [4], І. Гушлевська [2]) об'єктом своїх досліджень обирали різні аспекти педагогічної освіти Канади.

Загальні проблеми канадської педагогіки досліджували Л. Булай (система народної освіти Канади), В. Хорошилова (загальноосвітні школи Канади), М. Лещенко (естетичне виховання учнів початкових класів загальноосвітньої школи Канади) та ін. Вищу освіту Канади, зокрема педагогічну, досліджували М. Красовицький, І. Руснак, М. Смирнова, а також канадські педагоги Дж. Келлі, Дж. Ласнз, М. Фуллан та ін.

Найбільш глибоко ця проблема розглядається в зарубіжних концепціях багатокультурної освіти (Д. Бенкс), міжкультурної освіти (П. Бателаан, В. Ніке), глобальної освіти (Р. Хенві). У російській педагогічній науці виникли концепції «Виховання культури міжнаціонального спілкування» З. Гасанова, «Багатокультурної освіти» Г. Дмитрієва. У вітчизняній педагогічній науці також складається традиція полікультурної освіти під впливом теоретичних досліджень українських науковців О.Г. Баранкова, О. Гриви, Т. Клиненко, та ін.

Природа американської національної ідентичності, з її акцентом на символічний патріотизм, національні цінності, національну ідею, багато в чому зумовила асиміляцію іммігрантів. У національній однорідності «засновники» вбачали запоруку національної єдності, державної цілісності. «Досягнення максимальної однакової народу цієї країни повинно поряд з іншими обставинами забезпе-

чити міцність союзу» [1 306]. Так була дана настанова (яка згодом отримала визначення «англокомформістські»), що іммігранти повинні повністю відмовитися від своєї мови, звичаїв та традицій і перейняти мову, спосіб життя й систему цінностей англomовної більшості.

Поглинання іммігрантів панівною культурою було центральною легендою формування нації. Так з'явилася метафора «плавильний котел», яка визначала сутність американської нації і припускала, що культури іммігрантів змішуються і переплітаються.

Характерною особливістю імміграції у США в другій половині ХХ ст. стала зміна її етнічного складу за рахунок країн, що розвиваються. У ряді штатів чисельність «небілого» населення почала перевищувати чисельність білого. Особливо швидкими темпами почала розростатися іспаномовна спільнота, яка поступово перетворюється в найбільшу за чисельністю. Передбачається, що до 2050 р. найбільшою національною групою будуть іспаномовні американці (мексиканці, кубинці, пуерториканці та ін.) вони будуть складати 21% від загального населення, слідом за ними йдуть афроамериканці (16%). Перепис населення від 1990 р. показав, що 80% населення Америки вважають себе «білими» 12% - «темношкірими» і 9% - іспаномовними. Але, як показують демографічні дослідження, проведені в США на початку ХХІ ст., іспаномовні громадяни Америки вперше в історії перевищили за чисельністю афроамериканців. [18].

В США склалися історичні умови, які визначили потребу спрямування до політики полікультуралізму. США – країна, створена в результаті революції проти британської влади, федеративна держава з ліберальною ідеологією.

Зростання етнокультурного різноманіття, виникнення пов'язаних з цим проблем, призвело до розуміння необхідності полікультурної політики у сфері освіти.

Введення принципу полікультурності до зарубіжної політичної й педагогічної практики простежується, починаючи орієнтовно від середини минулого століття. На Американському континенті, на противагу початкові ХХ ст., коли відповіддю на все зростаючу культурну різноманітність унаслідок імміграції була політика відвертої асиміляції менших етнокультурних груп, активізація боротьби за рівні права на здобуття освіти в 1950-і роки висунула на перший план проблему й завдання виховання міжкультурної терпимості й порозуміння. Тому цілком закономірним стає виникнення в Канаді та США в 60-х роках минулого століття понять «*полікультурність*» і «*мультикультурне суспільство*» [7; 9].

У Канаді мультикультуралізм запроваджується як офіційна державна політика в 1970-і роки в руслі новітніх змін у схемах імміграції у зв'язку зі значним зростанням потоку переселенців різної етнонаціональної й культурної приналежності до цих країн. У США полікультуралізм поширився у 70-і роки минулого століття, але трохи в іншому контексті й із відмінним значенням, ніж у Канаді, і стосувався головним чином правозахисних рухів за рівний із білими громадянський і соціальний статус афроамериканців.

70-і роки ХХ століття позначилися прогресивними тенденціями в освіті, зокрема, ініціативним започаткуванням розробки особливих програм полікультурного виховання й навчання іммігрантів, представників етнокультурних і расових меншин [10]. Отже, запровадження ідей полікультуралізму до навчально-виховного процесу

освітніх закладів у багатьох країнах засвідчило *визнання суспільством цінностей культурного різноманіття*.

Природа національного складу американського суспільства вимагає полікультурної підготовки вчителів. Незважаючи на зростання культурної, расової та етнічної різноманітності, у Сполучених Штатах багато років продовжували «підготовку майбутніх вчителів, орієнтуючись на роботу в школах з однорідним білим, високомотивованим, орієнтованим на досягнення учнівським складом, приміських жителів, з повних сімей» [12, 18].

Реформа американської системи початкової і середньої освіти ставить перед університетами і коледжами вимог підготовки компетентних, висококваліфікованих вчителів для всіх учнів. У доповіді Національної комісії з навчання і майбутнього Америки (*National Commission on Teaching and America's Future*) зазначається, що лише вчитель з високим рівнем професійно підготовки та особистісного розвитку здатний допомогти молоді досягти високого рівня інтелектуальної і соціальної компетентності в умовах плюралістичного, високотехнологічного суспільства [20, с.10].

Полікультурність знайшла відображення в програмах і стандартах вищої освіти США. Американська Рада зі стандартів вищої освіти розробила документи, згідно з якими освітні програми повинні виховувати в студентів здатність мирно вирішувати міжнаціональні конфлікти. Життєво важливим є те, щоб сьогоденні студенти вчилися ефективно сприймати різні ідеї, цінності, культури. Не слід дувати цьому означає сприяти створенню суспільства, в якому домінують ворожнеча і міжнаціональні сутички. У стандартах автори закликають керівництво вищих навчальних закладів

усвідомити зростаючу різноманітність суспільства, важливість виховання толерантного ставлення до подібного плюралізму на користь суспільного розвитку [6].

Проблемами полікультурного виховання в США займаються також інститути спеціальної педагогічної підготовки: Національна Рада Акредитації педагогічної освіти (*The National Council for the Accreditation of Teacher Education*). Інститут Монтессорі (*Montessori Educational Institute of the Pacific Northwest*), Американська Асоціація коледжів педагогічної освіти (*The American Association of Colleges of Teacher Education*) тощо. Національна Рада Акредитації педагогічної освіти наполягає на диференційованому підході до навчання представників різних національностей, етнічних груп, і, у зв'язку з цим, на наявність різноманітних програм навчання.

Американська Асоціація коледжів педагогічної освіти пропонує включити полікультурне виховання в програми підготовки вчителів. На їхню думку, ці програми повинні включати наступні аспекти:

Соціокультурний аспект, який передбачає знайомство з іншою культурою через вивчення другої мови. Вчитель повинен вміти побудувати місток між попереднім культурним досвідом дитини і новим культурним оточенням, включаючи культуру школи. Тому, у першу чергу, він повинен усвідомити своє культурне походження і вміти оцінити та толерантно сприйняти культурну спадщину кожного учня у диверсивному класі (класі з різнорідним учнівським складом).

Мовний аспект. Вчитель повинен добре знати теорію і володіти методами ефективного вивчення другої (нерідної) мови. Майбутній учитель повинен вміти інтегрувати знання рідної

мови учня в процес вивчення ним іншої (англійської) мови.

Пізнавальний аспект. Він включає глибоке розуміння розвитку пізнавального процесу учнів. Майбутній учитель повинен вміти складати різні навчальні програми, враховуючи пізнавальний розвиток усіх учнів класу, незалежно від їхнього походження, фізичних і розумових здібностей. Вчитель також повинен бути готовим навчати учнів методам активізації їхніх пізнавальних та соціально-емоційних навичок для вирішення проблем і вмінню критично мислити [19].

Сучасний етап становлення педагогічної освіти Канади (кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст.) відзначився суттєвими освітніми реформами, в ході яких професія вчителя стала більш престижною та шанованою, внаслідок чого підвищилися вимоги до вступників в університети на освітні факультети та вимоги до одержання вчительського сертифіката [3].

«Історія освіти Канади бере початок з процесу відокремлення провінцій від американських колоній і визнання королівської влади Британії, де монополістом у галузі освіти на той час була англіканська церква. У результаті запозичені теорія та практика британської освіти були модифіковані крізь призму американської демократії і виявились у рівності права на освіту всіх громадян, а не тільки аристократії». Прийнятність демократичних основ у поєднанні з монархічним характером державного правління створило новий якісний ціннісно-функціональний освітній продукт, що у період цивілізаційних змін став гнучким до вимог часу.

Зважаючи на федеративний устрій державного управління Канади, можна відзначити рівні функціонування окремих структурних підрозділів. Зо-

крема, на національному рівні було створено Раду міністрів освіти, головною метою якої стало забезпечення процесу обміну поглядів на освітню політику серед провінційних рад та узагальнення статистичної інформації.

Змістовним дослідженням визначальних підходів до розуміння полікультурності в американській педагогічній теорії і практиці є наукова розвідка К. Гранта й К. Слітер «Аналіз полікультурного виховання у Сполучених Штатах» [17]. Узагальнюючи надбання в галузі виховання в полікультурному середовищі у США, автори зосереджують увагу на п'яти основних чинниках, якими, на їхню думку, визначається його значимість:

1. паралельне усвідомлення оригінальності власної культури й існування різноманітності культур;
2. наявність толерантного ставлення до носіїв інших культур як основи налагодження стосунків між людьми;
3. взаємодія (наприклад, освіта) представників різних культур у межах єдиного соціально детермінованого простору (професійне об'єднання людей, навчальна група тощо);
4. забезпечення освіти й виховання на національних і загальнолюдських цінностях;
5. реалізація принципу полікультурності сприяє створенню однакових соціокультурних умов і можливостей для носіїв різних світоглядів незалежно від соціального статусу, етнічної, расової належності чи релігійних та інших переконань [17:442].

Оскільки канадське суспільство постійно стає все більш культурно неоднорідним, на вимогу часу освітня система Канади має стати гнучким інструментом перетворення суспільної свідомості на засадах полікультурності,

а не відтворення й поширення концепції монолітного в культурному відношенні соціуму. Такий загальний висновок знаходимо в наукових розвідках канадських учених К. Ау, Дж. Кехое, А. Меленчука, К. Мудді, В. Оберландера й ін. [8, 13, 15].

Адже, як із прикрістю зазначають дослідники феномену канадського полікультуралізму Є. Кругли-Смольська й К. Маклеод, на початку ХХІ століття канадському суспільству все ще притаманні інокультурна упередженість, особистий та інституціалізований расизм, етноцентризм та інші вияви соціокультурної нерівності [14:8].

Таким чином, освітні системи США і Канади як соціальні інститути, які чи не найбільше впливають на формування суспільної свідомості, повинні здійснювати полікультурне виховання на всіх рівнях від початкової і до післядипломної та освіти впродовж життя. У зв'язку з цим виокремлюють диференційовані завдання полікультурного виховання для початкової, середньої і вищої освіти, а також держави й суспільства в цілому. Отже, на рівні початкової та середньої освіти педагогічний колектив повинен реалізовувати такі завдання полікультурного виховання:

- упродовж навчально-виховного процесу вирішувати питання культурного різноманіття, акцентувати увагу школярів на загальнолюдських і національних особливостях;
- критично оцінювати освітній процес і навчальні плани задля забезпечення гарантій розвитку школярам будь-якого соціокультурного чи расового походження у відповідності до культурного різноманіття американського і канадського суспільств;
- створювати цілісний виховую-

чий простір і настроїв взаємодовіри й злагоди, за яких етнокультурні відмінності знаходять підтвердження й повагу.

- залучати учнів до діяльної взаємодії з культурними об'єднаннями у формах позитивного розвитку міжкультурної спільноти, соціальних проєктів і глобальних ініціатив, сприяння формуванню активної і водночас критичної політичної позиції [14:8].

На рівні вищої школи завданнями полікультурного виховання є:

- співпраця з педагогічними навчальними закладами з метою забезпечення належної фахової кваліфікації вчителів і викладачів у питаннях полікультурності для здійснення ефективнішої виховно-навчальної взаємодії в умовах багатокультурного аме-

риканського і канадського суспільств;

- співробітництво педагогічних навчальних закладів із культурними громадами для залучення їхніх представників до педагогічної освіти й процесу підготовки педагогічних кадрів [14:9].

Висновки.

Аналіз розвитку полікультурної освітньо-виховної політики США і Канади засвідчив найвагоміше значення спільних зусиль громади й держави в піднесенні системи полікультурної освіти, котра сьогодні охоплює всю організаційну структуру освіти країни й послідовно реалізується на рівнях початкової, середньої та вищої освіти й освіти впродовж життя. При цьому провідна роль належить закладам педагогічної освіти як координаційним і підготовчим центрам у її втіленні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гершунский Б. С. *Философия образования* / Б. С. Гершунский. – М. «Совершенство», 1998, – 608 с.
2. Гушлевська І. В. *Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади)* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. В. Гушлевська. – Луганськ, 2005. – 21 с.
3. Карпинська Л. О. *Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л. О. Карпинська. – Одеса, 2005. – 21 с.
4. Кошманова Т. С. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.)* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т. С. Кошманова. – К., 2002. – 40 с.
5. Мукан Н. В. *Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Мукан. – К., 2005. – 23 с.
6. *Поликультурное образование в США и Канаде.* – [Електронний ресурс] URL: <http://old.prosv.ru/metod/dgur/index.htm/>. Дата звернення : 26.06.2015.

7. Anchan J. *Multicultural Education. Course Outline* / J. Anchan, H. Bissoon. – Winnipeg : UoW, 2007. – 12 p.
8. Au K. H. *Cultural Identity and Learning to Teach in a Diverse Community* / K. H. Au, K. M. Blake // *Journal of Teacher Education*. – 2003. – No 54 (3). – P. 192-205.
9. Banks J. A. *Educating Citizens in a Multicultural Society* / J. A. Banks. – New York : Teachers College Press, 1997. – 177 p.
10. Hayward J. (Ed.). *One Heart, Many Colours : A Newspaper-in-Education Multicultural Kit* / J. Hayward (Ed.). – Edmonton, AB : Alberta Education & Alberta Multiculturalism Commission, 1992. – 48 p.
11. Hickey A. *The Virtual Teacher Centre: An Online Learning Community* / A. Hickey. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.ctffce.ca/publications/pd_newsletter/PD2003_Volume3-4English_Article4.pdf.
12. Irvine J. *Transforming for the 21 st century* // *Educational Horizons*. – 1990. Fall. – p. 16-21.
13. Kehoe J. *A Handbook for Enhancing the Multicultural Climate of the School* / J. Kehoe. – Vancouver, BC : Eastern Educational Development Group, 1984. – 77 p.
14. Krugly-Smolka E. *Multicultural Education : A Place to Start* / E. Krugly-Smolka, A. McLeod Keith. – Toronto : Canadian Association of Second Language Teachers, 1997. – 26 p.
15. Moodley K.-A. *Beyond Multicultural Education : International Perspectives* / K.-A. Moodley. – Calgary : Detselig Enterprises, 1992. – 108 p.
16. O'Haire N. *Teacher Perspectives on Technology* / N. O'Haire. – Fall, 2003. – V. 3, Issue 4. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.ctffce.ca/publications/pd_newsletter/PD2003_Volume3-4English_Article1.pdf.
17. Sleeter C. E. *Analysis of Multicultural Education in the United States* / C. E. Sleeter, C. A. Grant // *Harvard Educational Review* (57). – 1987. – No. 4. – P. 421-444.
18. Stevenson D.K. *American Life and Institutions* / D.K.Stevenson. – N.Y. – Ernst Kent Verlag, 1996. – 176 p.
19. *The American Association of Colleges for Teacher Education* / – [Електронний ресурс] URL: <http://aacte.org/> Date of view: 26.06.2015.
20. *What Matters Most: Teaching for America's Future. Report of the National Commission on Teaching & America's Future, September 1996.* – 178p. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.nctaf.org/documents/What-MattersMost.pdf>

БЕРЕЗОВСЬКА О.В.,
старший викладач, кафедра
ділової іноземної мови та
міжнародної комунікації,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ CASE STUDY ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена проблемі викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі із застосуванням методу case study з метою формування комунікативної компетенції студентів та їх підготовки до професійної діяльності на сучасному ринку праці. Аналізуються переваги, недоліки та особливості методу case study.

Ключові слова: метод case study, розвиток комунікативної компетенції, професійна діяльність, навчання іноземним мовам, ефективність.

Статья посвящается проблеме преподавания иностранных языков в высшем учебном заведении с использованием метода case study с целью формирования коммуникативной компетенции студентов и их подготовки к профессиональной деятельности на рынке труда. Анализируются преимущества, недостатки и особенности метода case study.

Ключевые слова: метод case study, развитие коммуникативной компетенции, профессиональная деятельность, обучение иностранным языкам, эффективность.

The article is devoted to the foreign language teaching at the higher educational establishments with the introduction of case study method aimed at the communicative competence development and preparation of students to their professional activity at the modern labour market. Advantages, disadvantages and features of case study method are analysed.

Key words: case study method, communicative competence development, professional activity, foreign language teaching, effectiveness.

Постановка проблеми.

На сучасному етапі розвитку держави особлива увага приділяється якості викладання іноземних мов для фахівців різних сфер бізнесу. Завдання сучасних викладачів – це пошук нових методик викладання іноземних мов з метою підвищення ефективності навчання та мотивації студентів, а також підготовка спеціалістів, які здатні діяти в глобальному бізнес-просторі. Однією з методик розвитку комунікативної та професійної компетенції студентів є метод case study – метод активного проблемно-ситуативного аналізу, який базується на навчанні через вирішення конкретних завдань – ситуацій. Метод case-study належить до імітаційних методів навчання. Його мета – проаналізувати певну ситуацію і запропонувати практичне рішення. При викладанні іноземних мов метод case-study сприяє розвитку самостійного мислення студентів, дає їм можливість проявити набуті аналітичні навички, навчитися працювати в команді, знаходити раціональне рішення проблеми, активно застосовуючи лексичні та граматичні знання іноземної мови, що сприяє розвитку їх мовленнєвої діяльності. Метод case-study є інтерактивним методом навчання, який підвищує мотивацію студентів у навчанні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Вивченням застосування методу case study займався К.Ф. Херрід (застосування методу в юридичних та економічних навчальних закладах), який перевагою даного методу визначає те, що студенти грають роль реальних людей і вирішують реальні проблеми. [1] А. Веленчик виділила дві складові методу – сама ситуація та її обговорення. На думку дослідниці, метод case study розвиває здатність учасників аналізувати та оцінювати події, здійснювати відбір різних концепцій та теорій, необхідних для вирішення проблеми. Згідно висновкам А. Веленчик запровадження навчального методу case study є доцільним у різні сфери науки: політологія, економіка, юриспруденція, хімія, історія і, безперечно, викладання іноземних мов. [2] На сучасному етапі проблемою використання методу case study у сфері професійної підготовки займаються А. Долгоруков, який наголошує на тому, що цей метод формує певні моделі поведінки, які в подальшому можна використовувати у професійній діяльності, [3] О. Агафанова, яка вважає, що крім формування комунікативної компетенції метод сприяє розвитку навичок роботи з різними інформаційними ресурсами. [4] На думку В. Матюшенко, при викладанні іноземних мов метод case study сприяє розвитку здатності студентів до ділового та професійного спілкування іноземною мовою. З. Федорінова говорить про поєднання

двох цілей при викладанні іноземної мови із застосування методу case study – розвиток лінгво-комунікативної та професійної компетенції студентів. Дослідниця визначає, що в case study можуть застосовуватися всі види мовленнєвої діяльності – читання, говоріння, письмо і аудіювання, що надає можливість студентам спідкуватися іноземною мовою.[5] 3. Федорінова робить висновок, що можливість вирішувати професійні проблеми іноземною мовою надає студентам впевненості та підвищує їх самооцінку.[6] Як показує досвід досліджень, саме при викладанні іноземних мов, де головним є практичний аспект, метод case study який вимагає спонтанного висловлювання на професійні теми, є найбільш ефективним.

Виклад основного матеріалу.

Метод case study є одним з ефективних методів викладання іноземних мов. Його сутність полягає в самостійній діяльності студентів іноземною мовою у штучно створеному професійному середовищі, яке дає можливість поєднати теоретичну підготовку і практичні навички, необхідні для творчої діяльності у професійній сфері. Студентам пропонують осмислити ситуації професійної діяльності, які передбачають необхідність вирішення проблеми. В процесі вирішення проблеми студенти змушені активізувати необхідний для цього комплекс засвоєних знань. Метод case study дозволяє враховувати професійну підготовку студентів, їх інтереси, стиль мислення і поведінки, що дає можливість його широкого використання для навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Слід зазначити, що метод case study – це не просто методичне нововведення – це метод активного навчання на

основі реальних ситуацій. Цей метод спрямований не лише на засвоєння конкретних знань і умінь, а й на розвиток загального інтелектуального та комунікативного потенціалу студентів.

Проблема запровадження методу case study у практику професійної освіти є надзвичайно актуальною, що обумовлено такими тенденціями:

- Орієнтація освіти не лише на отримання певних знань, а й на формування професійної компетенції, вмінь і навичок мислення, розвиток особистісних здібностей, серед яких особлива увага приділяється зміні парадигми мислення та вмінню обробляти великий обсяг інформації.
- Вимоги до професійних здібностей, серед яких – здатність оптимально поводитися в різних ситуаціях, системно та ефективно діяти в умовах кризи.

А. Долгоруков виділяє такі переваги цього методу:

- можливість роботи у групах на єдиному проблемному полі;
- використання короткої інформації, яка знижує ступінь невизначеності в умовах обмеження часу;
- використання принципів проблемного навчання;
- можливість отримання студентами не лише знань, але й глибокого осмислення теоретичних концепцій;
- можливість створення нових моделей діяльності;
- отримання навичок найпростішої обробки інформації.[7]

Необхідною умовою використання методу case study є володіння студентами навичками самостійної роботи. Непідготовленість студентів, нерозвинена мотивація може призвести до

оглядового обговорення проблеми, тому доцільним є використання даного методу лише на старших курсах, коли студенти володіють достатньою кількістю знань за спеціальністю та мають достатній рівень володіння іноземною мовою. Метод case study є складним і ефективним методом навчання, але не є універсальним, і успішність його використання залежить від поєднання з іншими методами навчання іноземних мов, оскільки сам по собі не закладає обов'язкового нормативного знання мови. Використання методу case-study має бути методично обґрунтовано і забезпечено.

Серед переваг використання методу case-study виділяємо такі:

- підвищує рівень знання іноземної мови в цілому. Використання слів-термінів та їх розуміння є більш ефективним, ніж їх заучування, оскільки потребує вміння їх використовувати;
- розвиває творче мислення, спонукаючи думати іноземною мовою;
- вчить формулювати різні типи питань;
- розвиває вміння вести дискусію, аргументувати відповіді, що сприяє розвитку мовлення без опори на готовий текст;
- удосконалює навички читання іноземною мовою і навички обробки інформації;
- Навчає роботі в команді і приймати колективне рішення;
- Дозволяє повноцінно вирішувати індивідуальну і групову самотійну роботу студентів.

Розбираючи кейс студенти фактично отримують готове рішення, яке можна застосувати в аналогічних обставинах. Збільшення кількості кейсів, проаналізованих студентом, збільшує ймовірність використання готової схе-

ми рішень і аналогічній ситуації, формує навички вирішення більш серйозних проблем.

Для ефективного кейсу висуваються такі вимоги:

- він повинен бути написаний цікаво, простою і зрозумілою мовою (доцільно наводити висловлювання представників фірми);
- вирізнятися проблемністю і чітко окреслювати суть проблеми;
- демонструвати як позитивні, так і негативні приклади;
- відповідати потребам обраного контингенту студентів, містити необхідну і достатню кількість інформації.

Визначення і кваліфікація проблеми займає важливе місце в процесі конструювання моделі ситуації. Разом з цим, текст кейса не повинен містити жодного рішення стосовно поставленої проблеми.

Центральне місце в методі case-study посідає дискусія. Її доречно використовувати тоді, коли студенти мають достатній ступінь зрілості і самостійності мислення, вміють аргументувати, доводити і обґрунтовувати свою точку зору. Найважливішою характеристикою дискусії є рівень її компетентності, який складається з компетентності її учасників. Непідготовленість студентів до дискусії робить її формальною, перетворюючи в процес здобування ними інформації у викладача, а не самостійний її пошук. Основним фактором дискусії є ступінь її курівництва викладачем. Керуючи дискусією, викладач повинен залучити кожного студента до участі, вислухати аргументи за і проти і пояснення до них, контролювати процес і напрямок дискусії, але не її зміст. Особливе місце в організації дискусії належить «мозковому штурму» (метод генерації ідей), який

розвиває творчі здібності студентів. Мозковий штурм складається з трьох етапів:

- завдання першого етапу – це заспокоїтися і відчувати себе вільним від будь-яких стереотипів і страхів. На першому етапі потрібно створити сприятливу психологічну атмосферу повної довіри, коли не важливо хто є автором ідеї, всі ідеї є спільними.
- Другий етап – це власне атака, коли потрібно ділитися будь-якими ідеями, навіть якщо вони видаються дивними, чим більше ідей, тим краще, ідеї може змінювати, покращувати, комбінувати, записувати всі ідеї. На даному етапі не можна критикувати ідеї.
- Третій етап – це творчий аналіз ідей з метою пошуку найбільш конструктивного вирішення проблеми. Всі учасники мають 1-2 хвилини для того, щоб висловити власну точку зору.

У методі case-study мозковий штурм застосовується тоді, коли група має певні труднощі в осмисленні ситуації і виступає засобом підвищення активності студентів. В цьому сенсі мозковий штурм не є інструментом пошуку нових рішень, хоча і така його роль не виключається, а як поштовх до пізнавальної діяльності студентів.

Педагогічний потенціал методу case-study значно більше педагогічного потенціалу традиційних методів навчання. Наявність в структурі методу case-study суперечок, дискусій, аргументації тренує учасників обговорення, навчає норм і правил спілкування. Викладач має бути достатньо емоційним протягом всього процесу навчання, вирішувати і попереджувати конфлікти, створювати умови для співпраці і конкуренції одночасно,

забезпечувати дотримання особистих прав студента. Ефективність діяльності викладача, який реалізує метод case-study у своїй педагогічній практиці, пов'язана з дотриманням таких принципів:

Принцип різноманіття і ефективності дидактичного арсеналу, який передбачає оволодіння дидактикою, її принципами та прийомами і методами, їх цілеспрямоване використання в навчальному процесі;

Принцип партнерства, співробітництва зі студентами, який базується на визнанні студентів партнерами в освітній діяльності, на взаємодії і колективному обговоренні ситуацій;

- принцип зміни ролі викладача з пояснення знань на організацію їх здобування, підвищення його ролі як експерта і консультанта, який допомагає студенту орієнтуватися у світі наукової інформації;
- принцип застосування досягнень педагогічної науки, досвіду, накопиченого колегами – психологічне та педагогічне обґрунтування, формулювання не лише освітніх, але й виховних цілей суттєво вирізняє викладача, який реалізує метод case-study, від викладача, який застосовує класичні методи навчання;
- принцип творчості, який передбачає перетворення кейса і заняття з його застосуванням в індивідуально неповторний творчий продукт – метод case-study суттєво розширює простір для творчості, який охоплює процес створення кейса як унікального інтелектуального продукту, проектування навчального процесу, удосконалення технологій його викладання, залучення до творчості студентів,

збільшення ролі творчої імпровізації в процесі викладання;

- принцип прагматизму, орієнтований на чітке визначення можливостей того чи іншого кейса, планування результатів навчання з точки зору формування у студентів навичок аналізу ситуації і розробки певної моделі поведінки відносно ситуації.

Діяльність викладача при використанні методу case-study складається з двох етапів. Перший етап – складна позааудиторна робота по створенню кейса і питань для його аналізу, яка складається з науково-дослідницької, конструктивної і методичної частини. Особлива увага має приділятися розробка методичного забезпечення самостійної роботи студентів з аналізу кейса і підготовці до обговорення, а також методичного забезпечення заняття по розбору обговорення. Другий етап - це діяльність викладача в аудиторії при обговоренні кейса, де він керує дискусією, організовує презентації, підтримує певний настрій в аудиторії й оцінює вклад студентів в аналіз ситуації. Викладач має обрати правильну стратегію, контролювати та регламентувати дискусію, щоб забезпечити її ефективність. Дискусія починається з питань, підготовлених заздалегідь, які викладач пропонує студентам. Він повинен передбачити можливу реакцію аудиторії на поставлені запитання і спрямовувати обговорення на досягнення навчальних цілей.

Незважаючи на ефективність і перспективи запровадження методу case study у методику викладання інозем-

них мов, є певні недоліки у застосуванні цього методу. На думку О. Долгорукова інтенсивне використання цього методу формують шаблони для вирішення певних завдань і скорочують його гнучкість мислення. Але, як показує практика, у викладанні іноземної мови, де головним є практичний аспект, метод case study є надзвичайно ефективним, оскільки студенти мають можливість удосконалювати навички спонтанного говоріння іноземною мовою на професійні теми.

Висновки.

При використанні методу case study при викладанні іноземних мов важливим є постійний контакт з профільними кафедрами. Саме це допомагає оволодіти необхідною інформацією професійного характеру та визначити ті характеристики комунікативної діяльності, соціальних норм поведінки, які необхідні майбутнім спеціалістам для успішного професійного спілкування іноземною мовою.

Методи case study доцільно застосовувати на старших курсах, оскільки студентам потрібно мати певний запас знань по спеціальності, досить високий рівень володіння іноземною мовою і сформовані навички ділового спілкування. Але метод case study не є універсальним і повинен поєднуватися з іншими методами навчання. Міжнародна практика свідчить про те, що запровадження методу case study сприяє збільшенню словникового запасу, підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземної мови, вони розуміють практичну значимість умінь спілкуватися іноземною мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Херрид, К. Ф. Кейсовое обучение в науке / К. Ф. Херрид // Школьные технологии. - 2007. - №6. - С. 112-116
2. Velenchik, Ann, "The Case Method as a Strategy for Teaching Policy Analysis to Undergraduates", *Journal of Economic Education*, 26 (1): 29-38.
3. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:<http://evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения: 15.12.2013).
4. Агафонова, Е.А. К вопросу о применении метода Case-study и использовании интернет-ресурсов как активных методов обучения иностранному языку в техническом вузе./ Е.А. Агафонова//Молодой ученый. – 2011. - №6. Т.2. – с.114-116
5. Матюшенко В. В. Метод case study в обучении иностранному языку студентов лингвистических вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 4. С. 128–132.
6. Федоринова З.В. Использование case –study в организации образовательной деятельности студентов (на примере английского языка) / З.В. Федоринова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2010.- № 1 (5): в 2-х ч.- Ч.1. – с. 215-218
7. Долгоруков А.М. Case study как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21-44

БІДЮК І.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології,
Національний аерокосмічний
університет ім. М.Є.Жуковського «ХАІ»,
м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті розглянуто особливості професійного образу педагога, розвиток уявлення про образ. Визначені основні складові компоненти професійного образу педагога. Проведено теоретичний аналіз проблеми становлення сучасного образу викладача вищої школи відповідно до уявлень сучасних студентів. Описані професійні та особистісні характеристики образу викладача, його властивості, вміння. Стаття проводить теоретичний аналіз проблеми образу сучасного фахівця педагогічної діяльності, а саме, педагога вищої школи.

Ключові слова: професійні якості, особистість, самосвідомість, самовизначення, професійно важливі якості, професійний образ, сучасний викладач, педагогічна взаємодія.

Статья рассматривает проблему становления и развития профессионального образа преподавателя. Проводит теоретический анализ проблемы представления об профессиональном образе современного преподавателя. Описывает структурные составляющие, характеристики личности и профессионализма педагога высшей школы. Профессиональный образ отображается в единстве личностных и профессиональных характеристик педагога: духовность, интеллигентность стиль мышления, образование новых ценностей и принятие творческих решений, потребность в личностном и профессиональном саморазвитии.

Ключевые слова: профессиональные качества, личность, самосознание, самоопределение, профессионально важные качества, современный педагог, педагогическое взаимодействие.

The article considers a problem становлення and developments of a professional image of the teacher. Carries out the theoretical analysis of a problem of idea of a professional image of the modern teacher. Describes structural components, characteristics of the personality and professionalism of the teacher of the higher school. The professional image is displayed in unity of personal and professional characteristics of the teacher: spirituality, intelligence style of thinking, formation of novy ts_nnost and adoption of creative decisions, need for personal and professional self-development.

Key words: professional internalss qualities, personality, consciousness, self-determination, professionally important internalss, modern teacher, pedagogical interaction.

Актуальність проблеми. Потреба у висококваліфікованих фахівцях різних сфер діяльності, виробництва вимагає від процесу отримання освіти не тільки відповідних технічних, методологічних умов, але й особливої професійної підготовки педагогів. Педагогічний процес – взаємодія між двома особистостями з метою формування професійного мислення та вмінь майбутнього фахівця; взаємодія особистостей, що мають свій, особливий, погляд не тільки на життєві ситуації, але й на професійні якості, вміння та їх успішне використання.

У професійній діяльності особистість використовує професійно важливі здібності, які забезпечують ефективність, якість і надійність цієї діяльності. Професійно важливими якостями можуть бути властивості нервової системи, особливості психічних процесів, особистісні характеристики, спрямованість, знання та переконання.

Професійний, духовний розвиток особистості залежить від зовнішніх обставин, середовища та інтеріоризації зовнішньої інформації, отриманої в рамках професійної діяльності та вза-

ємодії.

Підґрунтям професійних здібностей є властивості психічних процесів (сприйняття, пам'ять, увага, мислення, уява) і психомоторні функції (координація рухів, сенсомоторна координація). Професійно важливі якості залежать від специфіки професійної діяльності. Наприклад, для інженерів професійно важливими якостями є соціальна активність, розвинуте технічне, творче мислення, здібність самостійно приймати рішення в нестандартних ситуаціях, комунікативні здібності [6].

Вивчення образу сучасного педагога визначається потребою суспільства у викладачеві, здібному вирішувати сучасні професійні завдання; стійким усвідомленням про якості викладача вищої школи; знаннями про професійне становлення та розвиток особистості педагога.

Сучасний студент має своє уявлення про професійні, особистісні якості викладача; це характеризується не тільки суспільним усвідомленням про образ викладача та його професіоналізм, але й (на нашу думку) потребою в визначених особистісних якостях. Це якості, характеристики особистості

викладача повинні демонструвати не тільки знання свого предмету, зв'язок теорії та практики, культуру спілкування, вміння взаємодіяти з аудиторією слухачів. Особливої уваги в образі викладача приділяється комплексу когнітивних, емоційних та інших утворень, що відображають суб'єктивне уявлення людини про багатоаспектну природу професійності викладача (індивідуальність, особистість, індивід та інше).

Аналіз проблеми. Аналіз сучасних досліджень та літератури показав, що оновилися вимоги до педагога. Сучасна ситуація розвитку освіти вимагає від викладача змін у ставленні до себе як особистості, фахівця, а також до інших оточуючих його людей.

В психології образ визначається як інтегроване ментальне уявлення про людину, її якості, характеристики, вміння, навички. Професійний образ та його становлення відбувається під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів. Становлення професійного образу залежить від: норм, вимог, обмежень обраної професії; наявності професійних властивостей і особливостей; можливостей здібностей, мотивів, схильності до професійного та особистісного саморозвитку.

Розвиток особистості, її професійних якостей та характеристик пов'язаний з розвитком самосвідомості, а саме: уявлення особистості про себе, усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей.

Суттєвими характеристиками професійності педагога є діалогічність, творчість, самоосвіта. Відповідно, педагог повинен вміти знаходити шляхи вирішення протиріч у ставленні до іншої людини; будувати освітній процес з урахуванням особливостей його об'єктів та умов, в яких цей процес розвивається. Самоосвіта педагога ви-

значається особливим ставленням до себе, рефлексією процесу та результатів своєї діяльності, саморозвитком та самовдосконаленням.

Усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспективи професійного та особистісного росту спрямовує її на постійне експериментування, креативність, пошук; можливість мати свободу вибору і відповідальність за ситуацію, прийняте рішення, результат цього рішення. Професійний розвиток особистості може відбутися в тому випадку, коли людина усвідомлює свою участь та відповідальність за все, що відбувається.

Особистість розвивається та формується в системі суспільних відносин в залежності від умов життя, діяльності, в процесі спілкування. Будь-яка сфера життєдіяльності людини ставить перед нею особливі вимоги до особистісних якостей.

Професійні якості залежать від соціальних процесів, явищ, індивідуальних особливостей особистості фахівця, структурних характеристик особистості, пізнавальних процесів та інше.

Мета дослідження. Розглянути професійні та особистісні особливості фахівця, що складають професійний образ викладача вищої школи.

Опис вибірки та методів дослідження. Теоретичний аналіз літератури.

Результати дослідження. Становлення образу – це процес змін в уявленнях людини про особистість педагога, що являється безперервним, суперечливим. Відбувається процес становлення протягом всього життя починаючи з раннього віку і залежить від факторів: зовнішніх (сім'я, різні освітні середовища, соціальне середовище, засоби масової інформації, література, кіно та інше) та внутрішніх (індивідуально-вікові особливості, до-

свід взаємодії з представниками педагогічної професії та інше). [1]

На становлення професійного образу викладача впливає педагогічна освіта, самоосвіта, саморозвиток, самовиховання. Професійне удосконалення особистості відбувається в умовах «усвідомлення і прийняття учасниками педагогічного процесу системи цінностей у підготовці спеціаліста; розробка критеріїв особистості професіонала у відповідності знань, умінь і властивостей особистості вимогам життя, професійної діяльності; забезпечення повноти і неперервності у розвитку особистості; акцентування уваги на саморозвиткові особистості, із урахуванням її вікових і соціальних особливостей.» [2]

Професійний образ визначається сукупністю інтелектуального, комунікативного компонентів. В основі усіх компонентів знаходиться уявлення про знання свого предмету та його зв'язок з життям і практикою, взаємодія зі студентською аудиторією, культура спілкування тощо.

В психологічній та педагогічній літературі існує класифікація стилів педагогічної взаємодії зі студентами (учнями), педагогічного спілкування. Вчені розглядають культуру педагогічного спілкування як одну із складових професіоналізму викладача, що характеризується взаєморозумінням, здібністю прогнозувати поведінку одне одного, ефективною взаємодією з метою формування професійного важливих якостей майбутніх фахівців.

Відповідно до цієї класифікації, існують педагоги – «інтелектуали», «гуманісти», «творчі», «предметними», «досвідчені».

Комунікативний компонент професійного образу викладача вищої школи визначається такими професійно важливими якостями: потреба в

спілкуванні, емоційна емпатія, гнучке мислення, вміння відчувати та підтримувати зворотній зв'язок під час спілкування, керування своїми діями, емоціями, тілом, думками, почуттями; різноманітний та багатий лексичний запас, «красива та правильна» мова; здібність прогнозувати результати взаємодії зі слухачами. [3]

Інтелектуальний компонент визначається високим рівнем розвитку професійних знань, вмінь, професійного мислення, рівнем досвідченості різних сферах життя, володіння пізнавальною інформацією. Сукупність усіх складових, особистісних характеристик, стилю взаємодії зі студентами і утворюють професійний образ викладача.

Професійний образ відображає єдність особистісних характеристик та професійних викладача вищої школи: соціальна активність, духовна культура, інтелігентність, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до утворення нових цінностей та прийняття творчих рішень, потреба в професійному та особистісному розвитку. Професійні особливості викладача визначаються як професійна готовність до педагогічної діяльності, а саме: психофізіологічна, психологічна, фізична, науково-теоретична і практична підготовка.

Опитування студентів – психологів показало різноманітність уявлень про професійні та особистісні характеристики та особливості сучасного педагога: знання матеріалу, вміння контролювати свої дії та емоції, широкий кругозір, наявність практичних вмінь, взаємодія з аудиторією, контроль дисципліни та виконання навчальних задач, вимогливість, тактовність, організаторські здібності. Переваги особистісних чи професійних якостей визначаються особистим попереднім

досвідом взаємодії з представниками педагогічної діяльності. Сучасний викладач повинен орієнтуватися в різних областях науки, в нових наукових дослідженнях, відкриттях, досягненнях, схильність до саморозвитку та виховання професійних і особистісних якостей. Становлення професійного образу викладача залежить від індивідуально-типологічних характеристик, психологічного та духовного багажу особистості.

Професійний чи особистісний образ – складова іміджу фахівця будь-якої діяльності – виникає за появи людини та залишається навіть за його відсутності. Вагомою складовою образу викладача є спрямованість на різні види діяльності, а особливо професійну. Спрямованість на професійну діяльність з'являється в юнацькому віці та стає провідним новоутворенням, що формується в процесі професійного, духовного, особистісного самовизначення викладача під час професійної діяльності.

Спрямованість – характеристика особистості в діяльності – система емоційно-мотиваційних відносин в діяльності і спілкуванні. Характеризується спрямованістю на людей, на себе та на діяльність, що визначають майже структуру професійного образу викладача. Педагог вищої школи спрямований на розвиток професійних вмінь, знань, професійного мислення майбутніх фахівців (спрямованість на людину), на саморозвиток особистісних та професійних якостей вмінь, їх удосконалення (спрямованість на себе), на удосконалення самого процесу взаємодії зі студентами, новітні технології навчання, методів виховання (спрямованість на діяльність).

Особливим показником професійного образу викладача є компетентність особистості. Компетентність

– знання, вміння, навички, засоби виконання професійної діяльності. Компетентність викладача вищої школи (на думку студентів) має такі складові: професійна, управлінська, особистісна. А.К.Маркова виокремлює такі види професійної компетентності: спеціальна (володіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні), соціальна (володіння груповою професійною діяльністю, вміння працювати колективно), особистісна (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку), індивідуальна (володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання). Компетентність характеризує викладача як особистість, фахівця, керівника. [5, 105]

Дж.Равен (1999) розглядає компетентність як сукупність знань, вмінь, здібностей, що проявляються в значимій для суб'єкту діяльності.

Професійна компетентність є інтегральною характеристикою особистості, що визначається її здібностями, особистісними і професійно-педагогічними якостями, управлінськими вміннями.[5, 109]

Психологічною умовою розвитку компетентності є усвідомлення необхідності підвищення своєї загальнолюдської та спеціальної культури, високий рівень спілкування та взаємодії з учасниками педагогічного процесу.

На думку Мітіної Л.М. [5, 115], цікавою складовою професійного образу викладача вищої школи є гнучкість – характеристика, що визначається поєднанням емоційної, поведінкової, інтелектуальної гнучкості. Ідеальний професійний образ викладача – це «рефлексивна особистість, здібна організовувати, планувати свою діяльність та поведінку, володіє не-

традиційними підходами у вирішенні професійних задач, адекватно реагує в нестандартних ситуаціях».

Емоційна гнучкість – гармонічне поєднання емоційної експресивності та емоційної стійкості; поведінкова гнучкість – поєднання принципово значимих особливостей поведінки та різноманітних форм рольової взаємодії; інтелектуальна гнучкість – процесуальна властивість, що забезпечує ефективність, операційність, стратегічність професійної діяльності.

Психологічною особливістю розвитку поведінкової гнучкості є усвідомлення ролі та значення поведінки в діяльності та спілкуванні. Інтелектуальна гнучкість – особистісна характеристика, що визначає поєднання таких якостей як: легкість, ініціативність, оригінальність та незалежність суджень, критичність, толерантність.

Поєднання інтелектуальної, емоційної, поведінкової гнучкості визначає характеристику професійного образу особистості викладача вищої школи.

Професійний розвиток особистості (вище зазначено) характеризується та визначається поєднанням самовизначення, самовираження, самореалізації.

Висновки. Образ сучасного викладача достатньо різноманітний і потребує практичного вивчення, тобто, визначення реального існуючого професійного образу та бажаного. Аналіз літератури дає підставу для подальшого практичного експериментального вивчення професійного образу викладача. А саме, ідеального та реального в уявленні студентського середовища та в уявленні свого реального та бажаного професійного образу викладачами.

Компоненти та характеристики професійного образу викладача вищої школи визначаються як професійними особливостями, так і особистісними.

В психології образ визначається як інтегроване ментальне уявлення про людину, її якості, характеристики, вміння, навички. Професійний образ та його становлення відбувається під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів. Становлення професійного образу залежить від: норм, вимог, обмежень обраної професії; наявності професійних властивостей і особливостей; можливостей здібностей, мотивів, схильності до професійного та особистісного саморозвитку.

Розвиток особистості, її професійних якостей та характеристик пов'язаний з розвитком самосвідомості, а саме: уявлення особистості про себе, усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей.

Суттєвими характеристиками професійності педагога є діалогічність, творчість, самоосвіта. Відповідно, педагог повинен вміти знаходити шляхи вирішення протиріч у ставленні до іншої людини; будувати освітній процес з урахуванням особливостей його об'єктів та умов, в яких цей процес розвивається. Самоосвіта педагога визначається особливим ставленням до себе, рефлексією процесу та результатів своєї діяльності, саморозвитком та самовдосконаленням.

Самовираження – активність, спрямована на самореалізацію. Особистість спрямована на розвиток професійних якостей, знань та вмінь; саме цей розвиток дає можливість для професійної, особистісної самореалізації на вищому рівні. Самореалізація в професійній діяльності відноситься до індивідуально-цілісної структури особистості, являється можливістю для подальшого професійного розвитку та удосконалення, самоудосконалення.

Отже, професійний образ викладача вищої школи складається інтелектуальних, поведінкових, емоційних

компонентів особистості та професійної діяльності. Подальший науковий інтерес нашого теоретичного дослідження визначається у створенні професійного реального та бажаного образу викладача сучасної системи освіти. Відповідно, можливе вивчення

професійного образу особистості як в уявленні викладачів, так і студентів; побудова професіограми образу викладача з урахуванням всіх вагомих складових, показників особистості та фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А.А.Бодалев. –Л.: Изд. ЛГУ. – 1970. – Т.1. – 134с.
2. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти / Зб. наукових праць. / за ред.. Л.П.Товажнянського та О.Г.Романовського. – Національний технічний університет «ХПІ». – Харків. – 2004. – Випуск 5(9). – С.51-63
3. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. /Л.Д.Столяренко. – Ростов-на-Дону: «Феникс». – 2000. – 544с.
4. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В.Батаршев, И.Ю.Алексеева, Е.В.Майорова. – СПб.: Питер – 2007 – 192 с – (Серия «Практическая психология»).
5. Митина Л.М.. Психология развития конкурентоспособной личности. – Москва, Воронеж. – НПО «МОДЭК» - 2003 – 400с – (Серия «Библиотека психологи»)
6. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены) / В.А.Моляко. – К.: «Освіта України». – 2007. – 388с.

ВІННИКОВА Л.Ф.,
викладач, кафедра іноземних мов,
Національний медичний університет
імені О. Богомольця,
м. Київ

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕДИКІВ

Гуманізація вищої медичної освіти є надзвичайно актуальним питанням, особливо в контексті відповідності системи вищої медичної освіти України світовим вимогам. У статті визначено, що програма підготовки студентів-медиків включає багато гуманітарних дисциплін, а також показано, що завдяки міжпредметній інтеграції при вивченні багатьох профільних дисциплін студенти опановують гуманітарні цикли. Стаття містить визначені автором педагогічні умови та основні принципи гуманізації освіти медиків. Вважаємо перспективним подальше порівняльне дослідження гуманізації вищої медичної освіти в українських медичних ВНЗ та за кордоном.

Ключові слова: професійна підготовка медиків, гуманізація, вища освіта, суб'єкт, гуманітарні дисципліни, гуманітаризація, персоніфікація, діалогізація, індивідуалізація.

Гуманизация высшего медицинского образования является чрезвычайно актуальным вопросом, необходимым для соответствия системы высшего медицинского образования Украины мировым стандартам. В статье определено, что программа подготовки студентов-медиков включает много гуманитарных дисциплин, а также показано, что благодаря межпредметной интеграции при изучении многих профильных дисциплин студенты осваивают предметы гуманитарного цикла. Статья содержит определение сформулированных автором педагогических условий и основных принципов гуманизации образования медиков. Считаем перспективным последующее сравнительное изучение гуманизации высшего медицинского образования в украинских медицинских ВУЗах и учебных заведениях за границей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка медиков, гуманизация, высшее образование, субъект, гуманитарные дисциплины, гуманитаризация, персонификация, диалогизация, индивидуализация.

Humanization of high school education system is an extremely urgent problem, the implementation of which is required by the Ukrainian High Medical School system to be appropriate to the world requirements. The article detects that the medical students' curriculum includes many humanitarian subjects as well as the profile subjects, due to the intersubject integration it contains the humanitarian subjects. The author has defined pedagogical conditions and key principles of the medical education system humanization. The further comparative research of the high medical school system humanization in Ukraine and abroad is the subsequent perspective to be studied.

Key words: professional training of medical specialists, humanization, high school system, subject, humanitarian subjects, humanitarization, personification, dialogization, individualization.

Постановка проблеми. У зв'язку із останніми євроінтеграційними тенденціями системи вищої освіти України постає питання її відповідності світовим вимогам. В даному контексті гуманізація вищої освіти займає особливе місце в організації вищої освіти, так як за світовими стандартами професійна спрямованість фахівця на людину як суб'єкта професійної взаємодії обумовлює результативність праці, зокрема в професіях, пов'язаних з комунікацією. Особливо важливим є питання гуманізації професійної освіти медиків, адже альтруїстично-гуманітарна установка медика є необхідною для продуктивної організації процесу взаємодії з пацієнтом під час лікування, що обумовлює правильне прийняття рішень та продуктивну взаємодію. Важливість даного питання та останні тенденції гуманізації вищої освіти України зумовили вибір теми нашого дослідження: «Деякі особливості гуманізації вищої освіти у процесі професійної підготовки медиків».

Метою статті є визначення поняття гуманізації освіти, та власне гуманізації вищої освіти у процесі професійної підготовки медиків, а також основні особливості даного процесу.

Аналіз останніх досліджень. Питання гуманізації української вищої освіти є актуальним, на сьогодні багато українських вчених вивчали дану проблему: Г.О. Балл[2], І.А. Зязюн, П.П. Кононенко, Р.А. Беланова, В.В.Рибалко, С.У. Гончаренко[4], М.І. Романенко [10], О.П. Рудницька, В.А. Семиченко[8] та інші. Дані автори дотримуються думки, що система вищої освіти зазнає переходу до гуманістичної парадигми, що відроджує ідеї гуманізму у вищій школі (Г.О Балл[2], А.І Волинець, С.У. Гончаренко[4], М.В Кісіль[6]).

Також проблему гуманізації вищої фахової освіти вивчали такі науковці як Н.І. Денисенко [5]- гуманізацію навчання студентів[], С.У. Гончаренко та Ю. І. Мальований - загальну концепцію гуманізації освіти[4], В.О. Орлов та В.А Семиченко - питання гуманізації

професійного становлення фахівців. М.В. Кисіль вивчав психолого - педагогічну підготовку в непедагогічних університетах України[6]. Питання гуманізації вищої медичної освіти за кордоном досліджували такі українські науковці як Ю.Е. Лавриш та І.О. Паламаренко [7].

Виклад основного матеріалу.

Отже, питання гуманізації освіти вивчалось різними вітчизняними та іноземними науковцями, опрацювання публікацій яких дало можливість визначити поняття гуманізації вищої освіти. С. У Гончаренко [4] формулює поняття гуманізації освіти як «орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на якнайповніше втілення у кожній особистості людської сутності». В цілому, гуманізацію вищої освіти можливо визначити як таку систему організації вищої освіти, в якій людину ставлять на перше місце як вищу цінність буття, зі спрямованістю на суспільні та особисті інтереси, реалізацію всіх заповісів, тощо.

Завдяки проведеному аналізу праць вітчизняних науковців ми дійшли до висновку, що гуманістична технологія вищої освіти ґрунтується на партнерській взаємодії студентів та викладачів та постійному саморозвитку та самовдосконаленню студентів. Перехід від класичної авторитарної моделі викладання «Викладач - суб'єкт» та «Студент – об'єкт» до партнерської моделі, де студент є і суб'єктом, і об'єктом навчання водночас, є запорукою гуманізації навчання та подальшої гуманізації майбутньої професійної діяльності медиків.

Нами було визначено наступні педагогічні умови гуманізації вищої освіти студентів - медиків: єдність гуманістичної спрямованості з професійним становленням майбутніх медиків, реалізація особистісно-орієн-

тованої підготовки майбутніх медиків з метою формування їх гуманістичної спрямованості, особистий приклад викладачів та співробітників медичних ВНЗ, який сприяє гуманістично спрямованій атмосфері закладу, активна та цілеспрямована участь викладачів та співробітників ВНЗ у вирішенні завдань формування гуманістичної спрямованості особистості майбутніх медиків, а також гуманістична орієнтованість змісту навчання майбутніх медиків з використанням проблемного навчання як основи гуманізації професійної взаємодії.

На даний момент програма підготовки студентів-медиків включає багато гуманітарних дисциплін: історію України, історію української культури, історію медицини, філософію, соціологію, політологію, основи біоетики, деонтологію, іноземну мову, тощо. Заняття з даних предметів сприяють розвитку таких рис як національної свідомості, особистісного потенціалу та самовдосконалення студентів, альтруїстично-гуманістичну спрямованість професійної діяльності майбутніх медиків. Метою даних занять є не тільки розвиток когнітивного компоненту гуманістичної спрямованості медичної професії, але формування та закріплення практичного проявлення гуманізму діяльності лікаря. Також велике значення відіграє міжпредметна інтеграція гуманітарних дисциплін в межах викладання фахових дисциплін з дослідженням питань етики, біоетики, деонтології та вивченні основних філософських категорій протягом циклу фахових дисциплін та проходження практики.

Гуманізація вищої освіти студентів-медиків охоплює наступні питання:

- поєднання вивчення фахових дисциплін з соціокультурними аспектами, тобто вивчення про-

цесу норми та патології людського здоров'я з урахуванням соціальних норм та культурного аспекту(наприклад, проблеми переривання вагітності, евтаназії тощо);

- організацію та проведення медичних досліджень з урахуванням питань біоетики, а також проведення досліджень в галузі медицини з урахуванням соціальних, культурних та національних особливостей (наприклад, при дослідженні поширеності інфекційних захворювань вивчення, чи прийнято звертатись до лікаря, брати лікарняний, ставлення населення до вакцинації тощо);
- міждисциплінарну інтеграцію фахових медичних дисциплін та предметів гуманітарного циклу (психології, культурології, філософії деонтології);
- постійну інтеграцію елементів деонтології, психології професійної взаємодії та біоетики при проведенні фахових занять;
- інтеграцію гуманітарної підготовки за рахунок всебічного розвитку студентів на заняттях та після них, розвитку особистості студента, виховання загальнолюдських якостей викладачами та співробітниками ВНЗ.

Гуманістична спрямованість системи вищої медичної освіти повинна бути орієнтована на надання висококваліфікованої медичної допомоги лікарем, профілактику захворювань та реабілітацію пацієнтів, продуктивну організацію взаємодії на рівні «лікар - пацієнт», «лікар - лікар» та «медична установа - пацієнт»; організацію та проведення навчально - виховного процесу у медичному ВНЗ, проведення наукових досліджень, дотримання

етичних та конституційних прав студентів[11].

Н. Денисенко вважає основними наступні принципи гуманізації вищої освіти: гуманітаризації, персоніфікації, діалогізації, індивідуалізації[5]. Зупинимось детальніше на впровадженні даних принципів в контексті вищої медичної освіти.

Щодо принципу гуманітаризації вищої освіти майбутніх медиків, варто зазначити, що протягом навчання студенти опановують цикл гуманітарних дисциплін, як-то: історія України, іноземна мова, філософія, політологія, різні види психології, історія української культури. При цьому зміст дисциплін несе професійно спрямовану направленість, та сприяє формуванню «я - концепції» майбутніх лікарів як повноцінних суб'єктів професійної діяльності(вивчення іноземної мови професійного спрямування для спілкування з пацієнтами, вивчення історії медицини, філософські погляди на лікування тощо). Також гуманізація вищої освіти досягається за рахунок міждисциплінарних зв'язків, як-то при викладанні фахових дисциплін з елементами гуманітарних (хірургії з основами етики, внутрішньої медицини з основами деонтології). З іншого боку, профільні дисципліни сприймаються студентами у медичному ВНЗ як основні дисципліни, що не зменшує значення гуманітарних, проте інколи може сприяти зменшенню значимості гуманітарних дисциплін.

Принцип персоніфікації обумовлює, що особистість студента є важливою в організації навчального процесу, та організація навчального процесу здійснюється на партнерських засадах із викладачем. Шляхом подальшого наслідування та імітування моделі взаємодії студента з викладачем можливо виховувати модель гуманізації

відношення майбутніх медиків до їх пацієнтів. Даний принцип реалізується в рамках когнітивного підходу (ознайомлення студентів з моделлю взаємодії та правилами взаємодії), мотиваційний (мотивація відношення до себе, самоповаги, самоконтролю, тощо), організаційно – діяльнісний (взаємодія на практичних заняттях з провідною роллю студента та подальшим перенесенням даної ролі у професійну сферу).

Принцип діалогізації вищої освіти включає в собі взаємодію студента на рівні «студент-викладач», «студент - студент», «студент - група студентів» та «група студентів - викладач». При даній взаємодії важливим є вивчення можливих моделей взаємодії (партнерська, авторитарна, безініціативна), з акцентом на партнерську взаємодію та напрацювання основних умінь та навичок партнерської взаємодії.

Одним із головних принципів гуманізації процесу навчання є індивідуалізація процесу навчання у медичному ВНЗ відповідно до особистих цілей та потреб студента, з урахуванням його психо-фізіологічних особливостей (тип мислення, швидкість мислення, інтровертність-екстравертність, тип сприйняття), а також індивідуальних особливостей певного періоду навчання студента. Тільки за умов гуманного відношення до студента та сприйняття його людської гідності як найвищої цінності можливо говорити про гуманізацію вищої освіти.

В межах даних принципів варто зазначити певні структурні особливості гуманізації вищої освіти медиків:

- формування поваги до особистості людини та самоповаги, а також само моніторингу та самоконтролю, як під час навчального процесу так і поза навчальним процесом. Виховання

поваги до особистості людини сприяє організації майбутньої професійної діяльності на партнерських засадах, спрямованої на людину.

- формування уявлення про здоров'я людей як найважливішу цінність та мету професійної діяльності майбутніх медиків. Стародавній принцип Гіппократа «Не нашкодь», є актуальним в наш час. При виборі між можливістю заробити гроші, або просунутись по кар'єрній драбині та одужанням пацієнта лікар повинен обирати благо пацієнта.
- спрямованість системи вищої освіти студентів - медиків на загальнолюдські цінності (розвиток духовності медиків), національні цінності (розвиток національної свідомості), креативної особистості (реалізації особистісного потенціалу людини).

Даних показників можливо досягнути за умов: урахування потреб та індивідуальних особливостей студентів при формулюванні цілей занять, забезпеченні мотивуючого навчального середовища для студентів-медиків,

виховання та особистісного зростання особистості студента, використання інноваційних навчальних технологій, індивідуального підходу до оцінювання студентів, згідно акмеологічним засад, власного позитивного зразка викладачів та працівників ВНЗ, сприяння подальшому безперервному саморозвитку студентів.

Висновки та подальші перспективи дослідження. Отже, гуманізацію вищої освіти, зокрема медичної, визначено як таку систему організації вищої освіти, в якій людину ставлять на перше місце як вищу цінність буття, зі спрямованістю на суспільні та особисті інтереси, реалізацію всіх запитів,

тощо. Було встановлено наступні педагогічні умови гуманізації вищої освіти студентів - медиків: єдність гуманістичної спрямованості з професійним становленням майбутніх медиків, реалізація особистісно орієнтованої підготовки майбутніх медиків, активна та цілеспрямована участь викладачів та співробітників ВНЗ у вирішенні завдань формування гуманістичної спрямованості особистості майбутніх медиків, гуманістична орієнтованість змісту навчання майбутніх медиків. Показано, що програма підготовки студентів-медиків включає багато гуманітарних дисциплін: історію України, історію української культури, історію медицини, філософію, соціологію, політологію, основи біоетики, деонтологію, іноземну мову, вивчення яких сприяє розвитку таких рис як національної свідомості, особистісного

потенціалу та самовдосконалення студентів, альтруїстично-гуманістичну спрямованість професійної діяльності майбутніх медиків. Також визначено, що завдяки міжпредметній інтеграції при вивченні багатьох профільних дисциплін студенти опановують гуманітарні цикли, як-то етику, деонтологію, психологію спілкування тощо. Аналіз особливостей гуманізації вищої медичної освіти вказав на необхідність дотримання наступних принципів: гуманітаризації, персоніфікації, діалогізації, індивідуалізації, реалізація яких описана у статті. Встановлено умови, за яких можливо досягнути даних показників. Вважаємо перспективним подальше порівняльне дослідження гуманізації вищої медичної освіти в українських медичних ВНЗ та за кордоном.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андріївський І.Ю., Сільчук Т.Т. Медсестринська модель Мойри Аллен – одна з найсучасніших моделей / І.Ю. Андріївський, Т.Т. Сільчук // *Медсестринство України*. – 2003. – № 2. – С. 24-25.
2. Балл Г.А. К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования / Г.А. Балл, А.Г. Вольнец // *Гуманизация образования*. – 2000. – № 1. – С. 22-51.
3. Глухова Т.И. Психолого-педагогические аспекты самосовершенствования личности специалиста / Т.И. Глухова, А.Т. Малый, А.Р. Кирилай // *Педагогіка, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. – Харків, ХДАДМ, 2007. – №6. – С. 100-105.
4. Гончаренко С. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багатой особистості / С. Гончаренко // *Дидактика професійної школи : зб. наук. пр. / [редкол. : С.У. Гончаренко (голова), В.О. Радкевич, І.Є. Каньковський (заст. гол.) та ін.]*. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С. 19-23.
5. Денисенко Н.І. Принципи гуманізації освіти у процесі професійної підготовки менеджерів організацій у вищих навчальних закладах / Н.І. Денисенко // *Український науковий журнал «Освіта регіону» [Електронний ресурс]*, режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/415> (дата звернення 20.04.2015).

6. Кісіль М.В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція / М.В. Кісіль // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції. – Суми, 2008. – С. 49–51.
7. Лавриш Ю.Е. Філософські засади викладання сестринської справи у вищих медичних закладах Канади / Ю.Е. Лавриш // Електронний ресурс], режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1032/1/06lyuyek.pdf> (дата звернення 18.04.2015).
8. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу / В.В. Москаленко. – К., 2007. – 244 с
9. Попов Н.В. Философия и методология научно-медицинского познания/ Н.В. Попов // – К.: НМУ, 2002. – 300с..
10. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід/ М.І. Романенко // – Дніпропетровськ: Промінь, 2001.– 24 с.
11. Gottlieb L.N., Feeley N. Nursing intervention studies: issues related to change and timing/ L.N. Gottlieb, N. Feeley. // *Canadian Journal of Nursing Research*, 1995, Spring; № 27 (1): PP. 13-29.

ВНУКОВА О.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
та методики професійного
навчання,
Київський національний
університет технологій
та дизайну, м. Київ

РОЗВИТОК АРТИСТИЗМУ ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано артистизм як складову педагогічної майстерності, визначено напрями формування артистизму студентів під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність». Розкрито результати проведеного дослідження щодо формування артистизму як професійно важливої якості майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: артистизм, педагогічна майстерність, педагоги, майбутні інженери-педагоги.

В статье проанализировано артистизм как составляющую педагогического мастерства, определены направления формирования артистизма студентов при изучении учебной дисциплины «Педагогическое мастерство». Раскрыты результаты проведенного исследования по формированию артистизма как профессионально важного качества будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: артистизм, педагогическое мастерство, педагоги, будущие инженеры-педагоги.

The article analyzes artistry as a part of pedagogical skills, directions of formation of artistry of students in teaching the course "Pedagogical skills" were distinguished. The possibility of the theoretical lessons and practical exercises with specific artistic abilities of students was described. There results of research on the formation of artistry as professional qualities of future engineer teachers were analyzed.

Key words: artistic, pedagogical skills, teachers, future engineers teachers.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку освітньої сфери висувають посилені вимоги до особистості педагога, якій би були притаманні індивідуальний стиль діяльності та високий рівень педагогічної майстерності. Затребуваними якостями педагога є почуття внутрішньої свободи, гідність, впевненість, самоорганізованість, а також здібності до імпровізації, до прояву інтуїції, вміння яскраво виражати думки, почуття і ставлення, бути переконливим, натхненним, артистичним. Проте останні якості у теорії педагогічної думки та в практиці підготовки фахівців приділяється недостатня увага, хоча роль особистості педагога в навчально-виховному процесі є дуже вагомою і, зазвичай, ставлення до педагога учні схильні переносити на дисципліну, яку він викладає. Реалії сучасності визначають педагога не єдиним джерелом інформації і його авторитет залежить від того, чи зможе він захопити учнів, правильно визначити стратегії взаємодії, створити позитивну атмосферу спілкування, яскраво організувати співпрацю. Артистичний педагог реалізує у діяльності свою творчу індивідуальність як професійну якість.

Поняття педагогічного артистизму ще не набуло однозначного тлумачення, хоча й існують окремі дефініції артистизму педагога, запропоновані деякі методи формування та діагнос-

тики артистизму. На нашу думку, для підготовки сучасного педагога потрібні особливі технології, тому що артистизм не виробляється просто через засвоєння знань і вмінь. Зараз необхідні артистичні педагоги, які за допомогою широкого діапазону емоцій здатні передати учням багатство людської культури. Ще А. Макаренко мав переконання, що у майбутньому в педагогічних ВНЗ будуть викладатися і постановка голосу, і поза, і володіння своїм організмом, обличчям. Разом з тим на сьогодні очевидно є суперечність між вимогами до професійного артистизму педагогів як складової педагогічної майстерності та розвитком артистизму у процесі підготовки фахівців для різних систем освіти. Треба зазначити, що саме сутнісні особливості педагогічного артистизму як складової професійної майстерності педагога вивчені і розроблені не в повній мірі. Не викликає сумніву і той факт, що артистизм необхідний педагогові будь-якої спеціальності, у тому числі, і інженерів-педагогів, який працює у системі професійно-технічної освіти. Тому підготовка інженерів-педагогів має включати розвиток артистизму як складової педагогічної майстерності. У зв'язку з цим розглядаємо визначеного питання і зумовив вибір теми статті.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему педагогічного артистизму як професійно важливої якості певною мірою вивчали у своїх досліджен-

нях І. Зязюн, Ю. Львова, В. Кан-Калик, А. Шафранова, П. Єршов, Ю. Азаров та ін. О. Булатовою було видано навчальний посібник «Педагогічний артистизм», у якому розкрито основи педагогічного артистизму як необхідного компоненту педагогічного професіоналізму та представлено досвід театральної педагогіки у професійній підготовці педагога. В останні роки звертається увага на формування артистизму майбутніх вчителів певних дисциплін. Багато дослідників розглядають педагогічний артистизм саме через призму педагогічної майстерності (В. Загвязинський, С. Гільманов та ін.). С. Артюх, С. Батишев, Е. Зеєр, В. Зайчук, О. Коваленко, І. Лікарчук, О. Щербак та інші у своїх роботах висвітлювали різні аспекти професійної підготовки інженерів-педагогів, але формуванню їх педагогічної майстерності та, зокрема, артистизму, увага не надавалась.

Мета роботи. Проаналізувати артистизм як складову педагогічної майстерності та обґрунтувати напрями розвитку артистизму майбутніх інженерів-педагогів під час опанування навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність».

Виклад основного матеріалу. Поняття «артистизм» (від лат. *artis* – ремесло, мистецтво, майстерність) пов'язується з наявністю у людини обдарованості, витонченості, елегантності, здатності керувати власним психічним станом. У словнику С.І.Ожегова «артистизм» трактується як «висока майстерність у мистецтві, віртуозність» [1, с. 28].

У педагогічній літературі артистизм розглядають як: 1) якість особистості педагога, її своєрідність; 2) сукупність навчальних прийомів, технік; 3) концепцію педагогічної творчості [2, с. 48]. Артистизм - це не тільки зовніш-

ні фактори (жести, міміка, інтонація тощо), але і здатність переключатися на нові ситуації, опинившись у новому образі. Більшість дослідників педагогічний артистизм пов'язують з високою майстерністю педагога і розглядають його як професійну рису особистості, яку можна формувати на етапі підготовки фахівців. Ми також дотримуємося цієї думки і вважаємо, що значний потенціал у цьому має саме навчальна дисципліна «Педагогічна майстерність», метою якої є: пізнання особливостей обраної професії майбутніми інженерами-педагогами, визначення ними ролі особистості педагога та вимог до неї, опанування теоретичними знаннями з педагогічної майстерності, формування педагогічних вмінь та навичок, вироблення потреби професійного розвитку, постійного самовдосконалення, утворення таких властивостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації педагога в професійній діяльності.

Компонентами педагогічної майстерності визначено: гуманістичну спрямованість, професійну компетентність, яка включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології, педагогічні здібності, педагогічну техніку як форму організації поведінки [3, с. 31-35]. На нашу думку, артистизм найперше проявляється у педагогічній техніці, але полягає не лише у яскравих жестах, міміці, інтонаціях, а у багатстві проявів самої особистості педагога, його духовності, вишуканості, відчутті внутрішньої свободи. Артистичний педагог може переборювати негативні стани хвилювання, роздратованості, демонструє позитивне ставлення до вихованців та зацікавленість в успішному розв'язанні педагогічних задач. Тобто, для педагога артистич-

ного гуманістична спрямованість є обов'язковою складовою його особистості. Також важливо педагогу вміти методично правильно подавати навчальний матеріал, організовувати хід («сценарій») уроку. До речі, основою для розробки «режисури уроку» стали праці режисера й педагога П. Єршова, в яких розроблені технології акторського мистецтва («теорія дій»), і які відомі як «система Єршова» (за аналогією до «системи Станіславського»). Одними з перших педагогів-дослідників, які звернули увагу на «теорію дій» і обґрунтували необхідність її використання як складової частини в системі вдосконалення педагогічної майстерності, були О. Єршова, В. Кан-Калик, Н. Нікандров та ін.

Порівнюючи акторську і педагогічну професії, можна зазначити, що праця педагога складніша, тому що він і автор сценарію уроку, і режисер, і виконавець головної ролі. Але, як і для актора, для педагога діяльність пов'язана зі спілкуванням та творчістю, має за мету вплив на інших та прагнення викликати певні переживання, також здійснюється публічно у визначений час, що потребує вмінь мобілізувати себе, керувати своїм творчим самопочуттям. У діяльності педагога важливими є образність і гнучкість мислення, творче самопочуття, саморегуляція психічних станів, вміння притягнути і утримати увагу, виразність, емоційність, здатність імпровізувати. Артистизм педагога виявляється в тому, що він займає позицію учня, дивиться на світ його очима і піднімає його до освоєних ним думок, почуттів, стосунків, оцінок.

О.Булатова визначила у структурі педагогічного артистизму дві сторони: внутрішній артистизм, який включає культуру педагога, безпосередність і свободу, чарівність, емоційність, гру

уяви, витонченість, образний шлях постановки і вирішення проблем, асоціативне бачення, несподівані яскраві ходи у «сценарії» уроку, внутрішнє «налаштування» на творчість, самовладання в умовах публічності та ін.; та зовнішній: ігрова подача, «техніка» гри, особливі форми вияву свого ставлення до матеріалу, передача свого емоційного ставлення до діяльності, володіння вмінням самопрезентації, виведення учнів на ігровий рівень, вміння режисера уроку [2, с. 50-51]. Виходячи з цього, ми визначили напрями формування артистизму майбутніх інженерів-педагогів під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність»: 1) розвиток педагогічної техніки (зовнішньої та внутрішньої); 2) навчання самопрезентації, вирішення типових педагогічних задач, а також 3) формування емоційності, інтуїції, емпатії, уяви, спостережливості, здатності до імпровізації та інших властивостей і якостей, що лежать в основі педагогічного артистизму.

Ми скористалися критеріями оцінки рівня сформованості педагогічного артистизму майбутніх педагогів, які були визначені Д. Будянським: 1) інформаційний (широта кругозору, наявність знань з фахового предмета та методики його викладання, знання явищ естетичної дійсності: театру, музики, образотворчого мистецтва, поезії тощо); 2) художньо-емоційний (високий рівень мотивації до професійно-творчої діяльності, вміння створювати творче самопочуття, розвинена увага, уява, емоційна виразність, котрі проявляються в особливостях мови, жестах, міміці); 3) діяльнісно-практичний (уміння діяти в запропонованих обставинах, артикуляційна виразність, професійне володіння голосом та диханням, пластикою тіла, педагогічною технікою, засобами педагогічної режи-

сури, які проявляються безпосередньо під час уроку, концерту чи вистави) [4], і розробили опитувальники для виявлення рівнів артистизму студентів (низький, середній, високий).

Ми скористалися опитувальником перед вивченням курсу «Педагогічна майстерність». Виявили, що близько 70 % опитаних згодні брати участь у якихось виставах, але для більшості із них важливо, якою буде тема виступу. Близько 20 % студентів ретельно мають готувати промову до виступу, стільки ж – готові до імпровізації під час виступу. Переважна більшість опитаних має психологічну боязнь публічного виступу. Ми запропонували студентам уявну ситуацію, у якій вони опиняються вдвох із другом у пустому театрі, де один має бути актором, інший – глядачем. Роль глядача обрали 60 % опитаних. Це свідчить про недостатньо розвинені акторські здібності майбутніх педагогів. Також студентам було запропоновано стати режисером власної казки одного із 4 варіантів, які вирізнялися образами головних героїнь: Лісова Фея – гарна, розсудлива, впевнена, мудра; Попелюшка – готова допомогти, турботлива, добра, вміє відстояти свою думку; ПеппіДовгапанчоха – весела, любить пригоди, з почуттям гумору; Василиса Премудра – свободолюбива, знаюча, владна. По 25 % опитаних ототожнили себе з Лісовою Феєю та Василисою Премудрою, 40 % – з Попелюшкою, 10 % – з ПеппіДовгапанчохою. Це завдання розбудило творчу уяву студентів, дало можливість проявити себе в новому образі. Загалом рівень педагогічного артистизму переважно виявився середнім (50 %), низьким – 45 %, високим – 5%.

Низький рівень педагогічного артистизму характеризується наявністю артистичних здібностей, але не проявляється активністю до їх твор-

чого використання.

Середній рівень передбачає внутрішні спонукання особи на використання педагогічного артистизму, що сприяє успішному вирішенню педагогічних задач.

Високий рівень педагогічного артистизму характеризується креативністю особистості, оригінальністю, виразністю, організованістю, впевненістю, здатністю до перевтілення, чарівністю, часто піднесеним настроєм і жадобою діяльності, підвищеною чуттєвістю, багатством почуттів і емоцій, здатністю до імпровізації.

Під час лекцій з «Педагогічної майстерності» майбутні інженери-педагоги ознайомлюються із сутністю, структурою та особливостями професійно-педагогічної діяльності; поняттями, елементами, рівнями педагогічної майстерності; зовнішньою і внутрішньою технікою педагога, засобами саморегуляції; структурою і стилями педагогічного спілкування; стратегіями взаємодії, технологіями її організації; принципами педагогічного такту; методиками самовиховання педагога; методами завоювання уваги; психолого-педагогічними умовами взаємодії між педагогом та учнем, особливостями цієї взаємодії у процесі навчання та індивідуальної бесіди; умовами інноваційної спрямованості діяльності педагога-майстра.

На практичних заняттях студенти вчаться вирішувати типові педагогічні задачі, продуктивно аналізувати педагогічні ситуації, застосовувати методи самовиховання, удосконалювати психотехніку, засоби невербальної поведінки, використовувати різні стратегії педагогічної взаємодії, розвивати здібності до педагогічної діяльності, формувати професійну позицію, застосовувати способи комунікативного

впливу, вести діалогічне педагогічне спілкування, вдосконалювати професійно-мовленнєву культуру тощо. Важливою складовою педагогічного артистизму є мова. Педагог має не просто впливати на учня, організовуючи його доцільну поведінку, але і змінювати цю поведінку залежно від різних соціальних ситуацій. Мова педагога повинна не лише включати учнів у живий процес свідомого творчого освоєння знань, а і викликати у відповідь співпереживання.

Майбутнім інженерам-педагогам пропонуються вправи на розвиток уваги, уяви, емоційної пам'яті. Під час занять інсценізуються уривки із літературних творів педагогічного спрямування, виконуються пластичні та діалогічні етюди на відтворення педагогічних ситуацій. Студенти ознайомлюються з окремими методиками театральної педагогіки, які спрямовані на формування творчих здібностей.

Ми відмічаємо, що педагогічний артистизм нерозривно пов'язаний з конкретною особистістю. Тобто, його не можна тиражувати, репродукувати, копіювати. Він виробляється через індивідуальні особливості, своєрідність характеру, культури мови, здібності до імпровізації тощо. Тому важливо під час занять створювати позитивну атмосферу, яка б сприяла натхненню та успіху. Загальновідомі значення емоційних аспектів у навчально-виховному процесі. І якщо раніше увага зверталася на негативні емоції, такі як страх перед покаранням або невдачею, які спонукали до дій, то зараз варто виділяти позитивні впливи емоційних переживань у становленні особистості.

Під кінець вивчення курсу «Педагогічна майстерність» проводилась повторна діагностика рівня сформова-

ності педагогічного артистизму. Високий рівень засвідчили 15 % студентів, середній – 70 %, низький – 15 %. Цей результат підтверджує значущість навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність» у формуванні педагогічного артистизму майбутніх фахівців. Підсумкова діагностика складових педагогічного артистизму здійснювалась у процесі підготовки і проведення уроків та виховних заходів під час проходження педагогічної практики. Варто зазначити, що ми виявили закономірність: чим вище був прояв артистизму в результаті проведення занять та під кінець вивчення дисципліни «Педагогічна майстерність», тим ліпшими були результати завдань педагогічної практики та вищим прояв артистизму студентів під час спілкування з учнями.

Висновки. Артистизм – необхідна особистісна якість та складова педагогічної майстерності педагогів. У підготовці майбутніх інженерів-педагогів необхідно обов'язково звертати увагу на формування артистизму. Велику роль у цьому може відігравати навчальна дисципліна «Педагогічна майстерність». Уважаємо, що дана дисципліна має передувати педагогічній практиці. Також на її вивчення варто виділяти не менше шести аудиторних годин на тиждень, чотири із них – на практичні заняття. Саме завдяки практичним заняттям студенти зможуть набути вмінь та навичок професійної комунікації та закріпити артистизм, як важливу педагогічну якість.

Подальшими напрямками дослідження можуть бути теоретичний аналіз та практична перевірка інших напрямів розвитку артистизму майбутніх педагогів та технології формування педагогічної майстерності у сучасних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Изд. четвертое, испр. и доп. – М.: Гос. изд.-во иностранных и национальных словарей. – 1961. – 900 с.
2. Булатова О. С. Педагогический артистизм [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. С. Булатова. – М.: Academia, 2001. – 239 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
4. Будянський Д. В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін. – [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти». / Д. В. Будянський, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К. – 2006. – 21 с.

ВЯТЧАНІНА С.В.,
старший викладач,
Національний університет
фізичного виховання
і спорту України,
м. Київ

ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У МУЛЬТИНАЦІОНАЛЬНИХ ГРУПАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Стаття присвячується проблемам адаптації іноземних студентів у мультинаціональних групах підготовчих факультетів для іноземних громадян вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, підготовчий факультет, адаптація, фактори, що впливають на адаптаційні процеси, мотиви учбової діяльності.

Статья посвящается проблемам адаптации иностранных студентов в мультинациональных группах подготовительных факультетов для иностранных граждан высших учебных заведений Украины.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, подготовительный факультет, адаптация, факторы, влияющие на адаптационные процессы, мотивы учебной деятельности.

The article is devoted to the problems of the foreign students adaptation in multinational groups of preparatory departments for foreign citizens at higher educational establishments of Ukraine.

Key words: higher educational establishment, preparatory department, adaptation, factors affecting adaptation processes, motivation for educational activities.

Одним з важливих аспектів підготовки іноземних громадян на підготовчих відділеннях та факультетах вищих навчальних закладів України їх гармонійна адаптація іноземних громадян як основи майбутнього студентства країни.

Розширення студентської мобільності у ХХІст. ставить перед українськими вищими навчальними закладами нові задачі підготовки іноземних абітурієнтів.

Доведено, що у іноземних студентів закономірно формується адаптаційний синдром [3, С.279-285], зумовлений наступними бар'єрними причинами:

- культурними (різка різниця культурних цінностей),
- соціальними (при одночасній повній заміні звичного оточення),
- комунікативно-лінгвістичними (при недостатньому знанні української мови як засобу спілкування),
- психологічними (з формуванням комплексу надзвичайної відповідальності перед родиною, школою, владою, спонсором тощо) з наступним зривом та порушенням здоров'я.

На підготовчому етапі навчання, коли головним завданням іноземних громадян є засвоєння української мови, складно враховувати етнопсихологічні особливості контингенту та мотиваційні аспекти навчання іноземних громадян. Необхідність урахування етнопсихологічних особливостей контингенту вимагає формування нової інтернаціональної концепції загальної для усіх іноземних абітурієнтів, а також розробки комплексної концепції українських освітніх послуг у вітчизняних ВНЗ різного профілю. Складова частина концепції має бути

спрямована на рішення проблеми адаптації іноземних студентів як до поточного навчального процесу, так і до умов їх життя у новому соціокультурному середовищі за межами їх національних держав [1, Р. 35-43; 2, Р. 145].

Не зважаючи на загальні риси адаптаційних проблем іноземних абітурієнтів для всіх учбових закладів України, стандарти для їх вирішення відсутні, недостатньо розроблені рекомендації з впливу етнопсихологічних особливостей іноземних громадян на формування адаптаційних процесів на першому етапі навчання. Крім того, не розроблені заходи з оптимізації їх адаптаційного синдрому.

Мета дослідження

- провести комплексний аналіз адаптаційних проблем іноземних абітурієнтів в мультинаціональних групах з оцінкою індивідуальних та типових поведінкових реакцій в умовах українського соціокультурного середовища та розробити заходи з оптимізації адаптаційного синдрому на першому етапі навчання на підготовчому відділенні;
- здійснити аналіз особливостей динаміки мотивації навчальної діяльності іноземних студентів в умовах інонаціональної культури ВНЗ а також, визначити проблеми культурного взаємовпливу, в процесі якого у іноземних студентів відбуваються зміни системи мотивів навчальної діяльності, що впливає на їх поведінку.

Дослідження особливостей динаміки мотивації учбової діяльності іноземних студентів в умовах інонаціональної культури проведено і локалізовано в деяких межах на прикладі

підготовчого відділення для іноземних громадян Національного університету фізичного виховання і спорту України (НУФВС України) у взаємодії з представниками домінуючої організації культури (викладачі, адміністрація).

При проведенні дослідження враховано фактор наміру студентів, що стосується майбутньої спеціальності, а саме:

- можливого кар'єрного росту в Україні,
- тимчасове проживання на Україні тільки на момент навчання у ВНЗ з перспективою повернення на батьківщину.

Для виконання поставленої задачі збір первинних емпіричних даних здійснювався методом групового та індивідуального анкетування в очній формі з використанням методики діагностики мотиваційної сфери учбової діяльності А.В. Кравцова [4, С.48-51], модифікований нами відповідно до особливостей контингенту студентів НУФВС України. В основу дослідження покладені методи масового анкетування, узагальнення та інтерпретація наукових даних, теоретичний аналіз і синтез, порівняння та систематизація.

Однією з форм співпраці між країнами є співпраця у галузі освіти. В історії підготовки іноземних студентів особливе місце займає Україна. Перші іноземні студенти на території сучасної України навчалися в Новоросійському (Одеса) університеті у 1865 році. В основному це були болгари, албанці, араби, боснійці. У Радянському Союзі ця історія починається з 1921 року. Після завершення другої світової війни настав новий етап в історії міжнародного обміну студентами. Потенціал вищої освіти був поставлений на служіння активному сприянню у формуванні нової національної інте-

лігенції в країнах народної демократії. В той час Україна надавала допомогу в підготовці кадрів визволенням від колоніальному режиму країнам Азії, Африки і Латинської Америки.

За часи існування Радянського Союзу його навчальними закладами було підготовлено понад 700 тисяч спеціалістів. Обмін студентами набрав великих масштабів. В історії навчання іноземних студентів в Україні спостерігаються певні особливості. У період 1946-2000рр. у вищих, середніх спеціальних та професійно-технічних навчальних закладах нашої країни одержали дипломи понад 100 тисяч іноземних громадян із 130 країн світу. У 1946 році в Україні почали навчатися студенти з Угорщини, Польщі, Болгарії Чехословаччини, Югославії, Румунії, Китаю, Народної демократичної республіки В'єтнам.

У 1956 році Україна почала приймати до навчання студентів із країн, що розвиваються. Серед перших були студенти із Алжиру, Єгипту, Судану, Афганістану, Бірми, Індонезії, Ірану, Іраку, Кіпру, Лівану. У 1964 році в Україні була створена певна система управління роботою з іноземними студентами. У 1978 році державою були прийняті заходи щодо подальшого удосконалення діяльності Української республіканської Ради у справах іноземних студентів. З 1984 р. новий етап підготовки іноземних студентів характеризувався переходом від їх екстенсивного до інтенсивного навчання.

Після розпаду Радянського Союзу інтерес іноземців до навчання в незалежній Україні з кожним роком збільшується.

Одним з важливих напрямів роботи Національного університету фізичного виховання та спорту (НУФВС) України є до вузівська підготовка іноземних громадян для подальшого

навчання у вищому навчальному закладі. В незалежній Україні в НУФВС України робота по підготовці іноземних громадян розпочалася у 1993 році, коли було організовано підготовче відділення для іноземних громадян.

У період 1993 - 2015рр. на підготовчому відділенні навчалися студенти з 40 країн світу, у тому числі:

Ближнього та Дальнього Сходу - Азербайджан, Туркменістан, Грузія, Іран, Ірак, Туреччина, Палестина, Йорданія, Пакистан, Афганістан, Саудівська Аравія, Ізраїль, Китай, В'єтнам, Японія, Об'єднаних Арабських Еміратів, Кіпр, Сирія, Ліван ;

Європи - Польща, Португалія, Хорватія, Греція, Швеція ;

Африки - Алжир, Туніс, Марокко, Гана, Гвінея, Кувейт, Нігерія, Судан, Лівія, Єгипет;

Північної Америки - Сполучені Штати Америки;

Латинської Америки - Венесуела, Колумбія, Перу, Болівія, Маврикій.

На основі аналізу динаміки чисельності студентів з різних країн і в різні навчальні роки ми умовно поділили двадцяти дворічний період роботи підготовчого відділення на два періоди по одинадцять років. Встановлено, що у перший період (1993-2004) на підготовчому відділенні НУФВС України навчалися іноземні студенти з 16 країн світу, у тому числі: Європи (Греція), Латинської Америки (Венесуела, Маврикій), Африки (Алжир, Туніс, Марокко, Єгипет), Ближнього та Дальнього Сходу (Сирія, Іран, Йорданія, Ліван, Палестина, Ізраїль, ОАЕ, Кіпр, Пакистан). Деякі країни були представлені мало чисельними групами іноземних громадян, які бажали навчатися в Україні. Так, за цей період на підготовчому відділенні усього один навчальний рік навчалося по одному студенту з Греції та Маврикія та два

студенти з Пакистану; два навчальні роки проходили навчання 5 студентів з ОАЕ та 6 студентів з Єгипту; чотири навчальні роки здійснювали навчання 5 студентів з Кіпру.

Результати підготовки іноземних громадян підвищили авторитет НУФВС України на міжнародному ринку освіти. Незважаючи на те, що в наступний період (2004-2015) іноземні громадяни з Єгипту, Маврикія, Греції та Об'єднаних Арабських Еміратів не продовжували навчання на підготовчому відділенні для іноземних громадян НУФВС України, на підготовчому відділенні почали навчатися іноземні громадяни з 24-х нових країн (Китай, Японія, В'єтнам, Грузія, Азербайджан, Туркменістан, Туреччина, Афганістан, Ірак, Саудівська Аравія, Лівія, Гана, Гвінея, Судан, Нігерія, Кувейт, Хорватія, Польща, Португалія, Швеція, Колумбія, Болівія, Перу, Об'єднанні Штати Америки), а загальна, кількість іноземних країн, молодь яких готувалася на підготовчому відділенні НУФВС України для вступу у вищі навчальні заклади України, збільшилася більше ніж у двічі і склала в другий період вже 36 іноземних країн.

У період 2004-2015 роки на підготовчому відділенні університету щорічно навчалося від 20 до 90 іноземних громадян (в середньому 45), які в різні роки були представниками від 6 до 14 країн з різних континентів. В цей період (2004-2015) домінують представники Алжиру, Іраку, Ірану, Китаю, Саудівської Аравії, Йорданії, складаючи від загальної кількості учнів в окремі роки відповідно:

Іран	- 32,7% - 56,0 %;
Ірак	- 10,1% - 54,0%;
Алжир	- 15,5% - 48,15%;
Саудівська Аравія	- 16,6% - 35,5%;
Йорданія	- 5,5% - 31,8%;

Кітай - 5,5% - 22,2%.

Як правило, майже кожного навчального року чисельність іноземних учнів з більшості країн складає 1-4 особи, тому укомплектувати мононаціональну групу із співвітчизників практично не можливо (за винятком груп учнів з Алжиру, Іраку, Ірану, Китаю, Саудівської Аравії та Йорданії), які, на жаль, прибувають на навчання неодноразово, тому й більшість груп мультинаціональні.

З метою поліпшення процесу адаптації на підготовчому відділенні НУФВС України проведені дослідження етнопсихологічних, мотиваційних та особистих проблем іноземних учнів в мультинаціональних групах на підготовчому етапі їх навчання [5, С.6-10].

Анкетування виявило наявність адаптаційних складностей у 86% іноземців незалежно від регіональних, національних, релігійних, соціальних, вікових і статевих відмінностей. У 31% іноземних учнів загальні адаптаційні проблеми доповнюються індивідуальними культурно-моральними, ідейними, релігійними та психологічними особливостями.

До основних причин ускладнення адаптаційного процесу та виникнення адаптаційного стресу можна віднести наступні:

- наявність власної мотивації навчання;
- особистий досвід спілкування з представниками іншої культури;
- індивідуальні здібності до вивчення української мови як іноземної.

Складності начального періоду адаптації іноземців на підготовчому відділенні, який триває один навчальний рік, доповнюється в перші п'ять місяців кліматичною, культурною, релігійною, лінгвістичною,

поведінковою і навіть гастрономічною різницею між країною перебування та батьківщиною.

Адаптація – це складний та багатогранний процес і результат встановлення певних відносин між особистістю та соціальним середовищем. У процесі адаптації існують два взаємопов'язаних компонентів: людина та середовище його існування. Специфіка взаємодії особистості і середовища є провідним фактором у визначенні адаптації.

Іноземці, які навчаються в Україні, стикаються з необхідністю адаптуватися до організаційної культури вищого навчального закладу, відбувається процес входження в нову культуру, поступове засвоєння її норм, мотивів, цінностей, зразків поведінки та інших елементів культури. Взаємодія культур є актуальною соціальною, психологічною та педагогічною проблемою. Забезпечення необхідних умов для комфортного ефективного навчання вимагає розуміння механізмів і факторів культурної адаптації до нового соціального середовища.

На адаптаційні процеси впливають різні фактори, в тому числі:

- властивості самих культур ;
- інтенсивність взаємодії культур;
- чисельність представників певної культури в групі іноземних студентів.

Спостерігаються різноманітні види взаємодії груп студентів та взаємовпливу різних культур, носіями яких вони являються. Як правило, взаємодія представників різних культур завжди приводить до змін культурних систем в її окремих елементах.

Деякі іноземні студенти повністю втрачають свою культурну унікальність і самотність, інші, навпаки, зберігають свої культурні особливості і навіть розповсюджують притаманні

їм зразки своєї культури серед представників домінуючої культури ВНЗ, в якому вони навчаються. У будь-якому разі взаємодія представників різних культур завжди приводить до змін культурних систем і її окремих елементів та складових.

Аналіз іноземних і вітчизняних досліджень існуючих проблем мотивації дозволив встановити, що витoki основних напрямів досліджень мотивації в зарубіжній психології беруть початок з теорії Чарльза Дарвіна. Теорія Чарльза Дарвіна стала методологічною основою для розвитку трьох підходів у галузі вивчення мотивів:

- людина розглядається як вища тварина;
- наявність між людиною та твариною загального біологічного коріння;
- наявність внутрішньовидової мінливості.
- Загальновизнано виділяють дві характеристики мотивів:
- змістовна характеристика (предметна галузь),
- динамічна сторона (тривалість, інтенсивність).

Основним провідним компонентом, що організує структуру мотивації навчання – спрямованість студента на оволодіння новими засобами дії. Кожен мотив може бути провідним, домінуючим або підпорядкованим. Зв'язки між мотивами учбової діяльності мають діалектичний характер. Соціальні мотиви утворюють сприятливі умови для формування мотивів, пов'язаних зі змістом учбової діяльності. Розвиток і становлення мотивації учбової діяльності залежить від результатів і успіхів цієї діяльності, а також оволодіння відповідних здібностей, підвищення статусу в реальних контактних групах студентів. Можливість управління мотивацією за допомогою різних мето-

дів навчання при організації процесу учбової діяльності сприяє активності студентів в двох аспектах – мотиваційному і операційному.

Психологічні посилення й основа учбової діяльності з точки зору теорії особистісних диспозицій Х.Хекхаузена [6,806с.] пов'язані з:

- поведінкою людини, яка визначається набором стабільних латентних рис (диспозицій), які в психології визначаються як риси особистості і характеру, здібності, установки, ціннісні орієнтації, потреби, мотиви;
- різниця в поведінці людини визначається особливостями прояву рис індивіду.

В діагностиці мотивації особистості останнім часом розвивається новий підхід - нтеракціонізм. Тобто не особистість сама по собі зі своїми рисами і особливостями, не ситуація спонукає людину до певної поведінки, а взаємодія особистості і ситуації, а також суб'єктивне бачення і інтерпретація людиною зовнішнього світу як такого, що має або не має особистого сенсу, є причиною конкретної поведінки. У такому випадку нас цікавить ситуація досягнення, яка має такі критерії:

- в ситуації досягнення від індивіда вимагається досягнення певних результатів, які можна зафіксувати, оцінити, виміряти;
- існує певний стандарт для оцінки поведінки індивіду в даній ситуації;
- вимоги, які пред'являються в ситуації досягнення вимагають певних зусиль, щоб досягти результату.

Мотивація навчання складається з двох напрямів роботи:

- розкриття мотиваційного потенціалу самого процесу навчання;
- розкриття потенціалу особис-

тості.

Під час навчання відбувається культурний взаємовплив, в процесі якого відбувається зміни коректування мотивів навчальної діяльності, що впливає на поведінку студентів.

Серед факторів, що впливають на характер адаптаційних процесів іноземних студентів слід відзначити наступні:

- інтенсивність взаємодії різних культур,
- властивості самих культур,
- чисельність представників іноземних студентів з різних країн у студентській групі,
- мононаціональна чи мультинаціональна група,
- офіційна політика ВНЗ по відношенню до іноземних студентів, тощо.

Безумовно, адаптація іноземних студентів до української дійсності – багатогранний процес, який підлягає керуванню та прискоренню. Аналіз літературних даних [7,160с.], а також результати власних досліджень дозволили узагальнити об'єктивні та суб'єктивні фактори, які впливають на розвиток цього процесу.

До об'єктивних факторів можна віднести:

- наявність національної установки;
- форми між культурної взаємодії;
- ступінь схожості та різниці між національними культурами;
- особливості культури, в якій виховувався студент,
- особливості країни перебування та наскільки господарі країни толерантні до представників іншої культури.

До суб'єктивних факторів відносяться:

- демографічні та індивідуально-

психологічні характеристики особистості (стать, вік, соціальне походження, соціальний стан, а також тенденції прояву соціально-психологічних особливостей іноземних громадян в процесі адаптації);

- мотиваційно-фонові характеристики (установка на одержання вищої освіти в іншій країні, готовність до життєвих змін, наявність підготовчого періоду – знайомство з умовами життя в Україні, з її культурою, історією, системою вищої освіти;
- внутрішньо групові фактори взаємодії студентів один з одним та викладачами шляхом вивчення психологічної атмосфери, соціально-психологічного клімату в навчальній групі та гуртожитку та самовідчуття особистості в навчальній групі;
- педагогічні фактори, нова педагогічна система, організація учбового процесу і система відношень студентів до всіх компонентів цього процесу;
- оцінювання ефективності учбового процесу, система контролю і оцінювання знань;
- мовний бар'єр.

Адаптаційний процес в мультинаціональній групі дуже складний, що пов'язано з різною системою освіти в різних країнах, особливостями мов, релігійними та етнопсихологічними особливостями, різними мотивами одержання освіти, тощо. Результати дослідження дозволили систематизувати усі труднощі адаптаційного процесу та виокремити організаційні, учбові, дидактичні, етнопсихологічні, комунікативні, побутові труднощі. Слід відзначити, що дискримінація за національною ознакою або расові між-національні причини відсутні, що не

впливає на процес адаптації і свідчить про підвищення рівня толерантності в сучасному суспільстві в Україні.

Усі фактори негативного впливу на адаптацію іноземних учнів до нових умов навчання і життя на початковому етапі діють одночасно, тому значно

підвищується роль педагога у визначенні провідних факторів для кожного іноземця з урахуванням етнопсихологічних особливостей контингенту та проведення індивідуального педагогічного супроводу для поліпшення і прискорення адаптаційного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bochner S. *Oersevs students inAustralia* / S.Bochner, P.Wicks//. – Sydney, 2004. –P.35-43.
2. Garey A.T *Colonial Students* / A.T.Garey. – L., 2003. P.145
3. Di Marko N. *Stress and Adaptation in cross – cultural transition* / N Di Marko N.// *Physiological reports*, №35. - 2004. -P. 279-285.
4. Кравцов А.В. Социально-психологическая адаптация студентов к условиям жизни и обучения в России / А.В. Кравцов // *Материалы 22-ой Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов [«Реформы в России и проблемы управления- 2007»]*. – Вып.3.- М.-2007 С.48-51.
5. Вятчаніна С.В. Довузівська підготовка іноземних абітурієнтів з урахуванням етнопсихологічних особливостей контингенту /С.В. Вятчаніна // *Матеріали міжнародної наукової конференції [Актуальні тенденції розвитку світової психологічної та педагогічної практики]*. Львів.- 2014. – С.6-10.
6. Хекхаузен Х. *Мотивация и деятельность* / Хайну Хекхаузен//. – СПб. М.: Питер:Смысл, 2003.-806с.
7. Арсеньев Д.Г., Зиньковский А.В., Иванова М.А. *Социально-психологические проблемы адаптации иностранных студентов*. [Арсеньев Д.Г., Зиньковский А.В., Иванова М.А.]. – СПб. : СПбГПУ, 2003. - 160с.

ГРЕБІНЬ-КРУШЕЛЬНИЦЬКА Н.Ю.,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач,

кафедра іноземних мов,

Національна академія

внутрішніх справ,

м. Київ

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено сутність поняття “готовність особистості до діяльності”. Проаналізовано особливості професійної діяльності правоохоронних органів. Розкрито сутність і зміст проблеми формування готовності майбутніх правоохоронців до професійної діяльності. Виділено компоненти готовності майбутніх правоохоронців до професійної діяльності. Результати дослідження стали вихідним етапом подальшого формування готовності майбутніх правоохоронців до професійної діяльності.

Ключові слова: *готовність особистості, готовність до діяльності, готовність курсантів до професійної діяльності, правоохоронна діяльність.*

В статье определена сущность понятия “готовность личности к деятельности”. Рассмотрены особенности профессиональной деятельности правоохранительных органов. Раскрыта сущность и содержание проблемы формирования готовности будущих сотрудников органов внутренних дел к профессиональной самореализации в правоохранительной деятельности.

Выделены компоненты готовности будущих сотрудников правоохранительных органов к профессиональной деятельности. Результаты исследования стали исходным этапом дальнейшего формирования готовности будущих сотрудников органов внутренних дел к профессиональной самореализации.

Ключевые слова: *готовность личности, готовность к деятельности, готовность курсантов к профессиональной деятельности, правоохранительная деятельность.*

The article determines the essence of the concept «readiness of the individual for the work». The features of law enforcement activity have been analyzed. The essence and content of the problem of training the future workers of Internal Affairs for the professional activity in law enforcement have been examined. There were determined the components of readiness for professional activity to future workers of law enforcement agencies. The results of research became an initial stage for further formation of readiness for professional activity to future workers of law enforcement agencies.

Key words: *readiness of the individual, readiness for the work, readiness of the cadets for the professional activity, law enforcement.*

Постановка проблеми. Процес підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності передбачає отримання певного результату. Досягнення особистістю позитивного результату завжди залежить від готовності до його здійснення. М. Дяченко та Л. Кандибович визначають готовність як прогнозовану активність на стадії підготовки, що налаштовує організм, особистість на майбутню діяльність [3, с. 23].

З огляду на це в контексті нашого дослідження підготовку майбутніх працівників органів внутрішніх справ до професійної самореалізації розглядатимемо як процес формування готовності до неї, а готовність визначатимемо як результат цієї підготовки.

Вивчення функцій, типових завдань діяльності правоохоронних органів та умінь, якими має володіти випускник Національної академії внутрішніх справ за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра за напрямом підготовки “Правознавство”, дало нам змогу розглянути особливості професійної діяльності майбутніх працівників органів внутрішніх справ та особистісно-професійні вимоги до вмінь і здатностей майбутніх правоохоронців, що регламентують навчальні та окремі управлінсько-організаційні аспекти

діяльності Національної академії внутрішніх справ та спрямовані на само-реалізацію особистості, удосконалення підготовки кадрів з метою забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях для органів внутрішніх справ, конкурентоспроможності випускників Академії на ринку праці.

Підготовка фахівців для системи органів внутрішніх справ виконує такі основні функції:

ціннісно-орієнтаційну: формування професійної свідомості працівників міліції, підвищення рівня їхньої професійної культури, гордості за професію;

- експертно-діагностичну, яка передбачає вивчення та аналіз стану злочинності; особливостей професійного та соціального спілкування працівників міліції з різними верствами населення; нагальних проблем, що стосуються компетенції ОВС;
- організаційно-технологічну: ця функція пов’язана із розробкою нових методів, технологій та підходів до боротьби із злочинністю та охороною громадського порядку;
- профілактично-виховну: проведення роз’яснювальної роботи серед широких верств населення (молоді, груп ризику тощо).

Місцем професійної діяльності фахівців, підготовка яких здійснюється у вищих закладах освіти МВС України, є районні, міські, лінійні управління внутрішніх справ, управління Міністерства внутрішніх справ України в областях та на транспорті, відомчі заклади освіти та наукові установи, підрозділи внутрішніх військ [1, с. 34].

Аналіз останніх джерел та публікацій. Результати досліджень різноманітних видів діяльності в системі МВС України, проведені М. Ануфрієвим, О. Бандуркою, В. Барком, Ф. Думком, Г. Запорожцевою, Ю. Ірхіним, Т. Нецерет, О. Шаповаловим, О. Ярмишом, свідчать, що за виявленими особливостями діяльності, умовами проходження служби, за складністю службових завдань та за рівнем відповідальності прийняття рішень службову правоохоронну діяльність умовно поділяють на 8 загальних різновидів:

- слідча діяльність;
- оперативно-розшукова діяльність;
- профілактична діяльність;
- екстремальна діяльність;
- охоронна діяльність;
- диспетчерська діяльність;
- адміністративно-наглядова діяльність;
- керівна діяльність [7, с. 14–15].

Отже, **метою статті** є аналіз основних видів діяльності в правоохоронних органах та розкриття сутності і змісту проблеми формування готовності майбутніх правоохоронців до особливостей правоохоронної практики.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх правоохоронців визначається цілями, завданнями та характером їх професійної діяльності: правова охорона основних соціальних цінностей суспільства, установлення істини під час розслідування право-

порушень, провадження слідчих дій, організація взаємодії зі службами кримінальної міліції і міліції громадської безпеки з метою затримання злочинців та підозрюваних у вчиненні злочинів (слідча діяльність); міжособистісна комунікація: опитування свідків, потерпілих, свідчення в суді; оперативно-розшукові заходи: опитування громадян, наведення довідок; робота з документами: вивчення заяв громадян, засобів масової інформації, матеріалів органів дізнання та інших правоохоронних органів із метою одержання інформації, яка становить інтерес для запобігання і розкриття злочинів (оперативно-розшукова діяльність); участь у наданні соціальної та правової допомоги, здійснення охорони громадського порядку, участь у розкритті злочинів, проведення бесід з особами, які перебувають на обліку, з метою психологічного вивчення і профілактичного впливу, контроль за перебуванням в Україні іноземних громадян (профілактична діяльність); боротьба з розкраданням власності та порушенням громадського порядку, доставляння в службові приміщення охорони або в органи міліції осіб, підозрюваних у вчиненні правопорушень (охоронна діяльність); постійна готовність до дій у ситуаціях, що ускладнюють оперативну обстановку в регіонах держави, забезпечення громадського порядку під час масових та спеціальних заходів, охорона прав та законних інтересів громадян від злочинних посягань та інших антигромадських дій (екстремальна діяльність); забезпечення координації та взаємодії сил і засобів органів внутрішніх справ, а також військових формувань та підрозділів Міністерства надзвичайних ситуацій, використання оперативних, криміналістських та інших видів обліків, а також інформаційно-пошукових систем, проведення дізнання та невідкладних

слідчих дій (диспетчерська діяльність); застосування засобів адміністративного впливу, кваліфікація протиправних дій з боку громадян, затримання осіб, які перебувають у розшуку, та інші дії наглядового характеру (адміністративно-наглядова діяльність); керування діяльністю підпорядкованого органу (підрозділу), відповідальність за успішне виконання покладених на орган (підрозділ) завдань і функцій, забезпечення ефективного виконання завдань щодо реалізації державної політики у сфері правоохоронної діяльності, контроль своєчасності та якості виконання прийнятих рішень (керівна діяльність) [7].

Погоджуємось із твердженням О. Кудерміної щодо неможливості усебічного наукового аналізу психологічних особливостей, притаманних фаховим правоохоронним напрямам. Таким чином, виникає потреба звуження предметного поля дослідження до слідчої та оперативно-розшукової діяльності працівників МВС України, оскільки, на думку дослідниці, системний аналіз цих різновидів діяльності дає змогу визначити, що:

- існують об'єктивні особливості цих фахових напрямів, зумовлені їх змістом, метою, завданнями, нормативним регулюванням;
- реалізація оперативно-розшукової діяльності та слідчої діяльності потребує диференційованої сукупності індивідуальних якостей суб'єктів;
- у процесі здійснення зазначених різновидів правоохоронної діяльності відбувається трансформація професійно важливих якостей суб'єктів. Напрямок цих змін визначається психологічною сутністю діяльності, оцінкою її результатів суспільством та ін. [5, с. 11].

На думку М. Дьяченко та Л. Кандибович готовність до діяльності є ціле-направленим виявленням особистості: прагнення задовольнити власні потреби в практичній діяльності, реалізуючи неспецифічні та специфічні можливості. До перших належать способи та засоби вирішення завдань, підтримку внутрішньої рівноваги, мобілізацію життєвого досвіду. До специфічних можливостей вчені відносять професійно загострені якості та властивості особистості (направленість характеру, здібності, рівень домагань та ін.) [3, с. 50].

Загалом зміст процесу формування готовності майбутніх правоохоронців до професійної діяльності органів внутрішніх справ має забезпечити володіння відповідним обсягом знань, вмінь та навичок необхідних для здійснення правоохоронної діяльності, що визначаються характером їх функціональних обов'язків, чіткої мотивації на кар'єрне зростання та бажання самореалізації в правоохоронній діяльності.

Важливим критерієм визначення готовності до професійної самореалізації учені виділяють знання. І. Жукевич зазначає, що, спираючись на знання, професіонал розбирається в житті, правовій сфері, обстановці, планує вирішення завдань, що стоять перед ним, обмірковує шляхи виконання службових функцій, вивчає виникаючі проблеми, намічає цілі і завдання їх вирішення, готує рішення, вибирає способи дій, контролює й оцінює свою поведінку. Чим глибше й ґрунтовніше він розуміє все це, тим вище його професіоналізм, тим успішніша його діяльність [4, с. 58].

С. Грищенко переконує, що процес застосування знань на практиці вимагає усвідомити проблему або питання, що виникає в роботі і потребує вирішення. З'ясування завдання полегшує відбір потрібних знань. При цьому необхідно

пам'ятати, що знання – не сума рецептів того, як діяти на практиці [2, с. 166].

Так, наприклад, слідчий повинен знати: основи кримінального процесу та кримінально-процесуального законодавства; основи класифікації, тактики і методики розкриття та розслідування злочинів; тактичні прийоми провадження слідчих дій [8], а також мати спеціальні знання в психології, техніці, інформатиці та інших вузьких галузях.

Оперативно-розшукова діяльність в органах внутрішніх справ є ключовою для працівників підрозділів карного розшуку, боротьби з економічною злочинністю, боротьби з організованою злочинністю, боротьби з незаконним обігом наркотиків, боротьби зі злочинами, пов'язаними з торгівлею людьми, кримінальної міліції у справах неповнолітніх, оперативно-пошукових та деяких інших оперативних підрозділів. Тому працівник оперативного підрозділу має добре знати: чинне законодавство України; форми та методи вирішення оперативних завдань; загальні засади організації документування злочинних дій, прийомів дотримання конспірації; технічні засоби використання спеціальних сил у боротьбі зі злочинністю; форми та методи психологічного впливу на людей [7].

Слід зазначити, що, крім знань, складовими готовності майбутніх правоохоронців до професійної самореалізації в діяльності органів внутрішніх справ є вміння та навички. Психологи розглядають вміння як цілком усвідомлені дії, які спираються на знання. Уміння – зумовлена знаннями і навичками готовність людини успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання [9, с. 66]. М. Левітов визначає вміння як готовність виконати дію для вирішення поставленого завдання. Це успішне

виконання дії або більш складної діяльності з вибором та застосуванням правильних прийомів роботи та урахуванням певних умов [6, с. 263].

Уміння переходять у навички. Якщо для вмінь характерним є застосування знань на етапі їх функціонування, то в навичках знання використовуються лише на етапі формування, а потім дія виконується на основі стереотипу [6, с. 247].

Навичка – часткова автоматизація виконання і регулювання доцільних рухів. Основою для формування навичок є стереотипність умов. Це свідомо автоматизована дія, у якій свідомість звільняється від контролювання за виконанням прийомів дії, переключається на ціль та умову дії [9, с. 65]. На думку М. Левітова, навичка – це закріплене вправою вміння виконувати ту чи іншу дію. Перетворення вмінь в навичку – не простий, прямолінійний процес, а вдосконалення [6, с. 265–266].

Так, як основні необхідно виокремити насамперед такі вміння та навички щодо слідчої та оперативно-розшукової діяльності: проводити дізнання; установлювати діловий контакт, завойовувати в співрозмовника довіру, приваблювати його до себе; складати кримінально-процесуальні документи; встановлювати істину під час розслідування правопорушень, провадити слідчі дії; чітко планувати свої дії та виконувати їх незалежно від різкого відхилення стану справ від встановленого порядку; організовувати взаємодію зі службами кримінальної міліції і міліції громадської безпеки з метою затримання злочинців та підозрюваних у вчиненні злочинів, а також міжособистісна комунікація: опитування свідків, потерпілих, громадян, наведення довідок; робота з документами: вивчення матеріалів органів дізнання та інших правоохоронних органів із метою одержання

інформації, яка становить інтерес для запобігання і розкриття злочинів [8].

Таким чином, можна виділити основні компоненти готовності майбутніх правоохоронців до професійної діяльності: мотиваційний, що забезпечує спрямованість курсантів на професійну самореалізацію в майбутній діяльності, містить мотиви, цілі, потреби, інтерес та схильність до майбутньої діяльності; зацікавленість у подальшому кар'єрному зростанні та особистісно-професійному розвитку; когнітивний компонент відображає загальну компетентність майбутнього правоохоронця з питань правоохоронної практики; прагнення до засвоєння специфічних знань, самостійність у пошуку інформації щодо теоретичної та

практичної підготовки до професійної діяльності; діяльнісний – характеризує ступінь сформованості вмінь та навичок професійної діяльності; віддзеркалює здатність курсантів до саморуху, самоорганізації, самоосвіти, володіння різними методами і прийомами у професійній діяльності та оцінку курсантами виконаної діяльності.

Отже, перехід від навчання до праці є складним процесом трансформації навчальної діяльності в професійну, що пов'язано з перевтіленням знань, вмінь та навичок з предмета навчальної діяльності у засіб регуляції діяльності професійної, зміною одного провідного типу діяльності іншим, що визначається готовністю майбутнього правоохоронця до професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ануфрієв М. І. Вищий заклад освіти МВС України : наук.-практ. посіб. / М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка, О. Н. Ярмиш // Ун-т внутр. справ. – Х. : [б. в.], 1999. – 367 с.
2. Грищенко С. В. Самовиховання особистості : монографія / С. В. Грищенко. – Чернігів : Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 2009. – 252 с.
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
4. Жукевич І. П. Професійна компетентність майбутнього правоохоронця: сутність і складові / І. П. Жукевич ; [ред. кол. : Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.] // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Ніжин ; Видавець ПП Лисенко М.М., 2013. – Вип. 6. – С. 54–60.
5. Кудерміна О. І. Психологія суб'єкта правоохоронної діяльності: акмеологічний вимір діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 19.00.06 / Кудерміна Олена Іванівна. – К., 2014. – 35 с.
6. Левитов Н. Д. Психология труда / Н. Д. Левитов. – М. : Учпедгиз, 1963. – 340 с.
7. Професіографічний опис основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України : практ. посіб. / В. І. Барко, Ю. Б. Ірхін, Т. В. Неццет, О. В. Шаповалов. – К. : Київ. нац. ун-т внутр. справ, 2007. – 100 с.
8. Стандарт вищої освіти Національної академії внутрішніх справ, схвалений рішенням Вченої ради 29 січ. 2014 р. та погоджений в МОН України, в тому числі Інституті інноваційних технологій, та підкомісії з права МОН України.
9. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : посібник / О. М. Степанов, М. М. Фицула. – К. : Академвидав, 2003. – 504 с.

КОЖУХАР Ж.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
кафедра інформатики,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет,
м. Ізмаїл

ВЗАЄМОДІЯ НАУКОВОЇ РОБОТИ КАФЕДРИ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті проаналізовано проблема взаємодії наукової роботи кафедри та дослідницької діяльності майбутніх учителів інформатики, як умова формування науково-пізнавальної компетентності. Визначено етапи проекту «Наукове партнерство заради професійного розвитку студентів» та форми реалізації кожного з етапів проекту. Система заходів реалізації даного проекту передбачає синтез наукової роботи кафедри та дослідної діяльності студентів. Розглянуто роль взаємодії наукової роботи кафедри та дослідницької діяльності майбутнього вчителя інформатики в процесі формування науково-пізнавальної компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, науково-пізнавальна компетентність, проект «Наукове партнерство заради професійного розвитку студентів».

В статье проанализирована проблема взаимодействия научной работы кафедры и исследовательской деятельности будущих учителей информатики как условие формирования научно-познавательной компетентности. Определены этапы проекта «Научное партнерство для профессионального развития студентов» и формы реализации каждого из этапов проекта. Система мероприятий по реализации данного проекта предусматривает синтез научной работы кафедры и исследовательской деятельности студентов. Рассмотрена роль взаимодействия научной работы кафедры и исследовательской деятельности будущего учителя информатики в процессе формирования научно-познавательной компетентности.

Ключевые слова: компетентностный подход, научно-познавательная компетентность, проект «Научное партнерство для профессионального развития студентов»

The article the problem of the interaction of the department of scientific and research activity of the future teachers of computer science as a condition of the formation of scientific and cognitive competence is analyzed. The stages of the project «Scientific Partnership for the professional development of students'» and forms of each stage of the project. The system of measures for implementation of this project involves the synthesis of the scientific work of the department and research students. The role of the interaction of the department of scientific and research activity of the future teacher in the process of scientific and cognitive competence.

Keywords: *competence-based approach, cognitive science and competence, the project «Scientific Partnership for the professional development of students'»*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Головною метою сучасної освіти є розвиток інноваційної творчої особистості здатної протистояти викликам й ускладненням які супроводжують розвиток сучасного суспільства. Змінюється характер освіченості людини, пріоритетними для якої є не обсяг знань, а вмінням знайти потрібні знання, шлях пошуку рішень і навчитися вміти рухатися цим шляхом. Як наголошує В. Кремень творчість мислення має формуватися й розвиватися в процесі навчання, а інноваційна освіта має створювати умови для «пробуджуючого навчання», яке реалізується через співробітництво з самим собою та діалогом з іншими суб'єктами освіти. Навчальний процес постає як взаємодія вчителя й учня, створення умов для активної творчої діяльності учня, які стимулюють генерацію ідей самим суб'єктом науково-дослідницької діяльності й безпосередньо впливають

на якість навчального процесу, створюючи наукове співтовариство викладачів і студентів, атмосферу творчого пошуку [7].

Аналіз досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць свідчить, що досліджувана проблема вивчалася в таких напрямках: роль компетентнісного підходу в професійній підготовці педагогічних кадрів (І. Глазкова, І. Зимня, Л. Карпова, М. Князян, Т. Колодько, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Т. Сорочан, С. Трубачева, А. Хуторський, М. Чошанов); науково-теоретичні основи розвитку наукового світогляду, творчих здібностей, професіоналізму майбутнього вчителя (Є. Барбіна, Г. Васянович, Н. Гузій, В. Євдокимов, Л. Карпова, Н. Кічук, О. Коваленко, В. Кулешова, В. Курило, З. Курлянд, С. Литвиненко, А. Маркова, О. Пехота, С. Сисоєва); методологічні засади науково-пізнавальної діяльності (В. Андрущенко, Ю. Бабанський, І. Бех, Н. Бібік, Л. Бережнова, В. Богословський, А. Богуш, Л. Ващенко,

В. Гриньова, В. Давидов, І. Зязюн, Е. Кабанова-Меллер, В. Кремень, В. Лозова, Н. Менчинська, П. Підкасистий, Я. Пономарьов, В. Радул, О. Савченко, М. Солдатенко, О. Сухомлинська, Г. Щукіна). Однак, аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду зазначив, що проблемі взаємодії наукової роботи кафедри та дослідницької діяльності студентів приділяється недостатньо уваги.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розкриття структури організації наукової роботи кафедри та дослідницької діяльності студентів через упровадження в навчальний процес проекту «Наукове партнерство заради професійного розвитку студентів», який передбачає синтез наукової роботи кафедри та дослідної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Дослідники [3; 5; 6] наголошують на тому, що науково-пізнавальна діяльність майбутніх учителів інформатики є одним з пріоритетних напрямків розвитку освіти та передбачає формування у студентів цінностей пізнання, творчості, професійного саморозвитку, підвищення ефективності своєї праці на основі використання електронних освітніх ресурсів, інтелектуально-пізнавальних мотивів (інтерес до змісту діяльності, прагнення оволодівати новим науковим матеріалом, вирішувати протиріччя, виявляти активність, самостійність, долати перепони, бажання проводити науковий пошук з використанням інформаційно-комунікаційних технологій), знань методології педагогічного дослідження, вмінь його здійснювати (використовувати наукові методи (теоретичні, емпіричні, методи математичної статистики), розробляти засоби інноватизації педагогічної діяльності, оцінювати свої здобутки), що дозволяє майбутнім фахів-

цям досягати професійної успішності, бути конкурентоспроможними, розширювати власний досвід та вдосконалювати себе. Аналіз наукових праць М. Жалдака, Н. Морзе, О. Спіріна дозволяє стверджувати, що цінності науково-пізнавальної діяльності вчителя інформатики відображають насамперед прагнення до пізнання та творчості в професійній діяльності. Бажання пізнавати спонукає студентів набувати нових знань з педагогіки, психології, методики викладання інформатики, вивчати не лише інноваційний досвід учителів інформатики, а й останні досягнення в галузі інформаційно-комунікаційних технологій (В. Биков).

В науковій літературі зазначено, що формування навичок дослідницької діяльності відбувається шляхом активізації пізнавальної діяльності через залучення студентів до науково-дослідної діяльності у творчих гуртках, проблемних групах, дослідницьких лабораторіях.

Сформувати цінності науково-пізнавальної компетентності видалося можливим шляхом ознайомлення студентів з науково-дослідною роботою викладачів не лише кафедр, котрі забезпечують суто педагогічну підготовку вчителів, але й таких, що здійснюють фахову підготовку вчителів інформатики.

Для активізації інтересу студентів до науково-дослідної діяльності нами було впроваджено *проект «Наукове партнерство заради професійного розвитку студентів»*, який передбачав організацію колективної діяльності викладачів кафедр та студентів, створення творчих груп студентів під керівництвом викладачів-науківців. Цей проект передбачає синтез наукової роботи кафедри та дослідної діяльності студентів.

Вихідними положеннями впрова-

дження окресленого проекту є такі: організація науково-дослідної роботи викладачів і студентів на основі смисложиттєвих цінностей; забезпечення зв'язку індивідуальних стратегій суб'єктивації наукового простору студента та керівника його дослідної роботи; сумісна розробка сценарію функціонування членів кафедри й студентського колективу з метою визначення площини оптимальної взаємодії в системі «викладач-студент»; побудова матриці взаємозалежностей наукових інтересів викладача й студента; розробка схеми оперативного й продуктивного оцінювання результатів сумісної науково-дослідної роботи професорсько-викладацького складу й студентського колективу; створення моделі досягнення мультиплікативного ефекту професійного самоствердження викладачів і студентів.

Поданий проект упроваджувався відповідно до умовних стадій, що дозволило систематизувати наукову співтворчість викладачів і студентів, забезпечити послідовність формування пізнавальних умінь у майбутніх фахівців, активізувати їхню пізнавальну мотивацію.

Перша стадія передбачала ознайомлення студентів з науковим складом кафедри: представлення викладачів-науковців, описання сфери їхніх професійних інтересів, перелік публікацій, характеристика основних досягнень. Форма реалізації цієї стадії була у вигляді *презентації, прес-конференції, зустрічі із студентами* у форматі «дня кафедри / відділення факультету». *Друга стадія*: аналіз напряду наукової роботи кафедри, дослідження студентами доробку за останні роки, вивчення ними матеріалів конференцій та оформлення результатів у вигляді *рефератів, доповідей* на студентській науково-практичній конференції. *Третя*

стадія: висвітлення тієї тематики дослідницьких робіт, які пропонуються студентам з метою колективного пошуку, вибір найбільш цікавих, формування пошуково-творчої групи на чолі з викладачем-науковцем. Ця стадія була реалізована за допомогою *бесід та консультацій*. *Четверта стадія*: поглиблене вивчення праць наукового керівника, джерельної бази дослідження, комплектація каталогу, результати чого оформлювалися в теоретичний блок електронного «Вісника досягнень пошуково-творчої групи». *П'ята стадія*: проведення емпіричного дослідження на базі загальноосвітніх шкіл, що представлялося викладачу у вигляді *звітів-аналізів, щоденників*. *Шоста стадія*: генерація ідей, розробка педагогічних прийомів, їх упровадження в навчально-виховний процес (у форматі *обговорень, мозкового штурму, проєктів*). *Сьома стадія*: аргументація ідей у тексті статей. *Восьма стадія*: проведення конкурсу «педагогічних ідей». *Дев'ята стадія*: оформлення науково-дослідної роботи у вигляді *курсового, бакалаврського, магістерського дослідження*. *Десята стадія*: обговорення результатів діяльності колективно-творчих груп під керівництвом кожного окремого викладача сумісно із студентами на засіданні кафедри, визначення того наукового внеску, який здійснили студенти з метою розкриття макропроблеми загальнокафедральної теми та проблем, досліджуваних в індивідуально-творчій роботі керівника; нагородження студентів. Для кожної стадії була розроблена система завдань, котрі допомагають організувати науково-пізнавальну роботу студентів з максимальною реалізацією окреслених вище положень щодо співпраці викладача й студента.

Перша стадія передбачала організацію прес-конференції, впродовж якої

студенти могли поставити всі запитання щодо наукової роботи членів кафедри, а викладачі мали можливість розкрити рівень сформованості знань майбутніх педагогів та їхні пріоритетні інтереси, *виставку наукових досягнень* відділення, *співбесіди* із студентами стосовно сфери їхніх наукових інтересів, окреслення загальних програм взаємодії та *організації індивідуальних консультацій*. Паралельно з проведенням прес-конференції мала місце *виставка наукових досягнень*.

Друга стадія. Студенти отримували завдання, котрі передбачали вивчення окреслених наукових матеріалів кафедри, робота була організована за такою програмою, як-от: 1. Проаналізуйте та виокремте діяльнісні, системні та технологічні аспекти організації наукового дослідження окремих викладачів, де діяльнісний аспект передбачає формулювання мети, завдань, методів проведення пошуку, системний – розробку технології діагностики, координації, аналізу, оцінки, аргументації, прогнозу, технологічний – висунення етапів роботи, його методичне забезпечення в межах формувального експерименту. 2. Розкрийте структуру того очікуваного результату, який закладений у дослідженні проблем за загальнокафедральною темою. 3. Висвітліть увесь спектр проблем, котрі досліджуються викладачами кафедри, багатоаспектність їхнього вирішення, здійсніть аналіз кожного з аспектів та підготуйте на цій основі серію *рефератів*. 4. Дослідіть як структурно-концептуальну модель розв'язання педагогічної проблеми у форматі всієї кафедри, так і технолого-педагогічну модель, розроблену викладачем у контексті його дослідження. Розкрийте системність взаємозв'язку цієї макрота мікромоделі. Підготуйте з цього приводу *виступ на студентській конфе-*

ренції. 5. Розкрийте механізми змістового ущільнення інформації на основі вивчення та порівняння наукових положень викладачів у тезах конференцій та статтях у фахових виданнях.

Третя стадія. На цій стадії викладачі запропонували студентам комплекс завдань з метою конкретизації їхніх інтересів та визначення складу пошуково-творчих груп, наприклад: 1. Сформулюйте принципи наукового дослідження з педагогічних дисциплін. 2. Розкрийте суть та структуру таких понять, як допитливість, ініціативність, критичність. Дослідіть можливості їхнього формування в процесі викладання дисциплін різних циклів. 3. Розробіть (частково або повно) науковий апарат дослідження таких тем, як: «Історичні аспекти проблеми диференціації навчально-виховного процесу», «Дидактичні засади підвищення ефективності пізнавальної діяльності школярів», «Виховний потенціал інформатики в забезпеченні самостійності функціонування особистості в когнітивній цивілізації», «Школа майбутнього: функції, структура, принципи організації навчально-виховного процесу».

Після вибору теми студент мав окреслити предмет, об'єкт, мету, завдання, гіпотезу дослідження, підібрати методи (теоретичні й експериментальні), розробити етапи проведення дослідницької діяльності (а саме його констатувальний, формувальний, контрольний етапи). Він був орієнтований також і на розробку електронної бази наукових джерел, аналіз праць, вибір з них тих, що можуть бути використані для аргументації авторської позиції.

Четверта стадія. З метою активізації ознайомлення студентів із науковими працями керівника, формування в них умінь аналізу джерел, вибір най-

важливішої інформації задля систематизації власних доказів нами були запропоновані завдання такого типу:

1. Прочитайте наукові роботи керівника вашої пошуково-творчої групи та систематизуйте всю інформацію за такими компонентами: актуальність дослідження, теоретичний базис розкриття поняття, прийоми вирішення педагогічної проблеми.
2. Підберіть матеріали за обраною вами темою. Класифікуйте їх відповідно до таких вимог: різноманітність наукових підходів щодо висвітлення досліджуваного феномена, сучасні інновації щодо виховання окремих якостей в учнів, прийоми активізації їхньої пізнавальної діяльності, формування у них компетентностей.
3. Укомплектуйте всі проаналізовані Вами джерела в алфавітному й тематичному порядку, утворивши таким чином алфавітний та систематичний каталоги.
4. Дослідіть всі накопичені Вами матеріали, утворіть своєрідний «каталог визначень наукового поняття та його структуризації», проаналізуйте їх і сформулюйте власне визначення.
5. Наведіть аргументацію Вашої наукової позиції через конспектування, анотування, цитування, складання тез та оформіть статтю, яку обговоріть з членами вашої групи та керівником.
6. Підготуйте колективний варіант статті, відредагуйте її та опублікуйте у «Віснику досягнень пошуково-творчої групи».

П'ята стадія. Емпіричне дослідження на базі загальноосвітніх шкіл проводилося з підтримкою таких завдань.

1. Розробіть програму Вашого констатувального та формувального експериментів, обговоріть її з науковим керівником. Запишіть її в щоденник дослідницької роботи, в якому ви відмічаєте всі проведені вами етапи дослідження, важливі спостереження, власні міркування, аналіз.
2. Здійсніть

різні види констатувального експерименту за обраною вами тематикою (анкетування, тестування, інтерв'ювання, експертна оцінка учнів).

3. Організуйте зустрічі-співбесіди та зустрічі-інтерв'ювання з вчителями-практиками щодо ефективності існуючих засобів розв'язання педагогічної проблеми, котра є основою Вашого дослідження. Обговоріть з ними можливі інноваційні варіанти її вирішення.
4. Здійсніть аналіз, систематизацію, узагальнення накопичених вами матеріалів. Оформіть їх у вигляді звіту-аналізу.
5. Обговоріть з викладачем-науковцем та членами пошуково-творчої групи отримані вами результати.

Шоста стадія. Ця стадія втілювалася з опорою на завдання такого типу.

1. Організуйте дискусію в пошуково-творчій групі щодо можливих варіантів вирішення досліджуваної проблеми.
2. Проведіть колективний мозковий штурм, здійсніть обговорення оптимальних підходів, запропонованих членами Вашої групи.
3. Розробіть проект вдосконалення навчально-виховного процесу (в аспекті вирішення окремої проблеми), деталізуйте програму його впровадження, визначте етапи та засоби для кожного з етапів.
4. Розгляньте типи проектів у групі, оберіть найбільш ефективний. Здійсніть розподілення функцій членів Вашої пошуково-творчої групи щодо реалізації проекту.
5. Впровадьте в навчальний процес етапи Вашого проекту.

Сьома стадія. Окреслена стадія спрямовувала взаємодію викладача й студента на формування системи аргументів, що доводять оптимальність розробленого проекту / моделі / технології, саме тому завданнями були такі.

1. Проведіть підсумковий констатувальний експеримент, проаналізуйте результати в експериментальній

та контрольній вибірках. 2. Опишіть отримані дані. 3. Систематизуйте розроблені Вами педагогічні прийоми та ущільніть інформацію з метою її представлення у вигляді статті. 4. Класифікуйте всю накопичену інформацію теоретичного й емпіричного характеру задля формулювання двох блоків аргументації (теоретичного базису та експериментального доведення). Висуньте узагальнення. 5. Оформіть всі отримані докази й висновки у вигляді статті.

Восьма стадія. Студенти різних пошуково-творчих груп проводили конкурси «педагогічних ідей», ярмарки інновацій, педагогічні дебати. Їх діяльність організовувалася відповідно до таких завдань: 1. З опорою на найновіші інформаційні технології презентуйте створений Вами педагогічний проект та його захист у форматі конкурсу «педагогічних ідей». Осмисліть можливі запитання, які вам можуть поставити члени інших колективно-творчих груп. 2. Оберіть групу «представників колективних ідей» (студентів, які викладуть короткий зміст та результати колективного дослідження), групу «захисту» (тих, хто буде відповідати на запитання опонентів) та групу «нападу» (членів групи, котрі будуть ставити запитання конкуруючим групам). 3. У процесі захисту розкрийте шляхи диверсифікації гіпотез, які ви пропонували, причини розширення контексту пошуку, чинники, що вплинули на змінення компонентів та етапів проекту / моделі / технології. 4. Забезпечте візуалізацію Вашої групової авторської концепції з висвітленням її цілей, етапів, методичного забезпечення. 5. У ході колективного обговорення оберіть найбільш ефективний проект / модель / технологію, яка й стане переможцем у цьому конкурсі.

Дев'ята стадія. Ця стадія була

передзавершальною та передбачала оформлення результатів дослідницької роботи пошуково-творчої групи з такою послідовністю дій відповідно до вимог оформлення курсового, бакалаврського, магістерського дослідження. 1. Опишіть теоретичний базис здійсненої Вами науково-дослідної роботи. 2. Проаналізуйте методи дослідження та отримані Вами емпіричні дані. 3. Доведіть необхідність розробки новітнього проекту. 4. Розкрийте суть тих педагогічних прийомів та своєрідність їх впровадження в навчально-виховний процес, які Ви розробили в ході проектної роботи. 5. Сформулюйте чіткі висновки та перспективи дослідження проблеми, яку ви вивчали у Вашій колективно-творчій групі.

Десята стадія передбачала аналіз викладачами всієї кафедри результатів, отриманих студентами, та їхнього індивідуального прогресу як дослідників. Основними завданнями в контексті цієї стадії, котрі пропонувалися викладачам, були такі: 1. Організуйте колективний розгляд проектів, розроблених майбутніми учителями інформатики, зосередивши увагу на параметрі «новітні інформаційні технології». 2. Проаналізуйте динаміку зміни індивідуальних якостей кожного студента. Сформулюйте перспективні рекомендації щодо їхньої роботи над вдосконаленням себе. 3. Схарактеризуйте роль студентських проектів у розв'язанні проблем за кафедральною темою. 4. Розкрийте функції проектів у вирішенні проблематики досліджень кожного викладача-керівника. 5. Виявіть найкращі роботи, проведіть нагородження студентів та керівників пошуково-творчих груп.

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок. Зазначений підхід дозволив забезпечити формування цінностей пізнання

й творчості, прагнення оволодівати науковим матеріалом, виявляючи «інтелектуальну ініціативу» у вирішенні проблем. Значно посилилася динаміка виявлення інтересу до змісту науково-пізнавальної діяльності, пошуку й аналізу відомостей за різними джерелами. Окрім цього, було актуалізовано прагнення генерували ідеї та в змагальній

формі доводити їхню ефективність, що вплинуло на розвиток критичного мислення, посилило відповідальність за роботу своєї групи й кафедри в цілому. Перспективи дослідження полягають у виявленні впливу науково-пізнавальної компетентності на професійну успішність педагогів-практиків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бобко І. З. Формування готовності до науково-дослідницької діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю в інформаційному середовищі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти» / І. З. Бобко ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 23 с.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2 (59). – С.49-57.
3. Вернидуб Р. Формування дослідницької компетентності студентів-бакалаврів педагогічних університетів / Р. Вернидуб // Рідна школа. – 2012. – № 6. – С.58-63.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 448 с.
5. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01/ Кичук Надежда Васильевна. – К., 1993. – 386 с.
6. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис.... доктора пед. наук : 13.00.04 / Князян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл : 2007. – 445 с.
7. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2(59). – С. 5-14.
8. Павленко О. П. Формування творчої особистості гімназиста у пошуково-дослідницькій діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. П. Павленко. – Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2005. – 21 с.
9. Ромащенко І. Роль науково-дослідницької діяльності у формуванні творчої особистості / І. Ромащенко // Молодь і ринок. – 2014. – № 2. – С. 41-45. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mir_2014_2_9.pdf
10. Сычкова Н. В. Теоретические основы формирования умений исследовательской деятельности будущих учителей / Н. В. Сычкова. – МаГУ, 2001. – 85 с.

КОРСУН Г.О.

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра англійської мови
технічного спрямування №2,
факультет лінгвістики,
НТУУ «КПІ»,
м. Київ

СВІТОВИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ E-LEARNING ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ФАХІВЦІВ

Стаття присвячена дослідженню новітніх педагогічних технологій. Автор акцентує увагу на важливості використання інноваційних підходів у навчальному процесі вищих навчальних закладів України. Детально розглядається досвід провідних країн світу у розробці та впровадженні у навчальний процес мультимедійних засобів навчання та цифрових технологій.

Ключові слова: Інтернет-навчання, дистанційна освіта, онлайн курси, цифрові технології, англійська мова.

Статья посвящена исследованию новейших педагогических технологий. Автор акцентирует внимание на важности использования инновационных подходов в учебном процессе высших учебных заведений Украины. Подробно рассматривается опыт ведущих стран мира в разработке и внедрении в учебный процесс мультимедийных средств обучения и цифровых технологий.

Ключевые слова: Интернет-обучение, дистанционное образование, онлайн курсы, цифровые технологии, профориентация.

The Paper deals with the innovative approaches in training university students. Special attention is given to the development of free online Internet resources for technical university students. The author emphasizes on the importance of e-learning technologies in training students at the higher educational institutions all over the world.

Key words: digital pedagogics, e-learning, online courses, Internet resources, career development.

Постановка проблеми. Процес інформатизації швидко поширюється в освітянському просторі, залучаючи всі навчальні ланки, в тому числі вищі навчальні заклади, та спричиняє не тільки появу нових термінів, а й зміну формату навчального процесу, який зорієнтований на максимальну оптимізацію навчання до потреб його учасників. Слід зазначити, що правильне використання новітніх освітніх технологій матиме позитивний вплив на підвищення якості викладання дисциплін, а головне, на підвищення рівня знань та мотивації до навчання і оволодіння бажаною професією студентами вищих навчальних закладів.

Вдалою запорукою задоволення потреб ринку праці, є надання можливості студентам бути залученими до різноманітних профорієнтаційних заходів, з метою правильного та свідомого вибору майбутньої професії. Тому, вибір кар'єри, професійне самовизначення і загалом профорієнтація стають більш важливими і потребують більшої уваги сучасних науковців.

Зважаючи на швидкий розвиток інформаційних технологій у світі, уявити навчальний процес як шкіл так і університетів через 10 років без використання інформаційно-комунікаційних технологій неможливо. Виходячи з цього вбачаємо за потрібне дослідити новітні методики формування професійного самовизначення сучасної мо-

лоді у світовій педагогічній практиці.

Мета статті. Беручи до уваги те, що в Законі України «Про освіту» на ряду з основними принципами зазначається інтеграція освіти з наукою і виробництвом, а також взаємозв'язок української освіти з освітою інших країн, вбачається за потрібне дослідження європейського досвіду застосування мультимедійних освітніх технологій з метою покращення та модернізації освіти України. Саме тому метою даної статті є дослідження європейського досвіду використання e-learning технологій у навчальному процесі освітніх закладів Європи.

Проблема професійного самовизначення молоді є актуальною для випускників шкіл та університетів у всіх країнах світу. Протягом останнього десятиліття увага багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених зосереджена на пошуку нових методів та підходів до супроводження процесу вибору професії із застосуванням інтернет-ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Залучення комп'ютера у навчальний процес у 20 столітті спричинило появу термінів «комп'ютерне навчання», «інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології» в межах, наприклад, викладання і навчання іноземної мови. Як показано у ряді досліджень вітчизняних та закордонних вчених, використання технологій як засобу навчання пози-

тивно впливає на його ефективність та результативність.

Вивченням можливостей використання е-технологій присвячені роботи Л. Гертз, Д. Міллрон, Б. Гольмберг К. Хенсен, Ю.Лавриш, Т. Мосс, Дж. Хілгерс, Ч. Ведмеєр, С. Мартін, В. Горнева, Р. Делінг, О. Синеккоп, В. Кінелева, О. Петерс, В. Лук'яненко, Р. Бел, Дж. Блумстук, Д. Кіган, І. Ставицька, Дж. Коум, А. Хуторський, М. Мур, В. Шаповалова т.д. В їхніх роботах відображений широкий діапазон уявлень про сутність і зміст електронного навчання та особливостей навчального процесу.

Досліджуючи дане питання, було встановлено, що при розгляді новітніх технологій в освіті на сторінках інтернет-сайтів з'являються нові поняття пов'язані з педагогічною діяльністю, наприклад, «цифрове навчання» (digitallearning), «цифрова педагогіка» (digitalpedagogy), «онлайн педагогіка» (onlinepedagogy), «електронне навчання» (e-learning), «гібридна педагогіка» (hybridpedagogy), критична цифрова педагогіка (criticaldigitalpedagogy), «цифрові гуманітарні науки» (digital-humanities) тощо [6].

Виклад основного матеріалу. Основна мета використання e-learning технологій у початковому процесі – це індивідуалізація навчання, підвищення якості викладання та втілення принципу навчання протягом всього життя.

Для вирішення цього завдання, в кожній освітній установі повинні працювати профконсультанти досвідчені як у питаннях ринку праці так і проведеної психологічної консультації. Профконсультант повинен бути обізнаний з останніми розробками в галузі профорієнтації, а саме новітніми мультимедійними веб-матеріалами. Нажаль досвід показує, що в багатьох країнах персонал профорієнтаційних

служб іноді недостатньо підготовлений для вирішення глобальних питань ринку праці. Послуги можуть бути фрагментовані або не об'єктивні.

Визнаний у Європі досвід ведення профорієнтаційної роботи має Швейцарія, де відвідування профорієнтаційних консультацій є обов'язковим для учнів середньої освіти. Всі вчителі повинні пройти обов'язкову підготовку про можливості сучасного ринку праці країни. У 7, 8, і 9 класах учням під час навчання у школах розповідають про різні можливості побудови кар'єри, а також про ресурси профорієнтаційних консультаційних центрів (Berufsinformationszentren). BIZ – це відкриті профорієнтаційні центри, що надають інформацію та консультування для усіх громадян не залежно від віку та рівнів освіти [4].

Досліджуючи систему профорієнтаційних заходів, що застосовується в Німеччині, неможливо не наголосити на ролі Федеральна агенція праці в житті громадян, підприємств і установ Німеччини, основні завдання якої полягають у посередництві та налагодженні продуктивної співпраці між навчальними закладами та робочими місцями; проведенні профорієнтаційних заходів серед молоді; співпраці з роботодавцями; сприянні поширенню професійно-технічної підготовки та перепідготовки; наданні інформаційно-консультативних послуг з пошуку роботи та збереження робочих місць тощо. При агенції створений професійно-інформаційний центр (BIZ – Berufsinformationzentrum). **Можливість Інтернет доступу до ресурсів доповнюється компетентним обслуговуванням висококваліфікованих профконсультантів та співробітників центру.**

Особлива увага у процесі вибору професії школярами в Ні-

меччині, навчальні заклади якої мають відмінну міжнародну репутацію, приділяється роботі з мультимедійною профорієнтаційною програмою BERUFE-UNIVERSUM, що розроблена співробітниками агенції. В методичних рекомендаціях для вчителів наводяться чіткі інструкції для педагогів стосовно супроводу самостійної роботи учнів з даною програмою. BERUFE-UNIVERSUM – це мультимедійна програма професійного самовизначення старшокласників, яка знаходиться в центрі інтернет-порталу planet-beruf.de й охоплює знання про всі сучасні професії, які є актуальними для випускників німецьких шкіл [2]. За основу даної програми для визначення інтересів і професійних намірів учнів було взято класифікатори ресурсу BERUFNET, який нині виступає єдиним систематизованим комплексним інформаційним каталогом професій в Німеччині. Крім того, широко використовуються емпіричні дані з порталу JOBBÖRSE та критерії готовності старшокласників до професійного навчання відповідно до Національного пакту про освіту та професійне навчання молоді в Німеччині [3].

Вагомим здобутком розробки програми є той факт, що учні мають можливість в ігровій формі відкрити для себе більше ніж 500 професій, пройшовши основні три етапи на яких вони пізнають свої інтереси, схильності до професії, можливості проявити себе в певних професійних сферах та дізнається про труднощі й перешкоди, які можуть виникнути під час майбутньої трудової діяльності.

Заслугує на увагу профорієнтаційний чат порталу planet-beruf.de, на якому в зазначений час школярі можуть отримати безкоштовну онлайн консультацію профконсультантів або експертів галузі економіки та профо-

рієнтації.

У деяких країнах державні органи влади відповідають за надавання об'єктивної інформації та професійних прогнозів. Наприклад, у США Бюро статистики праці щороку видає збірник професій (Occupational Outlook Handbook) [5]. Незважаючи на те, що даний довідник представлений в онлайн режимі, студентам потрібна допомога кваліфікованих фахівців з профорієнтації для ефективного користування викладеною інформацією, з метою уникнення хибного розуміння ключових понять процесу вибору професії.

У Чеській Республіці, профорієнтаційний веб-сайт надає інформацію про можливості навчання і перспективи працевлаштування на ринку праці країни. Користувачі сайту можуть дізнатися про зміст навчальних програм середніх та вищих навчальних закладів, вимоги вступу до ВНЗ, можливості отримання робітничої професії та майбутнього працевлаштування. Крім того, представлена актуальна інформація про зайнятість та задоволення потреб населення, а також сучасний прогноз на попит професій на ринку праці країни. Це підтверджується даними про рівень безробіття і заробітної плати відповідно до рівня освіти та регіону проживання. Веб-користувачі можуть також дізнатися про професії, переглядаючи відео матеріали, доступні на веб-сайті, і прочитати про потреби роботодавців та їх очікування щодо навичок та компетенцій, які вони очікують від потенційних працівників.

У Мексиці, Міністерство освіти розробило профорієнтаційну програму, яку можна записати на USB флешку або скачати онлайн. Вона включає в себе інструменти, які допомагають студентам визначити свої сильні сторони

та інтереси, інформацію про установи і навчальні програми, а також дані про ситуацію на ринку праці залежно від професій і рівнів освіти. Студенти можуть порівнювати різні варіанти обираючи кар'єру, досліджувати можливості працевлаштування випускників окремо взятих університетів, рівень заробітної плати та середню кількість робочих годин на місяць [4].

У Південній Кароліні коледжі та центри планування кар'єри разом розробляють та представляють онлайн детальну інформацію для учнів, батьків і педагогів з широкого кола профорієнтаційних питань. Розділ планування кар'єри включає в себе огляд майже 1000 професій з детальним описом занять, важливих інтересів, навичок та здібностей, вимог освіти і перспективного прибутку. Студенти можуть отримати інформацію про можливості навчання після закінчення старшої школи, починаючи з тримісячних курсів і завершуючи навчанням в докторантурі. Крім того, подається детальна інформація, щодо можливостей отримання грантів на навчання та інших можливостей фінансування наукових досліджень.

У Швеції, питаннями профорієнтації молоді займається Національне агентство освіти, яке підтримує веб-сайт з описами програм середніх шкіл, професійних закладів, контролює ситуацію з підготовки молодих фахівців для ринку праці країни, а також окремо приділяє увагу можливостям перекваліфікації та післядипломній освіти населення.

В критичних висловлюваннях деяких науковців можна зустріти точку зору, що за умови використання новітніх інформаційних технологій роль викладача буде зведена до мінімуму, що, в свою чергу, може призвести до

катастрофічних скорочень науково-педагогічних працівників в університетах. У відповідь на такі висловлювання можна сказати, що сучасні науковці не повинні боятися новітніх технологій, їм варто непокоїтись, що у майбутньому викладачі, які вміють користуватися новинками замінять тих, хто не використовує цифрові технології навчання.

Протягом останніх років набувають популярності безкоштовні електронні онлайн курси підвищення кваліфікації, розроблені провідними університетами світу. По завершенню курсу студенти отримують онлайн сертифікат, однак за бажанням (і за додаткову плату) можна отримати офіційний сертифікат про проходження курсу з печаткою університету, що розробив даний курс. За таким принципом побудовані відомі у всьому світі онлайн курси Coursera, EDX, і Udacity. Консорціум Coursera в даний час включає в себе близько 70 організацій-членів серед яких загальноновизнані та провідні вузи світу (Нью-Йоркський університет, Карнегі-Меллон, Університет Вашингтона, Кембридж, Гарвард, Оксфорд, Університет Макгілла тощо). У розробці навчальної платформи EdX залучені партнери з США, Німеччини, Австралії, Канади, Китаю, Японії, Кореї, Франції та Швеції [1].

Висновки. Зважаючи на широкий попит та позитивні відгуки дослідників даного питання у світі, вбачаємо за потрібне поширювати серед науковців України розробку нових мультимедійних освітніх платформ і запровадити їх експериментальне дослідження у вищих навчальних закладах України, що сприятиме підвищенню рівня знань студентів та формуванню їх професійних компетентностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Синекон О.С. Перспективи цифрової педагогіки у викладанні іноземної мови у вищих навчальних закладах / О.С.Синекон, Г.О. Корсун : матеріали X міжнар. наук.-практ.конф. "Новітні освітні технології в контексті Євроінтеграції" (14.січ. 2015 р.) – К., 2015. – С. 143-145.
2. Berufe-Universum Portal. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://portal.berufe-universum.de>.
3. BundesagenturfürArbeit [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.arbeitsagentur.de/nn_27298/Navigation/zentral/Servicebereich/Ueber-Uns/Ueber-Uns-Nav.html.
4. Learning for Jobs. OECD Policy Review of Vocational Education and Training. Report. – OECD, 2010 – 220 с. [Internetresource] – Availablefrom:<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>
5. Occupational Outlook Handbook. Bureau of Labor Statistics. United States Department of Labor. – USA, 2015. [Internetresource] – Availablefrom :<http://www.bls.gov/ooh/>
6. Stommel J. Critical Digital Pedagogy: a definition. / Stommel Jesse – Hybrid Pedagogy a digital journal of learning, teaching and technology – [Internetresource] – Availablefrom:<http://www.hybridpedagogy.com/journal/critical-digital-pedagogy-definition/>

КОТУН К.В.,

кандидат педагогічних наук,
Голова ініціативної групи з
розвитку міжнародної проектної
діяльності,
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ

БОЛТЕНКОВ І.Ю.,

студент, Інститут соціології,
психології та соціальних
комунікацій,
НПУ імені М.П.Драгоманова,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ФІНСЬКИЙ ДОСВІД

У статті проаналізовано головні компоненти психологічних засад формування готовності майбутнього педагога до інноваційної педагогічної діяльності, що впливають на особливості педагогічного навчання, майбутніх учителів початкової школи, тобто, застосування під час навчання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки, що є однією з основних складових фінської педагогічної освіти. Обґрунтовано різні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у педагогічній підготовці вчителів, а саме використання цифрових навчальних ресурсів (digital learning resources), відкрите та дистанційне навчання (open and distance learning), система управління навчанням (learning management systems). Виокремлено основні фінські методи для ефективного використання ІКТ у професійній підготовці, а саме: метод активності і наміру (activity and intention), метод самооцінювання (self-evaluating activities), метод відображення (reflection), метод співпраці та взаємодії (collaboration and interaction), метод логічної побудови (construction), метод контекстуалізації (contextualization), кумулятивний метод (cumulative).

© КОТУН К.В., БОЛТЕНКОВ І.Ю., 2015

Ключові слова: майбутній вчитель, готовність, педагог, компоненти психологічних засад, ІКТ, фінські підходи до ІКТ, основні фінські методи ІКТ

В статье проанализированы главные компоненты психологических основ формирования готовности будущего педагога к инновационной педагогической деятельности, влияющие на особенность педагогического обучения будущих учителей начальной школы, то есть, применение при обучении информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки, является одной из основных составляющих финской педагогической образования. Обоснованно различные подходы к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогической подготовке учителей, а именно использование цифровых учебных ресурсов (digital learning resources), открытое и дистанционное обучение (open and distance learning), система управления обучением (learning management systems). Выделены основные финские методы для эффективного использования ИКТ в профессиональной подготовке, а именно: метод активности и намерения (activity and intention), метод самооценки (self-evaluating activities), метод отображения (reflection), метод сотрудничества и взаимодействия (collaboration and interaction), метод логического построения (construction), метод контекстуализации (contextualization), кумулятивный метод (cumulative).

Ключевые слова: будущий учитель, готовность, педагог, компоненты психологических основ, ИКТ, финские подходы к ИКТ, основные финские методы

In the article analyzed the main components of the psychological basis of formation of readiness of the future teacher to innovative teaching activities affecting the feature pedagogical training of primary school teachers, that is, use in teaching information and communication technology in training, which is one of the main components of the Finnish educational education. Grounded different approaches to information and communication technologies (ICT) in teaching training of teachers, namely the use of digital learning resources (digital learning resources), open and distance learning (open and distance learning), learning management system (learning management systems). Determined basic Finnish methods for the effective use of ICT in training, namely the method of activity and intention (activity and intention), a method of self-evaluation (self-evaluating activities), a method of mapping (reflection), the method of cooperation and interaction (collaboration and interaction), logical method of building (construction), the method of contextualization (contextualization), the cumulative method (cumulative).

Key words: future teacher readiness, teacher, components of psychological grounds, ICT, Finnish approaches to ICT, the main Finnish ICT methods.

Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності майбутнього педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що майбутній педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності. До того ж педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій [1, с.8]. Саме тому психологічні засади формування готовності майбутнього педагога до інноваційної педагогічної діяльності включає такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний. Вони взаємообумовлені та пов'язані між собою.

Мотиваційний компонент [1, с. 15] є основою, навколо якої конструюються головні якості майбутнього педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах та досягнуті результати. Важ-

ливим компонентом управління педагогічними інноваціями є знання мотивів інноваційної діяльності майбутніх педагогів, які можуть бути обумовлені: підвищенням ефективності навчально-виховного процесу; намаганням привернути до себе увагу: здобути визнання та ін. Справжню суть мотивів з'ясувати буває нелегко, оскільки вони змінюються. Особистісну значущість конкретних мотивів досліджують на підставі аналізу сформульованих майбутнім вчителем цілей власної інноваційної діяльності, його дій щодо реалізації цих цілей, а також аналізу змін у його мотиваційній сфері, самооцінок, ставлення до своєї професійної діяльності. Провідним мотивом інноваційної педагогічної діяльності у більшості випадках є пізнавальний інтерес. Позитивну мотивацію педагога до інноваційної діяльності засвідчує задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як створення і застосування нового, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів. Тому використання інноваційних технологій багато хто з педагогів вважає єдиним важливим мотивом особистісного і професійного самоствердження. До ідеї про необхідність інновацій багато вчителів приходять через невдоволеність власною професійною діяльністю у межах традиційного педагогічного процесу. Тільки випробувавши себе в різних моделях навчання й ви-

ховання, можна обрати адекватні особистісні і професійні спрямованості методи, прийоми, способи роботи.

Отже, показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

Когнітивний компонент [1, с. 16] готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя є результатом пізнавальної діяльності. Його характеристики: обсяг знань (ширина, глибина, системність) педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій; їх види та ознаки; комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності; стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога. Виокремлюють такі професійні уміння педагога, які засвідчують свідоме оволодіння інноваційною діяльністю: гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, вивчати особистість дитини і себе); проектувальні (здатність планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу); конструктивні (уміння обирати оптимальні прийоми і способи навчання, форми роботи, відбирати і дозувати навчальний матеріал, оптимально керувати процесом учіння); організаційні (здатність організовувати свою діяльність і діяльність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу); комунікативні (уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати техніку акторської май-

стерності, попереджувати і долати конфлікти, створювати комунікативну мережу занять).

Показниками сформованості [1, с. 16] когнітивного компонента є: методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій); загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями); уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні); позитивний педагогічний досвід. Реалізація когнітивного компонента для педагога означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, моделі своєї професії і відповідно оцінити свої можливості.

Креативний компонент [1, с. 17] готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя проявляється у нестандартному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Ознаками креативності є: здатність до створення нового; нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу; вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми; взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей; уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці. Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога: визнання цінності творчого мислення та права на помилку; розвиток чутливості дітей до стимулів оточення; вільне маніпулювання об'єктами та ідеями; уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу; уміння розвивати конструктивну критику; заохочення само-

поваги та самооцінки; – нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо. Креативність педагога розвивається на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального і зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності.

Рефлексивний компонент [1, с. 17-18] готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя є важливою умовою вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння нею соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з іншими людьми, прагнучи зрозуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе. Рефлексивне мислення характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Таким чином, пошук, освоєння і застосування відомих педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти створенню педагогом нових інноваційних освітніх технологій.

Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності). Отже, ми розглянули мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти, які представляють структуру готовності педагога до інноваційної діяльності [1, с. 18].

Отже, саме ці головні компонен-

ти психологічних засад формування готовності майбутнього педагога до інноваційної педагогічної діяльності впливають на особливість педагогічного навчання, майбутніх учителів початкової школи, тобто, застосування під час навчання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки, що є однією з основних складових фінської педагогічної освіти.

Значна увага вчених сьогодні звертається на ІКТ підготовку вчителів початкових класів. Як свідчить зарубіжний досвід, цілеспрямоване та вміле використання вчителем інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі сприяє підвищенню мотивації та інтересу молодших школярів до навчання, розвитку їх інтелектуальних та творчих здібностей, допомагає у набутті базових навичок у сфері ІКТ.

Проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) вчителів початкових класів є предметом досліджень багатьох міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО (*UNESCO*), Організації економічного співробітництва і розвитку (*Organization for Economic Co-operation and Development*), освітніх мереж Eurydice та European Schoolnet. Серед основних завдань їх досліджень: визначення сутності, структури та змісту ІК-компетентності вчителів, огляд сучасних підходів до навчання майбутніх вчителів початкових класів у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, вивчення стану підготовки вчителів до використання ІКТ у навчально-виховному процесі [2; 4; 5].

Аналіз досліджень наукових праць останніх років показує, що проблемами інформаційно-комунікаційних технологій у Фінляндії займалися різні вчені та дослідники, такі як: А.-Б.Еночсон та С.Піzza (*Enochsson*

A.-B. and Rizza C.); К.Хаккараїнен, Л.Іломакі, Л.Ліппонен, Х.Муукконен, М.Рахікаєнен, Т.Туомінен, М.Лаккала, Е.Лехтінен (Hakkarainen K., Ilomaki L., Lipponen L., Muukkonen H., Rahikainen M., Tuominen T., Lakkala M., Lehtinen E.); М.Латту, Дж.Лавонен, К.Джутті (Lattu M., Lavonen J., Juuti K.; Meisalo V., Juuti K., Aksela M.); М.Сінко, Е.Лехтінен (Sinko M., Lehtinen E.); Р.Вієсенмаєр, Р.Коул (Wiesenmayer R., Koul R.); С.Йоуніє (Younie S.).

Інформаційно-комунікаційні технології широко використовується як метод педагогічної підготовки вчителів початкових класів, тому ми спробуємо обґрунтувати різні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у педагогічній підготовці вчителів, а саме використання цифрових навчальних ресурсів (*digital learning resources*), відкриті та дистанційне навчання (*open and distance learning*), система управління навчанням (*learning management systems*) та інше. Все це розвиває професійну компетентність майбутніх учителів у використанні інформаційно-комунікаційних засобів. Якість використання майбутніми учителями інформаційно-комунікаційних технологій залежить від рівня їх викладання студентам. Наприклад, в університеті Хельсінки особливу увагу приділяють ІКТ в педагогічній підготовці. Як стверджують вчені Дж.Бренфорд, А.Браун і Р.Кокінг використання ІКТ у професійній підготовці допомагає студентам краще розкрити вирішувану проблему та побудувати структурно-логічну та змістову основу певної теми роботи [4].

Для ефективного використання ІКТ у професійній підготовці використовують такі методи, а саме: метод активності і наміру (*activity and intention*), метод самооцінювання (*self-evaluating*

activities), метод відображення (*reflection*), метод співпраці та взаємодії (*collaboration and interaction*), метод логічної побудови (*construction*), метод контекстуалізації (*contextualization*), кумулятивний метод (*cumulative*). Розглянемо названі методи більш детально [2; 3].

Метод активності і наміру передбачає, що студенти повинні бути відповідальними за своє навчання. Разом з викладачем вони визначають власну мету навчання згідно свого курікулуму. Студенти згідно свого курікулуму формують намір подальшого навчання, який базується на основі активного навчання, тобто пошуку важливої інформації для розкриття проблемних питань [2].

Метод самооцінювання полягає в тому, як зазначають дослідники Дж.Бренфорд та А.Донован, щоб підкреслити високу роль самооцінки в процесі навчання. Вони припускають, що викладач повинен забезпечити підтримку студентів, наприклад, надаючи їм можливості для перевірки своїх ідей шляхом створення проблемної ситуації та розробки шляхів їх подолання та побачити чи спрацювали їхні попередні ідеї. Зворотній зв'язок дуже важливий для навчання [2].

Метод відображення передбачає, що студенти досліджують навчання і розвивають власні метакогнітивні навички, щоб спрямовувати і регулювати своє навчання. Метакогнітивні навички, необхідні для проектування та оцінювання своєї роботи. Ці навички роблять також процес навчання саморегульованим, в якому студент стає менш залежним від викладача. Наприклад, самооцінювання в невеликій групі, де студенти проходять різні тести і вправи, в яких відображаються метакогнітивні навички [2].

Метод співпраці та взаємодії полягає в тому, що студенти активно

беруть участь у груповій роботі підтримуючи один одного, обговорюючи певні проблемні питання та діляться своїм досвідом. Вивчаючи новий матеріал створюється взаємодія студент-викладач, що включає в себе пояснення, дебати та постановку питань з боку студентів та викладача. Також дуже популярною є можливість інтерактивного способу поділитися своїм досвідом через електронну пошту, інтернет-систему управління навчанням та соціальні мережі, наприклад Фейсбук (Facebook)[2].

Метод логічної побудови передбачає поєднання попередніх знань студентів з новими. Наприклад, до початку читання певної літератури або запису навчальної інформації, студенти повинні керуватися попередньо набутими знаннями під час вивчення певного предмету та логічно будувати наступність у роботі надпроблемними питаннями. Відповідно, перед дослідженням або іншою практичною діяльністю студенти робили припущення та висували гіпотези щодо виконання конкретної роботи [2].

Метод контекстуалізації полягає в тому, що навчання повинно відо-

бражати реальні конкретні ситуації в ситуаціях, або моделювання ситуацій приблизних до реальних. Це передбачає, що навчання дозволяє набувати справжній, реальний життєвий досвід. Наприклад, при використанні пошукової системи «Google», студенти повинні вміти шукати інформацію в різних джерелах. Це дозволяє їм глибоко висвітлити пошукові питання в різних контекстах і тим самим поглибити свої знання. Також студенти повинні мати на увазі, що якість всіх інтернет-джерел мають бути ретельно перевірені, щоб гарантувати, достовірність наведених фактів чи матеріалів [2].

Кумулятивний метод допомагає студентам виявити, як нова концепція навчання пов'язана з ІКТ та з іншими, враховуючи вже відомі концепції. Вивчення процесу науки та оволодіння знаннями у сфері ІКТ є аналогічними процесами. Наприклад, перед тим як студент вчиться використовувати інтернет-систему управління навчанням (*learning management systems*) він повинен навчитися використовувати, наприклад, системи для обробки тексту і освоїти пошукові

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 124 с.
2. *ICT in Initial Teacher Training. Finland. Country report / Veijo Meisalo, Jari Lavonen, Kari Sormunen, Mikko Vesisenaho.* – OECD, 2009. – 50 p.
3. Rizza, C. 2009. *ICT and initial teacher training – National policies. Report for the New Millenium Learner Project of CERI-OECD.*
4. Simola, H. (2005). *The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. Comparative Education*, 41(4), 455-470. created by Kate Zoellner for C&I 501, December 2011
5. Sinko, M. & Lehtinen, E. 1999. *The challenges of ICT in Finnish education.* Jyväskylä: Atena.

КУЗЬМІНА І.П.,
викладач,
Національний технічний
університет України «КПІ»,
м. Київ

СУПЕРВІЗІЯ ЯК ТЕХНІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІОНАЛА

У статті розглядається потенціал супервізії як можливої техніки розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців технічного профілю. Розкриваються мета, завдання, моделі та основні підходи до організації супервізії – фрагментарний, формалізований і цільовий. Дається короткий огляд типів і форм ідентичності. Проводиться аналіз специфіки роботи супервізора при формуванні змісту програми розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців технічного профілю. Обґрунтовується доцільність організації супервізії у групі на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю.

Ключові слова: супервізія, ідентичність, професійна діяльність, опір в супервізії, рівень тривожності.

В статье рассматривается потенциал супервизии как возможной техники развития профессиональной идентичности будущих специалистов технического профиля. Раскрываются цель, задачи, модели и основные подходы к организации супервизии – фрагментарный, формализованный и целевой. Дается краткий обзор типов и форм идентичности. Проводится анализ специфики работы супервизора при формировании содержания программы развития профессиональной идентичности будущих специалистов технического профиля. Обосновывается целесообразность организации супервизии в группе на этапе профессиональной подготовки будущих специалистов технического профиля.

Ключевые слова: супервизия, идентичность, профессиональная деятельность, сопротивление в супервизии, уровень тревожности.

The article considers the potential of supervision as a possible technique of development of professional identity of future technical specialists. The purpose, objectives, models and basic approaches to supervision – fragmented, formalized and target – are disclosed. A brief overview of the types and forms of identity is given. The analysis of the specifics of the supervisor in forming the content of the programme of development of professional identity of future technical specialists is conducted. The expediency of the organization of supervision in the group at the stage of training of future technical specialists is grounded.

Key words: supervision, identity, professional activity, resistance in supervision, level of anxiety.

Постановка проблеми. Сучасний рівень функціонування освітнього простору потенційно містить загрози психологічному комфорту особистості майбутніх фахівців технічного профілю, що зумовлені посиленням значущості неструктурованого неформального та інформального потоку інформації, інноваційними кваліметричними критеріями оцінки досягнень студентів, варіативністю, а отже невизначеністю. Перспективний образ себе як професіонала за таких умов буде видозмінюватися. Відтак, актуальним є застосування на етапі професійної підготовки різних технік і форм супервізорської підтримки з метою розвитку професійної ідентичності особистості майбутнього фахівця технічного профілю.

Аналізуючи сучасні дослідження умовно можна виокремити три форми ідентичності: ідентичність – як цілісність особистості; ідентичність – як ступінь відповідності людини групі, статі, етносу; ідентичність – як автентичність індивіда. Варто визнати, що в психології існують різні погляди на сутність та природу ідентичності, а також пояснення механізмів які забез-

печують цей стан. Виокремлення професійної ідентичності є закономірним процесом послідовної диференціації поняття «ідентичність».

Л. Б. Шнейдер [4] визначає професійну ідентичність як психологічну категорію, яка відноситься до усвідомлення своєї приналежності до певної професії, певної професійної спільноти. При цьому професійна ідентичність не зводиться власне до професіоналізму, це результат професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації.

До найбільш вагомих складових професійної ідентичності майбутніх фахівців технічного профілю віднесено чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивний, афективно-оцінковий, конативний (поведінковий) й інструментальний.

До когнітивного компоненту можна віднести: 1) образ себе як професіонала, суб'єктивне відчуття приналежності до професійної спільноти; 2) прийняття професійних норм і цінностей.

Афективно-оцінковий компонент містить: 1) емоційно-оцінкове ставлення до професійних переконань і знань, до себе як до «діяча»; 2) емоційно по-

зитивне сприйняття професії.

Конативний (поведінковий) компонент охоплює: 1) рівень готовності студентів до професійних випробувань, їх здатність до конкуренції; 2) ступінь усвідомлення власної відповідальності; 3) стиль саморегуляції.

Інструментальний компонент професійної ідентичності займає важливу позицію у процесі формування цілісного образу майбутнього фахівця технічного профілю. Саме під час навчання у вищому навчальному закладі студент оволодіває певними знаннями, навичками й уміннями, які є складовими елементами інструментального компонента професійної ідентичності [3].

Психологічний сенс ідентифікації полягає в співставленні, порівнянні особистістю системи власних цінностей і цінностей котрим необхідно відповідати і відмові від тих які не потрібні, а в кінцевому рахунку в ототожненні себе з ким-небудь і чим-небудь. Реалізація даного механізму буде модифікуватися залежно від того яка ідентичність сформується, особистісна, соціальна, професійна. В першому випадку особистість ідентифікує зміни, котрі відбулися з нею до теперішнього часу, а в другому – вона порівнює їх з певними соціальними зразками або уявлення про них. Ідентичними можуть вважатися лише ті професіонали, котрим властивий перетворюючий психологічний потенціал, який уможливило виконання ними певної діяльності в варіативних умовах.

Саме через це, в роботі здійснено спробу розглянути потенціал супервізії, як техніки розвитку професійної ідентичності майбутнього фахівця технічного профілю.

Аналіз показав, що під супервізією розуміють впорядкований процес наставництва, який здійснюється більш досвідченим професіоналом стосов-

но менш досвідченого [1]. Процес супервізії спрямований насамперед на усвідомлення майбутнім фахівцем ресурсів власного психологічного потенціалу та його основних складових (когнітивного, емоційного та регулятивного), а також забезпечення компетентної інформаційної підтримки.

Основною метою супервізії виступає рефлексія майбутнім фахівцем себе в професійній діяльності, у прийнятті себе як професіонала, у розумінні своєї взаємодії із референтним оточенням. При цьому висувуються й вирішуються завдання більш глибокого розуміння й усвідомлення власної ролі у цьому процесі й прийняття на себе відповідальності за його організацію, поведінку і результат.

Виходячи з цих завдань, можна позначити і моделі супервізії:

- 1) розвиваюча;
- 2) функціональна;
- 3) інтегративна;
- 4) специфічно-орієнтована модель розвитку умінь;
- 5) змішана модель.

У цьому зв'язку визначимося в їх видовій репрезентації: перші три моделі можна віднести до фундаментальних, футурологічних, а інші – до ситуативних або стандартних ресурсонасичених технологій.

Залежно від фокуса (цілей) і формату (форма організації) супервізії використовують фрагментарний, формалізований і цільовий підходи в процесі її організації. Варто відмітити, що фрагментарний підхід, котрий не вимагає інвестицій та не пов'язаний з цілями конкретної організації, що інтенсифікує використання власного «інтелектуального капіталу» у центрах тренінгу, визнають безперспективним. Більш перспективним вважається, формалізований підхід, при якому професійна підготовка розглядається як частина

кар'єри фахівця. При такому підході базові знання доповнюються спеціальними тренінгами із розвитку окремих умінь і навичок, котрі розвиваються за допомогою супервізорів і лінійних (безпосередніх) керівників суб'єкта супервізорської підтримки.

Нині, найперспективнішим визнають цільовий підхід, що передбачає безупинне навчання фахівців для забезпечення вирішення завдань професійної діяльності в умовах конкуренції. Тут професійна підготовка і саморозвиток тісно пов'язані зі стратегією організації й індивідуальними цілями суб'єкта супервізорської підтримки. При такому підході відсутні набір директив з боку лінійних керівників, що несуть відповідальність за професійне навчання і виявляють толерантність до суб'єкта супервізорської підтримки [1].

Специфіка роботи супервізора при формуванні змісту програми підтримки полягає в тому, що він використовує певні правила аналізу і систематизації досвіду майбутнього професіонала і разом з ним виділяє і формулює питання і проблеми, що потребують вирішення.

Технологія здійснення супервізорської підтримки припускає укладання контракту між супроводжуваним і супервізором, у якому позначаються потреби і проблеми, мета і завдання, змістовна спрямованість майбутньої роботи і передбачувана форма її реалізації. Бажаними пунктами контракту є чітке обговорення очікуваної від супервізора допомоги й опис її результатів, вимірюваних і реально розподілених у часі з врахуванням наявних внутрішніх ресурсів й реальних можливостей.

В якості інституціонального рішення супервізорської підтримки пропонуються індивідуальні програми розвитку залежно від етапу професійного

становлення професіонала. Зміст цих програм є досить мобільним і має характер узагальненого відображення індивідуальних проблем та запитів й в кожному окремому випадку формується як індивідуальний контракт.

Супервізія є взаємним творчим процесом, і супроводжуваний і супервізор рівною мірою відповідають за успіх чи невдачу супервізії. Відповідальність супроводжуваного передбачає: визначення кола практичних питань у вирішенні яких необхідна допомога; відкрите вираження почуттів; відкритість для зворотного зв'язку. Відповідальність супервізора охоплює питання формування контракту, прояснення взаємних очікувань, способів і методів супервізії, підтримки етичного і юридичного стандарту консультування, підтримки робочих відносин і границь супервізії.

Для роботи супервізора важливим є визначення рівня тривожності супроводжуваного. Надмірно низька чи дуже висока тривога може знижувати продуктивність супервізорського процесу. Так, високий рівень тривоги обумовлює високу ступінь опору, за допомогою якої супроводжуваний охороняє свою психіку від ймовірної погрози. Прояв тривоги у супервізії зумовлений безліччю факторів:

- 1) присутністю елементів оцінки;
- 2) необхідністю діяти;
- 3) розходженнями в теоретичній орієнтації тощо.

Опір супроводжуваного в літературі характеризується в такий спосіб:

- опір є нормальною реакцією людини, від якої очікуються певні зміни;
- рівень опору є особистісною перемінною;
- опір є адекватною особистісною реакцією на неефективного супервізора.

Опір в супервізії часто приймає форму гри, за допомогою якої супроводжуваний усвідомлено чи неусвідомлено намагається маніпулювати або здійснювати контроль над супервізорським процесом. Експериментально встановлено, що майбутні фахівці технічного профілю використовували в процесі супервізорських відносин п'ять типів опору: тактику покірності, тактику відволікання уваги питаннями, гра «Я поганий», гру в безпорадність і залежність, тактику самозахисту (гра, у якій супроводжуваний обвинувачує у своїх невдачах і недоліках зовнішні фактори). Загальне спрямування роботи з опором полягало в униканні ярликів і глобальних тверджень, так щоб супроводжуваний не зазнавав особистісної критики. Для цього використовувалися наступні стратегії:

1. Зворотний зв'язок вбудовувався в освітній процес.
2. Стимулювання супроводжуваного до використання альтернативної поведінки.
3. Формулювання супервізорських цілей у позитивному ключі.
4. Базування цілей за рахунок появи нової поведінки, а не за рахунок її вдосконалення.
5. Ідентифікація та актуалізація професійно-важливих якостей, особистісних ресурсів, позитивної поведінки і професійної позиції, які майбутній фахівець спроможний використовувати у процесі змін [1].

Робота супервізора з опором супроводжуваного ґрунтувалася на різних тактиках, у тому числі на ігноруванні, ідентифікації, ірраціональної користі, фокусуванні на прихованих проблемах, конфронтації, використанні метафор.

Важливими компонентами супервізії також виступали стратегії зворотного зв'язку:

1) «розламування» – розбивка інформації на окремі фрагменти, з метою її якісного та легкого засвоєння; посилення на себе – передача свого досвіду в конкретних термінах;

2) «сендвіч» – розташування неприємної інформації між приємними коментарями роботи.

Впровадження супервізорської підтримки слід починати на етапі професійної підготовки. Напрями психологічного впливу на цьому етапі пов'язані із формуванням психологічної готовності до діяльності як активно-позитивного ставлення до неї і до професійного розвитку. Реалізація супервізорської підтримки припускає розв'язання безлічі проблем, виникнення яких зумовлено особливостями даного етапу. Майбутній фахівець технічного профілю на етапі професійної підготовки сам виявляє, змістовно аналізує та класифікує за ступенем складності або суб'єктивної значущості виникаючі проблеми, перешкоди або ускладнення. В якості проблем, що виділяються виступають типові для даної професійної групи задачі адаптації до нової ролі та середовища. Особливою групою завдань, розв'язуваних майбутнім професіоналом, є самоствердження себе в системі нових відносин. Звідси основними напрямками супервізорської підтримки виступають формування або актуалізація соціальної перцепції, розвиток рефлексивних здібностей, розвиток особистісних та використання соціальних ресурсів, формування професійної регуляції.

Процес супервізорської підтримки на етапі професійної підготовки доцільно організовувати у форматі групової супервізії. Група створює природний фон для досягнення професійної ідентичності й сприяє навчанню за рахунок безпосереднього досвіду. В цьому форматі від супер-

візора вимагаються знання групових процесів й навички роботи із групою. У фокус групової супервізії потрапляють дидактичні презентації, осмислення професійних ситуацій, індивідуальний розвиток, організаційні питання та інше.

Супервізія у групі забезпечує можливість відчуття взаємної підтримки, узагальнення досвіду, вирішення комплексних проблемних питань, випробування нових моделей поведінки, збільшення компетенції у міжособистісних відносинах та досягнення інсайту.

Оскільки основним принципом супервізорської підтримки є свідомо самоорганізація процесу засвоєння знань учасниками, програма розвитку професійної ідентичності майбутнього фахівця технічного профілю передбачала насамперед:

1) підготовчий етап: постановку завдань, підготовку попередньої пропозиції щодо варіантів та способів вирішення поставлених завдань, здобуття інформації в режимі зворотного зв'язку і внесення необхідних змін у програму;

2) діагностичні процедури: ви-

значення простору та масштабу змін суб'єкта діяльності під час навчання;

3) безпосередньо навчальний етап, себто послідовне виконання всіх пунктів програми навчання;

4) заключний етап: підготовка звіту за результатами роботи і плану наступних заходів щодо навчання; фасилітативна підтримка – консультування майбутніх фахівців технічного профілю з проблем, виявлених у ході роботи.

Розробка технологій розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців технічного профілю є одним з найактуальніших завдань прикладної психології. Серед психологічних технологій, що спрямовані на стимуляцію прагнення спеціаліста до творчої самореалізації та набуття професійної ідентичності, виділяють супервізію. Необхідність у такій роботі пов'язана щонайперше з нестабільністю соціально-економічної ситуації, яка не вкладається у нормативний потік професійного життя.

Викладене вище дає підстави стверджувати, що супервізія, може розглядатися як складова частина психологічного супроводу професійного розвитку фахівця технічного профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Булюбаши И.Д. Основы супервизии в гештальт-терапии. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2003. – 223 с.
2. Воляннюк Н.Ю. Психологічний супровід професійного розвитку тренера-викладача // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К.: 2004, Т. IV, Випуск 8. – С. 67-74.
3. Воляннюк Н.Ю. Интуитивная модель профессиональной идентичности будущих специалистов технического профиля / Н.Ю. Воляннюк, И.П. Кузьмина // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции 24-26 декабря 2014 года: в 2 ч. / под общ. ред. проф. Л.М. Попова, проф. Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2015. – Ч. 1. – С. 161-164.
4. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: [Монография] / Л. Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – С. 210-217.

КУШНІР В.С.,
викладач, кафедра іноземних мов,
Національний медичний
університету ім. О.О. Богомольця,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ КРИТЕРІАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОГО ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

У статті визначено сутність, структуру професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Охарактеризовано особливості критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Проаналізовано педагогічні умови застосування критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.

Ключові слова: компетентність, професійно орієнтована лінгвістична компетентність майбутніх медиків, критеріально-орієнтоване оцінювання, педагогічні умови.

В статье определена сущность, структура профессионально ориентированной лингвистической компетентности будущих медиков. Охарактеризованы особенности критериально-ориентированного оценивания сформированности профессионально ориентированной лингвистической компетентности будущих медиков. Проанализированы педагогические условия применения критериально-ориентированного оценивания сформированности профессионально ориентированной лингвистической компетентности будущих медиков.

Ключевые слова: компетентность, профессионально ориентированная лингвистическая компетентность будущих

© КУШНІР В.С., 2015

медиков, критериально-ориентированное оценивание, педагогические условия.

The article defines the essence, structure of professionally oriented linguistic competence of future physicians. The features of criterion-based assessment of professionally oriented linguistic competence formation of future physicians are described. The pedagogical conditions of criterion-based assessment application of professionally oriented linguistic competence formation of future physicians are analyzed.

Key words: *competence, professionally oriented linguistic competence of future physicians, criterion-oriented assessment, pedagogical conditions.*

Постановка проблеми

Становлення оновленої освітньої парадигми, поява нових освітніх стандартів, заснованих на компетентнісному підході, сприяють пошуку єдиної технології критеріального оцінювання навчальних досягнень студентів, що володіє системним, міждисциплінарним характером, який впливає на формування навчально-пізнавальної компетентності студентів та виявлення організаційно-педагогічних основ технології критеріального оцінювання. Все це зумовило сучасні тенденції у розвитку системи оцінювання та викликало необхідність появи технології критеріального оцінювання, яка полягає в порівнянні індивідуальних досягнень студентів із певними критеріями оцінювання рівня сформованості необхідних компетенцій [Національна академія образования].

Проблемою застосування критеріально-орієнтованого оцінювання в навчально-виховний процес переймалися такі науковці: М. А. Аскарова [2], В. П. Беспалько [3], О. В. Денисова [7], Ж. А. Караєв [12], О. Н. Піскунова [16], І. Б. Свеженцева [17], – які проаналізу-

вали особливості та педагогічні умови ефективного застосування критеріально-орієнтованого оцінювання в освітній процес, де педагогічні умови розуміються як обставини та можливості, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної педагогічної системи [10].

Разом з тим, незважаючи на те, що питання створення педагогічних умов застосування критеріально-орієнтованого оцінювання в освітній простір обговорювалося науковцями, проблема педагогічних умов застосування критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків не виступало предметом окремого дослідження.

Мета нашого дослідження: визначити та охарактеризувати основні педагогічні умови застосування критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.

Виклад основного матеріалу

Результати наукового пошуку проблеми дослідження професійно орієн-

тованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків надали можливість з'ясувати, що найбільш ефективною технологією дослідження професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків є система критеріально-орієнтованого оцінювання, яка, на нашу думку, характеризує процес формування та вимірювання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, що базується на апараті методів і методик діагностики складових досліджуваного феномена за критеріями, що відповідають світовим стандартам, цілям і змісту освіти.

Варто зазначити, що на нашу думку, професійно орієнтована лінгвістична компетентність майбутніх медиків – це професійно значуща, інтегративна якість особистості майбутніх фахівців медичної галузі, яка містить сукупність лінгвістичних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, емоційно-вольових процесів професійно-особистісної комунікації, спрямована на ефективне здійснення професійної діяльності.

До структури лінгвістичної компетентності майбутніх медиків ми віднесли такі компоненти: пізнавально-змістовий (комплекс знань про сутність, особливості мови, що вивчається), операційно-діяльнісний (сукупність умінь, навичок застосовувати знання про мову в професійній діяльності), мотиваційно-ціннісний (комплекс усвідомлених мотивів, від яких залежить вибір дій щодо вдосконалення лінгвістичних умінь, навичок), емоційно-вольовий (комплекс ставлень до використання лінгвістичних знань, умінь, навичок у професійній діяльності), професійно-комунікативний (сукупність професійних характеристик, властивостей, які необхідні у процесі взаємодії та комунікації).

До основних критеріїв дослідження професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, які виступають в якості ознаки оцінювання, числом вимірювання якої є показник [5], ми віднесли: лінгвістичну обізнаність [19], лінгвістичну діяльність [9], лінгвістичну цінність [13], емоційну усталеність [21], професійну конкурентоздатність [1].

Враховуючи вищезазначене, критеріально-орієнтоване оцінювання сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків вимагає створення певних педагогічних умов, які ефективно впливатимуть не тільки на процес діагностики, але й на процедуру формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.

До основних таких педагогічних умов застосування критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків нами віднесені:

- 1) наявність нормативно-правової бази;
- 2) наявність навчально-методичного забезпечення;
- 3) підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
- 4) інтеріоризація студентами професійної ролі медика;
- 5) наявність позитивної взаємодії в навчальних групах;
- 6) використання форм і методів навчання, заснованих на високій активності та особистісній залученості студентів в освітній процес;
- 7) діалогічний підхід у взаємодії викладача та студента.

Маємо можливість охарактеризувати більш докладно кожну педагогічну умову.

Проблема застосування критері-

ального оцінювання дисциплінарних досягнень вимагає сформованої нормативно-правової бази з реалізації розробленої системи оцінки. Для цього повинні бути затверджені акти (накази, положення, регламенти тощо). Назва, зміст і кількість актів мають варіюватися та бути індивідуальними в кожному окремо взятому вищому навчальному закладі. Важливо, щоб ці нормативні документи були робочими та збільшували ефективність розробленої системи оцінювання навчальних досягнень [18]. Наявність нормативно-правової бази як державного, так і місцевого значення, дозволяє безперешкодно застосовувати критеріально-орієнтоване оцінювання в освітньому процесі. Розроблені, затверджені та впроваджені положення про систему критеріального оцінювання, накази про застосування проєктів критеріального оцінювання у вищій школі, орієнтуючись на досвід Європейської спільноти, визначають характер використання критеріального оцінювання в освітньому просторі вищої школи. Тому варто звернути увагу на розробку стандартів критеріально-орієнтованого оцінювання у вищій школі з будь-якої навчальної дисципліни, в тому числі й «Англійської мови за професійним спрямуванням» [11].

Важливою педагогічною умовою, наявність якої сприяє ефективному застосуванню критеріально-орієнтованого оцінювання в освітній процес та допомагає сформуванню лінгвістичну компетентність студентів, вважається навчально-методичне забезпечення. Представлена умова передбачає наявність підручників, навчально-методичної літератури в області англійської мови, а також в області досліджуваних медичних дисциплін [16]. Навчально-методичне забезпечення є

інструментом організації та підтримки навчального процесу, воно дає достатнє уявлення як про обсяг змісту навчання, що підлягає засвоєнню, так і про засоби побудови навчального процесу. Наявність навчально-методичного забезпечення дозволяє: систематизувати нормативні документи, методичні матеріали та засоби навчання; підвищити ефективність і якість навчальних занять; сформуванню об'єктивної оцінки компетенцій студентів; здійснювати методичний супровід всіх видів занять; впроваджувати активні методи навчання та нові педагогічні технології; надати допомогу студентам у засвоєнні навчального матеріалу; ефективно організувати самостійну роботу та контроль знань студентів з кожної дисципліни; мати додаткову інформаційну підтримку навчального процесу [14].

Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – найважливіша умова під час застосування критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості лінгвістичної компетентності студентів, оскільки дозволяє педагогам використовувати в освітньому процесі сучасні технології навчання у розвитку мовного спілкування, обмінюватися досвідом педагогічної діяльності, а також самовдосконалюватися за допомогою самоосвіти. У зміст підвищення кваліфікації педагога повинен бути введений додатковий компонент, пов'язаний із комунікативно-творчою діяльністю викладача вузу. Проблема підвищення рівня професійної педагогічної мови та мовної поведінки педагога може бути успішно вирішена в тому випадку, якщо цей процес заснований на єдиній концепції, на базі цілісного курсу. Ефективне підвищення кваліфікації викладачів повинно відбуватися за допомогою самоосвіти, а також шляхом участі у науково-ме-

тодичних і науково-практичних конференціях різного статусу, через проходження факультетів підвищення кваліфікації при провідних вузах країни та стажування в зарубіжних вузах, через аспірантуру, докторантуру, використання інших форм [16].

Необхідною педагогічною умовою застосування критеріально-орієнтованого оцінювання щодо сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх медиків є інтеріоризація студентами професійної ролі медика у процесі включення у різноманітну за формою та змістом навчально-виховну діяльність. Механізм інтеріоризації полягає в перетворенні структури практичної діяльності в структуру внутрішнього плану свідомості. Це найбільш безпосередній та інтуїтивний зв'язок особистості з явищем професійної діяльності, в процесі встановлення цього зв'язку актуалізуються установки, потреби, мотиви особистості. Тому тільки емоційно прийняті явища й активне, емоційно яскраве ставлення до них студента створюють умови для інтеріоризації професійної ролі медика [15]. Механізм інтеріоризації діє у процесі оволодіння студентами соціокультурними знаннями, цінностями, що є важливими для професійного становлення майбутніх медиків, формування у них професійних знань, умінь, навичок. Культурні цінності допомагають майбутнім медикам оволодівати соціокультурними знаннями, що полегшує їх входження до культурного простору країн, мову яких вивчають [17].

Результативному застосуванню критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх медиків сприяє наявність позитивної взаємодії в навчальних групах. В ході інтенсивного групового навчання спільної пізнавальної діяльності процес спіл-

кування має першорядне значення для студентів, оскільки міжособистісне спілкування сприяє розвитку позитивної мотивації до навчання, появи почуття особистої відповідальності, формуванню нових поглядів. У ході активного спілкування в процесі позитивної міжособистісної взаємодії в малих навчальних групах удосконалюються комунікативні навички та вміння, розвивається позитивна мотивація до професійної взаємодії, формуються моральні якості особистості, що сприяють подальшому формуванню компонентів професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності [17]. На думку А. Е. Варчева, студентська група здатна істотно підвищити ефективність індивідуального процесу засвоєння знань. Але для цього потрібно, щоб студентська група стала колективом, де кожен готовий допомогти кожному, де існує культ навчання та знання, атмосфера наукового пошуку або, іншими словами, щоб в групі встановився сприятливий соціально-психологічний клімат [4].

Використання форм і методів навчання, заснованих на високій активності та особистісній залученості студентів у освітній процес, сприяє ефективному використанню критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Така умова має забезпечувати не тільки засвоєння професійних знань і вмінь, але й стимулювати розвиток професійної мотивації студентів, їхньої професійної ідентичності, інтересів та ціннісного ставлення до майбутньої діяльності. Найбільш адекватними для цього є методи активного навчання: розв'язування професійних завдань, аналіз ситуацій, проблемні методи, ділові та рольові ігри, дискусії, науково-дослідницька робота, про-

фесійна практика, стажування тощо [7; 20]. Такі форми та методи потребують чіткої системи управління активністю студентів, яка визначається як активізація. Найбільший ефективності активізації можливо досягти в таких ситуаціях, в яких студенти, повинні: відстоювати свою думку; приймати участь в дискусіях і обговореннях, ставити запитання своїм колегам і викладачам, рецензувати відповіді своїх колег; оцінювати відповіді та письмові роботи своїх колег; займатися навчанням невстигаючих; знаходити кілька варіантів можливого рішення пізнавальної задачі (проблеми); створювати ситуації самоперевірки, аналізу власних пізнавальних і практичних дій [6].

Діалогічний підхід у взаємодії викладача та студента, як важлива умова ефективного застосування критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, забезпечує сполучення емоційно-ціннісного, професійно-особистісного досвіду викладача та студента. Діалогічні стосунки не лише виконують дидактичні функції в навчальному процесі, а й набувають розвивального ефекту за умов використання перцептивно-рефлексивних здібностей учасників взаємодії. Діалогічна взаємодія викладача та студента є багаторівневим процесом, під час якого відбувається одночасне засвоєння як мотиваційно-сміслової, так і предметно-операційної сторін майбутньої професії. Взаємна зацікавленість один одним активізує самопізнання обох учасників, стимулює процеси самовираження, збагачує новими способами саморозвитку. Такий тип взаємин характерний для рівноправних партнерів у спілкуванні, що довіряють і позитивно ставляться один

до одного. При цьому викладач приймає студента як цікаву інформативну особистість, орієнтується на його неповторну індивідуальність, створює умови для його саморозвитку, а студент вбачає у викладачеві старшого друга, порадника, авторитетну особу. Сучасні підходи до реалізації ідеї діалогічної взаємодії знаходять найбільш вагоме вираження в інтерактивних методах навчання (дискусії, тренінги). Діалогічна взаємодія відноситься до категорії суб'єкт-суб'єктних і несе в собі безмежні можливості для розвитку і саморозвитку студентів та професійного зростання викладача [7; 8].

Висновки

Отже, процес застосування критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків передбачає виконання певних педагогічних умов: наявність нормативно-правової бази; наявність навчально-методичного забезпечення; підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; інтеріоризація студентами професійної ролі медика; наявність позитивної взаємодії в навчальних групах; використання форм і методів навчання, заснованих на високій активності та особистісній залученості студентів в освітній процес; діалогічний підхід у взаємодії викладача та студента. Зазначені педагогічні умови мають сприяти застосуванню критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості професійно-орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, забезпечуючи не тільки процес діагностики, але й процедуру становлення та розвитку професійно-орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків та її складових.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення // Збірник наукових праць III Всеукраїнської науково-практичної конференції; Упор. М. А. Міропольська, Л. М. Капченко, А. В. Алексєєва, Н. В. Савченко. – К. : ІПК ДСЗУ, 2008. – 456 с.
2. Аскарова М. А. О системе критериального оценивания в обучении (из наблюдений опыта учителей на практике в школе) / М. А. Аскарова // Молодой ученый. – 2014. – №20.1. – С. 34-36.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 199 с.
4. Варчев А. Э. Социально-психологические характеристики особенностей современной учебной группы : дис. ... канд. псих. наук / А. Э. Варчев. – М., 2003. – 207 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Гордашников В. А. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа / В. А. Гордашников, А. Я. Осин. – М. : Издательство «Академия Естествознания», 2009. – 228 с.
7. Денисова О. В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе ВУЗа : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / О. В. Денисова. – Екатеринбург, 2008. – 26 с.
8. Дятленко Н. М. Діалогічна взаємодія викладача та студента з позицій педагогічної етики / Н. М. Дятленко // Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / Редкол. : В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін. – К : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – С.173–177.
9. Зимняя И. А. Текст как продукт речевой деятельности / И. А. Зимняя // Лингвопсихология речевой деятельности. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с. – С. 191-193.
10. Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления / И. Ф. Исаев. – Белград : Изд-во БГУ, 1997. – 145 с.
11. Камбулина Е. Н. Школьная модель критериального оценивания образовательных результатов как средство формирования осознанного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности : Проект / Е. Н. Камбулина, Р. И. Набатова. – Томск, 2012. – 27 с.
12. Караев Ж. А. Вопросы внедрения критериальной системы оценивания в практику школ республики Казахстан / Ж. А. Караев // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5 – С. 58-62.
13. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 476 с.
14. Методическое руководство по разработке учебно-методического обеспечения основных профессиональных образовательных программ начального, среднего и высшего профессионального образования / сост. В. В. Майер [др.]. – Тюмень : Издательский центр БИК ТюмГНГУ 2012. – 88 с.
15. Печерська Г. Структура та психологічні механізми розвитку професійних ціннісних орієнтацій учителів / Г. Печерська // Освіта регіону. – 2013. – № 2. – С. 310.

16. Пискунова Е. Н. Формирование лингвистической компетентности студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Н. Пискунова. – Димитровград, 2010. – 231 с.
17. Свеженцева И. Б. Формирование профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста в студенческой группе технического ВУЗа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Б. Свеженцева. – Белгород, 2014. – 26 с.
18. Сулягина В. И. Организация и содержание оценки достижений обучающихся в условиях ФГОС начального общего образования (по материалам методического семинара) / В. И. Сулягина, А. Н. Величко, О. В. Дубинина. – Новосибирск : Новосибирский институт мониторинга и развития образования, 2013. – 116 с.
19. Тигина С. А. Структура психолингвистической компетенции младших школьников [Электронный ресурс] / С. А. Тигина // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 1 (7). – Режим доступа: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/007-21.pdf>
20. Тихолаз С. І. Контекстний підхід до організації навчального процесу як умова розвитку професійної спрямованості студентів медичного університету / С. І. Тихолаз // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» . – 2011. – № 4. – С. 165-169.
21. Хмелюк Р. И. Эмоциональная регуляция как компонент психологической устойчивости деятельности учителя / Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко // Эмоциональная регуляция учебной деятельности : Материалы Всесоюз. конф. – М., 1987. – С. 74–84.

ЛАНДО О.А.,
стажист-дослідник,
кафедра управління навчальними
зкладами та педагогіки вищої
школи, Інститут
психології та менеджменту освіти,
ДВНЗ «Університет менеджменту
освіти» НАПН України, м. Київ,
Дніпропетровський педагогічний
коледж Дніпропетровського
національного університету
імені Олеся Гончара,
м. Дніпропетровськ

ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

Розкрито сутність, призначення та зміст технології управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах, визначено етапи управління, надані практичні рекомендації щодо застосування багаторівневої технології управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах.

Ключові слова: компетенція, здоров'язбережувальна компетентність, технологія, управління

Технология управления формированием здоровьесберегающей компетентностью будущих учителей начальной школы в педагогических колледжах. Резюме: раскрыта сутність, призначення и содержание технологии управления формированием здоровьесберегающей компетентности будущих учителей начальной школы в педагогических колледжах, определены этапы

управления, даны практические рекомендации по применению многоуровневой технологии и управления формированием здоровьесберегающей компетентности будущих учителей начальной школы в педагогических колледжах.

Ключевые слова: компетенция, здоровьесберегающая компетентность, технология, управление

The sense, purpose and content of healthcare competence formation technology of future primary education teachers at teacher's training colleges were described, stages of management were defined, practical recommendations on the use of multilevel management technology of health-care competence formation of future primary education teachers at higher educational institutions.

Key words: competence, healthcare competence, technology, management

In the article the technology of healthcare competence formation of future primary school teachers who are trained at teacher's training colleges as the primary means of primary school teachers healthcare competence formation and as a conscious attitude to their own health and healthy life styles is described. The suggested model of the technology of health care competence formation of future primary school teachers who are trained at teacher's training colleges implies the purpose if its implementation; theoretical and methodological framework; the content component with the appropriate technology blocks; management levels; diagnostic tools for evaluation of performance. The structural components of the technology of healthcare competence formation of future primary school teachers at teacher's training colleges were characterized in detail. The basic principles of management of the healthcare competence formation of future professionals of preschool education are: humanization; democratization; socio-cultural conditioning; commitment; scientific approach; systematic approach; unity of centralization and decentralization; informational adequacy; feedback; adaptability; openness; agility; predictability; teamwork. Management activity is complex in its structure. It includes such components as goal setting, planning, informational support, organization of activities, monitoring, evaluation and correction of the results achieved.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковим чи практичними завданнями. Багатоваріантність методологічних підходів та концепцій управління породжують широку палітру управлінських технологій, що застосовуються у вищих навчальних закладах. Управлінські технології - це набір управлінських засобів і методів досягнення поставлених цілей організації, що включають методи і засоби збору та обробки інформації; прийоми ефективного впливу на працівників; принципи, закони та закономірності організації та управління; системи контролю[2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на яких спирається автор. Технологічний підхід до освіти сьогодні активно розробляється вітчизняної педагогікою, йому присвячені роботи В. Беспалька, М. Бершадського, В. Гузєєва, М. Кларіна, Г. Селевка, А. Умана та інших вчених. Впровадження педагогічних технологій в практику роботи навчальних закладів, розробку концепції програмно-цільового управління розкрито у наукових працях В. Сластьоніна, Г. Селевка, П. Підкасістого, В. Беспалька, М. Поташника, В. Лазарева, В. Звереві, В. Монахова, В. Дьяченка та ін. Різновиди технологій в управлінському процесі досліджували такі вітчизняні вче-

ні як Г. Єльнікова, І. Драч, В. Маслов, Г. Федоров та ін.

Проведений огляд наукових досліджень і публікацій останніх років свідчить про значну увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників до використання управлінських технологій.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проте не зважаючи на активність наукового пошуку з проблем технології управління вищими навчальними закладами в контексті їх інноваційного розвитку слід відзначити недостатність вивчення технологій управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розкрити технологію управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах як головного засобу формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи та умов свідомого ставлення студентів до власного здоров'я та здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Глибокі перетворення в соціально-економічному житті нашого суспільства зумовлюють необхідність підвищен-

ня ефективності системи освіти. Вирішення нових завдань в усіх сферах життя, в тому числі й освітній сфері значною мірою пов'язане з технологічним підходом. Враховуючи той факт, що поняття «технологічний підхід» є похідним від слова «технологія», розглянемо це поняття докладніше.

Будь-яка діяльність, відзначає В.П.Беспалько, може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім все почалося спочатку. Будь-яке планування, а без нього не обійтися в педагогічній діяльності, суперечить експромту, діям за натхненням, за інтуїцією, тобто є початком технології[1].

Особливе місце серед педагогічних технологій посідають технології управління. Технологія управління, зазначає В.Кноринг, – це прийоми, порядок і регламент виконання процесу управління[3].

Російські науковці А.Капто, А. Моисєєв, А. Лоренсов, О. Хомерики під технологією управління розуміють сукупність методів, прийомів реалізації управлінських функцій, виконання управлінських операцій та їх елементів з урахуванням обґрунтованих витрат часу[4].

Важливу для нашого дослідження думку висловив І.П. Підласий [5], який вважає, що технологія являє собою систему алгоритмів, застосування яких веде до заздалегідь намічених результатів діяльності. Тобто, технологія управління конкретизує зміст управлінського впливу у вигляді алгоритмів, що вимагають однозначного виконання окремих операцій.

Отже, використання технологій управління в умовах модернізації освіти дозволяє алгоритмізувати управлінський процес, зменшити витрати на

управління, підвищити його ефективність та якість. У цьому сенсі технологія виступає як інноваційний процес управління, який включає не тільки науково визначені цілі, але й технологію практичної діяльності, спосіб вирішення поставленого завдання.

Узагальнюючи все вищезазначене, під технологіями в системі управління педагогічними коледжами ми розуміємо цілеспрямовану діяльність суб'єктів управління різних рівнів, що забезпечує оптимальне функціонування і розвиток керованої системи, переведення її на новий, якісно вищий рівень за допомогою необхідних та оптимальних педагогічних умов, способів, засобів і впливів.

Призначення будь-якої технології управління, зазначають вчені [1;2;4; 9], - оптимізувати управлінський процес, виключаючи ті види діяльності та операції, які не є необхідними для отримання запланованого результату.

Оскільки управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах охоплює декілька рівнів, то виникає проблема розробки і наукового обґрунтування технології багаторівневого управління на основі програмно-цільового підходу.

Управлінська технологія, як і будь-яка інша педагогічна технологія, має свою структуру. М. Марков використовує чотири-рівневу структуру управлінської технології: процес - етап (фаза) - процедура - операція. Відтак, акт прийняття управлінського рішення розуміється ним як етап процесу планування. Управлінська процедура визначається як набір операцій, за допомогою яких реалізується той чи інший етап даного процесу. Операція розуміється як практичний акт вирішення певної задачі в рамках даної

процедури [6].

Будь-яка діяльність являє собою послідовність виконуваних дій та операцій. Згідно психологічної теорії діяльності розробленої А.Н. Леонтьєвим, будь-яка діяльність має три сторони: мотиваційну (кожна відособлена діяльність виділяється з потоку діяльностей своїм мотивом), цільову (діяльність складається з дій, кожна з яких має свою мету) і виконавчу (дії складаються з операцій, що здійснюються в певних умовах). Таким чином, технологія управління – це форма реалізації управлінської діяльності. Тоді – слідом за А.Н. Леонтьєвим, ми дотримуємося трьох-рівневої структури для реалізації технології управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах. А.Н. Леонтьєв

Ми вважаємо, що технологія багаторівневого управління повинна виключати непотрібні і другорядні процедури, дублювання роботи, скорочення документообігу тощо. Надзвичайно важливим є формулювання чітких критеріїв до якості проміжного і кінцевого результатів на кожному етапі управлінського процесу. Технологія повинна включати діагностичний інструментарій, що дозволяє об'єктивно через критерії і показники оцінити ефективність управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Діагностика необхідна для визначення ефективності управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, дає можливість отримати більш повну інформацію про результати педагогічного процесу, визначити рівень здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, отримати відомості

про психоемоційний комфорт у вищому навчальному закладі. Вона є основою для здійснення індивідуального та диференційованого підходу, а також прогнозування процесу фізичного виховання.

На підставі аналізу та узагальнення результатів наукових праць вітчизняних і зарубіжних науковців нами розроблено трирівневу технологію управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи суб'єктами освітнього процесу. До сутнісних ознак такої технології відносимо:

- наявність цілей, концепції, принципів, стратегії управління;
- можливості реалізації механізмів самоврядування та самоорганізації;
- органічний зв'язок, взаємозалежність суб'єкта й об'єкта управління;
- наявність ієрархії в системі управління, відносин субординації, влади і підпорядкування, свободи і залежності, взаємоузгодженість рівнів управління і, відповідно, керованості системи.

При її розробці враховані такі вимоги до характеристики педагогічної технології [7]: концептуальність, системність, змістовність, алгоритмізованість, процесуальність, керованість, ситуативність, відтворюваність, ефективність, гнучкість, динамічність, діагностичність. Концептуальною основою пропонованої технології є діяльнісний, системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний підходи.

Технологія управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах охоплює кілька рівнів (індивідуальний, груповий, рівень навчального закладу). На всіх рівнях утворюються цілеспрямовані системи управління

з власним обсягом повноважень і відповідальності, функціонують загальні механізми ресурсного забезпечення, прийняті єдині процедури контролю.

Технологія управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах потребує не тільки функціональної визначеності (алгоритмізації), але і структурування змісту, який представлено такими технологічними блоками: світоглядний та культурний, інформаційний, функціональний, комунікативний та особистісний. Нами також були визначені завдання та основні напрями роботи із студентами, педагогами, соціальними партнерами, батьками, які реалізувалися в процесі реалізації технології.

Таким чином, у моделі технології управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах знайшли відображення мета її реалізації; теоретико-методологічна база; змістовий компонент, який включає такі технологічні блоки: світоглядний та культурний, інформаційний, функціональний, комунікативний та особистісний. Процесуальний компонент технології представлено процедурами визначення мети, моніторингу, планування (прийняття управлінських рішень), організації процесу управління, контролю, регулювання та корекції. У моделі виділені рівні управління (індивідуальний, груповий та міжгруповий взаємодії, рівень навчального закладу), запропоновано діагностичний інструментарій для оцінки результативності.

В рамках цієї структури здійснюється перебіг управлінського процесу. Всі структурні елементи взаємопов'язані і забезпечують управління формуванням здоров'язбережувальної компе-

тентності майбутніх учителів початкової школи як єдиним цілим.

Розглянемо її структурні компоненти докладніше.

Постановка мети - найважливіша функція, яку включає технологія. Від того, як були поставлені і узгоджені цілі і завдання у вищому навчальному закладі, залежить, наскільки вони будуть виконані. Мета технології управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи відображає, перш за все, цілі вищого навчального закладу із формування здоров'язбережувальної компетентності, а саме: забезпечити сукупність цілеспрямованих впливів на процес формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, тобто вона має форму конкретного очікуваного результату. У відповідності до мети вибудовується технологічний ланцюжок дій, операцій і комунікацій.

Планування управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначає, яким чином буде досягатися мета. При цьому визначаються форми роботи, методи, заходи, терміни і відповідальні. Планування здійснювалося на всіх рівнях управління: індивідуальному, груповій та міжгруповій взаємодії, рівні вищого навчального закладу.

Наступний крок технологічного ланцюжка пов'язаний з організацією структур управління. Вищий навчальний заклад є організацією, що представляє собою сукупність взаємопов'язаних між собою структурних підрозділів, керівники яких координують і регламентують дії виконавців, узгоджують дії між структурними підрозділами і всередині них. Організація управління діяльністю полягає в її плануванні, ви-

значенні завдань, визначенні системи оцінки та контролю за виконанням завдань. Організація управління людьми включає кадрову політику, інформування, мотивацію тощо. Надана кожному співробітнику свобода вибору засобів, методів, технологій забезпечує суб'єктність в управлінні. Зміст дій адміністрації, студентів, педагогів на кожному рівні управління представлено.

На всіх рівнях управління здійснюється облік і контроль, який є наступним кроком технологічного ланцюжка. Технологія передбачає використання різноманітних видів контролю: тематичного, фронтального, оперативного, самоконтролю, взаємоконтролю тощо. Особливо слід відзначити медико-педагогічний і психологічний контроль.

Важлива роль при реалізації технології управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів з початкової освіти надається функціям регулювання і корекції діяльності суб'єктів управління, реалізація яких передбачає підтримку впорядкованості системи управління, усунення факторів дезорганізації. Ефективність організаційного регулювання вимірюється насамперед тим, наскільки раціонально вдається з її допомогою організувати процеси, що підлягають управлінню [8].

Здійснення технологічного ланцюжка сприяє досягненню результату, який визначається на основі педагогічного аналізу. Таким чином, технологічний цикл повторюється.

Моніторинг управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової коли проводиться комплексно, враховуються результати роботи із студентами, педагогами та батьками. Виявляються досягнення, намічаються

заходи з усунення проблем. Ефективність і якість управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи здійснюється на основі визначених нами критеріїв і показників.

Управлінські рішення, що передбачають визначення способів діяльності для досягнення мети всіма учасниками освітнього процесу приймаються на основі аналізу проблем виявлених у процесі навчально-виховної діяльності. Залучення всіх учасників до складання проєктів управлінських рішень, активної участі в управлінні формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у складі органів самоврядування має сприяти підвищенню їхньої суб'єктної позиції.

Для управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів з початкової школи у педагогічних коледжах, як і для будь-якого процесу управління, необхідне виконання таких основних функцій, що дозволяють здійснити управлінський вплив: аналіз, цілепокладання, планування (стратегічне та проєктування), організація, контроль і корекція.

Функція аналізу полягає в аналізі та прогнозі зовнішнього середовища, проблемному аналізі стану об'єкта управління; діагностиці потреб і можливостей об'єктів управління. Аналіз може бути параметричним (оперативним), тематичним, підсумковим.

Функція планування включає в себе вироблення та формулювання спільних цілей, завдань, що впливають із стратегічних цілей (замовлення) та потреб; планування та організації інформаційного забезпечення. Планування в широкому розумінні включає в себе прогнозування, програмування, складання робочого плану тощо.

Організація полягає в безпосередній діяльності, конкретних діях по реалізації цілей управління. Існує і ширше трактування організаційної функції. За Г.Кунцем [9, с.375-376] організаційний процес представляє:

- встановлення цілей;
- формулювання похідних цілей, планів і напрямків робіт;
- виявлення і класифікацію видів робіт, необхідних для їх здійснення;
- групування цих видів робіт виходячи з максимального використання наявних матеріальних і людських ресурсів;
- надання керівникам кожної групи повноважень, необхідних для продуктивної роботи;
- горизонтальне і вертикальне узгодження діяльності цих груп через посадові зв'язки і систему інформаційного забезпечення.

Можна побачити, що в організації присутні елементи управління, але вже як управління на більш низькому рівні, управління підсистемою, управління для досягнення більш вузьких цілей, які в свою чергу, можуть породити ще ряд цілей і завдань («похідних від цілей»). Таким чином, ілюструється циклічність в системі управління.

Контроль є невід'ємною функцією управління. Контроль буває поточний (встановлення нормативів, зіставлення фактичної діяльності з нормативами, корегування відхилень від плану або нормативу); випереджувальний (передбачення); підсумковий (результативний).

Розглянуті вище функції управління допомагають нам виділити етапи управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів у педагогічних коледжах:

- етап - попереднього управління

(визначення цілей, прогнозування і планування);

- етап - оперативного управління (організація, створення структури), контролю (аналіз досягнутих результатів).

Отримання, обробка та передача інформації здійснюються на всіх етапах управлінського циклу. Природно, що межі між етапами циклу розмиті та до деякої міри умовні.

Організація освітнього процесу здійснюється при взаємодії наступних рівнів управління:

- адміністративне управління – директор, заступники директора з навчальної роботи, з виховної роботи, з наукової роботи);
- колегіальне управління - рада ВНЗ (завідувачі циклових комісій, викладачі);
- студентське самоврядування - органи студентського управління ВНЗ (голова студентського активу, старости груп, відповідальні за організацію напрямків: спортивну, культурно-масову та наукову, студенти).

Ефективність управління процесом формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначається за допомогою критерію системності управління процесом формування здоров'язбережувальної компетентності (показники: багаторівневий характер управління; полісуб'єктна діалогічна взаємодія учасників освітнього процесу; формування і розвиток управлінських систем педагогічної діяльності викладачів тощо); критерію результативності управління (показники: задоволеність суб'єктів освітнього процесу змістом, організацією та результатами роботи з формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів з початкової

освіти; відповідність рівня навчальних результатів студентів вимогам державного освітнього стандарту).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, що зумовлена євроінтеграційними прагненнями України, висуває нові вимоги до результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів, серед яких чільне місце посідає професійна компетентність, складовою якої є здоров'язбережувальна компетентність майбутнього учителя початкової школи, формування якої передбачає використання певної технології управління. Технологія управління формуванням здоров'я збережувальної

компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах забезпечує цілісність навчального процесу через цілепокладання, організацію та управління якістю отриманих результатів педагогічної діяльності, дає можливість цілеспрямовано рухатись до прогнозованого кінцевого результату на основі чіткої обґрунтованості кожного елемента й етапа навчання та управління.

Серед перспектив подальших розробок у даному напрямку особливо актуальними на думку автора є питання взаємозалежності показників академічної успішності студентів з показниками фізичного та психічного здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беспалько, В. П. *Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько.* – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Волков О.И., Скляренко В.К. *Экономика предприятия: Курс лекций.* М. : ИНФРА-М, 2006. – 280 с.
3. Кнорринг В. И. *Теория, практика и искусство управления [Текст] : учебник для студентов вузов / В. И. Кнорринг.* – 3-е изд., изм. и доп. – М. : Норма, 2009. – 527 с. – (Основы менеджмента).
4. *Нововведения во внутри школьном управлении / А. М. Моисеев, А. Е. Капто, А. В. Лоренсов, О. Г. Хомерики.* – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 272 с.
5. Підласий І.П. *Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий ; М-во освіти і науки України.* – Київ : Слово, 2004. – 616 с. ; 21 см. – ISBN 966-8407-22-9 (в тв. обкл.)
6. Марков М. *Технология и эффективность социального управления* - М., 1983. – 187 с.
7. Хабарова, Т. В. *Развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе физкультурно-спортивной деятельности в условиях Крайнего Севера [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Хабарова ; [Тобол. гос. социал.-пед. акад. им. Д. И. Менделеева].* – Челябинск, 2010. – 25 с. : ил.).
8. Третьяков. *Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента.* Москва: Новая школа, 1997 - 288 с.
9. Куниц Г. *Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций : в 2 т. / Г. Куниц, С. ОДоннел ; пер. с англ ; общ. ред. акад. Д. М. Гвишиани.* – М. : Прогресс, 1981. – Т. 1. – 497 с.

ЛЮБІНСЬКА О.І.,

викладач,

ВНКЗ ЛОР

«Львівський медичний коледж

ім. Андрея Крупинського»,

м. Львів

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті зазначено актуальність і доцільність впровадження компетентнісного підходу як засобу модернізації змісту вищої медичної освіти, проаналізовано наукові дослідження та публікації, визначено сутність понять «компетентність», «компетенція». Здійснено теоретичний аналіз інформаційних джерел з метою вивчення стану проблеми формування професійної компетентності у студентів-майбутніх фахівців та проаналізовано різні підходи до тлумачення поняття «професійна компетентність». Автором зазначено, що професійна компетенція майбутнього фахівця передбачає підвищення рівня підготовки студентів медичних закладів до професійної діяльності, зокрема, у контексті лабораторної діагностики.

Ключові слова: медична освіта, компетентність, компетенція, професійна компетентність, компетентнісний підхід.

В статье определены актуальность и целесообразность внедрения компетентного подхода как средства модернизации высшего медицинского образования, проанализированы научные исследования и публикации, определено сущность понятий «компетентность», «компетенция». Анализ взглядов ученых на проблему определения сущности понятий «компетентность», «компетенция» показал, что они имеют разное толкование. С целью изучения проблемы формирования профессиональной компетенции у студентов – будущих специалистов автором проанализированы информационные источники и подходы к толкованию термина «профессиональная компетентность». Автором обосновывается актуальность формирования профессиональной компетенции будущего специалиста, что

© ЛЮБІНСЬКА О.І., 2015

включает повышение эффективности подготовки студентов медицинских учреждений к профессиональной деятельности, в том числе будущих специалистов по лабораторной диагностике.

Ключевые слова: медицинское образование, компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, компетентностный подход.

The article noted the relevance and feasibility of implementing competence-based on the approach as a means of modernizing the content of higher medical education, research analysed the scientific research and publication, determined the essence of the concepts of "competence", "competency". The analysis of the scientists' views to determine the essence of the concepts of "competence", "competency" showed that there are no single approach to the formulation of the content of these definitions. It was conducted the theoretical analysis of information sources to study the problem of the formation of the professional competence of students and future professionals and was considered the views of interpretation "professional competence". It is founding the relevance of substantiates the formation of professional competence of future specialist, providing increasing training of students of medical institutions to professional activity. The author offers a list of research undertaken by modern scientists in the medical field. It was determined the directions for further research, including features training of future specialists of laboratory diagnostics.

Key words: medical education, competency, competence, professional competency, competence approach.

Розвиток системи сучасної вищої освіти в Україні визначається міжнародними тенденціями. Основна тенденція – участь у Болонському процесі, метою якого є створення спільного європейського освітнього простору, скерованого на активізацію мобільності громадян, підвищення конкурентоспроможних випускників.

Розбудова та реформування вітчизняної медицини зумовлена одним з пріоритетів для України. Але ці зміни неможливо впроваджувати без випереджувальних заходів у реформуванні медичної освіти та відповідної підготовки медичних працівників. Модер-

нізація вищої медичної освіти, що базується на підготовці творчої особистості, передбачає створення реальних умов для підвищення її інтелектуального, культурного, професійного потенціалу в стимулюванні прагнення до самореалізації.

Актуальним питанням є імплементація нового Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) у вищих медичних та фармацевтичних навчальних закладах і підготовка фахівців за відповідними освітньо-професійними програмами на початковому (короткий цикл), першому (бакалаврському), другому (магістерському), третьому (освітньо-науковому) й науковому

рівнях; здійснення освітнього процесу у вищих медичних та фармацевтичних закладах за ступенями вищої освіти: молодший бакалавр, бакалавр, магістр.

У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Концепції розвитку вищої медичної освіти (2008 р.), Наказі МОЗ України «Про затвердження Положення про особливості ступеневої освіти медичного спрямування» (2000 р.), Галузевих стандартах вищої освіти України (2007 р.) та ін. визначено тенденції модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців, а також шляхи оновлення медичної освіти.

Пріоритетним напрямом модернізації системи вищої медичної освіти є необхідність підвищення якості підготовки майбутніх медичних і фармацевтичних працівників, а також професійно-педагогічного рівня викладачів в умовах вищого медичного навчального закладу відповідно до вимог, цілей і завдань національної освіти як складової європейського освітнього простору.

Модернізація національної системи вищої медичної освіти нині здійснюється на засадах компетентнісного підходу, а саме спрямованості освітнього процесу на формування і розвиток ключових та професійних компетентностей особистості [4, с.21].

У контексті запровадження компетентнісного підходу активно розвиваються поняття «компетенція» і «компетентність», які були предметом наукових досліджень багатьох учених. Найвідоміші праці Н. Бібік, С. Гончаренка, О.Дубасенюк, І. Закір'янова, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Овчарук, З. Підручної, О. Пометун, С.Сисоєвої, А. Хуторського, що становлять основу цих понять.

Поняття «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» – одні з найбільш уживаних слів у сучасній педагогічній науці, проте існує багато принципів та підходів до їх визначень. У сучасній науковій літературі існує як широке, так і більш вузьке тлумачення поняття «компетентність». У широкому сенсі компетентність деякими авторами розуміється як ступінь соціальної й психологічної зрілості людини, який передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього. У вузькому сенсі компетентність розглядається в якості діяльнісної характеристики як міра інтегрованості людини в діяльність. При цьому поняття «компетенції» також закономірно впливає зі співвідношення знань, умінь і навичок у певній галузі професійної діяльності. Поняття «професійна компетентність» розглядається як системна, інтегрована єдність, синтез інтелектуальних знань, умінь і навичок, готовність до професійної діяльності, що дозволяє фахівцю успішно адаптуватися та використовувати свій потенціал у суспільстві, яке постійно змінюється [11, с. 9-10].

Метою статті є аналіз досліджень, у яких певною мірою розкрито теоретичні засади та підходи до формування професійної компетентності майбутніх медичних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу науково-педагогічної літератури з'ясовано, що поняття «професійна компетентність» характеризується низкою різноманітних трактувань та тлумачень. Перш ніж розглянути деякі з них, необхідно коротко розкрити генезис даного поняття вдаючись до розкриття

сутності понять «компетентність» та «компетенція».

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подане таке визначення терміна «компетентність» – це властивість за значенням, компетентний (поінформованість, обізнаність, авторитетність), тобто це інтегрована якість, яку має компетентна особа і яка відображає її поінформованість і обізнаність (знання, уміння, навички), авторитетність, яка значною мірою визначається певними уміннями, особистісними якостями й поведінковими характеристиками [5, с. 560]. Отже, «компетентність» є особистісною і оцінною характеристикою особи.

У Національній рамці кваліфікацій (2011), яка покликана стати основою розвитку вітчизняної освіти відповідно до вимог європейських стандартів, зазначено, що компетентність/компетентності – це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, вміння, цінності, інші особисті якості [8].

Під компетентністю О. І. Пометун розуміє структуровані спеціальним шляхом набори знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі навчання й дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати та розв'язувати незалежно від контексту проблеми, характерні для певної сфери діяльності [7, с. 65].

Поняття «компетентність» у тлумаченні С. О. Сисоєвої – це «специфічна здатність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії» [12, с.78].

Поняття «компетентність», на дум-

ку Дж. Равена, складається з великого числа компонентів, багато з яких є відносно незалежними один від одного, деякі компоненти відносяться скоріше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної. Ці компоненти можуть замінювати один одного у якості складових ефективної поведінки [10, с. 253].

С.О.Сисоєва звертає увагу на те, що у наукових дослідженнях розглядають такі види компетентності: ключова, загальнопредметна, предметна, загальнопрофесійна, психологічна, спеціальна, інтелектуальна, інформаційно-комунікативна, вища, спеціально-педагогічна, науково-педагогічна, методична, управлінська, дидактична, дослідницька, творча, етична, міжкультурна, полікультурна, білінгвальна, подвійна, інформаційна, загальнокультурна тощо [13, с. 9].

Що стосується дефініції «компетенція», то також існують різні підходи до її тлумачення, проте необхідно зауважити, що усі аналізовані трактування мають спільну основу. Поняття «компетенції» пов'язується з сукупністю повноважень, прав і обов'язків певного органу або посадовця.

У сучасному великому тлумачному словнику подається таке визначення даного поняття: компетенція – це добра обізнаність із чим-небудь. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [5, с. 560].

Трактування даного поняття здійснюється також у таких аспектах, зокрема: – компетенція – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню (К. Баханов) [1, с. 38];

– соціально закріплений освітній результат (Н. Бібік); дослідниця вважає, що компетенції можуть бути введені як реальні вимоги до засвоєння студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної

галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. Дослідниця передає поняття «компетенції» через усталені поняття: «готовність до...», «здатність до...». Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предметної діяльності [2, 408-409].

Відповідно до встановлених видів компетентностей виділяють такі компетенції: ключові (мета, рівень змісту освіти); загальнопредметні (певні предмети й освітні галузі); предметні (стосуються конкретного змісту (А. Хуторський) [14].

Проаналізувавши появу та генезис цих понять ми можемо зробити висновок, що одні вчені аналізують поняття «компетенція», інші – поняття «компетентність», але загалом їх не ототожнюють.

Сисоєва С.О. підкреслює, що у вищому навчальному закладі формується готовність до певного виду професійної діяльності, рівень сформованості якої визначається рівнем сформованості компетенцій та їх видами. Остаточне формування й розвиток професійної компетентності фахівця відбувається тільки у процесі професійної діяльності. Мова компетенцій є найбільш адекватною для опису мети і результатів навчання [13, с.10].

Також існують різні підходи щодо тлумачення поняття «професійна компетентність». На думку Ю. Карплюка, професійна компетентність є інтегрованою системною якістю, яка характеризує потенційні можливості особистості (знання, уміння, досвід), рівень і динаміку їх розгортання в актуальній сфері, готовність розробляти професійні дії і реалізовувати їх на практиці [6, с. 175].

Лаконічно та вичерпно дає визначення даного поняття В. Ягупов вважа-

ючи, що професійна компетентність – це здатність фахівця кваліфіковано здійснювати свою фахову діяльність згідно з посадовими компетенціями [15, с.53].

С. Гончаренко визначає професійну компетентність як «сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію» [9, с. 149].

Якість медичної освіти, що визначається сукупністю характеристик особи з вищою освітою та відображає її професійну компетентність, нині є важливим чинником у підготовці майбутніх висококваліфікованих, конкурентоспроможних, професійно компетентних медичних і фармацевтичних працівників.

Серед напрямів наукових досліджень, здійснених у контексті медичної освіти, виокремлюють наступні: комп'ютерне оцінювання та використання комп'ютерних систем у медичних навчальних закладах (І.Булах, Л.Артемчук); медико-соціальні основи реформування медсестринських кадрових ресурсів системи охорони здоров'я (М.Шегедин); організація навчального процесу (Л. Дольнікової, В. Пін'юк); організація виховної роботи (Х. Мазепа); контроль знань та умінь у студентів вищих медичних навчальних закладів в умовах використання комп'ютерних систем (О.Сілкова), вивчення пізнавальної активності студентів медичного коледжу (Т. Темерівська); формування професійних цінностей майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки (К. Куренкова); емпатійні чинники професійної адаптації медичних сестер (Т. Павлюк); формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних

навчальних закладах (М. Лісовий); дидактичні засади застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення науково-природничих дисциплін у медичних коледжах (К. Люшук); організаційно-педагогічні умови професійної підготовки молодших спеціалістів стоматологічного профілю (О. Гуменюк), шляхи адаптації студентів до навчання в медичному коледжі обґрунтував в своїх дослідженнях (Я. Цехмістер).

Формуванню професійної компетенції майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін присвячене дисертаційне дослідження І.Радзієвської, зокрема автором: розроблена загальна модель формування професійної компетентності сучасної медичної сестри у процесі вивчення фахових дисциплін; визначено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер: компетентісно-діяльнісний та модульний підходи формування професійної компетентності медичних сестер; розроблено змістове забезпечення формування професійної компетентності медичних сестер, методики формування професійної компетентності медичних сестер на теоретичному етапі навчання у процесі вивчення фахових дисциплін та у процесі їх практичної підготовки в реальних умовах праці на клінічних базах, критерії оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх медичних сестер [11].

Бухальська С. розглядає професійну компетентність медиків як інтегральне професійне, інтелектуальне й особистісне утворення, яке формується у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі, виявляється, розвивається і вдосконалюється у процесі професійної діяльності. Відтак визна-

чальними характеристиками професійної компетентності є: багатофункціональність; галузева метаосвітність; світоглядність та інтелектуальність; багатовимірність [4].

Бойчук І. розглядає компетентність у професійній підготовці фармацевта як інтегровану характеристику особистості фахівця, що включає компетенції та здатність виконувати виробничі функції щодо кваліфікованого забезпечення населення лікарськими засобами. визначає структурні компоненти професійної компетентності фармацевта [3].

Разом з тим, аналіз наукової літератури показав, що більшість учених головно розглядали проблеми формування професійної компетентності медичних сестер, значно менше – фармацевтів. Проте залишаються невирішеними проблеми визначення професійних компетентностей у системі підготовки майбутніх фахівців з лабораторної діагностики в умовах ступеневої освіти.

Без лабораторної служби неможлива сучасна медична діагностика. Лабораторна діагностика – це прогресуюча медична спеціальність, що виконує дослідження біоматеріалу людського організму з використанням морфологічних, біохімічних, імунологічних, генетичних, молекулярно-біологічних, бактеріологічних, цитологічних, токсикологічних, вірусологічних і інших методів. Основу клінічної лабораторної діагностики становлять медичні технології, кожна з яких, пройшовши наукову апробацію й процедуру дозволу на застосування, вимагає відповідного лабораторного устаткування, безперебійного постачання реагентами, специфічних методичних рекомендацій, виконання санітарних правил, технічного контролю, підготовки персоналу, економічного

обґрунтування тощо. Впровадження ринкових відносин і конкуренції сприяє зростанню потреби в висококваліфікованих фахівцях, які вміють орієнтуватися у складних діагностичних ситуаціях і відповідають високим вимогам, які висуваються сучасністю. Важливість підготовки фахівців з лабораторної діагностики, які володіють аналітичним мисленням, зумовлена необхідністю появи є високоерудова-

них особистостей у сфері медицини, які б були конкурентоспроможними на ринку праці.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в розробці та впровадженні у навчальний процес інноваційних методик підготовки майбутніх фахівців з лабораторної діагностики з метою формування у них належного рівня професійної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Баханов К. Традиції та інновації в навчанні історії в школі : Дидактичний словник-довідник / К. Баханов. – Запоріжжя, 2002. – 120 с.
2. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 408–409.
3. Бойчук І.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бойчук Ірина Дмитрівна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. - Житомир, 2010. - 20 с.
4. Бухальська С. Компетентнісно зорієнтований розвиток студента в системі навчально-виховної та методичної роботи медичного коледжу як умова модернізації вищої медичної освіти / С. Бухальська, О. Мельничук // Нова педагогічна думка. - 2014. - № 3. - С. 21-24.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
6. Карплюк Ю.І. Вивчення проблеми формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів у сучасній освіті/ Карплюк Ю.І.// Вісник НТУУ «КПІ», 2010. – Вип. 1. – С. 172-176.
7. Пометун О. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа.– 2005.– № 1. – С. 65–69.
8. Постанова “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
9. Професійна освіта: Словник: навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – С. 380.
10. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Равен Джон. – М., 2002.– С. 253 – 258.
11. Радзієвська І. В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Радзієвська; НАПН України, Ін-т проф.-техн. освіти. - К.: 2011. - 20 с.

12. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження / С. О. Сисоєва // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. – К., 2002. – Вип. 4. – С. 69-79.
13. Сисоєва С.О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового закону України «Про вищу освіту» / С. О. Сисоєва // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. – К. 2015. – Вип.1-2 (42-43). С.7-13.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // *Интернет-журнал «Эйдос»*. – 2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
15. Ягунов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти / В.В. Ягунов // *Модернізація професійної освіти і навчання: зб. наук. пр.* – К. : ІПТО НАПН України, 2012. – Вип. 2. – С. 45 – 59.

МАКАРОВА М.О.,
кандидат медичних наук,
доцент кафедри дитячої хірургії
та анестезіології,
Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Визначено зміст поняття навчальної мотивації іноземних студентів-медиків. Досліджено особливості формування та розвитку навчальної мотивації іноземних студентів-медиків.

Ключові слова: навчальна мотивація, професійна мотивація, формування навчальної мотивації, розвиток навчальної мотивації, навчальний процес, викладач, іноземний студент.

Определено содержание понятия тайны учебной мотивации иностранных студентов-медиков. Исследованы особенности формирования и развития учебной мотивации иностранных студентов-медиков.

Ключевые слова: учебная мотивация, профессиональная мотивация, формирование учебной мотивации, развитие учебной мотивации, учебный процесс, преподаватель, иностранный студент.

Defined the concept of the mysteries of learning motivation of foreign medical students. The peculiarities of formation and development of educational motivation of foreign medical students.

Key words: learning motivation, professional motivation, the formation of learning motivation, development of learning motivation, learning process, teacher, foreign student.

Вступ.

Проблема навчальної мотивації є однією з найбільш складних та актуальних в зв'язку з її багатогранністю й багатоаспектністю. Мотивація будь-якої діяльності має складну, багаторівневу систему й навчальна мотивація не виняток. Більшість дослідників навчальної мотивації (Шадріков. В.Д., Ельконін Д.Б., Давидов В.В., Гребенюк О.С., Маркова А.К.) вважають що навчальна мотивація – це загальна назва для процесів, методів, засобів стимулювання осіб, які навчаються, до пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту навчання. Навчальна мотивація дозволяє особистості, яка розвивається, визнати не тільки напрямки, але й засоби реалізації різноманітних форм навчальної діяльності, задіяти емоційно-вольову сферу. Вона виступає вагомою багатофакторною детермінацією, що обумовлює специфіку навчальної ситуації в кожному часовий інтервал.

Дослідженням проблеми навчальної мотивації займалися такі науковці як Божович Л.І., Гаврилова О.В., Гальперін П.Я., Мамаєва Н.А., Моргун В.Ф., Морозова Н.Г., Рогов М.Г., Славина Л.С., Соколова М.М., Чаденкова О.А., Чирков В.І., Якобсон П.М., Яруліна Л.Р.

Основна частина.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства все більшого значення набуває глобалізація та інтеграція системи вищої освіти, експорт освітніх послуг. Запорізький державний медичний університет (ЗДМУ) прикладає максимум зусиль в цьому напрямку: за грантом TEMPUS IV виконує міжнародну програму «Створення міжрегіональних мереж національних центрів медичної освіти, орієнтованих на проблемне навчання та віртуальних пацієнтів» (який фінансується

Європейським Союзом. У проєкті беруть участь 9 університетів-партнерів із Греції, Великої Британії, Кіпру, Грузії та Казахстану), співпрацює з визнаним мовним центром Каптанколедж (Ванкувер, Канада) з удосконалення англійської мови у онлайн режимі, а також виконує договори в сфері освіти з Кіровою державною медичною академією, Казахстанським державним університетом ім. Марата Оспанова, Андижанським державним медичним інститутом (Узбекистан), Державним університетом Акакія Церетелі (Грузія), університетом Давіда Твілдіані (Грузія), Вроцлавським медичним університетом (Польща), університетом Палацького (Оломоуц, Чехія), університетом Нікосії (Кіпр). У 2013 р. ЗДМУ став офіційним представником Канадського коледжу англійської мови (Ванкувер, Канада) і отримав сертифікат цього коледжу. В рамках підписаного договору з цим, одним з найвідоміших мовних центрів у світі, студенти, магістри та викладачі проходять онлайн навчання за канадською програмою, потім складають тести і отримують сертифікати про відповідний рівень знання англійської мови [5].

В Запорізькому державному медичному університеті навчаються більше 10 тисяч студентів, магістрів, інтернів, клінічних ординаторів, аспірантів, курсантів, в тому числі 1817 іноземних громадян з 42 країн світу (1027 іноземних студентів навчаються англійською мовою).

З 2002 р. в ЗДМУ запроваджена англомовна система навчання іноземних громадян зі спеціальності «Лікувальна справа», що дало змогу збільшити щорічний набір іноземних студентів і розширити міжнародні зв'язки університету. Підготовка іноземних громадян здійснюється трьома мовами

– українською, російською та англійською. У 2014-2015 н.р. в університеті англійською мовою навчається 1009 осіб. У 2015-2016 н.р. планується створення потоку вітчизняних студентів, які будуть навчатися англійською мовою [2, с. 58].

Переважає більшість іноземних студентів-медиків відчуває дискомфорт та труднощі в процесі навчання. В першу чергу це пов'язано з труднощами спілкування українською чи російською мовами в оточуючому середовищі, іноді – відсутністю взаєморозуміння з викладачем, національно-психологічними особливостями іноземних студентів. Найбільш серйозними стресовими факторами для іноземних студентів-медиків є труднощі при підготовці до занять, кліматичні відмінності, віддаленість родини, менший шанс, ніж на батьківщині студента, для залучення в соціальне життя міста та країни. В той же час, оволодіння професією лікаря, виконання своєї професійної діяльності (спілкування з пацієнтами й медичним персоналом українською чи російською мовами, читання спеціальної літератури та ін.) вимагає від іноземних студентів-медиків високого рівня професійної й комунікативної компетенції. В зв'язку з чим, професорсько-викладацький склад повинен надавати як академічну, так і моральну підтримку іноземним студентам-медикам. При розробці програм навчання необхідно враховувати національно-психологічні особливості іноземних студентів-медиків, підвищувати їх академічну мотивацію.

В процесі навчання іноземних студентів-медиків необхідно враховувати особливості мотивації їх навчання, специфіку співвідношення мотивації навчання із процесом соціокультурної адаптації, а також з індивідуаль-

но-психологічними й соціально-психологічними особливостями студентів іноземців. Іноземні студенти-медики засвоюють цінності нового соціокультурного середовища – це й налагодження соціальних контактів, і подолання мовного бар'єра, і самореалізація в новому соціумі, і інтеграція в ньому. Успішність процесу адаптації іноземних студентів до навчальної діяльності й соціального середовища стимулює їх інтелектуальну активність.

Навчальна мотивація визначається рядом специфічних факторів: особливостями іноземних студентів-медиків (самооцінка, рівень інтелектуального розвитку); особливостями викладача; організацією педагогічного процесу; специфікою навчального предмета.

Одним з найпоширеніших видів мотивації є мотивація досягнення. Вчені поділяють мотивацію на зовнішню (при якій людина прагне що-небудь зробити, що саме по собі їй не цікавить, але їй потрібний результат) і внутрішню (при якій людина що-небудь робить, що саме по собі їй цікаво, але для неї не важливо, яким буде результат). Зовнішня мотивація залежить від відносин людини з навколишнім світом. Це може бути бажання одержати різного роду винагороди або, навпаки, уникнути покарання. При внутрішній мотивації навчання є самоціллю, нагороду за свої дії людина шукає в самій собі. Внутрішня мотивація – ідеї, творчість, самоствердження, переконаність, перспективний розвиток особистості, потреба в спілкуванні, вона має місце в тих випадках, коли цікавий сам процес пізнання.

Зовнішня мотивація націлює на досягнення кінцевого результату навчання, а при внутрішній мотивації важливий процес навчання; зовнішня мотивація в цілому сприяє збільшенню обсягу виконуваної роботи, а вну-

трішнія – якості. Зовнішня мотивація не пов'язана безпосередньо зі змістом предмета, а обумовлена зовнішніми обставинами.

Роль формування й розвитку мотивації іноземних студентів-медиків є надзвичайно важливою у вищому медичному навчальному закладі, оскільки професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний фактор розвитку професіоналізму й особистості; тільки на основі її високого рівня формування можливий ефективний розвиток професійної освіченості й культури особистості [4]. Для іноземних студентів-медиків надзвичайно важлива мотивація особистісного росту й саморозвитку.

На формування навчальної мотивації іноземних студентів-медиків впливають наступні фактори: культурні, освітні, психологічні, психогігієнічні та ін., що характеризують виховне, освітнє, професійне середовище особистості.

Психологічні фактори містять у собі:

- об'єктивні вікові особливості; характерологічні, типологічні особливості особистості (риси характеру, схильність, здатність, інтереси, психофізіологічні якості особистості, рівень їх загальноосвітньої й професійної підготовки); суспільні впливи на мотиви, що впливають на формування ціннісних орієнтацій, відносин, професійної мотивації й професійної самосвідомості;
- суб'єктивні: потенціал особистості, в тому числі високі професійно-особистісні стандарти, прагнення до знань, до розширення свого кругозору; потреба в самоствердженні, досягненні, потреба у визнанні; робота над собою: аналіз і перспективна по-

будова професійного життєвого плану діяльності, самоаналіз, самовиховання, саморозвиток, усвідомлення себе членом професійного співтовариства в майбутньому, прийняття професійної ролі.

Значимий вплив на формування професійної мотивації особистості студента-медика мають такі фактори як: 1) навчальне середовище (фізичні умови праці, гігієнічні умови праці, матеріально-технічна база забезпеченості навчального процесу (підручники, наукова література, у тому числі навчально-методичні видання, комп'ютерне, технічне оснащення); заохочення (соціальне прийняття, повага, визнання й схвалення з боку оточення); гарні відносини в колективі студентів, здоровий морально-психологічний клімат у вищому медичному навчальному закладі; 2) особистісний ріст (можливості для розширення свого навчально-професійного світогляду (факультативи, спецкурси, участь у наукових конференціях, семінарах); створення перспектив подальшого навчання; ріст відповідальності й впливу (участь у студентських, молодіжних рухах, громадських організаціях та ін.); можливість експериментування, творчості, самовираження (участь у науково-дослідній діяльності, у практичній реалізації інноваційних проєктів; у студентських клубах та ін.); 3) залученість й особистісна значимість (поінформованість у справах, планах, перспективах вузу; зацікавленість в особистісному розвитку кожного студента-медика); 4) зацікавленість та прагнення до знань (методично вірно організована навчальна діяльність з використанням сучасних форм та методів навчання, постановка навчальних завдань і цілей; самостійна навчальна діяльність студентів-медиків;

змагання в навчальній діяльності).

Матеріально-технічна база забезпеченості навчального процесу, методично вірно організована навчальна діяльність і самостійна навчальна діяльність іноземних студентів-медиків, на наш погляд, мають вирішальне значення для розв'язання проблеми навчальної мотивації. В свою чергу, процес самонавчання студентів активізується при наявності серйозної й стійкої мотивації.

Щоб іноземні студенти-медики могли успішно засвоювати або закріплювати певні частини курсу самостійно, викладач повинен проробити досить велику роботу (банки завдань, навчально-методичні посібники, електронні підручники та ін.). Викладач повинен надавати допомогу в доборі літератури для підготовки до занять; створювати спеціальні методичні вказівки для іноземних студентів; постійно підвищувати свою кваліфікацію; володіти іноземною мовою; використовувати при поясненні навчального матеріалу велику кількість демонстраційного матеріалу; індивідуально працювати з кожним студентом іноземцем. Викладач повинен враховувати слабку україномовну підготовку іноземного студента, розуміти проблеми іноземних студентів, згладжувати конфлікти на основі знань національного менталітету країни кожного студента.

У багатьох іноземних студентів-медиків є внутрішня мотивація навчання. Такі студенти, як правило, мають вже відносно реальні життєві настанови. Навчання у ЗДМУ для них – необхідність, певні плани на майбутнє. При вивченні навчального курсу студенти повинні мати чітке уявлення про те, які теми вони будуть вивчати, які завдання повинні виконати до строго визначеного терміну. Звичайно студентам на початку семестру ви-

дається навчально-методичний план занять, в якому весь курс розбитий на модулі. Кожний модуль включає кілька тем, за якими студент повинен виконати певні завдання, за які він одержує бали. Такий план допомагає студентові зрозуміти структуру курсу й організувати свою роботу.

В іноземних студентів-медиків виникають труднощі при конспектуванні лекцій, тому що вони не можуть швидко й грамотно записати ключові положення, в зв'язку з чим їм, на початку вивчення курсу, в електронному виді видається повний курс лекцій для самостійної роботи. Студент, таким чином, може ще раз опрацювати лекцію й додатковий матеріал з даної теми.

Одночасно з лекціями іноземним студентам-медикам доцільно видавати в електронному виді набір завдань і тестів до кожної лекції. Вдома студент може самостійно відповісти на запитання тесту й розв'язати запропоновані завдання, перевібивши рівень засвоєння матеріалу. Питання, що виникають обговорюються з викладачем на практичних заняттях. Кілька тем, що не ввійшли в лекції, приділяються на самостійне вивчення. За даними темами студентам видається список літератури, користуючись яким студенти-медики готують доповіді й потім виступають з ними.

Комплексне методичне забезпечення навчального процесу є необхідною умовою успішного досягнення цілей навчання, студентам повинна бути надана достатня кількість навчальних посібників та навчально-методичних рекомендацій.

Навчальні посібники виконують не тільки інформаційну, але й організаційно-контролюючу й керуючу функції й складаються з декількох частин. Одна частина включає інформацій-

ний матеріал, укладений відповідно до навчальної програми дисципліни. Інша частина містить питання, ситуаційні завдання, індивідуальні завдання та ін. Робота з цією частиною не припускає засвоєння нових знань, але дозволяє студентові коректувати й застосовувати раніше отримані знання. Третя частина посібника – коментарі й відповіді на поставлені в попередній частині питання, що дає можливість осмислити помилки й самостійно їх усунути. Навчальні посібники зазначеної структури повинні органічно включатися в освітній процес, визначаючи різні форми самостійної роботи студента. Теоретична й практична значимість такої інтегрованої методичної літератури безсумнівна, тому що сам викладач добирає потрібний йому матеріал, що відповідає навчальній програмі та рівню підготовки й знань учнів.

Контрольована *самостійна робота* (КСР) є способом активного, цілеспрямованого отримання студентом нових для нього знань і вмінь без особистої участі в цьому процесі викладачів. КСР повинна включати як підготовку студента до практичних занять із освоєнням методичної й наукової літератури, так і відпрацювання навичок практичного застосування теоретичних знань на практиці. Студентів потрібно зорієнтувати не на засвоєння готових знань, а на оволодіння способами й прийомами їх одержання. Самостійна робота студентів повинна стати ключовою ланкою навчального процесу.

Важливими умовами, які визначають ефективність самостійної роботи, є: правильна комбінація обсягу аудиторної й самостійної роботи; грамотна методична організація роботи студента (спонукання працювати самостійно); забезпечення необхідними

методичними матеріалами; постійний контроль виконання самостійної роботи (оцінка результатів).

Іноземним студентам-медикам складно самостійно працювати з навчальними матеріалами, з довідковою літературою, їм також досить важко контролювати й оцінювати результати своєї діяльності. Тому робота з іноземними студентами вимагає додержання наступних принципів:

- викладачу необхідно дати студентові чітку цільову настанову на самостійну роботу, провести докладний інструктаж з її змісту, прийомів і способів здійснення;
- координувати обсяг самостійної роботи, чітко дозувати час на її виконання;
- допомогти раціонально спланувати час.

Досвід роботи з іноземними студентами також показує, що полегшити засвоєння достатньо складних медичних термінів допомагає глосарій, який складається викладачем та перекладачем. Повторюючи терміни, студенти краще засвоюють лекційний матеріал.

Вдосконалення форм самостійної роботи дозволяє добитися більш якісної підготовки й підвищити ефективність навчання іноземних студентів.

Необхідно також зазначити, що чим раніше буде сформована мотивація на професійну самореалізацію й саморозвиток у студентів, тим ефективніше стане процес і результат навчальної діяльності. Студент у такому випадку максимально прагне одержати знання й уміння, розвинути свої можливості, оскільки орієнтований на професійний саморозвиток.

Реалізація сучасної освітньої концепції вимагає акцентування уваги викладачів на індивідуально-орієнтовану модель навчання, в центрі якої знаходяться інтереси, потреби, мож-

ливості іноземного студента, їх спільна діяльність, яка базується на позитивній взаємодії. В остаточному підсумку це допоможе іноземному студентові повноцінно адаптуватися до умов і системи освіти в Україні та одержати вищу медичну освіту.

Висновки.

Отже, беручи до уваги все вищевказане можна зробити наступні висновки. Мотивація навчальної діяльності складний психологічний феномен, управління яким в навчальному про-

цесі вимагає врахування його структурної організації та динамічності. Вона характеризується складною структурою, однією з форм якої є структура внутрішньої та зовнішньої мотивації.

Завдання вищого медичного навчального закладу полягає у забезпеченні необхідних умов для всебічного професійного та особистісного розвитку, а також, у підготовці та ефективній адаптації іноземних студентів – майбутніх медичних фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кисляк Ю.Ф. Особенности структуры учебной мотивации в условиях вузовского обучения. // Российский психологический журнал, 2008. – Том 5, № 3. – С. 69-71.
2. Колесник Ю.М., Нерянов Ю.М., Візір В.А., Туманський В.О., Авраменко М.О., Круть Ю.Я. Деякі питання імплементації Закону України «Про вищу освіту» у діяльність вищих навчальних закладів. Матеріали Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю «Реалізація Закону України «Про вищу освіту» у вищій медичній та фармацевтичній освіті України», присвяченої пам'яті ректора Л.Я. Ковальчука (Тернопіль, 21-22 травня 2015 р.): Тернопіль: ТДМУ, 2015. – С. 57-59.
3. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. / Бартенєва І.О., Богданова І.М., Бужина І.В. та ін. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2012. – 344 с.
4. Ярулина Л.Р. Развитие учебной мотивации студентов. // Социс, 2007. – № 4.
5. www.zsmu.edu.ua.

МАХИНЯ Т.А.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра управління
навчальним закладом та
педагогіки вищої школи, Інститут
менеджменту та психології ДВНЗ
«Університет менеджменту
освіти» НАПН України,
м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті визначено сутність поняття «соціальні медіа» та коротко охарактеризовано основні можливості їх використання в професійній діяльності викладача вищої школи.

Ключові слова: соціальні медіа, соціальна мережі, соціальні сервіси, викладач, Інтернет.

В статье определена сущность понятия «социальные медиа» и кратко охарактеризованы основные возможности их использования в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: социальные медиа, социальная сети, социальные сервисы, преподаватель, Интернет.

In the article the author defined the essence of the concept «social media» and briefly characterized the main features of using them in the professional activity of lecturer.

Key words: social media, social network, social services, lecturer, Internet.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток у сучасному світі соціальних медіа як виду масової комунікації, що здійснюється за допомогою Інтернету на основі технологій web 2. 0., потребує цілеспрямованої підготовки викладачів до вмілого і безпечного користування ними. Особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного викладача на усвідомлення принципово нових вимог до його професійної діяльності, готовність ефективно взаємодіяти з медіапростором, виражати себе і спілкуватися за допомогою соціальних медіа, працювати з потоками інформації, свідомо сприймати, критично оцінювати, інтерпретувати інформацію та створювати власний інформаційний продукт.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що теорія використання інформаційних технологій у навчальному процесі висвітлена у працях І. Булах, Л. Раманичінна та ін. Теоретико-методологічні та методичні основи розвитку ІКТ відображені в роботах В. Бикова, Р. Гуревича, Ю. Жука, О. Шестопалюка та ін. Проблемам формування навчального середовища присвячено праці Н. Болдирєвої, С. Васильченка, В. Кухаренка, Є. Патакіна, Ю. Еєльма.

Різноманітні аспекти впровадження сервісів web 2. 0. у навчальний процес та наукову діяльність викладачів привертають увагу багатьох дослід-

ників серед яких В. Гнеденко, Т. Козлова, В. Кухаренко, А. Тютяев, С. Чеб. Загальні тенденції в сфері нових медіа розглянуто О. Хоменком, Г. Бакуле-вим. Інтернет-сервіси для медіаосвіти описані В. Тоїскіним та В. Красильниковим. Сутність і класифікацію соціальних медіа визначено у роботах А. Каплана, М. Хаєнлейн, Ф. Кавацци.

Разом з цим, результати аналізу сучасних публікацій показали, що поняття «соціальних медіа» науково не опрацьовано. Спостерігається ототожнення понять «інтернет-сервіси», «соціальні мережі» та «соціальні медіа». Як правило, в мережі Інтернет представлено різноманітні огляди соціальних медіа, в основі яких лежать два підходи до цього поняття: як до технологій і як до різновиду інтернет-сайтів. Окрім того недостатньо відпрацьована на практичному рівні проблема підготовки викладачів вищої школи до використання соціальних медіа у своїй професійній діяльності.

Мета статті – визначити сутність та окреслити основні можливості соціальних медіа в професійній діяльності викладача вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Соціальні медіа (social media) – це засновані на Інтернет-технології web 2. 0. канали та платформи для спілкування та обміну контентом між користувачами, що виникли на межі міжособистісної комунікації та мас-медіа та головними особливостями яких є необмежені ін-

терактивні комунікації; безпосередня участь користувачів в генерації та ретрансляції медійного контенту; висока ступінь залучення в процес; максимальна швидкість зворотного зв'язку; персоналізація користувача [3], [6]. На сьогодні термін «соціальні медіа» використовують стосовно будь-якого сайту чи сервісу, який дозволяє користувачам взаємодіяти, спілкуватися, ділитися інформацією чи брати участь у будь-якій іншій соціальній взаємодії [8].

В цілому класифікація видів соціальних медіа достатня умовна. На даний момент існує безліч різних підрозділів на категорії і типи соціальних медіа, запропонованих різними авторами: соціальні мережі, сервіси для публікації текстів, сервіси для обміну контентом, сервіси для колективних обговорень, комерційні сервіси, геолокаційні сервіси, сервіси для спільної роботи з документами, соціальні новини, соціальні закладки, віртуальні соціальні та ігрові світи тощо [1], [2], [7], [8]. Проте універсальної класифікації, придатної у всьому світі поки що не існує.

В контексті даного дослідження розглянемо ті типи соціальних медіа, які найбільш доцільні у професійній діяльності викладача вищої школи та окреслимо їх основні ознаки.

Найбільш поширеними для всієї галузі соціальних медіа є соціальні мережі. Соціальна мережа (relationship network) – це сайт, який дозволяє зареєстрованим на ньому користувачам розміщувати інформацію про себе, самостійно створювати контент і здійснювати комунікацію між собою, встановлюючи соціальні зв'язки. Такі мережі володіють унікальним інтерфейсом і працюють на основі певного набору технологій, які роблять цей

сайт унікальним засобом комунікації як мережі персональних контактів, професійного спілкування чи сайти для знайомств.

У світі найбільш поширені мережі Facebook, Twitter, LinkedIn, MySpace, Google +. За даними Інтернет-асоціації України станом на 1 січня 2015 року до найпопулярніших соціальних мереж увійшли ВКонтакте (46% користувачів), Однокласники (27%), Facebook (12%), Twitter (4%). Багатомільйонна аудиторія соціальних мереж дозволяє сучасним технологіям маркетингу розробляти нові стратегії і привертати увагу до будь-якого продукту, у тому числі і на ринку освітніх послуг.

Споживачами освітніх послуг вищого навчального закладу переважно є молодь, яка розглядає Інтернет як основне джерело інформації та головний засіб комунікації. Виокремлення ВНЗ на фоні конкурентів в мережі Інтернет передбачає не лише наявність якісного офіційного сайту, а й наявність сторінки в соціальних мережах як маркетинг-інструмент для просування освітніх послуг, що дозволяє шукати свою цільову аудиторію, налагоджувати співпрацю з потенційними партнерами, використовувати групи новин як майданчик для обговорень, відповідати на запитання та коментарі, надавати інформацію про свою діяльність тощо.

На сьогодні мати особисту сторінку викладача, навчального закладу, групи чи кафедри в Facebook, Twitter, LinkedIn, ВКонтакте – це загальноприйнятий стандарт. Зокрема, свою сторінку на Facebook має президент Національної академії педагогічних наук України В. Г. Кремень, а 9 із 11 інститутів НАПН України об'єднані в Facebook сторінкою чи групою, кожна з яких охоплює від 6 до 1200 співробітників.

В Інтернет існують також вузько-спеціалізовані соціальні мережі серед яких соціальна мережа науковців Science-community.org, яка ввійшла в десятку найбільш відвідуваних соціальних мереж минулого року. Подібна до неї мережа «Українські науковці у світі» — наукова спільнота, покликана консолідувати український інтелект у світі, з метою налагодження співпраці з іншими науковцями як в Україні, так і за її межами. Такі мережі об'єднують науковців різних галузей науки. Кожен із зареєстрованих учасників має можливість обговорювати нагальні наукові проблеми та висвітлювати останні новини в науці. Учасники мають змогу знайти інших науковців для співпраці, ділитися думками на форумі, створювати записи у блозі і розміщувати інформацію про конференції і наукові зустрічі [3].

Наступними за популярністю соціальними медіа є блоги. Блог (web log) — це веб-сайт, головний зміст якого — короткі записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються в хронологічному порядку. Надзвичайна популярність блогів зумовлена двома головними обставинами: по-перше, доступність — легкість використання, що зводиться до набирання тексту у відповідному полі та відправки його на сервер, який автоматично формує веб-сторінки, різні посилання, додає стиль форматування тощо; по-друге, мобільність — моментальна доступність в Інтернеті опублікованої інформації. Існують декілька популярних безкоштовних блогівих платформ (Wordpress або Livejournal), де будь-хто може зареєструватися та вести свій блог. Саме з цих характеристик впливає визначна роль блогів у творенні інформаційного суспільства, реалізації свободи слова, комунікації та обговоренні будь-яких ідей поміж людьми.

Науковий блог — це Інтернет-проект наукового спрямування, за допомогою якого викладачі та студенти мають можливість публікувати свої наукові дослідження. Наукові блоги мають на меті, як правило, підтримку науково-дослідницького осередку, сприяння науковій діяльності студентів, акумуляція різних поглядів щодо конкретних проблем науки за допомогою коментування, а також для якісно нового рівня повноти й оперативності задоволення інформаційних потреб суспільства в знаннях, одержаних у процесі науково-дослідної, дослідно-конструкторської, проектно-технологічної та виробничої діяльності вчених і фахівців.

Наступний вид соціальних медіа — це соціальні мережі для обміну медіа-контентом (media sharing networks). Даний вид соціальних медіа дає користувачам широкі можливості щодо поширення та обміну відео-, аудіо- та фото-контенту через свій сервіс чи ряд інших соціальних мереж, надає користувачеві місце під його файли і цілодобовий доступ до них через web тощо. Найбільш відомі серед них YouTube, SlideShare, Flickr, Ex.ua тощо.

Найбільш потрібними в професійній діяльності викладача є відео-хостинг YouTube, що надає користувачам послуги зберігання, доставки та показу відео та займає третє місце у світі по кількості користувачів. YouTube став настільки значущим явищем в медіасвіті, що багато медіакомпаній створюють офіційні аккаунти на YouTube, здійснюючи просування своєї продукції через цей сервіс [3]. На ньому розміщуються також матеріали навчального характеру — відео лекції та тренінги, що особливо корисно, як для викладача, так і для студента.

Соціальна медіа-платформа для публікації та зберігання презентацій

SlideShare, на якій користувачі щомісячно розміщують біля 3 мільярдів слайдів, розглядається як маркетинговий інструмент для взаємодії з аудиторією, що перевантажена інформацією. Використання цього сервісу дозволить викладачам, по-перше, усвідомити загальні вимоги до навчальних презентацій, оскільки, як показує практика, переважна більшість викладачів не здатна усвідомити їх в частині «менше тексту – більше змісту»; по-друге, розміщувати власні презентації та презентації професійно зорієнтованих спільнот.

Flickr – веб-сайт для розміщення фотографій, їх обговорення та архівування, що налічує понад 70 тематичних груп з українською тематикою. В цих групах розміщено понад 120 тисяч фотографій від фотографів з усього світу. Найширше представлені групи з добірками фото визначних місць України.

Сервіси передачі голосу і відео широко використовуються для налагодження комунікацій між територіально розподіленими учасниками з використанням відеозв'язку. Найбільш популярний інструмент для проведення відеоконференцій у світі – Skype. Hangouts дозволяє учасникам конференції обмінюватися файлами з Google Drive, спільно працювати над нотатками і документами, і зберігати файли на загальному віртуальному диску. Існує також можливість інтеграції з календарем Google, що дозволяє співрозмовникам прямо з вікна сервісу призначати зустрічі один одному і ділитися планами на робочий тиждень.

Соціальні мережі для відгуків та оглядів (online reviews) дозволяють користувачам зібрати всю необхідну інформацію для прийняття рішення на основі рейтингів, коментарів, рекомендацій та відгуків користувачів

про різноманітні заклади (Foursquare, TripAdvisor), краудсорсинг приватних перевезень (Uber, BlaBlaCar), покупки (Yelp, Яндекс маркет).

Соціальні мережі відгуків набирають свого оберту для відкритого, вільного і безперешкодного обговорення викладачів та різних ВНЗ. Таким прикладом є UniverLife, СтудЗона, де ведеться рейтинг викладачів на основі відгуків студентів про викладача за такими критеріями як активність, організованість, виклад матеріалу, вимогливість, ставлення до хабарів, об'єктивність, почуття гумору тощо. Незважаючи на те, що мета таких сайтів підвищити якість викладання у вищій школі, оцінка викладача не завжди може бути цілком об'єктивною, особливо з боку «невдоволеного» студента.

Мова йде про кібербулінг, новітню форму агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж тощо [5].

Соціальні сервіси для організації спільної роботи з різними типами документів. Найбільш відомі Wikipedia, GoogleDocs, Office365. Одними з найбільш зручних, зрозумілих і доступних у використанні для організації спільної роботи викладачів з різними типами документів є сервіси Google. Сервіси Google містять велику кількість інструментів для колективної та індивідуальної роботи. За допомогою даних сервісів можна створювати документи, таблиці, презентації з можливістю спільного редагування та обговорення на персональних і колективних сайтах і блогах; календарі і замітки, що дозволяють вести планування, додавати в них важливі події; персональні веб-сайти, розміщувати

на них навчальні матеріали, завдання і вести обговорення тощо.

Особливої уваги заслуговують Google Форми за допомогою яких можна легко та швидко планувати події, складати опитування та анкети, а також збирати данні, наприклад реєструвати учасників конференції он-лайн. При цьому створювати і редагувати форми можна спільно з колегами. Окрім того в форми можна додавати відеоролики чи фотографії із файлообмінників. Для залучення респондентів до дослідження достатньо опублікувати посилання на нього в блозі, на форумі або у своїй поштової розсилці. Відповіді респондентів фіксуються автоматично створений Google Таблиці, а статистику відповідей, в тому числі і у вигляді діаграми, можна переглянути прямо в формі. Як показує практика, викладачі вищої школи практично не використовують ці можливості.

В мережі Інтернет представлені російськомовні сервери для проведення професійних віртуальних досліджень Webanketa, VirtualExS, SurveyMonkey, Anketolog.ru, у наявності яких є конструктор он-лайн досліджень, який дозволяє легко і швидко створювати професійне маркетингове дослідження, соціологічне опитування та психологічний тест через звичайний браузер. В них також можна здійснювати статистику в реальному часі, використовувати фільтри та отримувати будь-які зрізи з усіх питань дослідження та крос-таблиці, зберігати результати в колекції діаграм, а також імпортувати масиви відповідей для детального аналізу в статистичні пакети SPSS, Statistica, Excel.

Висновки. Під терміном «соціальні медіа» розуміють будь-який сайт чи сервіс, який дозволяє користувачам по-перше, персоналізуватися,

по-друге, здійснювати необмежену інтерактивну комунікацію, по-третє, брати безпосередню участь користувачів в створенні та передаванні медійного контенту, по-четверте, забезпечити максимальну швидкість зворотного зв'язку.

В літературі та Інтернет-джерелах існує необмежена кількість підходів до класифікації соціальних медіа за видами. З огляду на професійну діяльність викладача вищої школи, можна відзначити наступні соціальні медіа.

1. Соціальні мережі як мережі персональних контактів в ВКонтакте, Однокласники, Facebook, Twitter; професійного спілкування наукових спільнот Science-community.org та Українські науковці у світі чи сайти для знайомств. Ці мережі інтегрували в себе сервіси новин, «запитань-відповідей» тощо та розглядаються як маркетинговий інструмент для взаємодії з аудиторією, у тому числі і з споживачами освітніх послуг ВНЗ.

2. Наукові блоги як Інтернет-проекти наукового спрямування, що дозволяють публікувати результати своїх наукових та характеризуються доступністю та мобільністю створення на безкоштовних платформах Wordpress або Livejournal.

3. Соціальні мережі для обміну навчальним медіа-контентом: відео-хостинг YouTube, що надає користувачам послуги зберігання, доставки та показу навчального відео; медіа-платформа SlideShare для публікації та зберігання презентацій у тому числі навчального характеру; веб-сайт Flickr для розміщення, обговорення та архівування фотографій.

4. Сервіси передачі голосу і відео Skype, Hangouts, що широко використовуються для проведення вебінарів та відео конференцій.

5. Соціальні мережі відгуків

UniverLife, СтудЗона для відкритого, вільного і безперешкодного обговорення студентами та громадськістю викладачів та ВНЗ, які іноді породжують кібербулінг по відношенню до особистості викладача.

6. Соціальні сервіси Wikipedia, GoogleDocs, Office365 для організації спільної роботи зі статтями, документами, таблицями, презентаціями, опитуваннями, календарями тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Виды социальных сетей [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smo-i-seo.ru/vneshnee-smosmm/vidy-socialnyh-setej.html>
2. Виды социальных сетей: классификация и представители [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://darksiteofmarketing.com/stati/vidy-socialnyh-setej-klassifikacija-i-predstaviteli.html>
3. Вікіпедія. Матеріали електронної енциклопедії [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ua.wikipedia.org>
4. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За наук. ред. В. В. Різуна. – Київ: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
5. Найдьонова Л.А. Кібер-булінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини / Л.А.Найдьонова //Методичні рекомендації / Серія: На допомогу вчителю. Вип. 4. – К., 2011. – 34 с.
6. Неяскин Г. Н. Влияние социальных медиа на бизнес-коммуникации [электронный ресурс] / Неяскин Г. Н. // Диалогические коммуникации в бизнесе. Интернет-конференция. – 2010. – Режим доступа: <http://ecsocstan.hse.ru/text/33378753/>
7. Classification of social media [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://whatisdigitalmarketing.wordpress.com/2013/05/27/classification-of-social-media/>
8. Kaplan A. Users of the world unite! The challenges and opportunities of social media / Kaplan A., Haenlein M. // Business Horizons. – 2010. – 53. – С.59-68.

МЕДВЕДОВСЬКА Т.П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, заступник директора
Міжгалузевого інституту
безперервної освіти, Державний
вищий навчальний заклад
«Національний гірничий
університет»,
м. Дніпропетровськ

ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

У статті розглядається проблеми використання технологій у сфері освіти, суть, структура, ознаки і існуючі класифікації технологій навчання.

Ключові слова: технологія, освітня технологія, технологія навчання, класифікація технологій, диференціація технологій.

In this article the problems of the use of technology in education, essence of the technology, structure, characteristics and classification of existing learning technologies are considered.

Keywords: технология, образовательная технология, технология обучения, методы классификации, дифференциации технологии.

В статье рассматривается проблемы использования технологий в сфере образования, суть, структура, признаки и существующие классификации технологий обучения.

Ключевые слова: технология, образовательная технология, технология обучения, классификация технологий, дифференциация технологий.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Підвищення якості вищої освіти в Україні - найважливіша проблема сьогодення. Її вирішення є можливим лише за умови модернізації традиційної системи навчання, передусім вдосконалення дидактичного забезпечення, яке виступає «основним інструментарієм вищої освіти». Очевидною стає необхідність адаптації освіти до інноваційних технологій, що швидко змінюються і прогресують. Особливо це стосується викладання гуманітарних дисциплін, адаптація яких до умов сучасного освітнього простору і ринку сучасних засобів навчання, минає особливо повільно. У зв'язку з цим встає проблема формалізації навчання гуманітарним дисциплінам, а в педагогіці все частіше вживається термін *педагогічна технологія*, який дозволяє представити процес навчання як чітко сконструйовану систему послідовних операцій, що приводять до успіху в навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Вивчення літератури з проблеми використання технологій у сфері освіти показує, що тільки за останні роки ХХ століття було створено декілька десятків крупних робіт (монографій, докторських і кан-

дидатських дисертацій, навчальних і навчально-методичних посібників), які ґрунтовно розробляють цю тему. Цей факт говорить про те, що предмет дослідження представляє інтерес. Великий вклад до розробки проблеми технології навчання внесли вітчизняні і російські педагоги Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, М.Я. Віленський, В.І. Загвязінський, М.В. Кларін, Г.К. Селевко, В.О. Сластенін, С.І. Смірнов, П.І. Підкасистий, Є.С. Полат, О.П. Околенов, Д.В. Чернілевський та інші. Одні фахівці розглядають технологію навчання як педагогічну науку, інші вважають що її положення проміжне між наукою і практичною діяльністю. Треті порівнюють технологію з мистецтвом, четверті вважають, що вона лежить в основі проектування навчального процесу. Проте, представники всіх підходів сходяться в тому, що жодне визначення технології не охоплює дане явище повною мірою.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Мета даної статті – проаналізувати проблему використання технологій у сфері освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Поняття «технологія» міцно увійшло до суспільної свідомості в кінці ХХ віку і стало своєрідним показником наукового і практичного мислення. Технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини і

означає перехід на якісно новий ступінь ефективності, оптимальності, наукоємкості освітнього процесу. Узагальнюючи все вищесказане, можна зробити висновок, що технологія – це стиль сучасного науково-практичного мислення. Вона відображає спрямованість прикладних педагогічних досліджень на радикальне удосконалення людської діяльності, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності, технічній озброєності. Технологія – це діяльність, що максимально відображає об'єктивні закони предметної сфери і таким чином забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результатів поставленим цілям.

Розгляд поняття «Технологія навчання» необхідно почати зі змісту поняття «технологія» в технічних науках. Словники пропонують розуміти під технологією спосіб реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом розділення його на систему послідовних взаємозв'язаних процедур й операцій, які виконуються більш менш однозначно і мають на меті досягнення гарантованого результату. Процедура в цьому випадку розуміється як комплекс дій, за допомогою яких здійснюється той або інший головний процес, який виражає суть конкретної технології, а операція – це безпосереднє практичне рішення задачі в рамках цієї процедури, тобто однорідна логічно неподільна частина конкретного процесу.

М.Я. Віленський і співавтори вважають, що технологія як процес характеризується трьома ознаками: розділенням процесу на взаємозв'язані етапи; координованим і поетапним виконанням дій, спрямованих на досягнення поставленої мети; однозначністю виконання включених у технологію процедур і операцій [1]. Багато авторів

відзначають, що всі використовувані в даний час в світі технології можна розділити на два види: промислові і соціальні. С.І. Смирнов пропонує називати соціальною технологією, в якій початковим і кінцевим результатом є людина, а основним параметром, що піддається зміні, – одне або декілька його властивостей (якостей) [2]. Той же автор визначає особливості соціальних технологій: гнучкість, жорстка детермінованість, здатність пристосовуватися до будь-яких умов, складність організації.

Реалізація будь-якої освітньої концепції й системи вимагає визначеної системи дій. Якщо ця система володіє варіативністю і гнучкістю, її частіше за все називають *методичною*. Якщо система задається в більш менш жорсткій алгоритмічній послідовності з розрахунком на гарантоване досягнення поставленої мети, її називають *технологією*. Поняття «Освітня технологія», не зважаючи на його поширеність, досить умовно. Точнішою назвою для технологій, які використовуються в навчальному процесі, був би термін «технології, що навчають». Якщо порівнювати освітню технологію як різновид соціальної технології з виробничою технологією, то остання носить жорсткіший і заданий характер, який визначається специфікою виробничого процесу.

Проблема диференціації технології й методики активно обговорюється в сучасній педагогіці. Існує думка про те, що технологія є формою реалізації методики [1]. Інші учені вважають, що поняття технології ширше, ніж методика [3]. Розглядаючи різні точки зору, можна зробити наступні висновки: у основі технології і методики лежить система наукових закономірностей; ідеальна технологія володіє жорстко певною системою розпоряджень, які

гарантовано ведуть до мети; методика передбачає різноманітність, варіативність способів реалізації теоретичних положень, а, отже, не передбачає гарантованості досягнення мети.

В.І. Загвязінський називає жорстко визначену систему розпоряджень, гарантовано ведучих до мети, інструментальністю [3]. Ідеальна технологія і ідеальна методика зустрічаються рідко, будь-яка дидактична система залежно від рівня її інструментальності, може бути ближче або до технології (високий рівень інструментальності), або до методики (низький рівень інструментальності). Інструментальність означає опрацьованість і алгоритмізацію конкретних дій, починаючи з постановки цілей, визначеність етапів, кроків, операцій, які ведуть до мети. Дану властивість забезпечує відтворюваність технології і гарантованість результату. Рівень розвитку інструментальності може служити ознакою, на основі якої в дидактичній системі можна виявити ступінь її наближення або до технології, або до методики.

Поняття методики більш традиційно, однак тепер все частіше звертаються до аналізу як традиційних, так і нових, нетрадиційних технологій, яких на даний момент розроблено досить багато. Навколо поняття «Технологія навчання» у всьому світі ведуться серйозні наукові спори, що не дозволяють дати однозначного визначення, що приймається всіма. Поряд із цим поняттям в науково-методичній і популярній літературі широко застосовуються такі терміни, як педагогічна технологія, освітня технологія, технологія виховання і технологія розвитку. Чіткого розмежування між ними не встановлено. Вперше поняття «Технологія навчання» вперше прозвучало на конференції ЮНЕСКО в 1970 році.

Д.В. Чернілевський визначає технологію як «сукупність знань про способи і засоби здійснення процесів, при яких відбувається якісна зміна об'єкту» [4].

Аналіз визначень, приведених в різних наукових і навчальних методичних джерелах, показує, що більшість дослідників сходяться на тому, що існують два ключові положення, що дозволяють розкрити суть нового технологічного підходу до навчального процесу: технологія навчання пов'язана з оптимальною побудовою і реалізацією навчального процесу з урахуванням гарантованого досягнення дидактичних цілей; технологія навчання пов'язана з застосуванням педагогом відповідних засобів навчання. Виходячи з аналізу підходів, що існують в сучасній педагогіці, поряд із вказаними, у якості основні характеристик технології навчання дослідники називають її системність, науковість, інтегративність, відтворюваність, ефективність, якість і мотивованість навчання, новизну, алгоритмічність, інформаційність, можливість тиражування, перенесення в нові умови, і т. ін.

Таке різноманіття характеристик вимагає виділити деяку узагальнену інваріантну ознаку технології навчання, що відображає її суть. С.І. Смирнов пропонує визначати її як закономірність технології, пояснюючи це тим, що технологія навчання – це перш за все педагогічний процес, який максимально реалізує в собі дидактичні закони і закономірності і завдяки цьому забезпечує досягнення конкретних кінцевих результатів [2].

У класичному розумінні зміст поняття «технологія» означає процес виробництва продукції з використанням конкретних технічних засобів. Будь-яка зміна в наборі засобів приводить до зміни параметрів процесу і, отже,

до зміни самої технології. Із цього можна зробити висновок, що засоби виробництва грають в технології домінуючу роль. Якщо перекласти цей висновок мовою педагогічних термінів, то в будь-якій технології навчання основна роль з реалізації дидактичних функцій відводиться засобам, які використовуються викладачем. Висока продуктивність засобів навчання і сучасні технології їх використання створюють принципово іншу модель навчання, іншу культуру освітнього процесу.

Як узагальнене визначення, М.Я. Віленський і співавтори пропонують наступне. Технологія навчання – це законодоцільна педагогічна діяльність, що реалізовує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і що володіє вищим ступенем ефективності, надійності і гарантованості результату, чим це має місце при традиційних моделях навчання [1].

Співвідносивши поняття «технологія» і «методика», ті ж автори висловлюють думку про те, що технологія навчання – це не що інше, як вища стадія розвитку методики. Будь-яка методика навчання, вважають автори, може бути доведена до рівня технології. Для цього необхідна їй послідовна оптимізація на основі наявності зворотного зв'язку і корекції основних складових. Сучасна вища освіта спрямована на розвиток і саморозвиток особистості фахівця, здатного не лише обслуговувати соціальні технології, які вже існують, але й виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси. З цього витікають вимоги до технологій навчання у вищій школі: урахування особистих якостей студента, оптимальність, несуперечність дидактичним принципам, спрямованість на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Таким

чином, в основі розробки і реалізації технологій навчання у вищій школі лежить проектування високоефективної навчальної діяльності студентів і управлінської діяльності викладача.

Узагальнюючи все вищевикладене, відзначимо, що суть технології навчання полягає в наступному: у попередньому проектуванні навчального процесу з подальшою можливістю відтворення цього проекту в педагогічній практиці; у виборі оптимальних методів, форм і засобів навчання; в наявності оперативного зворотного зв'язку, що дозволяє проводити коректування процесу навчання. У структурі технології, як дидактичної системи входять: дидактичні цілі; дидактичні завдання; зміст навчання; методи навчання; форми навчання; засоби навчання; той, хто навчається (студент); викладач; результат їх спільної діяльності.

Технологію навчання можна розглядати з двох позицій: як процес і як результат. Як процес технологія навчання послідовністю педагогічних процедур, операцій і прийомів, які в сукупності складають цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці приводить до досягнення гарантованих цілей навчання і сприяє цілісному розвитку особистості того, що навчається. Таким чином, під технологією навчання як процесу слід розуміти послідовну взаємозв'язану систему дій педагога, спрямованих на вирішення дидактичних завдань, або планомірне впровадження на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. Як результат технологія є науковим проектом (описом, моделлю) дидактичного процесу, відтворення якого гарантує успіх педагогічних дій. До найбільш суттєвих ознак технології навчання необхідне віднести: діагностичне цілеутворення;

результативність; економічність; алгоритмічність; проектуємість; керованість; коректуємість; візуалізація.

Оскільки в сучасній педагогічній і методичній науці до теперішнього часу не вироблені загальні підходи до єдиного трактування поняття технологій навчання, не існує і однозначно визнаної їх класифікації. Незважаючи на це, питання продовжує викликати інтерес і обговорюється, що дозволяє сподіватися на швидке вирішення. Зокрема, цікавою представляється класифікація, запропонована А.Я. Савельєвим [5]. Автор пропонує класифікувати технології навчання: за спрямованістю дії (що особово-розвивають і професійно-орієнтовані і т. д.); за цілями навчання (здобуття знань, вироблення навиків і умінь, формування професійних якостей особистості т. д.); за предметним середовищем (гуманітарні і соціально-економічні, природничонаукові, технічні, спеціальні дисципліни); за технічними засобами, що вживаються (аудіовізуальні, інформаційні, телекомунікаційні і т. д.); за організацією навчального процесу (індивідуальні, колективні, змішані).

С.І. Смирнов пропонує свою класифікацію технологій навчання, засновану на засобах навчання, що використовуються, і рівнях реалізації вмісту освіти [2]. Відповідно до даної класифікації технології навчання розподіляються на: технологію заняття або циклу заняття; технологію навчання предмету; технологію комплексного навчання.

Г.К. Селевко пропонує власний погляд на класифікацію технологій навчання відповідно до сутнісних і інструментальних значущих властивостей і виділяє технології: за рівнем вживання: загальнопедагогічні, приватнометодичні (предметні) і локальні (модульні); за науковою концепцією засвоєння: асоціативно-рефлекторні,

біхевіористичні, гештальттехнології, інтеріорізаторські і розвиваючі; за орієнтацією на особистості структури: інформаційні (формування знань, навиків і умінь), операційні (формування способів розумових дій), емоційно-художні і емоційно-етичні, технології саморозвитку, евристичні і прикладні; за організаційними формами – класно-урочні і альтернативні, академічні і клубні, індивідуальні і групові, колективний спосіб навчання і диференційоване навчання; за пануючим методом: догматичні, роз'яснювально-ілюстративні, діалогічні, ігрові, проблемні, програмоване навчання, розвиваюче навчання, інформаційні і творчі; за напрямом модернізації існуючої традиційної системи навчання – на основі гуманізації і демократизації відношень, на основі активізації і інтенсифікації діяльності тих, що навчаються, на основі ефективності і організації управління, на основі методичного і дидактичного реконструювання матеріалу, альтернативні, природосообразні, цілісні технології авторських шкіл; за категорією тих, що навчаються: просунутої освіти, компенсуючі, вікомологічні, масова технологія, технологія роботи з важкими та обдарованими [6].

Поряд із згаданими широке застосування у вищій школі отримала класифікація технологій навчання відповідно до дидактичних теорій, на яких вони базуються. Так, наприклад, відповідно до цього критерію Д.В. Чернілевський виділяє технології проблемного, концентрованого, модульного, розвиваючого, диференційованого, контекстного і ігрового навчання [4]. За цим же критерієм П.І. Образцов пропонує розрізняти технології асоціативно-рефлекторного навчання, поетапного формування розумових дій, проблемного, розвиваючого, програ-

мованого, контекстного і модульного навчання [7]. Н.В. Бордовська і А.О. Реан підрозділяють технології навчання на структурно-логічні або задачні, ігрові, комп'ютерні, діалогові і тренінгові [8]. В.І. Загвязінський виділяє пошуково-дослідницькі технології, критеріально-орієнтовні, імітаційні, авторські [3].

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Таким чином, можна зроби-

ти висновок, що технологія навчання є цілісною дидактичною системою, спрямованою на вирішення педагогічних завдань з найбільшою ефективністю і гарантованою якістю. Сучасний етап розвитку системи утворення характеризується технологізацією всіх складових навчального процесу, появою нових понять, що відображають інформатизацію всіх сторін життя суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В. А. Сластенина / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
2. Смирнов С. И. Технологии в образовании / С. И. Смирнов // Высшее образование в России. 1999, №1.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие / В. И. Загвязинский – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
4. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
5. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования / А.Я. Савельев // Высшее образование в России. 1994, № 2. – С. 36.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Г.К. Селевко – М., 1998. – 256 с.
7. Образцов П.И. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в вузе / П.И. Образцов // Высшее образование в России. 2001, №6.
8. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб. : Питер, 2003. – 304с.

МИРОШНИЧЕНКО О.А.,
викладач, кафедра іноземних мов,
Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ФОРМУВАННЯМ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті розглядається поняття “комунікативний підхід” у навчанні, комунікативна компетенція як необхідна умова оволодіння студентами іншомовного спілкування у медичних вишах, та створення умов для розвитку конкурентоспроможної особистості у сучасному суспільстві.

Ключові слова: комунікативний підхід, компетентність, аудіо-лінгвальний метод, комунікативна компетенція, особистість.

В статье рассматривается понятие “коммуникативный подход” в обучении, коммуникативная компетенция как необходимое условие овладения студентами иноязычного общения в медицинских вышах, и создание условий для развития конкурентноспособной личности в современном обществе.

Ключевые слова: коммуникативный подход, компетентность, аудио-лингвальный метод, коммуникативная компетенция, личность.

The article is about the concept of the “communicative approach” in teaching, the communicative competence as requirement for mastering English in medical universities and creating conditions for the development of the competitive person in a modern society.

Key words: communicative approach, competence, audio-lingual method, communicative competence, personality.

Новий етап у розвитку освіти пов'язаний із упровадженням компетентісного підходу до формування змісту та організації навчального процесу. Компетентісна освіта зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, що зумовлює принципові зміни в організації навчання. Упровадження компетентісного підходу передбачає обов'язкове прогнозування результативності складової змісту.

Результати навчальної діяльності студентів медичного вузу не можуть обмежуватися знаннями, уміннями, навичками, метою навчання мають бути сформовані компетентності, як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості. Компетентності передбачають здатність осмислено використовувати знання, уміння, навички.

Актуальність компетентісного підходу полягає в тому, щоб навчити застосовувати набуті знання й уміння в конкретних навчальних та життєвих ситуаціях. На сьогоднішній день компетентісний підхід є предметом вивчення: Н. Бібік, Л. Боголюбова, В. Болотової, І. Єрмакова, Е. Зесра, І. Зимньої, В. Краєвського, О. Крисана, С. Кульневича, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, Б. Рея, М. Рижакіова, А. Хуторського, С. Шишова. Поняття компетентності в українській педагогічній науці на думку О. Пометун – це складна інтегрована характеристика

особистості, під якою розуміють набір знань, вмінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності[9].

Положення англійської мови є унікальним. Вона відіграє роль, яку не відігравала раніше жодна мова в світі. Можна з впевненістю сказати, що принаймні 20-30 наступних років позиція англійської мови буде стверджуватися, особливо завдяки сучасним технологіям, які сприяють її розповсюдженню. Англійська мова отримала особливий статус, який не визначається ні як «іноземна мова», ні як «друга мова». Англійська мова використовується більше людьми, які не є носіями мови, для спілкування між собою і з носіями мови.

Таким чином, можна виділити основні мотиваційні аспекти вивчення англійської мови:

- здатність спілкуватися протягом життя іноземною мовою в залежності від ситуації і потреб;
- вивчення іноземної мови є основною умовою здійснення міжнаціонального спілкування і сприйняття культурних особливостей.

Зміни соціальної ситуації в Україні, входження нашої країни у світову цивілізацію, як демократичної держави, встановлення контактів з іншими

країнами суттєво підвищило значення англійської мови, як засобу спілкування. Підвищило її престиж і зумовило нові методичні орієнтації у вивченні англійської мови у вищих навчальних закладах.

Комунікативний підхід має певні особливості:

- мова розглядається як засіб спілкування;
- мова вивчається через особисту діяльність студентів;
- заняття англійської мови – діяльність спілкування;
- присутність інтерактивних форм роботи;
- викладач сприяє спілкуванню.

Оволодіння студентами іншомовного спілкування передбачає формування у них певного рівня комунікативної компетенції, зміст якої можна представити у вигляді: комунікативна компетенція, мовленнєва та мовна компетенція, соціокультурна та соціолінгвістична компетенція, дискурсивна компетенція, стратегічна компетенція.

Соціокультурна компетенція – знання національно-культурних особливостей країни мови, яка вивчається, культури мовленнєвої поведінки.

Соціолінгвістична компетенція – знання певного словникового запасу та синтаксичних правил і вміння використовувати їх для побудови зв'язних висловлювань, здатність використовувати й перетворювати мовні форми, виходячи з ситуації спілкування, яка визначає вибір мовних форм.

Дискурсивна компетенція – здатність сприймати й породжувати висловлювання в комунікативному спілкуванні.

Стратегічна компетенція – здатність вдаватися до стратегії спілкування, вербальної та невербальної, з метою компенсації незнайомого мовного матеріалу.

У XX ст. велику увагу приділили усному мовленню в його «первинній формі», у тій формі, в якій воно звучить в ситуаціях безпосереднього спілкування. Звернення лінгвістів до усно мовленнєвої комунікації зумовлено розповсюдженням та удосконаленням радіо і телебачення, які продемонстрували велику силу впливу «живого слова». Так аудіо-лінгвальний метод створений Р.Фрізом та Ч.Ладо в 40-50 роки ХХст. в США, як засіб усної комунікації, є незалежно від кінцевої мети основою навчання. І вважається, що основою навчання за цим методом, має бути усне мовлення. Остання чверть ХХ ст. орієнтована на комунікацію як мету навчання іноземних мов. Самій постановці комунікативної мети і можливості її реалізації значною мірою сприяли результати лінгвістичних досліджень, зокрема мовних функцій, функціональних стилів мовлення, їх співвідношення з усною та письмовою формами літературної мови, функціонально-стилістичної співвіднесеності мовних засобів усіх рівнів, які обслуговують певні сфери спілкування. Представниками, які займалися дослідженнями комунікативного методу є Г.Уїдоусон, У.Литлвуд (Англія), Г.Піфо (Германія), Ю.І.Пасов (Росія).

Лінгвістичну основу комунікативного методу навчання іноземних мов складає переорієнтація з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та автентичність (природність комунікації), що використовується для певної мети. У світлі функціонально-прагматичного підходу до комунікації навчання іноземної мови включає усвідомлення студентами мети комунікативного акту і досягнення цієї мети за допомогою адекватних мовних форм.

Науково обґрунтований відбір мовних засобів передбачає врахування мети комунікації, умов, форми, соціальної сфери спілкування, а також характеристик тих, хто спілкується. Він враховує стилістичні особливості мовлення, які відбиваються в його фонетичному, лексичному та граматичному оформленні. Важливість нормативності мовного та мовленнєвого матеріалу, що відбирається, диктується вимогами автентичності мовлення студентів в умовах комунікативного підходу.

В рамках сучасної рівневої концепції мови загальновизнаними є такі рівні як фонема, слово, словосполучення, речення, текст. Виходячи з цього, навчання іноземним мовам може проводитись як аспектично, так і комплексно. Разом з тим характерна для комунікативної мети навчання мовленнєва спрямованість допускає аспектну домінанту на конкретних фрагментах занять і зумовлює необхідність постійного комплексного опрацювання мовних явищ. Засвоєння конкретної структури повинно відбуватись в певному контексті з урахуванням усіх характеристик (наголос, інтонація).

Комунікативний підхід передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі вивчення іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією. Комунікативний підхід в найбільшій мірі відбиває специфіку іноземної мови як навчального предмета. Цей підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики – теорії комунікативної лінгвістики.

Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іно-

земної мови означає, що формування іншомовних навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню студентами іншомовної мовленнєвої діяльності. Студенти медичного ВНЗ повинні оволодіти засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними), які спрямовані на їх практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання і письма здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування. У зв'язку з цим навчальна діяльність зорганізується таким чином, щоб учасники навчального процесу виконували мотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування. З позицій комунікативного підходу процес вивчення іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації.

Прийнятий в сучасній методичці комунікативний підхід до вивчення іноземних мов, зумовлює вибір цілей, згідно з якими визначаються принципи, зміст, методи, прийоми та засоби навчання.

За останні п'ять років в нас з'явилося розуміння основних принципів комунікативно-орієнтованого навчання. Орієнтація на особистість із урахуванням сучасних вимог життя є ключовим моментом у загальному процесі модернізації нашої освіти. Фахівцями підкреслюється думка про те, що інноваційний тип вищої школи відрізняється від традиційного тим, що нова вища школа повинна керувати знаннями, а не передавати їх. Для нових поколінь, що виростають у цифрово-

му інформаційному середовищі, роль викладача як джерела інформації поступово зменшується, і збільшується важливість навичок і умінь студента самостійно здобувати потрібну інформацію і використовувати її згідно поставлених завдань. Отже, повинна змінитись роль викладача, що потребує глибоких трансформацій на рівні викладацької свідомості і психології. Викладач повинен не переказувати знання, а виконувати роль координатора і консультанта, тобто особи, яка, навчаючи скеровує студентів у русло самостійної роботи, створює для цієї роботи умови, координує цю роботу і дозволяє їм побачити свої досягнення, на основі яких розробляти власний, свій індивідуальний навчальний план. Такі вимоги перед викладачем і студентами ставить саме життя, оскільки для майбутніх представників суспільства, а особливо майбутніх лікарів важливо навчитись формувати і задовольняти свої потреби в освіті і кар'єрі, розвивати свої таланти, планувати свою діяльність, самостійно розв'язувати завдання, досягати цілей, бути конкурентоздатними у середовищі інших людей, стаючи гідними представниками своєї громади.

Основним принципом комунікативно-орієнтованого навчання є мовленнєва діяльність. Учасники спілкування повинні навчитися вирішувати реальні і абстрактні задачі загальної діяльності за допомогою англійської мови.

Навчання при цьому здійснюється через завдання, які реалізуються за допомогою методичних прийомів і вправ. Прикладами нетрадиційних методів спілкування можуть бути завдання таких видів:

- комунікативні ігри;
- комунікативні стимуляції;
- вільне спілкування.

Найбільш поширеною формою виконання комунікативно-орієнтованих завдань є форма, яка складається з трьох етапів:

- підготовчий;
- виконуючий;
- підсумковий.

При використанні такої форми навчання, перш за все, необхідно створити позитивні, благополучні умови для активної і вільної участі кожної особистості у спільній діяльності. Не менш важливим при реалізації нетрадиційних методів є інформаційна компетенція тих, хто навчається спілкуванню англійською мовою. Вона має такі елементи:

- інформаційні «фрейми» - орієнтація у певній області знань;
- оформлені знання;
- загальна орієнтація у мовній картині світу;
- фонові знання – загальний світогляд, інтелектуальний рівень розвитку;
- основні світоглядні установки.

Особлива увага при використанні нетрадиційних методів комунікації на заняттях з англійської мови звертається на розвиток тих комунікативних умінь, за допомогою яких можна активізувати сам процес. Такі уміння умовно можна поділити на блоки:

1. Дотримуватися вимог (оволодіння навичками говоріння, усного висловлювання)
2. Оволодіння навичками діалогічного мовлення (використання різних видів діалогів, у тому числі опитування, одержання потрібної інформації, обмін думками)
3. Розвиток монологічного мовлення (переказ почутого, побаченого або прочитаного, обмін враженнями).

Традиційні методи орієнтовані на запам'ятовування матеріалу за темами, регламентованим програмою. Ці

методи не завжди дають бажані результати, бо не стимулюють тих, хто навчається висловлюванню своїх думок англійською мовою. Тому комунікативні завдання, які використовуються в інтенсивній методиці, допомагають вивести учасників навчального процесу за кордони навчальної діяльності завдяки раніше визначеній ролі. Ситуація і роль керують мовленнєвою поведінкою учасників ділової гри. Термін "інтенсивне навчання" пов'язаний з іменами болгарського вченого, лікаря-психотерапевта Георгія Лозанова та російського методиста, професора Г.О. Китайгородської.

При створенні і формуванні таких комунікативних завдань необхідна винахідливість. Важливим моментом є той факт побудови їх на цікавому матеріалі реальної дійсності.

Комунікативний підхід – це прямий вихід у спілкування. Практично він означає, що викладач концентрує увагу студентів не стільки на засвоєнні мовних способів або розвитку навичок і умінь, скільки на діяльності, в процесі якої використовується мова і від рівня володіння нею залежить успіх цієї діяльності. Комунікативні завдання повинні ставити студентів перед необхідністю пошуку самостійного рішення власного варіанту розв'язання проблеми. Необхідно розвивати творчі нахили, створювати життєві ситуації: навчальні, виховні, вчити думати й висловлюватися рідною й іноземною мовами.

Таким чином, основними прийомами активізації комунікативного підходу у процесі навчання англійської мови є:

- логічна побудова заняття;
- особисто-орієнтоване спілкування;
- збагачення змісту навчання емоційним особисто-визначним матеріалом;
- діалог як домінуюча форма навчального спілкування;
- залучення учасників навчального процесу до самооцінки,
- самопізнання і самовдосконалення у різних видах діяльності;
- багатоваріантність, гнучкість форм організації різних видів діяльності (індивідуальна, парна, групова, колективна);
- створення різноманітними способами позитивної емоційної атмосфери духовного взаємозбагачення;
- надання можливості кожному спробувати себе у різних видах творчості.

Перспективи подальшої розробки ми бачимо в розвитку сучасної конкурентоспроможної особистості здатної гідно використовувати набуті знання англійської мови в області медицини, приймати самостійні рішення, мобільно перебудовуватися, ставити і вирішувати нові професійні задачі, самостійно вивчати і запроваджувати професійні новації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бориско Н.Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранные языки/ Н.Ф. Бориско.- К.: «Фирма «Инкос», 2001. –226 с.
2. Бухлова Н.В. Формування здатності особистості до самонавчання / Н.В. Бухлова Педагогічна скарбниця Донеччини, 2002 - №1.

3. Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.И. Гез-М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
4. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам/Г.А.Китайгородская.–М.: Изд-во МГУ, 1986. –176с.
5. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов/ С.Ю. Ніколаєва- К.: Ленвіт, 2002. –249с.
6. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. - М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. - 240 с.
7. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов.- М.: ГОЛОССА-ПРЕСС, 1977.-250 с.
8. Поліщук О. Інтерактивні методики та система навчання / О. Поліщук.- К.: Шкільний світ, 2007.-250 с.
9. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. — К.: Видавництво А. С. К. , 2004. — 192 с. — ISBN 966-8291-48-4
10. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской Народное образование, 2003 - №2.
11. *The Communicative Approach to Language Teaching / Ed. by Ch. Brumfit and K. Johnson. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1991. – 243 p*

МІРОЧНИК В.В.,
викладач, кафедра ділової
іноземної мови та міжнародної
комунікації,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються можливості використання Інтернет ресурсів у навчанні іноземної мови з метою посилення мотивації її вивчення та підвищення соціокультурної компетенції студентів. Досліджуються та аналізуються переваги використання нових комп'ютерних технологій у навчанні іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей у межах лінгвосоціокультурної методики.

Ключові слова: інтернет, іноземна мова, комп'ютерні технології, переваги, недоліки.

В статье рассматриваются возможности использования Интернет ресурсов в учебе иностранного языка с целью усиления мотивации ее изучения и повышения социокультурной компетенции студентов. Исследуются и анализируются преимущества использования новых компьютерных технологий в учебе иностранного языка студентов нефилологических специальностей в пределах лингвосоциокультурной методики.

Ключевые слова: интернет, иностранный язык, компьютерные технологии, преимущества, недостатки.

This article considers the possibilities of use of Internet resources in teaching a foreign language aimed at intensifying the motivation of its learning and increasing student's sociocultural competence. It is researched and analysed the benefits of the use of new computer technology in teaching a foreign language to students of non-philological specialties in matters of linguistic-social-cultural method.

Keywords: the Internet, foreign language, computer technologies, advantages, disadvantages.

ступ. Оволодіння комунікативною та міжкультурною компетенцією неможливо без інтеграції іноземної мови з медіа-освітніми технологіями, які допомагають студентам просуватися шляхом оволодіння знань, розвивати їх успішність, формувати професійну компетентність. Саме комп'ютер являє собою ефективний засіб оптимізації інтерактивного навчання і значно розширює можливості викладачів щодо індивідуалізації навчання й активізації пізнавальної діяльності студентів у навчанні іноземної мови.

Постановка завдання. Метою написання статті є вивчення впливу інтернетресурсів при вивченні іноземної мови.

Результати. Питанням визначення найбільш ефективного використання Інтернет-ресурсів у навчанні англійської мови студентів різних спеціальностей присвячені роботи як зарубіжних, (С.Г. Термінасова, Є.С. Полат, В. Гезергуда, Дж. Шейлз, І.А. Смольянікова), так і вітчизняних дослідників (О.С. Жолдак, А.І. Скрипниченко, В.В. Тавро та ін.). Але проблема пошуку найбільш ефективного використання Інтернет-ресурсів у вивченні іноземної мови студентів технічного ВУЗу залишається недостатньо дослідженою.

У наш час, коли людство живе в умовах загальної глобалізації, основною проблемою є співіснування та співробітництво народів різних країн,

що мають різноманітні стилі життя та різні культури. Інтернет створює унікальну можливість для людей, що вивчають іноземні мови, користуватися автентичними текстами, слухати і спілкуватися з носіями мови, тобто він створює природне мовне середовище. Головна ж мета вивчення іноземних мов – формування комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція у сучасному її розумінні передбачає формування здібностей до міжкультурної взаємодії [3, с. 15]. Сьогодні ця мета є найбільш цікавою та важливою для будь-яких категорій студентів, що вивчають іноземні мови. Навіть якщо подальша спеціалізація студента не пов'язана із закордонними поїздками, контактами з іноземними фахівцями, користування всесвітньою мережею Інтернет стає усе більш необхідною умовою одержання і передачі інформації з будь-якої спеціальності.

Основна ж інформація, що знаходиться в мережі, подана англійською мовою. Освічена людина, яка тільки і може бути конкурентоспроможною в умовах технологій, що розвиваються надзвичайно стрімко у всіх країнах світу, повинна володіти інформацією у своїй галузі. Специфіка предмету "іноземна мова" полягає в тому, що основним компонентом змісту навчання іноземної мови є не основи наук, а способи діяльності – навчання різним видам мовної діяльності: мовленню, аудіюванню, читанню, письму.

В основі формування вмінь у будь-якому виді іншомовної діяльності лежать слухомоторні навички. Отже, пріоритет у навчанні іноземної мови належить усним вправам. У цьому основна специфіка предмету й основні труднощі викладання, особливо якщо мова йде про формування умінь говоріння. Варто мати на увазі таку особливість предмету “іноземна мова”, як навчання мовної діяльності, можливо, лише в мовному спілкуванні. А для цього потрібний партнер. Інтернет дає можливість спілкування з реальним партнером-носієм мови через комп’ютерні телекомунікації. Інтернет – це міжнаціональне, кроскультурне суспільство, чия життєдіяльність заснована на електронному спілкуванні мільйонів людей в усьому світі, що говорять одночасно, найбільша за розмірами і кількістю учасників розмова, що коли-небудь відбувалася. Спілкуючись в іншомовному середовищі, забезпеченим Інтернет, студенти опиняються в дійсних життєвих ситуаціях. Вони приймають рішення широкого кола значимих, реалістичних, цікавих і досяжних задач, навчаються спонтанно і адекватно на них реагувати, що стимулює створення оригінальних висловлювань, а не шаблонну маніпуляцію мовними формулами [2, с. 41].

Оскільки комунікативна компетенція студента найтіснішим чином зв’язана з лінгвосоціокультурною компетенцією, викладачу необхідно визначити конкретні цілі використання можливостей і ресурсів Інтернету при підготовці до занять. Наприклад:

- для підбору і включення матеріалів мережі Інтернет у зміст занять (інтегрувати їх у програму вивчення);
- для самостійного пошуку інформації студентами в рамках

роботи над проектом;

- для самостійного вивчення студентами лексичних та граматичних явищ іноземної мови і ліквідації прогалин у знаннях, уміннях і навичках;
- для самостійної підготовки і здачі студентами визначеної тематичної лексики.

Для реалізації вищезазначених цілей у мережі Інтернет є пошукові служби, засновані на технології пошукових каталогів і пошукових покажчиків. Отже, студенту необхідно опанувати наступні базові технології роботи з Інтернетом:

- пошук інформації в Інтернет;
- з електронною поштою;
- в реальному часі;
- представлення власної інформації у вигляді Web-документів (створення Web-сторінок і Web-сайтів) і її розміщення в мережі.

Отут необхідно вказати на позитивний результат інтегрованих занять з іноземної мови й інформатики.

Виходячи зі специфіки предмету, знаючи дидактичні властивості і функції мережі Інтернет, її можливості і ресурси, викладач може визначити, для вирішення яких дидактичних задач на заняттях можуть використовуватися ті чи інші послуги і ресурси мережі.

Отже, необхідно проаналізувати, яким чином можна використовувати можливості, надані мережею Інтернет, на заняттях іноземної мови у вищих навчальних закладах найбільш ефективно.

Однак при цьому варто враховувати конфігурацію використовуваного для цих цілей комп’ютера:

- чи оснащений комп’ютер звуковою платою і звуковими колонками;
- чи оснащений комп’ютер відео-

камерою для проведення відео-конференцій із партнерами.

Звідси ми реально можемо розраховувати на можливості Інтернету забезпечувати нас текстовою, графічною (статичною чи динамічною) і звуковою інформацією. На ці можливості мережі Інтернет викладач може розраховувати при аналізі можливих способів використання ресурсів і послуг мережі на заняттях, а також у позааудиторній діяльності студентів. Наприклад:

- викладач може до заняття зі свого домашнього комп'ютера підібрати ті чи інші автентичні матеріали для читання з досліджуваної теми;
- комп'ютер має звукову плату, можна записати звукову інформацію (мова політичних чи державних діячів, цікаві виступи на різні теми носіїв мови з самих різних питань);
- усне обговорення отриманих по електронній пошті листів партнерів по проекту;
- провести в групах обговорення чи дискусію по тій чи іншій проблемній інформації, отриманій з ресурсів мережі Інтернет;
- лінгвістичний аналіз визначених повідомлень, усних чи письмових висловлювань носіїв мови, що містять фразеологізми, реалії, ідіоми, прислів'я, приказки, неологізми, які відбивають специфіку функціонування досліджуваної мови в культурі народу;
- використовувати ресурси віртуальних бібліотек для різного роду проектів;
- використовувати матеріали електронних граматичних довідників, вправ, що запропоновані в них, а також лексичних

довідників, словників, довідників країнознавчого характеру, матеріалів професійного напрямку.

Однак перерахованими прикладами використання ресурсів мережі Інтернет при навчанні іноземних мов ці можливості не вичерпуються. А.А. Леонт'єв правий у тому, що педагогічні технології не можна вивчити.

Можна намітити лише орієнтири їх можливого застосування [1, с. 28]. Творчий потенціал викладача підкаже йому область пошуку, а професіоналізм дасть імпульс для цікавих знахідок і рішень.

Таким чином, використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна, інтегруючи їх у навчальний процес (за умови відповідної інтерпретації), більш ефективно вирішувати цілий ряд як дидактичних, так і соціокультурних задач на занятті:

- формувати навички читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності;
- удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів

мережі Інтернет, також відповідно підготовлених викладачів;

- вміння монологічного і діалогічного висловлення на основі проблемного обговорення представлених викладачем чи кимось зі студентів матеріалів мережі;
- навички письмової мови, індивідуально або письмово складаючи відповіді партнерам, беручи участь у підготовці рефератів, творів, есе й інших епістолярних видів творчості;
- поповнювати свій словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексикою сучасної інозем-

ної мови, що відбиває визначений етап розвитку культури народу, соціального і політичного устрою суспільства;

- з країнознавчими поняттями, що включають у себе мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни досліджуваної мови;
- формувати стійку мотивацію іншомовної діяльності студентів на заняттях на основі систематичного використання “живих” матеріалів, обговорення не тільки питань до професійних текстів, але й “гарячих” проблем, що цікавлять всіх і кожного.

В англomовній літературі виділяють 5 видів навчальних інтернет-ресурсів:

1. Hotlist – список посилань на текстові Інтернет-ресурси. Саме такий вид Інтернет-ресурсу є корисним у процесі навчання. Він не вимагає часу до пошуку необхідної інформації. Все, що потрібно студенту – це лише запровадити ключове слово в пошукову систему Інтернет, і можна отримати потрібний hotlist.

2. Multimedia scrapbook містить посилення текстові сайти, фотографії, аудіофайли і відеокліпи, графічна інформація і дуже популярні сьогодні анімаційні віртуальні тури. Усі файли scrapbook можуть бути легко скачані студентами і використані у якості інформаційного й ілюстративного матеріалу з певної теми.

3. Treasure hunt багато чим нагадує hotlist. Він має посилення на різні сайти по досліджуваній темі. Єдина відмінність у тому, що кожне з посилань містить питання змісту сайту. За допомогою цих питань викладач спрямовує пошукову діяльність студентів. На-

прикінці treasurehunt студентам може бути поставлене одне більш загальне запитання на цілісне розуміння теми.

4. Subject sampler. Тут також містяться посилення текстові та мультимедійні матеріали Інтернету (фотографії, аудіо- і відеокліпи, анімацію та графічну інформацію). Після вивчення кожного аспекту теми студентам треба було б поставити запитання. Головною особливістю subjectsampler є те, що одержання інформації має будуватися на емоційному рівні. Не треба просто ознайомитися з матеріалом, а й висловити й аргументувати власну думку стосовно досліджуваного питання. Активність студентів тут досить велика. Можливо обговорення думок з іншими студентами групи.

5. Webquest. Це, на нашу думку, найскладніший тип навчальних Інтернет-матеріалів.

Він охоплює у собі всі компоненти чотирьох зазначених вище матеріалів і передбачає проведення проекту за участю усіх студентів. Перш ніж поділити студентів на групи, вся група знайомиться зі спільними даними із досліджуваної теми, цим поринає у проблему майбутнього проекту. Викладач відбирає ресурси мережі Інтернет та класифікує так, щоб кожна група ознайомилася лише з одним проблемним аспектом теми. Після вивчення, обговорення й повного розуміння конкретної проблеми, у кожній первинній групі, студенти перегруповуються так, щоб в новостворених групах було по одному представнику з кожної первинної групи. У процесі обговорення студенти дізнаються один від одного вже всі аспекти обговорюваної проблеми. За таким обговоренням студенти повинні висловлювати свою власну думку, зробити висновок, прогнозувати подальший можливий хід дії. У результаті рішення Webquest

через вивчення матеріалу та його обговорення, студенти, які навчаються мають відповісти на одне загальне запитання дискусійного характеру.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що використання інформаційних технологій може відбуватися різними способами, відповідно до потреб конкретного типу заняття, рівня володіння різними програмами та наявності сертифікованих програм у системі вищої освіти. Традиційні педагогічні технології нині вже не забезпечують повного засвоєння зростаючого обсягу знань на необхідному рівні, а швидке оновлення навчального матеріалу не встигає за сучасним швидкозмінним інформаційним потоком, і якщо врахувати можливості, які відкриває мережа Інтернет, є вельми актуальною, в використання ІКТ мають багато переваг над традиційними технологіями навчання. Вони інтегрують аудіовізуальну інформацію будь-яких форм (звук, текст, графіка, анімація тощо) надають можливості живого спілкування з носіями мови, освоєння сучасної мови, та є засобом, зручним і звичним для студентів. Завдяки таким досягненням реалізується інтерактивний діалог користувача з системою, а також використовуються різноманітні форми самостійної діяльності зі збирання та обробки інформації, що має суттєвий вплив на якість знань студентів. Ці потреби можна класифікувати за наступними критеріями, а саме: використання інформаційних технологій як у фронтальній, так і в груповій роботі; використання електронних підручників тільки як засобу самонавчання; використання окремих типів файлів (зображення, відео, аудіо, анімації), електронних засобів навчального призначення, дистанційних курсів, матеріалів мережі Інтернет; створення

власних занять через інтеграцію різних об'єктів в один формат – презентації, web-сторінки.

Слід зауважити, що у навчанні студентів англійської мови використовуються мультимедійні навчальні програми, що базуються на різних методичних підходах, дозволяють проводити ознайомлення, тренування та контроль знань. Впровадження в навчальний процес мультимедійних програм зовсім не виключає традиційних методів навчання, а гармонійно сполучаються з ними на всіх етапах навчання: ознайомлення, тренування, застосування, контроль. У разі такого поєднання у студентів працює більшість систем сприйняття, незалежно від домінуючої, тому інформація засвоюється набагато швидше та з інтересом. Студенти одночасно засвоюють усі аспекти мови: фонетичний, лексичний, граматичний та комунікативний. Отже, використання ІКТ дозволяє не тільки багаторазово підвищити ефективність навчання, але і стимулювати студентів до подальшого самостійного вивчення англійської мови. Комп'ютери сприяють індивідуалізації навчання й активізації пізнавальної діяльності студентів, дозволяють останнім обирати оптимальну швидкість засвоєння матеріалу. Серед інших переваг комп'ютерного навчання доцільно виділити наступне:

- 1) при комп'ютерному навчанні засвоюється набагато більше матеріалу, ніж при традиційному; до того ж, він засвоюється міцніше;

- 2) ІКТ – дозволяють студентові показати свої реальні знання, які з певних причин, зокрема психологічного характеру, не можуть їх продемонструвати під час традиційних аудиторних занять;

- 3) автоматизований контроль знань студентів дозволяє більш об'єктивно

оцінити знання студентів і значно заощадити час викладача, оскільки під час такого контролю одночасно перевіряються знання усіх студентів;

4) ІКТ накопичує статистичну інформацію (кількість правильних та неправильних відповідей тощо), яка дозволяє викладачу оцінити якість знань студентів, виявити найскладніші питання, порівняти результати студентів різних груп або років навчання.

Проте, крім переваг таке навчання має і ряд недоліків. Основним з них є недостатність безпосереднього спілкування викладача зі студентами, оскільки більшу частину часу студенти при такому навчанні проводять за комп'ютером. А без такого контакту, без живого спілкування викладача зі студентами неможливе належне виховання особистості. Це означає, що викладач повинен використовувати вже

звичні для студентів форми спілкування, зокрема, форуми, чати, спільні документи та інше.

Висновки. В умовах традиційного навчання студенти мають можливість чути зразки вимови у виконанні викладача або носія мови в аудіо записі, інколи з використанням відео – побачити рухи органів артикуляційного апарату під час мовлення. Слід зауважити, що вимова наближення до стандартності у мові та мовленнєвій поведінці викладача не є до кінця здійснюваною, бо викладач немає достатніх артикуляційних можливостей, він не є носієм мови. Саме тому подання матеріалу з використанням ІКТ спрямоване на представлення студентам дикторського запису тексту, надавати таке звучання, що підкріплене динамічним зображенням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Леонтьев А.А. Педагогическоеобщение. – М.: Знание, 1974. – 33 с.
2. Новыепедагогические и информационныетехнологии в системеобразования: Учебноепособие для студентов пед. вузов и системыповышенияквалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, Д.Е. Петров. – М.: Центр "Академия", 2001. – 272 с.
3. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранногоязыка // Иностранныеязыки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14-17.

НАКОНЕЧНА Н.В.,
проректор з науково-педагогічної
роботи,
ВНЗ «Університет економіки
та права «КРОК»,
м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПРИВАТНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ЗАВДАННЯ ТА ХІД ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті висвітлюються завдання та хід експериментального дослідження організаційної культури приватного навчального закладу. Аналізуються методологічні принципи психолого-педагогічного експерименту. Розкрито зміст підготовчого етапу експериментального дослідження. Висвітлено суть та охарактеризовано результати констатувального експерименту. Указано на сконструйовану модель орієнтовно бажаної організаційної культури навчального закладу приватної форми власності.

Ключові слова: організаційна культура, організаційна культура приватного навчального закладу, експеримент, психолого-педагогічний експеримент, констатувальний експеримент.

В статье освещаются задачи и ход экспериментального исследования организационной культуры частного учебного заведения. Анализируются методологические принципы психолого-педагогического эксперимента. Раскрывается содержание подготовительного этапа экспериментального исследования. Отражена суть и охарактеризованы результаты констатирующего эксперимента. Указано на сконструированную модель ориентировочно желаемой организационной культуры учебного заведения частной формы собственности.

Ключевые слова: организационная культура, организационная культура частного учебного заведения, эксперимент, психолого-педагогический эксперимент, констатирующий эксперимент.

The article highlights the challenges and progress of the experimental research of the organizational culture of the private educational

institution. The methodological principles of psychological and pedagogical experiment are analyzed. The content of the preparatory phase of the experimental research was disclosed. The essence was highlighted and results of the ascertaining experiment were characterized. The designed model of approximately desired organizational culture of the educational institution of private form of ownership was pointed out.

Key words: *organizational culture, organizational culture of private educational institution, experiment, psychological and pedagogical experiment, ascertaining experiment.*

Постановка проблеми.
Організаційна культура навчального закладу, у тому числі приватної форми власності, є однією із найважливіших складових його діяльності і конкурентоспроможності. Це один із дієвих інструментів удосконалення його діяльності, а значить – ефективності. Тому вивчення реального стану організаційної культури, пошук більш досконалих форм її формування є надзвичайно актуальним питанням, що потребує постійної уваги та вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Організаційна культура, корпоративна культура є предметом розгляду численної когорти, як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

На сьогодні значний внесок у розробку таких досліджень зроблений Інститутом психології ім.Костюка НАПН України, де створена лабораторія організаційної психології. Слід відмітити праці С.Максименка, Г.Балла, Л.Карамушки, О.Винославської, В.Івкіна, В.Лагодзінської, О.Ковальчук, К. Терещенко, Г.Федосова, О.Філь, А.Шевченко та ін.

Організаційну культуру навчальних закладів досліджують Л.Карамушка, І.Блохіна, К. Гнезділова, Н.Завацька та ін.

Серед західних вчених слід назвати

дослідження К.Камерона, Р.Куїнна, А.Кеннеді, Е.Шейна, О.Донована, Т.Пітерса, В.Оучі, Ч.Хенді та ін., серед російських – А.Занковського, Н.Макаркіна, А.Бритова, С.Рощина, В.Снеткова та ін.).

Аналіз наукової, науково-психологічної літератури дозволив встановити, що потребує удосконалення розгляд питання щодо вивчення організаційної культури навчального закладу приватної форми власності шляхом експериментального дослідження.

Метою статті є висвітлення та обґрунтування експериментального дослідження організаційної культури приватного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Із всієї широкої і багатоманітної палітри методологічних підходів та застосованих загальнонаукових конкретних методів дослідження автор статті віддає перевагу в якості провідного методу – експерименту. Як відомо, в науці експериментом називають зміни або відтворення явища з метою його вивчення у найбільш сприятливих, чітко фіксованих та контрольованих умовах [1, с. 157].

На нашу думку, метод експерименту є найбільш ефективним засобом пізнання, оскільки на відміну від інших методів дозволяє досліднику не

бути пасивним спостерігачем об'єкту дослідження, в даному випадку – культури організації, а навпаки, активно впливати на її розвиток. Тим більше це стосується організаційної культури – явища унікального не лише за своїм змістом, а й за динамічністю тих швидкоплинних процесів та змін, які в ньому відбуваються. Саме ця, так би мовити, оперативність реагування на ці зміни зумовила вибір типу експерименту, який за своєю сутністю є організаційно-психологічним.

Оскільки вибір конкретного різновиду експерименту диктується природою об'єкту дослідження, ми й зупинилися саме на його організаційно-психологічному типі, бо вивченню та коригуванню підлягають всі соціально-психологічні складові організації (корпорації): цінності, традиції, звичаї, набутки, артефакти, нормативні та поведінкові параметри тощо.

Оскільки мова йде про проведення організаційно-психологічного експерименту у навчальному закладі, то за своїм змістом це психолого-педагогічний експеримент, що проводиться в умовах педагогічного середовища і відповідає потребам його інноваційного розвитку та реформування.

До завдань такого психолого-педагогічного експерименту входять: 1) діагностика психологічних характеристик всіх суб'єктів навчально-виховного процесу; 2) моніторинг стану комунікаційних зв'язків в організації, внутрішніх взаємовідносин, психологічних явищ, що зумовлюють єдність, згуртованість колективу; 3) організаційно-психологічний супровід розвитку особистості учнів та студентів; 4) підвищення рівня психологічної компетенції викладацького складу та менеджерської ланки навчального закладу.

Разом з тим, виконання перерахо-

ваних завдань в кінцевому рахунку передбачає кореляційні заходи в сфері організаційної культури, коригування організаційно-культурних аспектів роботи навчального закладу.

Під час експерименту дослідження тісно пов'язане з педагогічним пошуком як методом поліпшення навчального процесу та збагачення всієї організаційно-культурної парадигми навчального закладу.

Вирішення завдань психолого-педагогічного експерименту в навчальному закладі базується на ряді висхідних регулятивних принципів. Кваліфікуючи їх в якості методологічних, Г.П. Лаврентьєва та М.П. Шишкіна [2] виділяють чотири головних принципи: детермінізму, об'єктивності, єдності психіки та діяльності, принцип розвитку, посиляючись при цьому на дослідження Б.С. Волкова та М.В. Волкової [3, с. 13].

На думку автора статті, вони несуть в собі одночасно і організаційно-психологічне навантаження і в цій якості мають регулятивний вплив на проведення експерименту.

Перший з них – *принцип детермінізму*, означає зумовленість всіх психічних проявів навчального закладу освітньо-виховними реаліями і внесення будь-яких змін в ці реалії, що відбивається на всій психолого-культурній парадигмі закладу та його колективу.

Другий принцип-загальнонауковий – *принцип об'єктивності* трактується нами як вимога всебічності аналізу організаційної культури в єдності всіх її складових, опосередкувань, зв'язків тощо.

Оскільки предметом дослідження виступає організаційно-психологічна діагностика, то мова йде про використання власне в експерименті якомога ширшого діапазону прийомів та методів дослідження, які тривалий час

апробовані вітчизняними та зарубіжними вченими при вивченні організаційної культури: зокрема типологія Хенді, методика Ладанова, інструментальна діагностика Камерона та Куїна, а також комплексу діагностичних, експертних, прогнозних, профілактичних, психологічних та інших конкретних методик, значна частина яких рекомендована в якості технології роботи організаційних психологів [4].

Ця об'єктивність експерименту доповнюється також репрезентативністю дослідження, валідністю його результатів, адекватністю висновків про реальний стан справ.

Третій принцип – *єдності психіки та діяльності* посідає головне місце в експерименті, бо він означає діалектику зв'язку між свідомістю та діяльністю, тобто в даному випадку, будь-які дії суб'єкту організаційної культури мають бути чітко усвідомленими, цілеспрямованими, підпорядкованими процесу навчання та виховання.

Цей принцип, беззаперечно, включає як феноменологічний, так і екзистенційний підходи, але не зводиться до абсолютизації їх моністичних крайнощів. Головне тут в тому, що самоусвідомлення свого «Я» вкрай важливе в ході експерименту, зокрема, при застосуванні методики самооцінки і самовизначення учнів і викладачів, без чого буде низькою результативність експерименту.

І четвертий принцип, це, звичайно, *принцип розвитку*, тобто не просто змінності тих чи інших параметрів організаційної культури, а набуття ними нових якостей, збільшення їх потенціалу, нарощування набутків організаційної культури в цілому, як запоруки життєвості організації, її стійкості в конкурентній боротьбі.

Виходячи з цих методологічних принципів та конкретних завдань

дослідження, нами визначені послідовність та етапність проведення експерименту, хоча цей метод, як вище зазначалось, «червоною ниткою» пронизує всю тканину дослідження, що необхідно для досягнення його глибини та фундаментальності.

В наукових публікаціях немає єдиного погляду щодо кількості етапів експериментального дослідження. Висуваються ідеї двох-, трьох-, п'яти- і навіть семи-етапного проведення експерименту [2, с. 10].

При всьому розмаїтті поглядів на питання, дослідники однакові в констатації необхідності підготовчого етапу експерименту, з чим дисертант теж погоджується. Зокрема, підготовчий етап експерименту передбачає: «вивчення стану розвитку галузі освіти на етапі проведення дослідження, виявлення актуальних проблем, які вимагають вирішення за допомогою експерименту, постановку проблеми дослідження, визначення предмету і об'єкту дослідження, вивчення науково-методичної літератури з проблем дослідження. Визначення цілей і завдань, побудова гіпотез, конструювання плану-програми експерименту. Пошук шляхів розв'язання проблеми: підбір методів, розробка методики (у відповідності з методологічними принципами)» [2, с. 10].

Виходячи з цього, було здійснене вивчення стану розвитку економічної та юридичної освіти в навчальних закладах приватної форми власності, зокрема, в Університеті економіки та права «КРОК» та його структурах (коледжі, ліцеї, інституті). Аналіз засвідчив, що університет посідає одне з провідних місць в галузі економічної та юридичної освіти, володіє досить розвиненою організаційною культурою. Так, проведене в 2014 році анкетування викладачів щодо ефектив-

ності функціонування Університету в цілому та його окремих підрозділів (опитування за 5-бальною шкалою), що у нас, власне, й започаткувало організаційно-психологічний експеримент, і засвідчило, що діяльність адміністративно-управлінського апарату як складової організаційної культури Університету була оцінена респондентами в середньому на рівні 4,6 балів [5, с. 4].

У той же час, оцінка менеджменту Університету та його співробітників, проведена у 2014 році, на фоні відносно високого загального рівня (4,5 балів), виявила дещо суперечливі тенденції. З одного боку – незначне (0,01-0,05) зменшення ефективності, і, в той же час, аналогічне незначне підвищення ефективності. Тобто, з одного боку, не було особливих прорахунків, а з іншого – інноваційного пожвавлення не спостерігалось.

Приблизно така ж ситуація і з відповідністю навчальних та робочих навчальних планів завданням якісної підготовки фахівців (2013 – 4,04; 2014 – 4,06) та щодо нормативно-методичного забезпечення навчальних занять (2013 – 4,26; 2014 – 4,12) [5, с. 19].

Водночас, виховні корпоративні заходи демонструють зростаючий інтерес до підвищення рівня зрілості організаційної культури. Так, найвище були оцінені постійно діюча виставка творчих фоторобіт кроківців – «КРОК-галерея», сімейний фестиваль «КРОК до родини єднає Україну» та щорічний корпоративний захід «Кроківський кораблик» (4,88; 4,87; 4,86 балів відповідно) [5, с. 19].

Зазначене само по собі вже є свідченням необхідності більш глибокого досконалого вивчення виявлених тенденцій, і особливо, їх причин, умов та обставин. Іншими словами, – проведення науково зваженого експери-

ментального дослідження процесу формування та розвитку освітнього закладу, і перш за все, моніторингу діагностування тих процесів, які відбуваються в організаційно-культурному середовищі навчального закладу. Оскільки цим процесам притаманний особливий динамізм, то без оперативної діагностики, відслідкування змін, які в них відбуваються, неможлива і корекція функціонування організаційної культури навчального закладу, найбільш зваженою підставою якої і виступає організаційно-психологічний експеримент. Тому об'єктом експериментального дослідження стали ті психологічні явища, які складають зміст організаційної культури.

Наприклад, як зазначалось вище, для визначення стану організаційної культури обрана широковживана методика І.Д. Ладанова. Але відповідно до потреб нашого експерименту вона була скоригована, оскільки остання, будучи типовою, розрахованою на оцінку організаційної культури підприємства, не повною мірою «віддзеркалює» організаційну культуру навчального закладу.

Так, запитання п'ять тесту щодо наявності бажання набуття співробітником нової спеціальності, викладено нами як можливість здобуття наукового ступеня та отримання вченого звання. Це не спростовує того факту, що кожен викладач не лише за бажанням, але й зобов'язаний підвищувати свій професійний рівень.

Або питання одинадцять щодо участі працівників ВНЗ у прийнятті рішень. Відповідь на нього однозначна і загальновідома: так, приймають, як члени вченої, методичної, видавничої та інших рад, регулярних засідань кафедр та інших форумів, передбачених нормами законодавства про освіту. Поряд з цим, дане питання зали-

шене в опитувальнику, з розрахунку на те, що респонденти можуть внести відповідні новації в плані демократизації діяльності навчального закладу.

Крім того, нами була розроблена і застосована власна експериментальна методика, яка дає можливість діагностувати функціональні аспекти організаційної культури навчального закладу. Зокрема, з визначенням двох основних складових змісту організаційної культури: ціннісної та поведінкової, яка логічно доповнює вищезгадані методики.

Підготовчий етап експериментального дослідження передбачає розробку його програми, яка включає: 1) констатуючу частину діагностики окремих компонентів організаційної культури у 2013 та 2014 роках засобами анкетування студентів, науково-педагогічного складу, менеджерського персоналу і здійснення попередніх узагальнень; 2) обрання методик експерименту, які найбільш адекватно відповідають його меті і завданням; 3) визначення респондентів з числа науково-педагогічного складу.

Зважаючи на те, що в Університеті функціонують три ключових факультети: економічний, юридичний, міжнародних відносин, з кожного з них встановили 30% частку опитуваних за вільним вибором з врахуванням віку, викладацького стажу, наявності наукових ступенів та вчених звань тощо. Також ключовим є створення умов, необхідних для проведення експерименту: визначення термінів анкетування; часу на заповнення та обробку анкет; отримання результатів анкетування і їх оцінку за відповідними методиками. Експеримент проводиться в умовах завершення навчального року під час проведення підсумкових контролів, коли за попередній період встановились певні

стереотипи поведінки, які набули більш-менш стійкості і можуть слугувати об'єктивними показниками стану та дії складових організаційної культури.

Таким чином, на підготовчому етапі було закладено передумови для проведення головного, власне, дослідницького етапу експерименту, який вчені, як правило, розподіляють на три стадії: констатувальний, формувальний та контрольний [2, с. 10].

Констатувальний експеримент у нашому дослідженні був спрямований на виявлення наявного стану та рівня розвитку організаційної культури навчального закладу. Він, у свою чергу, проводився у терміни. Перший – у травні – вересні 2014 р., в якому взяли участь 168 співробітників Університету, в тому числі 56 – науково-педагогічний склад, як представляли факультети, інститути, коледжі Університету (див. таблицю у додатку с. 2). Другий – у травні-червні 2015 року.

За результатами опитування з 78 позитивних відповідей на запитання «Що Вам найбільше подобається в Університеті?» найчастіше (28) відзначають наявність досить високого рівня спілкування, корпоративного духу, здорового мікроклімату.

На другому місці – більше 15 % відповідей – щодо наявності турбот про студентів, створення умов для їх розвитку, реалізації потреб молоді [5, с. 20-22].

Навіть цих два блоки позитивних відповідей – свідчення певної зрілості корпоративної культури Університету, наявності сприятливої атмосфери у взаєминах колективу.

В той же час, на запитання «Що Ви вважаєте за необхідне змінити в Університеті?» близько 25% респондентів висловили побажання змінити систему оплати праці співробітників та їх

матеріального стимулювання. Ці пропозиції не слід оцінювати лише з позицій комерційної вигоди, оскільки вони супроводжуються конструктивним побажанням щодо покращення якості освіти, виділення ресурсів на виховну роботу зі студентами, та приділення більшої уваги практичним аспектам навчання [5, с. 23-26].

Крім цього, більше 15% респондентів зазначають необхідність поліпшення взаємодії між підрозділами Університету, як реальному гаранту подальшого зміцнення єдності корпоративної культури [5, с. 23-26].

Останні пропозиції, на нашу думку, вкрай важливі і як фактори розвитку навчального процесу, де спілкування між факультетами (зокрема, юридичного та економічного) значно б збагатило його зміст.

Поряд з цим, на думку дослідника, потребує поліпшення якості опитувальників та методики тестування, що дало б більшу ефективність використання результатів експерименту на практиці.

Зокрема, в рубрику «Що подобається в Університеті» необхідно внести кілька запитань, пов'язаних з навчально-виховним процесом, оскільки картина залишається не з'ясованою, а

ця прогалина в ній – одна з найсуттєвіших. Другий момент – неструктурованість відповідей на опитувальник, що не дає можливості розмістити їх за своєю важливістю та вагомістю, що ускладнює їх використання як чинників поліпшення організаційної культури.

Друга складова констатувального організаційно-психологічного експерименту – проведення дослідження за темою «Ставлення студентів до дисциплін та викладачів Університету», здійсненого у травні 2014 року.

Так, під час опитування студентів, присвяченого вивченню їх думки з питань, які стосуються ставлення до викладачів Університету, роботи деканату, структурних підрозділів Університету і сайту навчального закладу, було проаналізовано 1716 анкет студентів Університету, коледжу економіки, права та інформаційних технологій, Навчально-наукового Інституту магістерської підготовки та післядипломної освіти, Навчально-наукового Інституту інформаційних та комунікаційних технологій, Навчально-наукового Інституту менеджменту безпеки, Київського коледжу нерухомості. У масиві вони розподілилися так:

Факультети	Кількість	% респондентів у масиві
ФМВ	114	7%
ЮФ	192	11%
ФЕП	135	8%
КЕПІТ	428	25%
ННІМППО	120	7%
ІМБ	12	1%
ККН	76	4%
ННІІКТ	36	2%
ФЗН	330	19%
ЮФ (заочний)	153	9%
Курси підвищення кваліфікації	120	7%
Загалом	1716	100%

Розподіл за курсами має наступний вигляд:

Курси	Кількість	% респондентів у масиві
1 курс	253	15%
2 курс	281	16%
3 курс	401	23%
4 курс	326	19%
Здобуваю ОКР «спеціаліст»	70	4%
I курс перепідготовки (другої вищої освіти)	25	1%
II курс перепідготовки (другої вищої освіти)	47	3%
III курс перепідготовки (другої вищої освіти)	23	1%
Здобуваю ОКР «магістр»	170	10%
Курси підвищення кваліфікації	120	7%

У ході опитування студентам було запропоновано оцінити 358 викладачів Університету. Було оцінено 302 викладачі. З них достатню для аналізу кількість оцінок отримали 225. Оцінка, як завжди, проводилася за шістьма критеріями: вміння тримати контакт з аудиторією; ставлення до студентів; вміння зацікавити; вміння дотримуватись теми заняття та стійкість до переходу на сторонні розмови; використання сучасних наукових досягнень, нової літератури; об'єктивність оцінювання. Далі виводилася середня оцінка по кожному критерію і по кожному викладачеві окремо, а також по кафедрах і університету в цілому.

Крім оціночних питань, анкета містила відкриті запитання, в яких студентам пропонувалося, виходячи з власного досвіду, зазначити найкращих та найгірших викладачів і ті їх риси чи якості, які дають підстави так вважати.

Ставлення студентів до викладачів Університету.

У ході опитування з'ясувалося ставлення студентів до 302 викладачів університету з 25 кафедр Університету «КРОК», а також Київського коледжу нерухомості та Коледжу економіки, права та інформаційних технологій. Середній бал загалом складає 4,38 у травні 2014 року.

Найкращими серед викладачів (ті хто отримав середній бал 4,8 і вище при оцінці їх не менш як 12 учасниками опитування), на думку студентів, є 36 представників професорсько-викладацького складу.

Найчастіше серед характеристик викладачів, за якими їх вважають найкращими, учасники опитування називають вміння зацікавити, ставлення до студентів та об'єктивність опитування.

На думку студентів, викладач повинен вміти просто і зрозуміло донести навчальну інформацію, щоб вона буда зрозуміла кожному, незалежно від рівня його початкової підготовки – «подання предмету професійно та просто», «може пояснити складне просто і чітко», «викладач вміє за декілька

лекцій зрозуміло донести специфічний предмет до студентів з різними початковими навичками».

Цінується вміння викласти матеріал стисло, конкретно, по суті: «за чітким та лаконічним проведенням пар», «стислий і чіткий матеріал». Теорія, підтверджена фактами та прикладами з власного досвіду, тільки додає симпатій викладачам, бо так інформація запам'ятовується набагато краще тому, що має практичну спрямованість – «приклади із власного досвіду», «професіоналізм, практична спрямованість викладання», «використання прикладів у викладанні теорії», «практичний досвід, використання предмету на практиці», «все по темі та багато прикладів із практики», «обговорення матеріалу з врахуванням застосування у реальному житті». Особливо це цінується серед слухачів курсів підвищення кваліфікації та магістрів, а також студентів заочної форми навчання.

Відзначають у своїх позитивних відгуках студенти наявність у викладачів почуття гумору та вміння зацікавити аудиторію і підтримувати з нею контакт. Студенти у відгуках згадують і про готовність викладачів консультувати, відповідати на додаткові запитання, повторно пояснювати, допомагати: «вичерпно розповідає, завжди відповідь на запитання студентів», «допомога студентам в матеріалі та розуміння в конфузних ситуаціях», «вичерпні відповіді на додаткові запитання», «вміння «підлаштуватись» під знання студентів, підтягувати відстаючих під рівень останніх».

Зустрічаються позитивні згадки про роздаткові матеріали на заняттях та роздруковані варіанти лекцій, що полегшує, на думку учасників опитування, сприйняття тем, які вивчаються на заняттях.

Не люблять студенти, коли мета

викладача полягає не в тому, щоб навчити, а в тому, щоб просто відробити пару, тоді і лекції здаються нецікавими і незрозумілими, і викладач неадекватним, а вся увага переключасться з теми заняття на особистість викладача. Також не подобається, коли викладачі спізнуються чи взагалі не з'являються на занятті, коли матеріал лекцій не відповідає екзаменаційним питанням, коли немає чітко усталеної методики оцінювання знань студента, і, зокрема, коли ця методика інша у кожного викладача.

Ставлення студентів до роботи деканату та навчання.

Результати проведеного дослідження дали змогу виявити ставлення студентів до роботи їхнього деканату. Оцінка роботи деканату проводиться за трьома критеріями: організація навчання; своєчасність інформування про зміни; ставлення до студентів та культура спілкування. Оцінювання традиційно проводилося за 5-бальною шкалою, де 1 – дуже погано, а 5 – дуже добре.

Традиційно найнижче оцінюються деканати за критерієм своєчасності інформування про зміни. Це підтверджується і при аналізі побажань студентів, які вони висловили на сторінках анкети. Значна частина побажань стосується вчасного інформування про зміни в розкладі та оновлення цієї інформації на сайті, побажання щодо профілювання окремих предметів в залежності від фаху підготовки, удосконалення логіки викладання предметів тощо.

Завершуючи характеристики цього етапу констатувального експерименту зауважимо, що він засвідчив сформованість організаційної культури навчального закладу у єдності її складових з одного боку, а з іншого – виявив досить широкий арсенал ре-

зервів її подальшого розвитку, шляхів і методів використання яких складають зміст наступного етапу експерименту – формувального, спрямованого на моніторинг (діагностику) організаційної культури навчального закладу в процесі змін навчальних планів та програм, і відповідно, коригування провідних аспектів організаційно-культурного феномену.

Особливістю формуючого експерименту є те, що його результати співвідносяться не з показниками контрольних груп, яких дисертант не запроваджує, а з характеристиками пересічної моделі орієнтовно бажаної організаційної культури навчального закладу приватної форми власності.

В результаті здійснення психологічного діагностування організаційної культури навчального закладу приватного типу та проведення відповідного експерименту нам вдалося сконструювати пересічну модель орієнтовно-бажаної організаційної культури бізнес-ліцею, яка може слугувати своєрідним алгоритмом поетапної реалізації шляхів та методів подальшого удосконалення діяльності Університету, а також певним зразком організаційно-культурної парадигми споріднених навчальних закладів.

Сконструйована модель втілює концепцію організаційної (корпоративної) культури загальноосвітнього закладу бізнес-типу, розроблену та аргументовану в ході дисертаційного дослідження.

При побудові запропонованої моделі використаний комплекс методів, як загальнонаукових, так і конкретних методик психологічного діагностування організаційної культури зарубіжних та вітчизняних дослідників. Зокрема І. Ладанова, Ч. Хейді, Е. Шейна, Р. Куїнна та К. Камерона, А. Шевченко, К. Терещенко, Л. Карамушки, Н.

Завацької та ін., а також розроблений нами власний інструментарій психологічного коригування організаційної культури як засобу удосконалення діяльності Університету.

Слід зазначити, що в такому розумінні наша модель виконує подвійну місію: по-перше, як висхідний орієнтир оцінки рівня організаційної культури, а з іншого, як інструмент виявлення її типу та шляхів і методів підвищення зрілості організаційної культури та вдосконалення діяльності навчального закладу.

Крім використання загальноновстановлених методик дослідження організаційної культури розроблено та запроваджено власний методичний інструментарій – психолого-діагностичний.

Враховуючи, що початковий етап констатувального експерименту проведений у 2014 році, з одного боку, засвідчив, у цілому, досить зрілий рівень сформованості організаційної культури навчального закладу, а з іншого, виявив наявність значного резерву її розвитку як інструменту вдосконалення діяльності Університету, а саме актуалізації його менеджерської складової, оскільки за показниками першої частини експерименту ця складова організаційної культури все ще залишається найменш інноваційною. А між тим, з точки зору конкурентоздатності навчального закладу вона є однією з головних засад життєдіяльності Університету і запорукою його подальшого розвитку.

Тому нами розроблено опитувальник саме з цієї проблематики, який включає запитання з ключових проблем організації та управління навчальним закладом.

Ця друга частина констатувального експерименту, проведена нами у травні-червні 2015 року, орієнтувалась на

ту ж саму категорію респондентів, що й перша, тому методом співставлення відповідей у першому й другому випадках вдалось встановити не лише позитивні зміни та зрушення в управлінському комплексі, а, що на нашу думку, не менш важливо, з'ясувати ті глибинні тенденції та чинники, які гальмують процес нарощування менеджменту. При цьому максимально використана методика виявлення опору змінам в навчальному закладі, яка була запропонована Л.Карамушкою.

Аналіз вищевикладеного дозволяє сформулювати наступні висновки.

Досліджуючи організаційну культуру приватного навчального закладу, автор надає перевагу організаційно-психологічному експерименту та визначає основні його завдання. Психолого-педагогічний експеримент виступає методом, що забезпечує не лише діагностику стану організаційної культури, а й забезпечує розкриття закономірностей психологічного розвитку професійного становлення осо-

бистості в колективі, виявляючи можливості оптимізації даного процесу. Вирішення завдань психолого-педагогічного експерименту базується на методологічних принципах. Важливою складовою експериментального дослідження є його підготовчий етап з конкретною програмою. Впровадженний констатувальний експеримент виявив наявний стан та рівень розвитку організаційної культури навчального закладу приватної форми власності, а саме ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК». Сконструйована модель орієнтовно бажаної організаційної культури навчального закладу приватної форми власності може слугувати певним зразком організаційно-культурної парадигми споріднених навчальних закладів.

Запропоноване автором дослідження розглядається як інструмент удосконалення діяльності приватного навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Загвязинский В.И. *Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования* / В.И. Загвязинский, Р.Атаханов. – 7-е изд. – М.: издательский центр «Академия», 2012. – 208 с.
2. *Методологічні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту* / Укл. Г.П. Лаврентьєва, М.П. Шишкіна. – К.: ПТЗН, 2007. – 72 с.
3. Волков Б.С., Волкова Н.В. *Детская психология: Логические схемы.* –М.: Владос, 2002. – 256 с.
4. *Технології роботи організаційних психологів: Навч. посібник* / За наук. ред. Л.Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
5. *Звіт за результатами дослідження «Вивчення ефективності функціонування Університету економіки та права «КРОК».* – Київ, 2014. – 32 с.

НАКОНЕЧНА О.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
соціальної педагогіки та
інформаційних технологій
в освіті, НУБіП України,
м Київ

РОБОТА НАСТАВНИКА ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

У статті розглянуто сутність конфліктів у студентській групі, причини їх виникнення та особливості. Розкрито взаємозв'язок конфліктів та агресії. Названо стилі поведінки у конфліктній ситуації: конкуренція, співробітництво, уникання, пристосування та компроміс. Проаналізовано результати опитування студентів щодо можливого стилю поведінки під час конфліктної ситуації. Визначено роль і місце наставника у профілактиці виникнення та розв'язання конфлікту в студентській групі.

Ключові слова: конфлікт, наставник, студентська група, профілактика, агресія.

В статье рассмотрены сущность конфликтов в студенческой группе, причины их возникновения и особенности. Раскрыта взаимосвязь конфликтов и агрессии. Названы стили поведения в конфликтной ситуации: конкуренция, сотрудничество, избегание, приспособление и компромисс. Проанализированы результаты опроса студентов о возможном стиле поведения во время конфликтной ситуации. Определены роль и место куратора в профилактике возникновения и разрешения конфликта в студенческой группе.

Ключевые слова: конфликт, наставник, студенческая группа, профилактика, агрессия.

In the article essence of conflicts is considered in a student group, reasons of their origin and feature. Intercommunication of conflicts and aggression is exposed. Styles of behavior are adopted in a conflict situation: competition, collaboration, avoidance, adaptation and

compromise. The results of questioning of students are analysed in relation to possible style of behavior during a conflict situation. A role and place of tutor are certain in the prevention of origin and decision of conflict in a student group.

Key words: *conflict, tutor, student group, prevention, aggression.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сьогодні руйнуються уявлення про те, що вміти регулювати конфлікт потрібно тільки майбутнім фахівцям професій типу «людина-людина». Конфлікти виникають всюди, у будь-якій сфері життєдіяльності, де хоча б є натяк на взаємодію між людьми. Тож проблемою конфлікту цікавляться всі, хто пов'язаний з діяльністю людей. Багато навчальної і методичної літератури присвячено конфліктам в колективах, сфері управління. Однак важливим залишається глибше вивчення конфліктів під час педагогічної взаємодії. Враховуючи, що студентська група – це теж колектив, члени якого мають свої інтереси, цінності і вони часто можуть не співпадати, необхідно знати про загрозу конфлікту і як йому запобігти. Для того, щоб група працювала ефективно, між її членами повинна бути злагода, а конфлікти, якщо і є, то лише конструктивними, спрямовувати на розвиток, а не перешкоджати йому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про актуальність вивчення цієї проблеми свідчать наукові публікації. Власне причини виникнення конфлікту, стилі поведінки в конфлікті, попередження та вирішення конфлікту досліджує Л. Авдєєв[5]. О. Грибок [2], Л. Коберник[4], О. Котлова [6] вивчають конфлікти у студентській групі. В. Орлов, О. Отич та О. Фурса [9] розглядають міжгрупові конфлік-

ти, зокрема і в студентській групі, та характеризують технологію прогнозування, запобігання та профілактики конфліктів.

Зрозуміло, що студентів потрібно навчити конструктивно розв'язувати конфлікти, а не замовчувати їх. Але хто ж має здійснювати цю координацію? Оскільки важливу роль у формуванні колективу академічної групи відіграє наставник (куратор), то саме він має проводити діагностику, визначати лідерів мікрогруп, кількість мікрогруп і їх членів, аутсайдерів та в цілому формувати колектив, а отже, регулювати і управляти конфліктами. При цьому наставник сам повинен володіти методикою профілактики, вирішення конфлікту і навчити цьому своїх вихованців. Тому **мета статті** – схарактеризувати особливості конфлікту, причини його виникнення в студентській групі та показати місце і роль наставника у їх профілактиці.

Викладення основного матеріалу дослідження. Небезпека, яку несуть у собі конфлікти, пов'язана також із можливою агресією. Агресією називається фізична або вербальна поведінка, спрямована на заподіяння шкоди кому-небудь. Розрізняють такі види агресивних дій (Бассі, Даркі): фізична агресія, непряма агресія, схильність до роздратування, негативізм, образливість, підозрілість у діапазоні від недовіри й обережності до переконання, що всі інші люди шкодять або планують нашкодити; вербальна агре-

сія (вираження негативних почуттів як через форму (сварка, крик), так і через зміст слів і фраз (погроза, прокляття, лайка).

Умовно можна говорити про конструктивну й неконструктивну форми агресії (за термінологією Е.Фромма – доброякісну і злоякісну). Відмінність перерахованих форм полягає в намірах, що передують прояву агресивності. При конструктивній агресії злочинний намір завдати кому-небудь з оточуючих шкоду відсутній, тоді як при неконструктивній він є основою вибору саме даного способу взаємодії з людьми [1].

Співставивши перераховані вище форми вияву агресії з основними моделями поведінки особистості в конфлікті, про які говорить дослідниця В. Виноградова (конструктивну, спрямовану на прийняття спільного рішення; деструктивну, що передбачає розширення і загострення конфлікту, порушує етику спілкування, приниження опонента; конформістську, за якою відбувається погодження з опонентом) [8], зрозуміло, що деструктивна поведінка особистості в конфлікті виражається за допомогою форм агресії, зокрема вербальної.

Означене ще раз підкреслює необхідність з'ясування сутності конфлікту, причин його виникнення у студентській групі, факторів, що сприяють йому, та як можна запобігти цьому явищу або ж врегулювати, і яку роль в цьому процесі відіграє наставник.

Не дивлячись на різні визначення, в основі конфлікту лежить зіткнення. Дехто говорить, що конфлікт є рушієм розвитку, але це лише тоді, якщо мова не йде про деструктивність, яка гальмує розвиток. На підставі спеціальних психологічних досліджень виявлено, що втрата робочого часу від конфлік-

тів і після конфліктних переживань становить близько 15%, а продуктивність праці може знижуватися до 20% і більше [7].

Конфлікти мають різні причини виникнення. В їхній природі лежать суперництво, непорозуміння, відмінності в інтересах, намагання домінувати над іншими.

Важливо, що найчастіше низька культура професійної взаємодії виявляється в бажанні або небажанні брати до уваги інтереси, прагнення всіх людей, які беруть участь у колективній взаємодії [7].

Але не зважаючи на це, всі конфлікти розвиваються за певною схемою і мають загальні стадії розвитку: потенційне формування суперечливих інтересів, цінностей, норм; усвідомлення конфлікту хоча б одним з учасників; конфліктні дії та поведінка; розв'язання конфлікту. Однак не завжди конфлікт досягає останньої стадії, більше того, який задовольняє конфліктуючі сторони.

Конфлікт має також свої особливості. Для цього необхідні деякі елементи. По-перше, це об'єкт конфліктної ситуації. По-друге, цілі, мотиви учасників. По-третє, опоненти – сторони конфлікту. І останнє: поведінка спрямована на ліквідацію планів і руйнування намірів іншої сторони. Допоки присутні всі елементи структури конфлікту, він неусувний.

Конфліктна ситуація в студентській групі може виникнути через різні уподобання, в академічній групі, при спілкуванні з однолітками, протилежною статтю, батьками.

Для того, щоб передбачити конфлікт і усунути його, наставнику слід дотримуватися основних правил. *Перше*, слід з'ясувати мотиви, причини виникнення цього явища, інтереси сторін. Все це необхідно для того, щоб

максимально використати продуктивні можливості конфлікту і звести до мінімуму його негативні наслідки, тобто управляти конфліктом. Друге, важливо знати ступінь схильності особистості до конфлікту у конфліктних ситуаціях, як сторони конфлікту поводитимуться у конфліктній ситуації. Слід пам'ятати, що протягом життя не можливо повністю уникнути конфліктів. Але важливо мінімізувати їх кількість і якнайшвидше розв'язати. Для цього необхідно знати стиль поведінки особистості в конфлікті. Як зазначає В. Виноградова[8], на жаль, більшість у реальному житті робить цей вибір несвідомо. Це, звісно, ускладнює регулювання конфлікту з боку самої особистості, але несе в собі цінну діагностичну інформацію про вихованців для наставника академічної групи.

Так, К.Томас, Р.Кілмен, Дж. Мутон та Р.Блейк визначили 5 стилів поведінки, можливих у конфліктній ситуації: конкуренція, співробітництво, уникання, пристосування та компроміс. До речі, останній деякі дослідники розглядають його як один із варіантів співробітництва. Стиль поведінки у конфліктній ситуації має вирішальне значення для подальшого розвитку та завершення конфліктів. К.Томас виділяє умови продуктивного завершення конфліктної взаємодії: адекватність оцінювання міри, усвідомлення доцільності обраного способу поведінки, урахування сили опонента, влади, яку він має, правильне визначення джерела конфлікту, урахування характеру взаємин з іншою стороною, власних особистісних властивостей та особливостей опонента [3].

Знаючи про особливості кожного стилю поведінки у конфліктній ситуації, можна з користю використовувати, уникати, злагоджувати, управляти конфліктною ситуацією. Крім цього,

стиль поведінки у конфліктній ситуації має вирішальне значення для подальшого розвитку та завершення конфлікту.

У ході дослідження за допомогою методики К.Томаса нами опитано 75 хлопців та дівчат, віком від 18 до 23 років. Результати опитування свідчать про те, що серед респондентів найчастіше трапляється партнерський та компромісний стиль поведінки. Разом з тим, конкурентний притаманний 6% дівчат і 19% хлопців. Відтак за умови конфліктної ситуації ці студенти здатні нарощувати авторитет, але при цьому він нетривалий, швидко приймати рішення та реагувати на ситуацію. Партнерський стиль поведінки сповідують 31% дівчат і 38% хлопців. Для них характерні системність рішень, «синергія» думок, тривалий авторитет і високі вимоги до підготовки партнерів. Компромісний тип виявлено у 37% дівчат і 27% хлопців. Вони уникають розгортання конфлікту, керуються у відповідній ситуації спільним вирахом обох сторін. Для них характерні залежність від інших, відтермінування вирішення конфлікту. Уникають конфліктних ситуацій 15% дівчат, тоді як у хлопців, які взяли участь в опитуванні, у відповідях даного типу не було знайдено. До примирення здатні 11% дівчат та 16% хлопців. Характерними рисами цього стилю є позитивна атмосфера, зменшення важливості предмету суперечки, поступки і відсутність остаточного рішення.

Третє, проведене дослідження ще й підкреслює необхідність знання наставником гендерних особливостей поведінки під час конфліктної ситуації.

Гендерні відмінності в конфліктній поведінці виявляються вже на ранніх етапах соціалізації. Так, дівчатка частіше усвідомлюють конфліктну ситу-

ацію, а хлопчики ініціюють конфлікт. До завершення конфлікту частіше прагнуть дівчатка. У постконфліктній взаємодії «відхідливість» більш властива хлопчикам, а «злопам'ятність» – дівчаткам. Для хлопчиків більш властива фізична і вербальна агресія, а дівчат – непрямая. До помсти вдаються дівчатка, до мирного вирішення конфліктів також більш схильні дівчатка. Виграють конфлікти частіше хлопчики. Користь від конфліктів хлопчики оцінюють вище, ніж дівчатка [10].

Четверте, важливо знати, які індивідуальні особливості особистості (рисни характеру) створюють в людини схильність до конфліктних стосунків з іншими людьми. Серед таких якостей – неадекватна самооцінка себе і своїх здібностей, прагнення домінувати, консерватизм мислення, поглядів, переконань, небажання подолати застарілі традиції, надмірна принциповість і прямолінійність у висловлюваннях і судженнях, критичний настрій, тривожність, агресивність, упертість, дратівливість, соціально-психологічна несутимість.

За Л. Котловою, сприятливим підґрунтям для виникнення конфліктної поведінки є неузгодженість між загальними уявленнями людей про те, якою вона повинна бути (ідеальний образ), та її реальної самооцінкою [6]. Тому наставник повинен знати рівень самооцінки кожного свого вихованця. Це можна зробити, діагностувавши рівень адекватності самооцінки за допомогою тестових методик.

Враховуючи, що причини конфлікту криються також у низькій адаптованості у соціумі, завдання наставника групи сприяти адаптації до життя ВНЗ, групистудентів-першокурсників.

Оскільки до конфліктів схильні аутсайтери в колективах академічних груп, важливо визначати статус під-

опічних в групі за допомогою соціометрії. На основі одержаних результатів відповідно будувати колектив групи. Ще однією рисою потенційних конфліктуючих є особи з порушенням комунікативної функції, які не сприймають чужих думок і не мають авторитету поширювати свої ідеї, а також особи з акцентуаціями характеру. Інформацію про них можна отримати за допомогою психолого-педагогічної діагностики.

П'яте, наставнику необхідно будувати виховну роботу з групою і кожним вихованцем зокрема, з тим, щоб виховати елементарні правила етики та етикету. Мова йде про спілкування, вихованість, моральність, відповідальність, взаємоповагу один до одного. Спрямовувати виховні заходи задля формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Оскільки конфлікт супроводжується емоціями з різним забарвленням, і керувати ними надзвичайно складно, то в цьому контексті надзвичайно важливим є емоційний інтелект і емоційна компетентність. Формувати її потрібно і наставнику, і вихованцям. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції і почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою. Тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими.

Знання про конфлікт, його попередження та вміння врегулювати потрібні і будь-якому викладачу. Адже конфлікт у педагогічній взаємодії викладач-студент може спіткати на будь-якому кроці. Наприклад, коли викладач дає колективні доручення, коли організовується навчально-пізнавальна діяльність у великих і малих групах, парах, а особливо, коли в якос-

ті методу навчання НПП обирає змагання.

Звичайно запобігати конфліктам і розв'язувати їх – справа нелегка і потребує відповідних методичних знань та вмінь. Оволодіння ними, наприклад у Національному університеті біоресурсів і природокористування України відбувається шляхом підвищення кваліфікації через науково-методичний семінар з підвищення психолого-педагогічної майстерності, окремі теми якого присвячені побудові педагогічної взаємодії та проблематиці конфлікту.

Висновки. Наставнику академічної групи для профілактики конфлікту слід дотримуватися певних правил. Насамперед, діагностувати схильність до конфлікту та стилю поведінки в ньому, визначити рівень комунікації, статус в академічній групі студентів, адекватність самооцінки. Спрямовувати виховну роботу на адаптацію першокурсників до особливостей вищої школи, формування колективу

групи, етичних правил поведінки, відповідальності, взаємоповаги, толерантності студентів і в цілому всебічно і гармонійно розвиненої особистості кожного вихованця. У побудові превентивної роботи враховувати гендерні ознаки поведінки у конфлікті. Важливе значення має емоційний інтелект та емоційна компетентність як самого наставника, так і студентів. Для досягнення бажаного ефекту у профілактичній роботі щодо конфлікту у студентському середовищі має кваліфікація науково-педагогічного працівника. Він повинен постійно підвищувати свою педагогічну майстерність шляхом оволодіння спеціальними знаннями і вміннями з конфліктології на відповідних науково-методичних семінарах.

Актуальними напрямами дослідження окресленої проблеми є розробка концепції профілактики конфліктів у студентській групі наставниками академічних груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аршава І. Ф., Посібник до вивчення курсу «Психологія важковиховуваних дітей» / І. Ф. Аршава, О. О. Назаренко. – Дніпропетровськ, РВВ ДНУ 2007. – 57. с.
2. Грибок О. П. Психологічні особливості конфліктної поведінки студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / О. П. Грибок. Режим доступу : www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/.../aktprob14_112.pd. – Назва з екрану.
3. Долинська А. Психологія конфлікту : навч. посібник / А. Долинська, А. Матяш-Заяц. – К. : Каравела, 2011. – 304 с.
4. Коберник Л.О. Психологія прояву конфліктних форм поведінки в студентському віці / Л.О. Коберник // Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології : колективна монографія / за ред. проф. Н.І. Пов'якел. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С.232-240.
5. Конфлікти у діловому спілкуванні та їх усунення : методичне видання / уклад. Аленич О. Д., Авдєєв Л. Г. – К., 2001. – 28 с.

6. Котлова Л.О. Психологічні особливості конфліктних форм поведінки студентів та їх особистісного статусу / Л.О. Котлова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – 2010. – Вип. 32. – С. 444-450. – (Серія: Педагогіка і психологія).
7. Кулініч І. О. Психологія управління : навч. посіб. / І. О. Кулініч. – К : Знання, 2008. – 292 с.
8. Профілактика та вирішення конфліктів: методичний посібник / Укладач: Виноградова В.Є., – Київ, Видавництво КМЦППК, 2013. – 40с.
9. Психологія конфлікту : навч.-метод. посібник для підготовки магістрів усіх форм навчання / В. Я. Галаган, В. Ф. Орлов, О. М. Отич, О. О. Фурса. – К. : ДЕДУТ, 2008. – 422 с.
10. Чуйко Г. Гендерні й особистісні детермінанти поведінки в конфліктній ситуації [Електронний ресурс] / Г. Чуйко, Ю. Труфен. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/36_PWMN_2014/Psihologia/7_180712.doc.htm. – Назва з екрану.

НОГІНСЬКА А.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент
ФЕДОРОВА І.В.,
викладач,
Одеський державний аграрний
університет,
м. Одеса

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ

У статті досліджується роль морально-етичної компетенції в навчально-виховному процесі студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Ключові слова: культура, фахівці-аграрії, морально-етична компетенція, навчально-виховний процес, навчальні заклади.

В статье исследуется роль морально-этической компетенции в учебно-воспитательном процессе студентов высших аграрных учебных заведений.

Ключевые слова: культура, специалисты аграрии, морально-этическая компетенция, учебно-воспитательный процесс, учебные заведения.

The article examines the role of moral and ethical competence in the educational process of students of higher agrarian educational institutions.

Key words: culture, specialists, farmers, moral and ethical competence, educational process, educational institutions.

Для формування культури студентів велике значення має набуття морально-етичної компетенції. Моральне-етичне виховання – це направлений вплив суб'єкта на об'єкт з метою формування у останнього певних моральних якостей як відносно стабільних морально-психологічних особливостей людини, що проявляються в її поведінці, відношенні до себе і до інших. Особливістю морально-етичної компетенції є те, що воно не готує людину до виконання певного предметного виду діяльності. Моральні якості особистості проявляються у кожному виді соціальної діяльності. Тому морально-етична компетентність формує морально-психологічних риси особистості, типові риси характеру, які визначають суспільно корисну орієнтацію у всіх сферах життєдіяльності людини.

Аналіз останніх досліджень. Проблемою дослідження культури займалися такі вчені, як Румянцева З.П., Соломатін Н.А (Норми, які виникли в робітничій групі) [1, с.145]; Кабушкін Н.И. (Правила гри, що діють в організації, прийоми і навички, які повинен опанувати новачок, щоб бути прийнятим у члени організації) [2, с.68]; Кібанов А.Я. (Повторювані моделі поведінки, що спостерігаються, у взаєминах людей.) [3, с.14]; Головними елементами культури, більшість авторів називає: людський фактор, лояльність працівника до організації, набір традицій,

що впливають на зміну внутрішньої структури професійного колективу.

Таким чином, культуру можна визначити як набір матеріальних і духовних цінностей, переконань, негласних угод і норм, які поділяють усі члени організації.

На думку вчених, матеріальна культура – це предмет ремесел, виробництва, техніка, технологія, споруди, знаряддя праці, тобто артефакти (усе те, що зроблено руками людини). Артефакти мають певне змістовне навантаження, символічне значення, а також становити певну цінність для членів суспільства. Вони концентрують навколо себе значення, зрозумілі всім носіям культури.

Під духовною (тобто нематеріальною) культурою дослідники визначають все те, що не має безпосереднього матеріального субстрату, виражається лише опосередковано у продуктах матеріальної культури: мові, ідеології, знаннях, цінностях, звичаях.

Між духовною і матеріальною культурою немає чітких розбіжностей, вони є начебто різними боками однієї монети. [4, с. 414-415] Елементів, що входять до складу нематеріальної культури, не можна торкнутися, але вони існують у нашій свідомості і постійно підтримуються у процесі соціальної взаємодії людей у суспільстві. Тому при дослідженні культури майбутніх фахівців-аграріїв важливим є формування морально-етичної компетен-

ції, де варто враховувати внутрішній світ людини. Він неповторний у своїй індивідуальності, несхожий з культурним рівнем, життєвим досвідом, інтересами, схильностями, смаками, психологічними рисами. Особистісне середовище – важливий моральний детермінуючий фактор, що визначає ступінь впливу соціального мікро- і макросередовища. Тому формування особистісного середовища є важливим завданням в системі морально-етичної компетенції.

Формування морально-етичної компетентності передбачає діалектичну єдність суб'єкта і об'єкта виховання. Конкретним суб'єктом виховання студентства виступає колектив академічної групи як суспільна і державна організація, яка наділена певними виховними функціями, а об'єктом – особистість студента.

Сучасне життя в трудовому колективі характеризується новим образом життя, що висуває зростаючі вимоги до моральності особистості, та її потреб. У структурі потреб фахівця, випускника ВНЗ повинні домінувати вищі потреби: творчої змістовної праці, суспільної діяльності, потреби пізнавальні, естетичні, моральні.

У ході формування морально-етичної компетентності у студентів аграріїв вирішуються складні соціально-психологічні і педагогічні проблеми. Складність цього процесу полягає в тому, що моральний вигляд особистості включає в себе багато різних якостей, в яких проявляються її відношення до праці, суспільства.

Однією із проблем формування морально-етичної компетенції є перетворення моральних, правових, естетичних поглядів, впевненості в стійких мотивах поведінки. Тільки розкриваючи справжні мотиви поведінки, можна судити про окремі вчинки і дії особис-

тості, давати їм оцінку, передбачити можливість їх повторення. Моральні мотиви виростають на основі моральних потреб. Останнє стає мотивом тоді, коли людина отримує особистісне задоволення, беручи участь у суспільно корисній діяльності, усвідомлюючи її важливість для суспільства.

До проблем морально-виховної діяльності у ВНЗ можна віднести ряд дидактичних вимог до процесу формування морально-етичної компетенції студентів: розширення, поглиблення і збагачення моральних знань; перетворення об'єктивних моральних норм у суб'єктивні потреби і формування позитивної мотивації моральної поведінки; створення конкретних ситуацій для формування активної позиції і її проявів в моральній поведінці. Ці вимоги знаходяться в тісному взаємозв'язку. Формування морально-етичних знань, не підкріплених практичною діяльністю, створює зайву вербалізацію в моральному вихованні, коли студент-аграрій, знаючи норми моралі, не керується ними в своїй поведінці і, навпаки, вчинки і діяльність, які не базуються на моральних знаннях і переконаннях, мають випадковий характер, не складають системи моральної поведінки.

У розвитку морально-етичних якостей студента важлива роль належить навчальному процесові, етико-виховному напрямку лекцій і семінарських занять. Морально-етичні якості майбутнього спеціаліста-аграрія формуються не тільки під час лекцій, семінарських занять, у ході виробничої практики, але і в процесі позааудиторної виховної роботи. Вища аграрна школа накопичила значний досвід щодо морального виховання молоді. При цьому використовуються дві основні групи методів: формування моральної свідомості (лекції, бесіди,

диспути тощо) і формування позитивного досвіду поведінки. За допомогою першої групи методів вирішується важливе завдання морально-етичного виховання – ствердження теоретичних положень у свідомості студента. Глибоке і всебічне розкриття змісту понять і принципів моралі в результаті призводить до формування переконань, регулюючих поведінку особистості, її відношення до вчинків і діяльності інших. Ці методи лежать в основі різноманітних організаційних форм впливу на особистість, які успішно використовуються в аграрних внз країни.

Формування морально-етичної компетентності у студентів-аграріїв потребує їхньої обізнаності з загально-моральними (духовними) цінностями; засвоєння морально-етичних професійних цінностей в виробничій галузі та дотримування етичних норм взаємодії. Перш за все, потрібно з'ясувати рівень їх обізнаності з загально-моральними (духовними) цінностями, дослідити вміння вирішувати моральні проблеми, з урахуванням національного менталітету, моральної аури української нації. Це є важливим завданням на часі, коли українська нація повертається у лоно витоків духовності. Формування морально-етичної компетентності передбачає пізнання основних проблем моралі, які набувають вигляду конкретних суспільних явищ. До основних моральних цінностей відносяться: свобода особистості і автономія, добро і зло, правда і неправда, насильство і ненасильство, смисл життя, щастя та насолода, егоїзм та совість, справедливість і міра її пізнання, любов і ненависть, зрада і патріотизм. До найвищих моральних цінностей відносяться щастя, любов, сім'я, дружба, свобода. Щастя пов'язане з можливістю самореалізації особистості в різних сферах

її буття, воно синтезує прагнення людини до активних дій. Любов – індивідуальне відчуття, часто поєднується з усвідомленням щастя, вона може стати натхненником творчості і великих суспільних звершень на користь однієї людини чи багатьох членів суспільства, це творче начало у всьому. Свобода вважається однією з вищих моральних цінностей людини. Моральну свободу розглядають як єдність моральної необхідності і суб'єктивної добровільності поведінки.

Для формування морально-етичної компетенції студента-аграрія є необхідним вміння давати моральну оцінку окремому вчинку та моральну оцінку діяльності в цілому, вона повинна бути конкретною, повинні бути проаналізовані умови за яких була вчинена дія. Потрібно провести аналіз як в процесі навчання розвивається (змінюється) відношення студентів до моральних цінностей та норм. Дати відповідь на питання: які моральні установки були у студентів перед початком навчання у внз і як вони розвивалися в процесі навчання; що очікують студенти від навчання в університеті; як відбувається адаптація студентів у колективі; як впливає на розвиток студентів зв'язок навчання з практикою; які фактори особливо важливі для формування особистості студента (процес навчання, професор-викладацький склад, самостійні заняття).

Як зазначалося вище основним компонентом культури є морально-ціннісні орієнтації. Визначення морально-ціннісних орієнтацій є необхідною умовою формування морально-етичної компетенції. Ціннісна орієнтація – це вибір особистістю свого власного типу поведінки (системи вчинків), в основі якого лежать певні усвідомлені чи неусвідомлені цінності.

Морально-етична компетенція майбутніх аграріїв вимірювалася в процесі семінарських занять на початку вивчення курсів «Історії української культури» та «Педагогіки вищої школи» за такими показниками: обізнаність з загально-моральними (духовними) цінностями; знання морально-етичних професійних цінностей у аграрній галузі; дотримання етичних норм взаємодії. З цією метою було проведено анкетування. У результаті якого аналіз рівня морально-етичної компетентності студентів-аграріїв засвідчив, що при оцінюванні показника – дотримання етичних норм взаємодії – у бакалаврів високого рівня не досяг жоден із респондентів, 5% респондентів були віднесені до достатнього рівня, 25% – до середнього, а 70% респондентів – до низького. На противагу їм магістри показали вищі результати: 32% респондентів досягли високого рівня, 45% респондентів були віднесені до достатнього рівня, 13% – до середнього, а 10% респондентів – до низького.

Якісна оцінка отриманих даних щодо морально-етичної компетенції майбутніх фахівців-аграріїв дозволяє констатувати, що найбільшу кількість правильних відповідей було отримано на питання про те як стати моральною людиною. А найменшу кількість правильних відповідей було дано на питання, що є пріоритетом для моральної оцінки вчинку людини. Досить великий процент правильних відповідей дали студенти на питання про соціальне зло, на питання пов'язані з предметом та об'єктом етики. А питання пов'язані з моральною свідомістю викликали певні труднощі. Можна сказати, що студенти в основному обізнані з загально-моральними (духовними) цінностями, але знання потребують подальшого поглиблення.

Відповіді на питання пов'язані з дотриманням етичних норм взаємодії показали, що студенти бакалаври зовсім погано знають як налагоджувати стосунки в групі і дотримуватись етичних норм взаємодії в аграрній галузі. Дослідження довело, що студенти магістри оволоділи достатнім рівнем знань важливим для розуміння спільності мети і завдання аграрного виробництва. Вони усвідомили, що відсутність цих знань буде заважати їм в успішній професійній діяльності.

Результати дослідження було обговорено на засіданні методичного семінару кафедри. За результатами якого науковою спільнотою кафедри було рекомендовано підняти рівень обізнаності студентів шляхом поєднання творчої взаємодії бакалаврів та магістрів. З метою активізації пізнавальних процесів студентів бакалаврів з історії української культури та ознайомитися з історією Одеського державного аграрного університету було рекомендовано провести екскурсії до музею університету та Одеського художнього музею.

Студенти мали змогу ознайомитися з роботами українських іконописців з експозиції Одеського художнього музею, побачити на власні очі головну особливість української ікони – зв'язок з народною культурою через мажорну багатобарвність, рушникову і килимову орнаментику, наближення іконографічних типів до національних, народних, поєднання православних та католицьких, ренесансних та барокових тенденцій («Св. Юрій Змієборець», XIX століття). Перехід від ікони до світського живопису ознаменований поширенням портретів-парсун. Прикладом цього процесу є збірний образ сміливого воїна «Козака Мамає». В експозиції музею виставлено твори українських художників: графіка Та-

раса Шевченка, «Портрет полковника Євстафія Густавовича Пальменбаха» Дмитра Левицького, «Портрет С.Л. Лошкарьова» Володимира Боровиковського (учня Д.Г. Левицького) та інших. Студенти бакалаври переглянули експозицію картин видатного мариніста Івана Айвазовського, які відображають різні періоди творчості майстра протягом XIX століття («Морський вид з ченцем, що молиться» (1843), «Ранок» (1851)).

Екскурсія є тематичним подорожуванням у певному середовищі. Тому студенти мали змогу поринути в різні культурні епохи не лише оглядаючи художні твори, а й витончену, гармонійну і симетричну будівлю палацу Потоцьких-Наришкіних, створену талановитим італійським архітектором Францом Боффо. Стил ь класицизму підкреслює парадний вхід до будівлі – крита шестиколонна галерея. Інтер'єри палацу практично не змінилися з XIX століття. У ході екскурсії студенти відвідали печери з гротом і штучно створеним водоспадом, які, за задумом архітектора, є даниною епосі романтизму.

Після відвідин музею було проведено семінар-бесіду, під час якого студенти ділилися своїми враженнями щодо побаченого та демонстрували поглиблені теоретичні знання з історії української культури. В процесі семінару-бесіди студенти показали толерантне ставлення до висловлювання однокурсників, навіть коли їхні враження різнилися.

Наступним етапом розвитку морально-етичної компетенції майбутніх аграріїв було проведення спільної екскурсії до музею Університету для студентів бакалаврів, де екскурсоводами виступили студенти магістри. Які не лише ознайомили студентів молодших курсів з історією розвитку

аграрної освіти на теренах Одещини, а й показали шляхи налагоджування стосунків у професійному колективі аграрної сфери через дотримання етичних норм взаємодії. Та поділилися власним досвідом, досвідом попередніх поколінь випускників ОДАУ, спогади яких широко представлені в експозиції музею, як ретроспектива від студентських досягнень до виробничих звершень.

Таким чином, екскурсії до музеїв мали на меті не лише закріплення теоретичних знань, а й забезпечення розуміння зв'язку складових культури українського народу – мистецтва, етнографії, наукового знання, духовних цінностей; формування вмінь застосовувати знання з історії української культури для визначення особистої поведінки в умовах різноманіття культур і усвідомлення ролі вітчизняної культури у сучасному світовому культурному просторі.

Проведена екскурсія сприяла розширенню взаємозв'язку студентів магістрів зі студентами бакалаврами. Студенти магістри активно вплинули на навчально-виховний процес студентів бакалаврів. Як наслідок студенти магістри вправлялися в педагогічній майстерності. Було виявлено, що якість підготовки магістрів як і бакалаврів буде поліпшено завдяки вдалій навчальній взаємодії студентів, які здобувають різні освітньо-кваліфікаційні рівні.

Внаслідок повторного анкетування було виявлено підвищення рівня морально-етичної компетенції за всіма показниками як у студентів бакалаврів так і у студентів магістрів.

Висновок про рівень морально-етичної компетенції досить часто формують виключно за кількісними показниками прочитаних лекцій, організованих диспутів, бесід та інших

заходів, а також за наявності чи відсутністю дисциплінарних чи правових порушень. Ці показники, безумовно, важливі, але отримати виключно за їх допомогою об'єктивної картини, яка відображає зміни в морально-етичному відображенні студента, неможливо. Ми пропонуємо застосовувати міжпоколінний взаємозв'язок на різних рівнях взаємодії студентського середовища шляхом залучення студентів магістрів для формування морально-етичної компетенції та передачі досвіду.

Висновок. Можна стверджувати, що успішне формування морально-етич-

ної компетенції у студентів аграріїв неможливе без використання спеціальних методів накопичення позитивного досвіду поведінки студентів. Ця група методів має свої переваги перед теоретичними методами формування моральної свідомості, так як в їх основі лежить діяльність, яка виступає і як засіб збагачення моральної свідомості, і як метод напрацювань навичок і звичок поведінки, і як засіб перевірки готовності майбутнього фахівця-аграрія до життя і діяльності на обраному шляху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Румянцева З.П. Менеджмент организаций / З.П.Румянцева, Н.А.Саломатин – М.: Инфа-М, 2000, 145с.
2. Кабушкин Н.И. Основы менеджмента: Учебник. / Н.И.Кубышкин. – Минск: БГЭУ,1996, 68.
3. Кибанов Н.И. Основы управления персоналом: Учебник./ А.Я.Кибанов – М.: НФРА-М, 2002 – 14с.
4. Лукашевич М.П. Соціологія. Основи загальної, соціальних і галузевих теорій: Підручник. / М.П. Лукашевич, М.В. Туленков, Ю.І.Яковенко. – К.: Каравела, 2008, 414-415 с.
5. Зима О.Г. Оцінка впливу корпоративної культури на формування кон'юнктури трудових ресурсів. / Зима О.Г. – Краматорськ: ДДМА,2004. – 14-15с. (Збірник наукових праць. Корпоративна культура організацій ХХІ століття).

ПОГОРІЛА Н.І.,
викладач, завідувач відділення,
Відокремлений структурний
підрозділ Городищенський
коледж Уманського
національного університету
садівництва,
м. Городище

ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРОТЕХНІКІВ

У статті чітко прослідковується актуальність, мета, завдання. Правильно визначено те, що актуальним для аграрних коледжів залишається питання визначення педагогічних умов, які б найефективнішим способом сформували професійні компетентності у студентів агротехніків. У зв'язку з цим важливого значення набуває їх впровадження і реалізація в навчально-виховний процес. Стаття присвячена обґрунтуванню педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх агротехніків, а також шляхи їх реалізації в аграрних коледжах.

Ключові слова: педагогічні умови, компетентність, професійна компетентність.

В статье чётко прослеживается актуальность, цель, задание. Правильно определено то, что есть актуальным для аграрных колледжей, остаётся вопрос определения педагогических условий, которые бы сформировали профессиональные компетентности у студентов агротехников. В связи с этим важность приобретает их внедрение и реализация в учебно-воспитательный процесс. Статья посвящена обоснованию педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих агротехников, а также пути их реализации в аграрных колледжах.

Ключевые слова: педагогические условия, компетентность, профессиональная компетентность.

Actuality, aim and tasks trace distinctly in the article. Correctly determined that the question of the definition of pedagogical terms remains relevant for agricultural colleges which would be formed professional competence of students-agricultural technicians in the most effective way. Therefore important is their implementation and realization to the educational process. The article is devoted to the ground of pedagogical terms for forming professional competence of future agricultural technicians, and also ways of its realization in agrarian colleges.

Key words: *pedagogical, conditions, competence, professional competence.*

Вступ. Актуальним питанням для аграрних коледжів є формування особистості майбутнього фахівця, яке значною мірою залежить від педагогічних умов. У зв'язку з цим важливого значення набуває виявлення та реалізація у методичній системі аграрних коледжів сприятливих організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх агротехніків. Питаннями реалізації педагогічних умов у навчальний процес займалися низка науковців, зокрема Т. Кремешна, Н. Мураховська, І. Облес, О. Чеботарьова, О. Чернюшок, С. Гура, І. Сахневич, М. Городиський та інші.

Формулювання мети статті та завдань. Мета і завдання статті полягають у визначенні основних педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх агротехніків.

Виклад основного матеріалу статті. Однією з основних умов формування професійної компетентності майбутніх агротехніків є оптимальне поєднання інноваційних форм і методів навчання із традиційними.

Навчальна дисципліна – це педагогічно адаптована система понять про

явища, закономірності, закони, теорії, методи тощо будь-якої галузі діяльності (або сукупність різних галузей діяльності) із визначенням потрібного рівня сформованості у тих, хто навчається, певної сукупності умінь і навичок.

На думку Ю. Бачинського, оцінка ефективності педагогічного процесу – це вияв ефективності, максимально можливий при відповідності результатів поставленим цілям [7, с. 91]. Проте, на думку вченого, якщо судити про ефективність за кінцевим результатом, виключається можливість своєчасного регулювання процесу. Саме тому він вважає, що критерієм ефективності є стан якості функціонування педагогічного процесу.

Навчальний процес на всіх етапах розвитку вважають системою організаційних і дидактичних засобів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні (у нашому випадку – «молодший спеціаліст») відповідно до Державних стандартів освіти [4]. Він охоплює всі компоненти навчання учасників навчального процесу (викладачів, студентів): засоби, форми і методи навчання.

Основними формами організації навчального процесу є навчальні заняття, самостійна робота студентів, виробниче навчання (практична підготовка).

Лекція – один із основних видів навчальних занять і водночас метод навчання у вищій школі. Вона покликана формувати в студентів основи знань з певної наукової галузі, а також визначати напрям, основний зміст і характер усіх інших видів навчальних занять та самостійної роботи студентів [8].

Лабораторне заняття – вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача проводять натуральні, імітаційні експерименти чи досліди в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях з використанням устаткування, пристосованого для умов навчального процесу.

Практичне заняття – вид навчального заняття, на якому викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень дисципліни та формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуальної роботи студентами відповідно до передбаченої мети [8].

Семінарське заняття – вид навчального заняття, на якому викладач організовує обговорення зі студентами питань з тем, попередньо визначених робочою навчальною програмою [8].

Самостійна робота – основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується навчальним робочим планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного для вивчення конкретної навчальної дисципліни [8].

На жаль, в аграрних коледжах України та й у всій освітній системі

країни прямим освітнім результатом лишаються предметні знання і вміння. Тому, на нашу думку, навчальний план в аграрних коледжах має створювати можливості для розвитку професійних компетентностей, охоплювати дисципліни, в яких студенти зможуть продемонструвати докази (свідчення) володіння компетенціями. У теперішній час володіння професійними компетентностями (хоча б на найнижчому рівні) враховується при вступі у престижні вузи в Західній Європі. Інші університети можуть давати додаткові бали за їх прояв, коледжі також заохочують в освіту дітей вікових груп від 2 до 18 років [2, с. 61].

Формування компетентностей відбуваються під час вивчення окремих занять аудиторних і позааудиторних видів діяльності (наприклад, практик, виконання позааудиторних завдань), але професійні компетентності не сформульовані у ВНЗ України як цілі і як результат навчання. Одна з технічних причин – індивідуальна робота викладачів щодо компетенцій з окремих дисциплін. Відсутня взаємодія викладачів, яка б спрямовувала спільну роботу щодо надпредметних компетенцій. Має бути вироблений перелік компетенцій і їх опис, а потім кожен викладач-предметник повинен визначити специфіку свого предмета в їх формуванні [10].

На сучасному етапі підготовку фахівців прийнято розглядати як процес формування професійної компетентності, що припускає не тільки наявність професійних знань, але й навички оперування ними, не тільки психологічну готовність роботи з людьми, але й уміння управляти ними. Найбільш продуктивним засобом у цьому є інтерактивні технології навчання. Вони сприяють формуванню таких якостей особистості майбут-

нього фахівця як: відповідальність, колективізм, співпраця, взаємодопомога, уміння управляти та взаємодіяти з членами колективу. На відміну від традиційної індивідуально-фронтальної форми організації навчального процесу, що припускає індивідуальне засвоєння студентами знань, умінь та навичок, інтерактивне навчання спирається в основному на взаємодію учасників, на навчання у групах. У ряді досліджень було показано, що за умови спільної діяльності в групі проблеми вирішуються коректніше, ніж при їх індивідуальному вирішенні, особливо на ранніх стадіях рішення група здійснює менше помилок, демонструє вищу швидкість їх вирішення [1; 5].

Інтерактивні технології навчання багато в чому реалізують позицію педагога, про яку постійно говорили та говорять передові вчені-педагоги. Ще К.Д. Ушинський відзначав, що «заохотити» людину до навчання більш гідне завдання, ніж приневолити. Вчитель зобов'язаний не просто передавати свої знання учням, а спонукати їх активно шукати та набувати знання. Педагог повинен уміти управляти поведінкою учнів, викликати в учнях правильних хід думок і міркувань [11].

До початку навчання в аграрному коледжі у молодих людей відбувається вікова переорієнтація з інструментальних цінностей (взаємодопомога) на експресивні. Особливе значення набуває наявність «друга», який «все» розуміє, необхідність самоствердження, самоповаги. Тому однією з психологічних характеристик студента є, з одного боку, низький рівень самосвідомості, з іншого, усвідомлена потреба в адекватному сприйнятті з боку однолітків, друзів.

Освіта в навчальному закладі не може зазнавати змін, які диктує ХХ

століття. Вона мусить готувати молодих творчих лідерів, здатних оцінити минуле і творити краще майбутнє. Для цього недостатньо орієнтуватися на передачу та засвоєння досвіду, накопиченого людством, а необхідно навчити студента мислити, адже більшість проблем, що виникають в науці, культурі мають відкритий характер і тому не мають однозначного і просто-го вирішення.

У період навчання студенти пристосовуються, звикають до традиційних методів навчання, де все зрозуміло і немає місця для чогось невідомого. Застосування на заняттях інтерактивних технологій змінює звичну для студента ситуацію навчання, характер його діяльності, ставить його в іншу позицію: студент перестає бути пасивним приймачем знань, а стає активним учасником навчання [9].

Саме застосування інтерактивних методів навчання є найефективнішим способом формування професійних компетентностей у майбутніх агротехніків в коледжі.

Отже, для того, щоб сформувати в студента-агротехніка в коледжі професійні компетентності, необхідно застосовувати інтерактивні методи, бо саме перехід в інтерактивний режим при використанні одних і тих же методів навчання ініціюється зміною ролевих позицій викладача: від традиційних «контролера», «інформатора», «консультанта» до інноваційних.

Для досягнення «дієвих» освітніх результатів особливо ефективні технологія «портфоліо», метод проєктів, ігрові технології, всі різновиди педагогічної технології, кейс-стаді (кейс-метод), технологія малих груп, модульно-компетентнісна технологія. Однією з найважливіших умов, без яких реалізація цих технологій стає неможливою, є принципова заміна

ролевого репертуару викладача: від переважно «транслятора знань» до переважання узагальненої позиції «організатора освітніх ресурсів».

Однією з умов формування професійної компетентності майбутніх агротехніків є розвиток пізнавального інтересу до практичного навчання.

Невід'ємною складовою навчального процесу є практичне навчання. Метою практичної підготовки студентів є оволодіння ними навичками, вміннями та способами організації майбутньої професійної діяльності.

Практична підготовка студентів – це обов'язковий компонент навчальної програми для здобуття кваліфікаційного рівня, що має на меті набуття студентом професійних навиків та вмінь.

Організація практичного навчання студентів проводиться відповідно до графіка навчального процесу, розробленого цикловою комісією та затвердженого заступником директора з практичної підготовки та працевлаштування студентів наскрізної програми виробничої практики, яка передбачає логічну послідовність всіх її видів. У період проходження практики студенти мають змогу в повному обсязі набути навичок та вмінь, необхідних для кваліфікованих фахівців з урахуванням особливостей створення сучасних програмних продуктів, їх тестування та впровадження в підрозділах та підприємствах різних галузей виробництва.

Практика студентів є необхідним компонентом підготовки фахівців, яка організовується і проводиться згідно «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» від 20 грудня 1994 року за № 351.

Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами,

формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них на базі одержаних знань професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових умовах, виконання потреби систематично поповнювати свої знання та застосовувати їх у практичній діяльності.

Проведення практичного навчання студентів покладається на викладачів, спеціалістів та керівників підприємств, організацій та установ, що впроваджують передові прийоми і методи організації виробничої та управлінської діяльності із зазначеної спеціальності.

Зміст і технологія проходження практики визначається програмою практики, яка розробляється випусковою цикловою комісією та затверджується заступником директора з навчальної роботи.

Перелік усіх видів практик, їх форми та терміни проведення визначаються навчальним і робочим навчальним планом зі спеціальності 5.090101035 «Виробництво і переробка продукції рослинництва».

Навчальні практики студенти проходять у відповідно обладнаних навчальних лабораторіях коледжу, а виробничу практику – в установах і організаціях різних форм власності.

Заключною ланкою практичної підготовки є переддипломна практика студентів, яка проводиться перед проведенням державної атестації, з метою: закріплення та поглиблення знань дисциплін професійної підготовки.

Практика студентів проводиться на сучасних підприємствах і в організаціях під організаційно-методичним керівництвом викладачів випускової циклової комісії та керівників практики від підприємства чи організації. З підприємствами, які є базами проходжен-

ня практики, укладаються договори та формується паспорт, який зберігається у відділі практичного навчання та сприяння працевлаштування. Термін дії договорів встановлюється на період проведення конкретного практичного навчання або терміном до 5 років.

Після закінчення терміну практики студенти звітують про виконання програми практики та індивідуальних завдань. Форма звітності студента – подання письмового звіту, підписаного і оціненого безпосередньо керівником від бази практики, який подається керівнику практики від навчального закладу. Оформляється звіт за загальними вимогами, встановлених стандартом для оформлення текстових документів. Оцінка за захист звіту з практик заноситься в заліково-екзаменаційну відомість та залікову книжку студента за підписом голови комісії.

На думку Б. Курдюкова, формування професійної компетентності стає ефективним у поєднанні аудиторного навчання з практикою професійної діяльності, що дозволяє формувати не лише пізнавальні, а й професійні потреби, виховувати активну життєву позицію майбутнього фахівця. При цьому в навчанні з'являються дві нові можливості: студент потрапляє до навчального середовища, де він займає активну позицію, і в співробітництві з викладачами та іншими студентами розкривається як суб'єкт діяльності; створюються умови для суміщення активності студента з майбутньою професійною діяльністю, і разом з тим плавний перехід від навчання до праці [3].

Проведення кожного виду практик формує у студентів професійні компетентності, встановлює нові акценти в підготовці майбутнього агротехніка.

Формуванню професійно значущих якостей особистості майбутнього

агротехніка сприяє проведення практики з дисципліни «Технологія виробництва продукції рослинництва». Мета практики: набуття студентами умінь і навичок з організації і безпосереднього виконання всього комплексу та технологічних операцій під час вирощування сільськогосподарських культур, реалізації продукції.

База практики – поля навчального господарства або інших сільськогосподарських підприємств.

У результаті проходження практики студенти повинні вміти: проводити підготовку агрегатів до роботи, підбір тракторів і сільськогосподарських машин, швидкості руху, ширини захвату, способу руху; розробляти схеми сівозмін, технології вирощування сільськогосподарських культур; складати технологічні карти вирощування сільськогосподарських культур; розробляти і планувати агротехнічні заходи з догляду за сільськогосподарськими культурами, збиранням.

Особливе значення для підготовки майбутнього агротехніка займає практика з дисципліни «Плодоовочівництво». Мета практики: ознайомлення з технологічними операціями вирощування овочевих, плодових культур, прийомами виконання робіт під час сівби (садіння), догляду за рослинами, збирання врожаю овочевих і плодових культур, набуття умінь і навичок з організації роботи в парниках, теплицях, саду.

База практики – колекційно-дослідне поле навчального закладу, парники, теплиці, плодово-ягідні сади інших господарств.

Студент повинен знати: попередники ланок сівозмін, що використовується для вирощування овочевих культур; будову та експлуатацію малогабаритних теплиць, парників; способи підготовки ґрунту до сівби (са-

діння) овочевих культур залежно від попередника; технологію закладання плодового саду; принцип дії, порядок підготовки обладнання та інструментів, послідовність виконання робіт під час проведення окулірування, щеплення, обрізування плодових та ягідних культур.

Уміти: готувати ґрунтові суміші, вирощувати розсаду; розробляти і впроваджувати овочеві сівозміни; проводити передпосівну підготовку ґрунту під овочеві культури; проводити технологічні операції, пов'язані з вирощуванням овочевих культур; підготувати обладнання та інструменти до проведення окулірування та щеплення; проводити окулірування, щеплення в плодovому саду; проводити заходи з догляду за плодovим садом, обрізування плодових та ягідних культур.

Важливою умовою, що уможливить готовність агротехніка до професійної діяльності є знання, вміння і навички практики з дисципліни «Технологія зберігання і переробки продукції рослинництва». Мета практики: ознайомлення з основними показниками якості продукції рослинництва, способами та режимами зберігання, основними методами переробки і оцінки якості продукції.

База практики: склади та елеватори для зберігання продукції рослинництва, переробні підприємства.

За час практики студенти повинні знати: особливості хімічного складу основних видів продукції рослинництва; основні вимоги і умови зберігання основних видів рослинницької продукції; заходи боротьби з втратами продукції під час зберігання; загальні умови консервування і переробки продукції; методики визначення якості сировини та продукції.

Уміти: вживати необхідні заходи щодо забезпечення належних умов

зберігання продукції рослинництва; здійснювати контроль за перебігом процесу зберігання та якістю продукції; ефективно використовувати приміщення та обладнання із зберігання та переробки продукції.

Важливу роль у підготовці до професійної діяльності є знання, вміння і навички з навчальної практики «Програмування галузі». Навчальна практика «Програмування галузі» проводиться в навчальному закладі (лабораторії комп'ютеризації) та агроформуваннях області (району). Під час проведення практики використовується звітна та планова документація сільськогосподарських підприємств.

Мета практики: закріплення та поглиблення теоретичних знань та набуття практичних навичок у плануванні галузі рослинництва, визначення економічної ефективності виробництва і агроекономічних заходів та роботи з прикладними програмами з планування галузі.

За час практики студенти повинні вміти: аналізувати природні і екологічні умови підприємства та основні його виробничі і економічні показники; програмувати урожайність сільськогосподарських культур, посівні площі та валові збори; складати систему добрив та визначити її ефективність; складати технологічні карти вирощування сільськогосподарських культур; складати робочі плани на основні періоди сільськогосподарських робіт; визначати економічну ефективність інтенсивних технологій; складати договори на оренду землі і майна та визначити розмір орендної плати; працювати з прикладними програмами щодо планування галузі.

У результаті вивчення дисципліни «Охорона праці в галузі» молодші спеціалісти повинні бути здатними

до вирішення професійних задач діяльності, пов'язаних з забезпеченням життя, здоров'я і працездатності та мати такі основні загальнокультурні та професійні компетенції з охорони праці: здатність до ефективного використання положень нормативно-правових документів у своїй діяльності; володіння основними методами збереження здоров'я та працездатності виробничого персоналу.

Професійні компетенції:

у виробничо-технологічній діяльності: обґрунтування вибору безпечних режимів, параметрів, виробничих процесів (в галузі діяльності); ефективне виконання функцій, обов'язків і повноважень з охорони праці на робочому місці, у виробничому колективі; проведення заходів щодо усунення причин нещасних випадків і професійних захворювань на виробництві; в організаційно-управлінській діяльності: проведення заходів з профілактики виробничого травматизму та професійної захворюваності; здатність до організації діяльності у складі первинного виробничого колективу з обов'язковим урахуванням вимог охорони праці; методичне забезпечення і проведення навчання та перевірки знань з питань охорони праці серед працівників організації (підрозділу);

у проектно-конструкторській діяльності: впровадження безпечних технологій, вибір оптимальних умов і режимів праці, проектування та організація робочих місць на основі сучасних тех-

нологічних та наукових досягнень у галузі охорони праці.

Висновки. Формування компетентностей відбуваються під час вивчення окремих предметів і позапредметних видів діяльності (наприклад, практик, виконання надпредметних завдань), але професійні компетентності не сформульовані у ВНЗ України як цілі і як результат навчання. Одна з технічних причин – індивідуальна робота викладачів щодо компетенцій з окремих дисциплін. Відсутня взаємодія викладачів, яка спрямовувала б спільну роботу щодо надпредметних компетенцій. Має бути вироблений перелік компетенцій і їх опис, а потім кожен викладач-предметник повинен визначити специфіку свого предмету в їх формуванні.

Актуальними педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутніх агротехніків, на нашу думку, є оптимальне поєднання інноваційних форм і методів навчання із традиційними; розвиток пізнавального інтересу до практичного навчання; розробка засобів діагностики якості вищої освіти.

Викладання кожної дисципліни формує професійні компетентності, встановлює нові акценти в підготовці майбутніх агротехніків. Вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки забезпечує можливість засвоїти такі знання і вміння, які будуть особливою для майбутньої професії агротехніка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. / Г.М. Андреева – М., 2002. – 363 с.
2. Бобненко О.М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: дис. к. пед. наук / Бобненко О.М. – Казань, 2005. – 186 с.

3. Василюк А.В. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителя /А.В.Василюк// Шлях освіти. – 1998. - №4. – С.20-23.
4. Гусак Н.В. Компетентнісність та формування професійної самосвідомості як складової професіоналізму / Н.В. Гусак// Наукові записи: зб. наук, статей /Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К.: Видавництво НПУ, 2007 – Вип. LXIX (69). – С.94 – 101 (Педагогічні та історичні науки).
5. McClelland D.C. TestingforCompetenceKatherThanfor “Intelligence” // AmericanPsychologist, 1973. Vol.28 №1. P.1-14.
6. О приоритетныхнаправленияхразвитияобразовательнойсистемыРоссийской федерации – М.: Минобнауки, 2005. – 40 с.
7. Педагогика / под. общ. ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанського. – М.: Педагогика. – 1984. – 367 с.
8. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Затв. Наказ МОУ, 02.06.1993 р. №161. – К., 1993.
9. Прокуда Л.М. Інноваційні технології як засіб розвитку здібностей студентів /Л.М. Прокуда// Організація навчально-виховного процесу. – К.: Навчально-методологічний центр, 2006. – Вип. 7. – 187 с.
10. Терещук Г.В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем /Г.В. Терещук // Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального науково-практичного семінару 28-29 листопада 2006 року. – Тернопіль, 2006. – С.9.
11. Собрание починений в 11т./ К.Д. Ушинский– Т.10 – Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 352 с.

ПОПОВА Г.В.,
старший викладач,
кафедра менеджменту,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет,
м. Слов'янськ

КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВА БАЗА ДІАГНОСТИКИ КУЛЬТУРИ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Статтю присвячено розробці критеріально-рівневої бази діагностики культури управління персоналом майбутніх менеджерів. Обґрунтовано когнітивний, операційно-технологічний, особистісний критерії сформованості культури управління персоналом та чотирирівнева шкала оцінювання досліджуваного явища.

Ключові слова: культура управління персоналом, менеджер, критерії, показники, рівні.

Статья посвящена разработке критериально-уровневой базы диагностики культуры управления персоналом будущих менеджеров. Обоснованы когнитивный, операционно-технологический, личностный критерии сформированности культуры управления персоналом и четырехуровневая шкала оценивания исследуемого явления.

Ключевые слова: культура управления персоналом, менеджер, критерии, показатели, уровни.

The article is devoted to the development of criterion-tiered diagnostic base of the culture of managing the personnel of the future managers. The cognitive, operational and technological, personal criteria of formation of culture of managing the personnel and four-level scale assessment of the phenomenon under investigation are grounded.

Keywords: culture of managing the personnel, manager, criteria, indicators, levels.

Постановка проблеми. Характерні для України динамічні зміни в усіх сферах суспільного життя спричиняють посилення вимог до фахової підготовки майбутніх менеджерів. Суспільство потребує професійно компетентної, культурної молоді, яка прагне самовдосконалення, підвищення професіоналізму, має розвинене інноваційне мислення, здатна прогнозувати, виважено підходити до прийняття управлінських рішень, брати відповідальність за їх наслідки, спроможна перетворити очолюваний підрозділ на команду одностудців та досягти злагодженої співпраці на загальний результат. Тому, перед сучасною системою вищої менеджмент-освіти постає складне завдання: формування нової генерації управлінців – професійно компетентних фахівців із високим рівнем культури управління персоналом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало наукових праць присвячено дослідженню теоретико-практичних аспектів різних видів культури майбутніх менеджерів. Зокрема, М. Ньюшенкова, Ю. Палеха, І. Сенча, Ю. Ситникова, О. Остапенко всебічно вивчали питання діагностичності та результативності процесу формування професійної, управлінської, підприємницької, дослідницької культури майбутніх менеджерів. Утім, попри змістовний науковий

доробок, важливі теоретичні та практичні аспекти культури управління персоналом донині є дискусійними і маловивченими, що зумовлює актуальність запропонованої наукової розвідки, окреслює її **мету**: розробити критеріально-рівневу базу діагностики культури управління персоналом майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Створюючи систему діагностики сформованості культури управління персоналом (КУП) ми відштовхувалися від її сутнісних, структурних, функціональних характеристик та положень критеріального підходу, а саме: критерії повинні відображати основні закономірності досліджуваного явища, його динаміку, наявні взаємозв'язки між структурними компонентами і розкриватися через їхні специфічні ознаки; критерії повинні фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, інформувати про характер та специфіку діяльності, мотиви і ставлення до її виконання; критерії повинні чітко вимірюватися якісними та кількісними показниками.

На цій підставі визначено такі критерії сформованості КУП: *когнітивний, операційно-технологічний, особистісний*. Кожен з них вимагає встановлення відповідних показників, унаслідок кількісного та якісного аналізу яких можна констатувати певний рівень розвитку КУП. Тож, відповідно до кожного критерію було визначено

показники вимірювання КУП та відібрано необхідний діагностичний інструментарій.

За когнітивним критерієм було визначено такі показники, як: *системні фахові знання* – відображає рівень оволодіння програмним навчальним матеріалом з управління персоналом (основні категорії, концепції і теорії управління персоналом, загальні закономірності та особливості формування, функціонування і розвитку персоналу, технології, методи роботи з персоналом, зокрема й інноваційні тощо); *системні культуро-зорієнтовані знання* – дозволяє виміряти рівень усвідомлення додаткових культуро-зорієнтованих питань (професійна культура менеджера як складова його загальної культури; сутнісний, структурно-функціональний аналіз КУП, культура роботи з інформацією, організації дослідницької діяльності, комунікацій, урегулювання конфліктів, інноваційної діяльності в галузі управління персоналом тощо). Підкреслимо, що рівень сформованості КУП за когнітивним критерієм залежить не стільки від обсягу знань, скільки від їх змісту, глибини, міри, узагальненості, мобільності, гнучкості, осмислення в широкому соціальному контексті.

Діагностувати рівень сформованості КУП майбутніх менеджерів за операційно-технологічним критерієм доцільно за такими показниками: *інформаційні уміння*, що відображають рівень оволодіння методами роботи з інформацією, зокрема й проблемно-пошуковими; *дослідницькі уміння* – дозволяють оцінити рівень опанування загальнонауковими методами пізнання (аналіз, синтез, індукція, дедукція тощо), дослідницькими методами (спостереження, опитування, анкетування, експеримент) та здат-

ність формувати за результатами досліджень обґрунтоване, виважене управлінське рішення; *технологічні уміння* – відображають рівень оволодіння сучасними інформаційними технологіями, програмними продуктами; опанування технологіями роботи з персоналом, зокрема й інноваційними; алгоритмами пошуку творчих ідей та рішень; *комунікативні уміння* – дозволяють оцінити здатність до налагодження ефективних культуродоцільних комунікацій; рівень оволодіння методами запобігання та врегулювання конфліктів, уміння обирати стратегії подолання конфлікту.

Головною передумовою наявності глибокого, повноцінного когнітивного та операційно-технологічного досвіду є здатність майбутнього менеджера практично реалізовувати знання, при цьому встановлюючи підпорядкованість їх уміннями, а результатом його фахової підготовки виступає не сукупність засвоєних відомостей, а спроможність вирішувати життєві та професійні проблеми. Засобами діагностики рівня прояву КУП за когнітивним та операційно-технологічним критерієм є: комплекс спеціально розроблених тестових завдань; фахові, культуро-зорієнтовані ситуаційні завдання, вправи, кейси тощо; індивідуальні навчально-дослідні завдання, курсові, випускні, дипломні роботи тощо.

Рівень сформованості КУП за особистісним критерієм доцільно діагностувати за такими показниками, як-от: мотиваційний; ціннісні орієнтації; інтелектуальні якості; комунікативні якості.

Мотиваційний показник відображає рівень сформованості мотивів професійної та навчальної діяльності. Так, поведінка людини в будь-якій діяльності (навчальній, професійній

тощо) може бути як зовнішньо, так і внутрішньо вмотивованою, виходячи з чого мотиви класифікують на зовнішні та внутрішні. Якщо особистість вважає вагомою власне діяльність (задоволення від процесу, результату діяльності, можливість самореалізації в ній), то мова йде про внутрішній тип мотивації. Зовнішня мотивація виявляється, коли спонукальними причинами до діяльності є зовнішні чинники (мотиви соціального престижу, прагнення винагородити діяльність, запобігання санкцій тощо). Водночас, зовнішні мотиви диференціюються на позитивні та негативні, причому останні є найменш ефективними і бажаними щодо будь-якої діяльності. Безумовно, діяльність, що викликається внутрішніми мотивами, спонукається особистісними переконаннями людини та є природною для неї, тому здійснюється навіть, якщо певні умови її виконання цьому не сприяють. Діяльність, яку зумовлюють зовнішні мотиваційні чинники, є вимушеною, штучною та виконується людиною до тих пір, поки діє той фактор, який її спонукає.

Діагностувати рівень сформованості КУП за мотиваційним показником доцільно за допомогою методики вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір) та дослідження мотивів навчання (Б. Додонова), котрі ґрунтуються на виявленні співвідношень між внутрішніми, зовнішніми позитивними й негативними мотивами [3, с. 629–632; 4, с. 624]. За результатами оцінки визначається мотиваційний комплекс особистості на підставі різних співвідношень внутрішніх і зовнішніх (позитивних, негативних) мотивів.

Показник «Ціннісні орієнтації» відображає спрямованість особистості менеджера на досягнення значущих для

неї цінностей. У нашому дослідженні особливої вагомості при оцінці рівня сформованості КУП майбутніх менеджерів набувають загальнокультурні, професійно-особистісні та професійно-соціальні цінності, репрезентовані, власне, певною ієрархією.

Підґрунтя ієрархії утворюють *загальнокультурні цінності*, серед яких загальнолюдські цінності, моральні, етичні, правові суспільні норми, освіта та виховання, мистецтво і культура, чесність, гідність, порядність, відповідальність тощо. Наступний рівень ієрархії поданий такою складовою професійних цінностей, як-то: *професійно-особистісні ціннісні орієнтації*, які виявляються в ціннісному ставленні до управлінського фаху, в усвідомленні соціальної вагомості професії, прагненні в ній творчої реалізації, підвищення професійного рівня та постійного самовдосконалення. Вершину ієрархії утворюють *професійно-соціальні (персонал-зорієнтовані) цінності*, серед них: особистісна спрямованість на взаємодію з людьми, орієнтація на співпрацю, командний дух, особиста відповідальність при прийнятті рішень, дотримання законів міжособистісного спілкування, правил культури та етики поведінки. Для діагностики рівня сформованості КУП за цим показником було розроблено опитувальник «Ціннісні орієнтації майбутніх менеджерів».

Показник «Інтелектуальні якості» відображає такі параметри інтелектуальної сфери: соціальний інтелект, креативність, інтелектуальна емоційність. Під *соціальним інтелектом* розуміємо здатність розпізнавати поведінкові реакції людини за вербальними і невербальними проявами, це показник вияву прозорливості в міжособистісних стосунках, спроможності формулювати швидкі, майже автома-

тичні судження про людей, прогнозувати найбільш вірогідну їх поведінку. Це – особливий «соціальний дар», що забезпечує рівні відносини з оточенням, у результаті чого досягається соціальне пристосування. Оцінити цей показник дозволяє методика Дж. Гілфорда [3, с. 340–362].

Креативність як одна з вагомих якостей інтелектуальної сфери особистості менеджера виявляється в нестандартності, оригінальності мислення й поведінки та відіграє значну роль у формуванні КУП. Творення у фаховій діяльності передбачає, здебільшого, нестандартні дії і повинно носити творчий характер, будь-яке оновлення в організації потребує від менеджера здатності долати різні, перш за все, професійні стереотипи мислення і поведінки. Саме креативність допомагає менеджеру знаходити оригінальні рішення численних управлінських проблем. Ознаками вияву креативності є винахідливість, творчий підхід до діяльності; оригінальність, критичність та продуктивність мислення; уміння керувати своїми психічними станами, зокрема стимулювати творчу активність тощо. Оцінювати рівень креативності майбутніх менеджерів доцільно за вербальним тестом Торренса [1, с. 111–112].

Показником розвитку інтелектуальної сфери виступає також *інтелектуальна емоційність*, яка засвідчує чутливість (вразливість) у разі невдачі в інтелектуальній діяльності, емоційне переживання особистості, якщо очікуваний результат не збігається з реальним. Діагностувати її доцільно за допомогою опитування В. Русалова [3, с. 10–23].

Показник «*Комунікативні якості*» особистісного критерію сформованості КУП дозволяє оцінити комуні-

кативні та організаторські нахили, комунікативну емоційність, які відображають рівень розвитку відповідних професійно важливих якостей особистості.

Високий рівень прояву *комунікативних та організаторських нахилів* свідчить про активне прагнення майбутніх менеджерів до комунікативної, організаторської діяльності, дозволяє швидко орієнтуватися в складних життєвих і професійних ситуаціях, приймати самостійні рішення, невимушено поводитися в новому колективі, виявляти ініціативу, відстоювати власну думку, прагнути її прийняття підлеглими, співробітниками тощо. Діагностувати рівень їх розвитку в майбутніх менеджерів доцільно за методикою В. Синявського і Б. Федоришина [1, с. 208–214].

Комунікативна емоційність є віддзеркаленням чутливості в комунікативній сфері: до проблем у спілкуванні, оцінок інших людей, діагностувати її можна за допомогою опитувальника В. Русалова [3, с. 10–23].

Проблема виміру КУП майбутніх менеджерів пов'язана з необхідністю визначення рівнів її сформованості; під «рівнем» розуміємо ступінь величини, розвитку, вагомості чого-небудь [2, с. 684]. Для діагностики КУП майбутніх менеджерів було обрано чотирирівневу шкалу (високий, достатній, недостатній, низький рівні), яка, натомість, зручно корелює із загальноприйнятною у вітчизняних ВНЗ (A, BC, DE, F).

Кожен рівень сформованості КУП майбутніх менеджерів містить її специфічні описові характеристики відповідно до означених критеріїв і показників. Так, на *високому рівні* сформованості КУП студент володіє глибокими, усвідомленими, системними знаннями фахових та культу-

ро-зорієнтованих аспектів управління персоналом, виявляє прагнення до їх постійного оновлення; досконало володіє практичними способами дій: абсолютно самостійно здійснює пошук, аналіз, систематизацію та відбір інформації; уміє аналізувати проблему, проектувати алгоритм її розв'язання, розробляти чітке, обґрунтоване рішення; впевнено володіє технологіями роботи з персоналом; вільно користується сучасними інформаційними технологіями; здатний генерувати оригінальні ідеї, розробляти нестандартні підходи щодо розв'язання управлінських завдань; майстерно застосовує інструменти ефективних комунікацій, методи розв'язання конфліктів; у мотиваційній структурі особистості домінують внутрішні мотиви до навчальної та професійної діяльності; студент повністю усвідомлює загальнокультурні, професійно-особистісні та персонал-зорієнтовані цінності; виявляє високий рівень прояву комунікативних та організаторських якостей, активно прагне комунікативної та організаторської діяльності; має розвинений соціальний інтелект, креативність, стійку емоційно-вольову сферу.

На *достатньому рівні* сформованості КУП студент володіє системними знаннями фахових і культуро-зорієнтованих аспектів управління персоналом переважно в межах програмного навчального матеріалу, здебільшого виявляє прагнення до їх поглиблення та оновлення; добре оперує практичними способами дій: уміє самостійно працювати з відомою інформацією, іноді виникають труднощі в роботі з невідомою інформацією; за відомих умов самостійно аналізує проблему, володіє алгоритмом її розв'язання й приймає виважене управлінське рішення, є певні труднощі у вирішенні

завдань з прихованими, або частково невідомими умовами; добре володіє технологіями роботи з персоналом, сучасними інформаційними технологіями; демонструє здатність генерувати творчі ідеї, іноді виникають ускладнення щодо їх систематизації та відбору в процесі розробки управлінських рішень; володіє інструментами ефективних комунікацій, методами розв'язання конфліктів; у мотиваційній структурі особистості домінують зовнішні позитивні мотиви та частково внутрішні мотиви до навчальної і професійної діяльності, які значно превалюють над зовнішніми негативними мотивами; студент майже в повній мірі усвідомлює загальнокультурні, професійно-особистісні та персонал-зорієнтовані цінності; виявляє достатній рівень прояву комунікативних, організаторських якостей, прагнення до комунікативної та організаторської діяльності; володіє достатньо розвиненими соціальним інтелектом, креативністю й здебільшого стійкою емоційно-вольовою сферою.

На *недостатньому рівні* сформованості КУП студент показує задовільний рівень знань фахових та культуро-зорієнтованих аспектів управління персоналом, що виявляється у володінні загальним понятійним апаратом навчального матеріалу; пізнавальну активність виявляє найчастіше під впливом зовнішніх обставин; задовільно володіє практичними способами дій: уміє самостійно працювати лише з відомою інформацією; знає алгоритм вирішення управлінської проблеми, однак не завжди вміє практично його застосовувати, є ускладнення щодо аргументації та обґрунтування управлінського рішення, у вирішенні завдань з прихованими або частково невідомими умовами; достатньо обізнаний щодо технологій роботи

з персоналом, однак не завжди може вдало вживати їх при виконанні практичних завдань; використовує інформаційні технології здебільшого за підтримки викладача чи одногрупників; має недостатньо розвинені комунікативні вміння, труднощі виникають із розв'язанням конфліктів; у мотиваційній структурі особистості значне місце посідають зовнішні негативні мотиви до навчальної та професійної діяльності, їх вплив дещо послаблюється невеликим домінуванням чи-то зовнішніх позитивних, чи-то внутрішніх мотивів; частково усвідомлює загальнокультурні, професійно-особистісні та персонал-орієнтовані цінності; переважно ситуативно виявляє комунікативні та організаційні якості, уривчасте, фрагментарне прагнення комунікативної, організаційної діяльності, володіє недостатньо розвиненим соціальним інтелектом і креативністю, переважно нестійкою емоційно-вольовою сферою.

На *низькому рівні* сформованості КУП студент демонструє незадовільний рівень знань фахових і культуро-зорієнтованих аспектів управління персоналом, що виявляється в поверхневому розумінні програмного матеріалу, відповіді на питання дає із принциповими помилками, переважно на основі власних думок та життєвого досвіду; відсутні прояви пізнавальної активності; не володіє практичними способами дій: демонструє чи-то відсутність умінь, чи-то їх слабку розвиненість (копіювання зразків дій, алгоритмів тощо), переважно на рівні нижче репродуктивного відтворення; не вміє систематизувати, узагальнювати, відбирати релевантну інформа-

цію, нездатний самостійно провести управлінське дослідження, неспроможний до розробки обґрунтованого управлінського рішення; має поверхневі уявлення щодо інформаційних технологій; майже не виявляє творчої активності, має значні труднощі в налагодженні ефективних комунікацій, розв'язанні конфліктів; мотиваційно-ціннісна сфера особистості представлена домінуючими зовнішніми негативними мотивами до навчальної та професійної діяльності, розмитими ціннісними орієнтаціями; комунікативні та організаційні якості майже не виявляє, як і прагнення комунікативної, організаційної діяльності; демонструє низький рівень соціального інтелекту, креативності та має нестійку емоційно-вольову сферу.

Висновки. Відтак, критеріально-рівнева база діагностики сформованості КУП майбутніх менеджерів репрезентована: когнітивним критерієм, що відображає рівень опанування майбутніми менеджерами фаховими та культуро-зорієтованими знаннями; операційно-технологічним критерієм, який дозволяє виміряти рівень оволодіння інформаційними, дослідницькими, комунікативними, технологічними вміннями; особистісним критерієм, відповідно якого оцінюються рівень розвитку мотиваційно-ціннісної, інтелектуальної, комунікативної, емоційно-вольової сфери особистості; чотирирівневою шкалою оцінювання, якій відповідає високий, достатній, недостатній та низький рівні. Перспективними напрямками подальшого дослідження вважаємо організацію педагогічної діагностики КУП у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Истратова О. Н. Справочник психолога-консультанта организации / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 638 с.*
2. *Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов– 4-е изд., доп. – М. : ЛД ИНВЕСТ : Азбуковик, 2003. – 939 с.*
3. *Практическая психодиагностика. Тесты и методики / авт.-сост. Надеждина В. □ Минск : Харвест, 2011. – 640 с.*
4. *Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Колтикова та ін.; за заг. ред. В. А. Козакова. – Вид. 2-ге, без змін. – К. : КНЕУ, 2007. – 832 с.*

СЕМИГІНІВСЬКА Т.Г.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, Національний
авіаційний університет,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕГРАТИВНОГО СПЕЦКУРСУ

У статті запропоновано формування професійної етики майбутніх перекладачів авіаційної галузі засобами інтегративного спецкурсу «Основи професійної діяльності перекладача», що враховує особистісний та загальнокультурний розвиток майбутніх фахівців та відомі визначення, факти, принципи, категорії і т. ін., отримані раніше під час вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного циклу, які у процесі вивчення набувають професійно орієнтованого характеру.

Ключові слова: професійна етика, інтегративний спецкурс, педагогічні умови, майбутні перекладачі авіаційної галузі, контекстне навчання.

В статье рассматривается формирование профессиональной этики будущих переводчиков авиационной отрасли посредством интегрированного спецкурса «Основы профессиональной деятельности переводчика», который учитывает личностный и общекультурный уровень будущих переводчиков, а также известные определения, факты, принципы, категории и т. д. предметов социально-гуманитарного цикла, во время изучения которых они приобретают профессионально ориентированный характер.

Ключевые слова: профессиональная этика, интегрированный спецкурс, педагогические условия, будущие переводчики авиационной отрасли, контекстное обучения.

The article offers an integrated specialty course entitled "Basics Of The Professional Activity Of A Translator/Interpreter", the aim of which is to form professional ethics of future translators/interpreters in the

aviation sphere, based on the general future specialists' personal and cultural development as well as on the knowledge and skills acquired in the process of studying disciplines of the Humanities and Social Sciences, such as "Psychology", "Ethics", "Aesthetics" and the like, as a result of which the above-mentioned knowledge and skills acquire a professionally oriented character. The specialty course is arranged into two modules and the author suggests during lectures and practical classes employing such methods as problem-solving tasks, case studies, essay writing, lectures in a form of a discussion, dispute or a role-playing game.

Key words: *professional ethics, integrated specialty course, pedagogical conditions, future translators in the sphere of aviation, context-based studies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Моральне відродження і духовне вдосконалення людини – мета і засіб прогресивного розвитку українського суспільства та людства загалом. Важливу роль у формуванні моральної культури людини й суспільства має відігравати етичне просвітництво, що несе знання про моральні цінності, дає розуміння морального виміру поведінки особистості, дій соціальних суб'єктів, життя суспільства. Це дає підстави для переосмислення компетентнісно-орієнтованої підготовки фахівців у вищій школі в умовах модернізації освіти через призму створення умов і самореалізації кожної особистості, яка формується в умовах лібералізації економіки, демократичних перетворень в Україні, зростаючої необхідності «одухотворення нації», суспільства, а, відтак, визначення основних проєкцій та підходів до управління цим процесом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Завдання професійної

етики полягає у тому, щоб вивчити процес віддзеркалення професійних стосунків у моральній свідомості та у морально-професійних нормах, а також дослідити суспільні завдання, цілі професії і їхню значущість у соціальному прогресі. Окремі види людської діяльності висувають до фахівця надзвичайно високі моральні вимоги, адже їх недотримання може спричинити гострі моральні колізії, особливо коли йдеться про питання життя і смерті, здоров'я, свободи, честі й гідності людини, де моральні якості спеціаліста набувають вирішального значення, а доля однієї людини може залежати від моральної спроможності іншої.

Питанням професійної етики фахівців у різних галузях значну увагу приділяли у цілій низці дисертаційних досліджень та наукових праць такі науковці: А.О. Болдова, Р. Н. Ботавіна, К. С. Іваненко, А. С. Кобліков, О. І. Кривошеєва, Л. О. Рубан, Л. Л. Хоружа та інші. Проте аналіз матеріалів з теми дослідження свідчить, що мало уваги приділяється питанням професійної моралі суб'єктів перекладацької діяль-

ності й зовсім не досліджений процес її формування у майбутніх перекладачів авіаційної галузі. З цією метою до навчального плану майбутніх перекладачів авіаційної галузі пропонуємо внести інтегративний спецкурс «Основи професійної діяльності перекладача».

Виклад основного матеріалу. Конструювання змісту спецкурсу передбачає, передусім, добір матеріалу. Аналіз робіт, в яких досліджуються його принципи і критерії, виявив, що серед науковців не існує єдиного погляду на цю проблему. Зважаючи на те, що в основі концепції авторського курсу лежать ідеї контекстного навчання, у процесі добору матеріалу курсу ми вважали за доцільне скористатися напрацюваннями А. О. Вербицького, О. О. Леонтьєва, Н. Ф. Талізінної.

Моделювання логічної структури змісту курсу здійснювалося за допомогою методу графів. Цей метод передбачає зображення зв'язків між окремими розділами і темами навчального предмета, що дає можливість, по-перше, встановити найбільш раціональну послідовність вивчення розділів і тем, що визначається логікою зв'язків між ними; по-друге, описати внутрішньо-предметні зв'язки між окремими розділами; по-третє, виділити низку тем, які є особливо важливими з погляду логіки і мають найбільшу кількість зв'язків з іншими темами. У результаті моделювання структури інтегративного спецкурсу на засадах зазначених принципів, ми отримали граф логічної структури змісту курсу «Основи професійної діяльності перекладача», змістом якого охоплено основні теми, у процесі вивчення яких формується професійна етика майбутнього перекладача авіаційної галузі.

Вважаємо, що основний матеріал інтегративного спецкурсу повинен

містити основні положення професійної етики та етичного виховання, наукових досліджень у галузі професійної підготовки перекладачів, а також фактологічного матеріалу, зосередженого в збірнику складних етичних ситуацій у роботі перекладача; тем для обговорення та написання творів тощо, які були розроблені за результатами практичної діяльності автора дослідження в якості перекладача та викладача.

У тематичному плані інтегративного спецкурсу «Основи професійної діяльності перекладача» враховуємо сучасні досягнення науки в цій галузі знань. Спецкурс складається з двох тематичних модулів.

Завданням першого модуля «Основи професійної діяльності перекладача. Етика перекладача» є ознайомлення студентів із базовими поняттями та визначеннями, якими оперує професійна етика та теорія професійної діяльності перекладача. На цьому етапі проводиться діагностика уявлень студентів про моральний аспект професійної діяльності перекладача, на основі отриманих даних відбувається коригування його сприйняття. Викладач ставить перед студентами проблемні ситуації етичного характеру, стратегії розв'язання яких є метою вивчення спецкурсу. Студенти засвоюють перелік основних етичних якостей перекладача, розвиток яких є неодмінною передумовою виконання перекладачем соціальної функції своєї професії. Це сприятиме не лише здійсненню першої цілі формування професійної етики – розвитку у студентів категоріального апарату моральної свідомості, але й збудить в них інтерес до пізнання морально-особистісного компоненту професії перекладача.

Завдання модуля вбачаємо у тому аби визначити ключові поняття ком-

петенції та професійної компетентності перекладача; підкреслити суспільне призначення професійної діяльності перекладача; обговорити значення професійної та особистісної компетенцій перекладача; ознайомити студентів з професіограмою спеціаліста в галузі перекладу.

Пропонуємо навчальний матеріал Модуля 1 укласти у такий спосіб, щоб мотивувати студентів пригадали інформацію, отриману ними на 1, 2 та 3 курсі у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін, що дасть змогу перевести отримані знання у нову площину. У процесі вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного циклу ці знання орієнтовані на всебічний особистісний та загальнокультурний розвиток майбутніх фахівців, а під час вивчення запропонованого спецкурсу вони набувають професійно орієнтованого характеру. Спираючись на вже відомі визначення, факти, принципи, категорії і т. ін., отримані раніше в процесі вивчення «Психології», «Філософії», «Етики та естетики», «Психології ділового спілкування» та інших дисциплін вказаного циклу, у студента є можливість закріпити знання, доповнити їх новими фактами, інтегрувати їх у квазіпрофесійну діяльність. Крім того, студентам пропонується підготувати презентації про кодекси спеціалістів різних професій, про необхідне обладнання та програмне забезпечення у процесі послідовного та синхронного перекладу, про джерела потенційних непорозумінь між поглядами перекладача і замовника на переклад, про можливих замовників перекладацьких послуг у галузі авіації.

Завданням другого модуля «Професійно-етичне становлення перекладача авіаційної галузі» є детальний аналіз принципів професійної перекладацької етики, особистісних

якостей перекладача, шляхів подолання етичних дилем. Мета полягає у тому, щоб розробити класифікацію професійно важливих якостей перекладача; проаналізувати моральні якості перекладача; сформувані у студентів свідомий підхід до виховання власних етичних якостей та вміння їх застосовувати на практиці; виявити та схарактеризувати принципи перекладацької етики: самовдосконалення, конфіденційності, нейтралітету, повноти та точності перекладу; підкреслити значимість їх виконання для професійного успіху та кар'єрного зростання перекладача. Досягнення цієї мети стає можливим за умови набуття знань та вмінь, засвоєних під час вивчення першого модуля.

З метою ефективного засвоєння навчального матеріалу Модуля 2 пропонуємо задіювати доповіді, презентації, рольові ігри, що передбачають оволодіння студентами як знаннями, набутими в процесі вивчення Модуля 1 цього спецкурсу, так і знаннями, що були засвоєні під час вивчення усіх дисциплін суспільно-гуманітарного циклу.

На перших етапах вивчення спецкурсу робота повинна здійснюватися в напрямі підвищення мотивації студентів до отримання етичних знань і набуття вмінь етичної поведінки. Пізніше варто застосовувати метод аналізу конкретних ситуацій, під час якого студенти розв'язуватимуть проблемні завдання колективно. Це дасть змогу застосувати набуті теоретичні знання на практиці. Навчальна діяльність студентів повинна наближатися до квазіпрофесійної (особливо під час виконання проектної діяльності, ситуативних та ділових ігор, а також аналізу конкретних ситуацій).

На прикінцевих та заключних заняттях робота під час занять органі-

зовується відповідно до вимог контекстного навчання. В якості контролю для оцінки засвоєння знань, вмінь і навичок використовуються індивідуальні, групові та колективні форми організації навчання.

На цьому етапі студентам пропонуються лекції проблемно-пошукового характеру. Так, наприклад, перед лекцією, що розкриває тему 1 «Вміння, навички, інструменти та організація роботи перекладача» студенти починають підготовку, попередньо вивчивши рекомендовану до заняття літературу, а також готують відповіді на такі питаннями:

- До якого виду професійної етики належить перекладацька етика?

- Чому моральний кодекс перекладача досі широко не досліджувався?

- Які можуть бути наслідки для людини, яка не дотримується моральних цінностей?

- Яке значення має дотримання морально-духовних цінностей для досягнення високого рівня у професійній діяльності перекладача?

Перед лекцією студентам пропонується виконати завдання для самостійної роботи, з-поміж яких: на прикладі моральних кодексів педагога, журналіста, політолога, лікаря визначити пункти етики перекладача; а також перекласти з англійської мови українською основні чесноти людини.

Запропоновані навчальні завдання у вигляді відтворювальних і проблемних питань відповідають науковим підходам до опису та пояснення суб'єктивних причин, умов і фактів виникнення професійної етики перекладача, внаслідок цього, їх виконання студентами забезпечує засвоєння необхідних теоретичних понять і надає необхідні в подальшому знання.

Викладаючи матеріал з теми «Етичний кодекс перекладача» доцільно

поставити за мету з'ясування таких питань: 1) етичний кодекс спеціаліста – звід норм і правил моральної поведінки; 2) самовдосконалення – це безперервна робота над розвитком власних професійних та особистісних якостей; 3) конфіденційність – обов'язок тримати отриману інформацію в таємниці; 4) нейтралітет – обов'язок не втручатися в стосунки учасників комунікації та словесно-понятійне вираження вихідної інформації.

До проведення заняття також важливо попросити студентів виконати такі завдання: 1. Наведіть приклади неморальної поведінки перекладача; 2. Заслухайте та перекладіть усно коментарі професійних перекладачів з приводу описаних норм професійної етики.

Час від часу потрібно пропонувати теми для есе і дискусій, як от: «Етичні принципи як чинники стимулювання активної професійної діяльності перекладача»; «Значення етичного кодексу перекладача для досягнення професійного успіху». Наведені завдання виявляють акцент на закріпленні понять моральної свідомості та засвоєнні конкретних правил етичної поведінки. Виконання усного перекладу на багатолюдну аудиторію є завданням, під час виконання якого студенти повинні виявити невимушеність поведінки.

Викладаючи матеріал лекції на тему «Етика міжособистісних стосунків перекладача», за мету потрібно ставити виявлення видів міжособистісних стосунків перекладача та етичні принципи, що виникають на їх основі – колегіальність та етикет; аналіз етики стосунків перекладача з замовниками та колегами; сформованість об'єктивного ставлення до замовників і чуйність до колег; значення довірчих стосунків із клієнтами та доброзичливого ставлення до колег для кар'єрного

зростання.

Під час виконання індивідуальної роботи, після опрацювання матеріалу лекції, студентам можна запропонувати підготувати матеріал на такі підтеми: 1. Етика міжособистісних стосунків як система обов'язків. 2. Проблема стосунків перекладачів і клієнтів. 3. Колегіальність – взаємоповага спеціалістів, що займаються спільною справою.

Ще одним видом діяльності на заняттях повинен стати метод проектів, що виступає способом досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися цілком реальним, практичним результатом, оформленим у певний спосіб. Пропонуємо розробити проект «Якісний переклад – якісне технічне обслуговування» або «Якісний переклад – гарантія безпеки польотів».

Наприклад, Федеральне управління цивільної авіації США (FAA – Federal Aviation Administration) поставило за мету з'ясувати, чи залежить якість технічного обслуговування/безпеки польотів від компетентності перекладача. У пошуках відповіді на це питання, дослідники зазначили три основні пункти, що впливають на безпеку польотів/технічне обслуговування.

Опис ситуації (див.: <https://www.hf.faa.gov/docs/508/docs/Maint%20-%20Language%20SUNY.pdf>): The fundamental function of communication is to deliver a message from one human being to another. In almost every aspect of aviation work, communication also fulfills a secondary role as an enabler (or tool) that makes it possible to accomplish a piece of work (Kanki and Smith, 2001). Based on examination of accident investigations and incident reports, Orasanu, Davision and Fischer (1997) summarized how ineffective communication can compromise aviation safety in three basic ways:

Wrong information may be used. (Невірно перекладена інформація).

Situation awareness may be lost. (Відсутність розуміння ситуації).

Participants may fail to build a shared model of the present situation at a team level. (Усвідомлення ситуації окремими членами, а не всією групою /командою/екіпажем).

На якість перекладу можуть також вплинути екстралінгвістичні чинники на кшталт workload – навантаження (обсяг робіт), fatigue – втома, personality traits – особистісні якості перекладача, gender bias – статеві дискримінація, standard phraseology – рівень володіння фразеологією радіообміну, experience level – досвід перекладача і т. ін. Студентів-майбутніх перекладачів авіаційної галузі слід заохотити продумати варіанти етичної поведінки у ситуації 1-3 та навести реальний приклад (користуючись даними з мережі Інтернет, питаннями, що висвітлені на авіаційних форумах і т. ін.), як екстралінгвістичні чинники вплинули на якість перекладу.

Завершальний етап спецкурсу пропонуємо провести у вигляді ділової гри. Сюжет ділової гри може полягати у тому, що з метою підвищення безпеки польотів збираються фахівці у галузі авіації та перекладачі, з'ясовують причину, що призвела до авіакатастрофи та спільно виробляють рекомендації щодо запобігання таких ситуацій у майбутньому.

Суттєву роль у формуванні професійної етики майбутніх перекладачів авіаційної галузі повинен відігравати метод кейсів («кейс-стади»), тобто спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, які запозичені з реальної практики. Наведемо кілька орієнтовних кейсів: 1) Ви – перекладач, який отримав завдання перекладати

розмову двох бортмеханіків на злітно-посадковій смузі. Під час перекладу двигун був ввімкнений, через що частину реплік Ви просто не чули. Запропонуйте варіанти виходу із цієї ситуації. Викладач може запропонувати кілька альтернативних варіантів: а) Ви будете кожен раз перепитувати репліку, яку не почули; б) Ви втрутитесь в розмову і поясните, що не можете працювати в такому шумі; в) Ви відмовитеся перекладати, не даючи пояснень; 2) Ви перекладаєте «Керівництво з виконання польотів», де описані аварійні ситуації, а також алгоритм дій у них. Ви виявляєте там змістову помилку. Ваші дії: а) Ви пам'ятаєте про те, що перекладач – це лише транслятор інформації, а тому перекладаєте слово, що написано в оригіналі; б) Ви пере-

конані у тому, що це помилка і в перекладі пишете правильний варіант; в) Ви повідомляєте замовника (клієнта) про виявлену помилку і чекаєте на подальші вказівки від нього.

Висновки. Резюмуючи зазначене вище, зазначимо, що процес формування професійної етики майбутніх перекладачів авіаційної галузі відповідає ефективним принципам педагогіки професіоналізму, а саме, врахуванню та наданню переваги життєвому досвіду студентів у навчальній діяльності; негайному застосуванню отриманих знань, вмінь, навичок, якостей; орієнтації під час навчання на розв'язання конкретних життєвих і професійних проблем. Основним видом навчальної діяльності є пошук нових знань на основі наявного досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Леонтьев А. А. Деятельность. Сознание. Личность / А. А. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 400 с.
2. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : Учебник для студентов средн. пед. учебн. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
3. Хоружа Л. Л. Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти / Л. Хоружа // Шлях освіти. – 2003. – N3. – С. 27-33.

ФУРИК О.О.,
кандидат медичних наук,
асистент, кафедра
інфекційних хвороб,
Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ: ПЕРШІ КРОКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В МЕДИЧНУ ОСВІТУ

Проблемно-орієнтоване навчання є перспективним інноваційним напрямком розвитку медичної освіти, який впроваджено в учбовий процес у Запорізькому державному медичному університеті в рамках реалізації проекту Тетрис серед студентів 2 та 3 курсів медичного факультету. Проблемно-орієнтоване навчання - це організація навчальних занять, яка припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів по їх вирішенню, в результаті чого відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями, розвиток розумових здібностей. Проблемно-орієнтоване навчання це особлива методологія викладання, що призводить до формування навичок самоорганізації, самонавчання і самоконтролю, тобто підвищує рівень свідомого ставлення до придбання професійних знань і умінь і особистісних якостей майбутнього лікаря.

Ключові слова: проблемно-орієнтоване навчання, кейс, методика викладання

Проблемно-ориентированное обучение является перспективным инновационным направлением развития медицинского образования, который внедрен в учебный процесс в Запорожском государственном медицинском университете в рамках реализации проекта Тетрис среди студентов 2 и 3 курсов медицинского факультета. Проблемно-ориентированное обучение - это организация учебных занятий, которая предполагает создание

под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями и развитие мыслительных способностей. Проблемно-ориентированное обучение это особая методология преподавания, что приводит к формированию навыков самоорганизации, самообучения и самоконтроля, то есть повышает уровень сознательного отношения к приобретению профессиональных знаний и умений и личностных качеств будущего врача.

Ключевые слова: *проблемно-ориентированное обучение, кейс, методика преподавания.*

Problem-based learning is a promising direction in the development of innovative medical education that is embedded in the educational process in the Zaporozhye State Medical University within the project Tempus among students 2 and 3 courses of Medical Faculty. Problem-based learning - it is the organization of training sessions, which involves the establishment under the supervision of a teacher of problem situations and active independent activity of students in their solution, resulting in a creative happening acquisition of professional knowledge, skills and abilities and the development of mental abilities. Problem-based learning is a distinct methodology of teaching that leads to the skills of self-learning and self-control, that increases responsible attitude to the acquisition of professional knowledge and skills and personal qualities of future doctor.

Key words: *problem- based learning, case, teaching methods*

У сучасній медичній освіті останнім часом проявляються тенденції, що дозволяють говорити про перехід цієї системи у новий якісний стан. Вища медична школа повинна забезпечити випускникам систему інтегрованих теоретичних і клінічних знань, умінь і навичок, допомогти освоїти високі світові медичні технології, сформувані здатність до соціальної адаптації фахівця [1].

Методику проблемно-орієнтованого навчання в системі вищої освіти було розроблено з метою відповідати вимогам сучасного розвитку ринку праці і науково-технічного прогресу

для вирішення нагальних проблем суспільства у підготовці професійних кадрів [2, 3].

Проблемно-орієнтоване навчання, як самостійна форма медичної освіти, поширюється у провідних медичних університетах світу протягом останніх 50 років. [4]. Розпочавшись, як експеримент, в університетах Канади та Австралії у кінці 60-х років минулого століття, методика швидко розповсюдилась країнами Європи та Америки [5]. На сьогоднішній день, згідно з даними деяких дослідників, до 80% медичних шкіл і університетів Великобританії, США, Канади та Австра-

лії використовують методологію проблемно-орієнтованого навчання для підготовки студентів [6].

Медицина є однією з тих областей знання, де проблемні методи навчання можуть бути найбільш корисні. Зважаючи на особливості проблемного навчання воно найефективніше саме в тих ділянках знання, де важливі пізнавальна активність, постійне розширення теоретичних і практичних пластів знань, а також швидкість вирішення проблем, упевненість у власних силах і самостійність. Сучасний медичний університет прагне до підготовки конкурентоспроможних фахівців міжнародного класу, що володіє навичками нестандартного критичного мислення та вмінням самостійно діяти. Даний метод призначений для стимулювання вивчення традиційних фундаментальних дисциплін з клінічної точки зору. Також акцентується додаток принципів базисних наук до клінічних ситуацій [7].

Проблемно-орієнтоване навчання являє собою особливу педагогічну стратегію зі своїм стилем досягнення знань, який дає можливість повноцінного оволодіння проблемою з глибоким, активним, стійким освоєнням матеріалу реальних життєвих ситуацій при максимальному використанні доказово обґрунтованих світових інформаційних ресурсів [8].

У зв'язку з тим, що проблемно-орієнтоване навчання є перспективним інноваційним напрямком розвитку медичної освіти, у Запорізькому державному медичному університеті в рамках реалізації проекту Tempus «Створення Міжрегіональної Мережі Національних Центрів Медичної освіти, головним напрямком яких є впровадження проблемно-орієнтованого навчання з використанням віртуальних пацієнтів», впроваджена вище-

зазначена методика в учбовий процес студентів 2 та 3 курсів медичного факультету. Для цього був модернізований робочий навчальний план і переглянутий розклад занять для цих студентів й встановлено наступну структуру занять протягом тижня: 6 годин безперервного проблемно-орієнтованого навчання (заняття з викладачем-тьютором), 3 години лекцій, 1 година практичних занять з тематики проблеми на відповідних клінічних кафедрах. Однак, основний час відведено для самостійної роботи студентів [9].

Основними відмінностями проблемно-орієнтованого навчання від традиційного є створення 4-х невеликих груп по 8 студентів та організація занять таким чином, що студенти повинні самостійно сформулювати питання, які необхідні для рішення кейса та знайти на них відповіді у результаті пошуку відповідної інформації та спільного обговорення. Проблемно-орієнтоване навчання потребує спеціального методичного забезпечення, перш за все складання кейсів, розробкою яких займається спеціальна група викладачів на основі реально відбухує ситуацій, які переглядаються щороку.

Кейс – це конкретна клінічна ситуація, опис у певній послідовності подій. Кейси представлені 2 версіями – для студентів та викладачів (тьюторів). Версія кейса для викладача має повне та докладне описання ситуації, представляється основна інформація, яку повинні зібрати студенти самостійно та описуються дії, які приймають у конкретній ситуації для вирішення певної задачі та досягнення поставленої цілі. Також наводиться роз'яснення деяких понять, термінів та коефіцієнтів. Таким чином, викладач знає, що студенти мають обговорити та яка має бути послідовність прийнятих рішень.

Важливою складовою є представлені на початку кейса (тільки у варіанті для тьютора) об'єкти вивчення, які студенти мають сформулювати в процесі розглянення ситуації самостійно, а потім в процесі збору інформації, знайти необхідний для висвітлення об'єктів вивчення матеріал, обговорити його між собою та запропонувати вироблені спільно групою варіанти рішення проблеми в цілому.

Версія кейса для студентів має свою специфіку. Інформація студентам видається не одразу, а частинами, по мірі поступового обговорення фактів та зібраної ними інформації, що розкриває об'єкти вивчення, по мірі поступового рішення ситуації і досягнення певних цілей. В процесі розгляду та обговорення студентам надається допоміжний матеріал – копії документів, необхідних для прийняття рішення – результати лабораторних та інструментальних досліджень.

Основними задачами кейса при проблемно-орієнтованому навчанні є: навчити студентів формулювати послідовність об'єктів вивчення для рішення конкретної проблеми; виробити навички самостійного збору необхідної інформації; навчити умінню колективного обговорення проблеми та спільного прийняття рішень; підготувати до роботи у команді.

Заняття, які проводяться за методикою проблемно-орієнтованого навчання, розділяються на 3 частини. На першому занятті студенти знайомляться з ситуацією, формулюють гіпотези та об'єкти навчання. Спочатку студентам надається загальна інформація та стислий опис ситуації, що склалася (щодо скарг, анамнезу, супутньої інформації про стан хворого, даних об'єктивного, лабораторного, інструментального обстеження). В результаті обмірковування, мозко-

вого штурму та дискусії студенти мають сформулювати можливі гіпотези, які пояснюють причини ситуації, що склалася. Всі гіпотези записуються на дошку у вигляді ключової інформації. Потрібно відмітити, що для проблемно-орієнтованого навчання використовують спеціальні аудиторії з декількома дошками, що дозволяє зберігати інформацію у певному вигляді, видаляти за необхідності непотрібну й замінювати новою. Крім того, аудиторії оснащені комп'ютером, проектором, електронною дошкою.

На друге заняття, яке відбувається через 3 дні, студенти приходять з новою зібраною інформацією, аналізують й обговорюють її між собою. В процесі обговорення на дошках записуються схеми, графіки, малюнки і т.п. Одночасно студенти формують нові об'єкти вивчення. Поступово студентам видається додаткова інформація від тьютора, після отримання якої студенти переглядають свої гіпотези, кількість яких при подальшому вивченні проблеми та отриманні додаткової інформації поступово зменшується до трьох.

На третьому занятті студенти мають прийняти заключне рішення після обговорення й аналізу всієї отриманої інформації. В кінці заняття порівнюються об'єкти вивчення, які сформульовані студентами та представлені у варіанті для тьютора. Розбіжність у кількості сформульованих та розглянутих об'єктів вивчення не має перебільшувати 10%. Студенти самі, або за допомогою навідних питань тьютора формулюють нерозглянуті об'єкти вивчення та розбираються з ними самостійно.

Одним із найголовніших умов проблемно-орієнтованого навчання є активна співпраця студентів з ціллю різнобічного вивчення проблеми та

прийняття колективних рішень. Проблемне навчання - це така організація навчальних занять, яка припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів по їх вирішенню, в результаті чого і відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями і розвиток розумових здібностей. Постановка проблеми при розгляді клінічного випадку дозволяє студентам самим визначити ту область знань, яка необхідна їм для вирішення ситуації. Завдання викладача при цьому пра-

вильно націлити студентів на визначення меж цієї області, за межами яких закінчується їх компетенція, і виникають проблемні питання [10].

Таким чином, проблемно-орієнтоване навчання це особлива методологія викладання, що дозволяє засвоювати матеріал через усвідомлення та розуміння реальних життєвих ситуацій і сприяє цілісній підготовці лікаря, що спирається на міцну мотиваційну установку, глибоку спеціалізацію, актуалізацію інтелектуальних і особистісних можливостей студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Medical Student and Tutor Perceptions of Video Versus Text in an Interactive Online Virtual Patient for Problem-Based Learning: A Pilot Study* / L. A. Woodham, R. H. Ellaway, J. Round [et al.] // *J Med Internet Res.* - 2015. - Vol. 17 (6). doi: 10.2196/jmir.3922.
2. Володин Н. Н. Медицинское образование на рубеже веков / Н. Н. Володин, В. С. Шухов // *Лечащий врач.* - 2000. - № 4. - С. 68-70.
3. Митин М. Г. Реализация проблемно ориентированного и проектно-организационного обучения в ведущих университетах мира / М. Г. Митин, Н. Ю. Вьюжанина // *Известия алтайского государственного университета.* - 2013. - № 2 (78). - С. 29-32.
4. Сичов Р. О. Особливості кейс орієнтованого навчання студентів медичного факультету в Запорізькому державному медичному університеті: тези / Р. О. Сичов, М. О. Авраменко, Г. Є. Філатова // *Матеріали всеукраїнської науково-методичної відео конференції з міжнародною участю «Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини», 16-17 жовтня 2014, Запоріжжя, 2014.* - С. 155-156.
5. *Using and developing problem based learning units for professional development* / Peg Ertmer, Carol Case, Mary Farrell [et al.] // <http://www.mccli.dist.maricopa.edu/pbl/info.html>
6. *The process of problem-based learning: What works and why* / Schmidt, G. Henk, Rotgans [et al.] // *Medical Education* 2011. - Vol. 45 (8). P. 792-806. doi:10.1111/j.1365-2923.2011.04035.
7. Ержанова А. Е. Проблемно-ориентированное обучение в медицинском образовании / А. Е. Ержанова // http://www.rusnauka.com/22_NNP_2011/Medicine/13_90898.doc.htm

8. *Инновационный метод «проблемно-ориентированного обучения» (problem-based learning -pbl) / С. Т. Нуртазин, Ж. М. Базарбаева, З. Б. Есимситова [и др.] // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 5. – С. 112-114.*
9. *Сичов Р. О. Особливості учбової програми студентів медичного факультету в умовах проблемно-орієнтованого навчання: тези / Р. О. Сичов, О. А. Рижов, С. А. Моргунова // Матеріали всеукраїнської науково-методичної відео конференції з міжнародною участю «Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини», 16-17 жовтня 2014, Запоріжжя, 2014. – С. 154-155.*
10. *Искренко Э. В. Проблемно-ориентированное обучение: особенности методики преподавания в Великобритании / Э. В. Искренко, Т. А. Полтон // Научные ведомости. – 2008. – № 10. – С. 214-218.*

ХОМЕНКО П.В.,
доктор педагогічних наук,
декан факультету фізичного
виховання, професор кафедри
медико-біологічних дисциплін
і фізичного виховання,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В. Г. Короленка,
м. Полтава

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті проаналізовано організаційно-методичні засади запровадження європейських стандартів вищої освіти в системі підготовки магістрів з фізичного виховання. Здійснено аналіз сучасного стану підготовки магістрів в Україні та запропоновано структуру та зміст оновленого дворічного циклу підготовки магістрів. Обґрунтовано завдання безперервної освіти в галузі фізичного виховання та вимоги до компетентностей магістрів цієї галузі.

Ключові слова: магістр, безперервна професійна освіта, компетентнісний підхід

В статті проанализированы организационно-методические основы внедрения европейских стандартов высшего образования в системе подготовки магистров по физическому воспитанию. Осуществлен анализ современного состояния подготовки магистров в Украине и предложена структура и содержание обновленного двухлетнего цикла подготовки магистров. Обоснованы задачи непрерывного образования в области физического воспитания и требования к компетентности магистров этой отрасли.

Ключевые слова: магистр, непрерывная профессиональное образование, компетентностный подход.

The paper analyzes the organizational and methodological principles of implementation of European standards of higher education in the master of Physical Education. The analysis of the current state of preparation of masters in Ukraine and the proposed structure and content of the renewed two-year cycle of preparation of masters. Reasonably task of continuing education in the field of physical education and competency requirements for masters of this industry.

Key words: *master, continuing professional education, competence-based approach.*

Постановка проблеми. Сучасною потребою та невід'ємною складовою державної політики у галузі освіти є створення відповідних умов для здійснення наскрізної професійної освіти, яка забезпечуватиме поєднання фахової підготовки особистості з ґрунтовною основою загальноосвітніх знань та сприятиме забезпеченню безперервності навчання протягом усього життя людини [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика підготовки майбутніх фахівців фізичної культури знайшла відображення в працях Е. Вільчковського, Г. Генсерук, О. Корносенко, М. Носка, О. Петуніна, О. Свертнева, Л. Суценко, О. Тимошенка, А. Цьося, А. Черноштана, Б. Шияна та ін. Проблеми, пов'язані з реалізацією багаторівневої системи освіти, А. О. Васильєв, О. В. Глузман, С. Ф. Забелін, М. Г. Колодезнікова, О. П. Владиславлев, Г. Є. Гребенюк, Ю. А. Кустов, В. Г. Онушкін, С. О. Сисоєва.

Мета статті – проаналізувати організаційно-методичні засади запровадження європейських стандартів вищої освіти в системі підготовки магістрів з фізичного виховання.

Методи досліджень. Для мети використано комплекс методів: теоретичні: методи аналізу (нормативно-порів-

няльний, структурний, герменевтичний аналіз джерел); хронологічний, ретроспективний аналіз – для системного вивчення педагогічного досвіду з проблеми, емпіричні: рефлексивного проектування, узагальнення незалежних характеристик, методи інтерпретації, узагальнення й репрезентування результатів.

Результати досліджень та їх обговорення. Професійна педагогічна освіта сьогодні набуває значення чинника соціально-економічного, інтелектуального, духовного й фізичного оновлення суспільства, її сутнісними характеристиками є неперервність набуття знань, фахова компетентність та ціннісне ставлення особистості до власного фізичного здоров'я й здоров'я нації загалом. Це стосується передовсім фахівця фізичної культури, від якого залежить посилення оздоровчого потенціалу фізичного виховання, забезпечення диференційованого підходу до фізичного розвитку різновікових груп дітей і дорослих, своєчасного та якісного прогнозування їхніх потреб і моделей життєтворчості. Роль ефективної підготовки майбутнього фахівця визначено в чинних державних документах – Національній доктрині розвитку освіти України, Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту",

“Про фізичну культуру і спорт”, Концепції професійно-технічної (професійної) освіти, Цільовій комплексній програмі “Фізичне виховання – здоров’я нації”, Державних тестах і нормативних оцінках фізичної підготовленості населення України та ін. Реалізація завдань до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту потребує плекання особистості, здатної до плідної професійної праці у сучасних умовах, готової до професійної діяльності, яка володіє не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й сформованістю і зрілістю професійно значущих якостей, відповідною кваліфікацією.

На сучасному етапі впровадження у вищих навчальних закладах дистанційної форми організації навчально-виховного процесу, збільшення рівня поліфункціональності та універсалізації фахівців, освітній процес неможливий без модернізації професійної підготовки фахівців з фізичної культури та спорту. Майбутня педагогічна діяльність учителя фізичної культури ставить підвищені вимоги до особистості фахівця, особливо до його спортивної підготовки, що здійснюється в курсі підвищення спортивної майстерності. Завдяки цьому студент має можливість обрати спортивну спеціалізацію, підвищити рівень спортивної кваліфікації, а також одночасно оволодіти сучасними технологіями планування й управління навчально-тренувальним процесом, організацією проведення змагань, методикою суддівства тощо. Проблема підвищення спортивної майстерності студентів багато аспектна та пов’язана з безліччю факторів різного порядку: специфікою виду спорту (вікові межі спортивного росту, наявність висококваліфікованих тренерів, особливості

матеріально-технічної бази та ін.); особливостями життєдіяльності студента (труднощі поєднання спортивних занять із навчальними, бажання або необхідність поєднувати навчання з роботою та ін.); недостатністю моральних і матеріальних стимулів; труднощами з необхідним фінансуванням спортивних занять.

В останні роки сфера фізичного виховання стала помітно відставати від інших освітніх напрямків. Комп’ютеризація, освоєння інформаційних технологій, оволодіння природничо-науковими та гуманітарними знаннями не залишають часу дітям, молодим і дорослим людям для занять фізичними вправами. Тому часто суспільство не здатне протистояти стресовим впливам соціуму на принципи здорового способу життя. Разом із цим фізичне виховання та спорт у цей час охоплює широку сферу життєдіяльності людини. Це висуває особливі вимоги до процесу підготовки магістрів за спеціальністю 8.01020101 Фізичне виховання*.

Підготовка магістрів для отримання ними спеціальності «Фізичне виховання» повинна переслідувати таку мету: створення умов для самоствердження та самореалізації особистості з метою оволодіння професією й включення людини в систему безперервної професійної підготовки на базі здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста; поглиблене вивчення теоретичних і практичних дисциплін навчальних планів на всіх етапах перепідготовки освітньої галузі «Фізичне виховання, спорт, здоров’я людини»; оволодіння, підвищення та збереження рівня фізичної підготовленості на всіх етапах перепідготовки; забезпечення наступності в навчальних планах на всіх щаблях безперервної підготовки фахівців фізичного виховання

та спорту; впровадження в навчальний процес інноваційних технологій. Провідним компонентом у підготовці фахівця в широкому значенні слова є придбання не тільки вмінь, навичок, методик їхнього застосування, але й накопичення відповідних компетенцій.

Безперервна освіта в галузі фізичного виховання та спорту вирішує наступні завдання:

1. Визначення перспективних напрямків підготовки й перепідготовки кадрів в області фізичного виховання та спорту, здоров'я людини.

2. Інтенсифікація навчального процесу, створення спадкоємних науково-методичних основ навчання.

3. Удосконалювання наукової організації та методичного забезпечення навчально-виховного процесу, поширення передових форм і методів навчання.

4. Удосконалювання змісту освіти й напрямків підготовки відповідно до професійних потреб.

5. Поглиблення інтеграції фізкультурно-спортивної освіти, науки та виробництва.

Реалізація програми модернізації процесу професійної підготовки магістра за спеціальністю 8.01020101 Фізичне виховання* вимагає розробки, створення й забезпечення освітнього процесу навчальними програмами спецкурсів, навчальними і навчально-методичними посібниками, зміст яких повинен бути націлений на зміну професійного мислення фахівців, озброєння їх новими знаннями і вміннями, інноваційними технологіями. Спецкурси з даної проблеми можуть успішно засвоюватися майбутніми фахівцями в рамках національно-регіонального (вузівського) компоненту державного освітнього стандарту вищої професійної освіти.

Магістр за спеціальністю 8.01020101 Фізичне виховання* нової формації повинен знати:

- зміст інноваційних технологій у галузі фізичної культури і спорту;
- форми, методи і принципи організації інноваційного навчання;
- медико-біологічні, психолого-педагогічні, соціокультурні основи інноваційних технологій у галузі фізичної культури і спорту.
- Фахівець з фізичної культури і спорту нової формації повинен уміти:
- планувати, організовувати і проводити заняття з використанням інноваційних технологій;
- застосовувати на заняттях сучасні засоби й методи фізичного виховання, адекватні змісту інноваційних технологій;
- оцінити ефективність використання технологій і контролювати якість навчально-виховного процесу;
- аналізувати й коректувати свою професійну діяльність;
- організовувати й проводити наукові дослідження у сфері професійної діяльності.

Нами проаналізовано сучасний стан підготовки магістрів галузі знань «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» (за результатами вступної кампанії 2014-2015 року). Так за спеціальністю 8.01020301 «здоров'я людини» підготовку магістрів в Україні здійснюють 4 навчальних заклади, за спеціальністю 8.01020201 «спорт» - 11 закладів, за спеціальністю 8.01020302 «фізична реабілітація» - 27 ВНЗ, за спеціальністю 8.01020101 «фізичне виховання» - 32 навчальних заклади, за спеціальністю 8.01020303 «фітнес та

рекреація» лише 5 навчальних закладів.

Підготовка в університеті фахівців за спеціальністю 8.01020101 Фізичне виховання* здійснюється за навчальним планом, укладеним із урахуванням наступності та послідовності навчання бакалавра. Варіативна частина освітньо-професійної програми (ОПП) фахівця галузі знань 0102 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини за спеціальністю 8.01020101 Фізичне виховання* є нормативним документом, в якому узагальнюється зміст циклу дисциплін, запропонованих вищим навчальним закладом та курсів самостійного вибору студентів, які включають специфіку майбутнього фаху, висвітлюють особливості регіону та можливості вищого навчального закладу в якійсній підготовці фахівця даного профілю.

У вищих навчальних закладах за-

рубіжних країн навчальні плани включають такі цикли дисциплін: загальнонаукові, соціально-гуманітарні, педагогічні, спеціальні, спортивні. В уніфікованій "Європейській моделі" навчальних планів вищих навчальних закладів фізичної культури, як свідчить аналіз Л. П. Сущенко до циклу загальнонаукових дисциплін входять: фізіологія, анатомія, здоров'я, біомеханіка, статистика, біохімія, біометрія, біологія-гістологія, фізика, хімія. Соціально-гуманітарний цикл дисциплін містить: соціологію, філософію, іноземні мови, право; цикл педагогічних дисциплін – дидактику, педагогіку, психологію. Дидактика, історія, теорія та методика фізичного виховання, організація, теорія руху, антропомоторика входять до циклу спеціальних дисциплін, а до циклу спортивних дисциплін – плавання, легка атлетика, гімнастика, ритміка, ігри, танці,

Таблиця 1.

Розподіл годин навчального плану підготовки магістра за спеціальністю 8.01020101 Фізичне виховання*

№ з/п	Назва дисципліни	Кількість кредитів ЄКТС	Кількість годин						
			Загальний обсяг	Аудиторних				Самостійна робота	
				Всього	Лекції	Лабораторні	Практичні	Теоретичне навчання / практика	Екзаменацій на сесія
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Обов'язкові професійно-орієнтовані навчальні дисципліни та практики									
Академічна підготовка									
1	Організація та методологія наукових досліджень	5	150	50	30		20	100	
2	Медико-біологічні основи фізичного виховання і спорту	4	120	30	14		16	60	30

3	Функціональна діагностика та контроль у сфері фізичного виховання і спорту	3	90	30	12	8	10	60	
4	Психологія та педагогіка спортивної діяльності	5	150	40	20		20	80	30
Професійна підготовка									
5	Педагогіка вищої школи	4	120	30	18		12	60	30
6	Психологія вищої школи	4	120	30	18		12	60	30
7	Методика фізичного виховання та спортивного тренування у вищій школі	9	270	70	26		44	140	60
8	Адаптивне фізичне виховання	4	120	30	12	8	10	60	30
9	Менеджмент і маркетинг у сфері фізичного виховання і спорту	5	150	40	20		20	80	30
10	Фізична рекреація різних груп населення	5	150	40	16		24	80	30
Дисципліни вільного вибору студента									
11	Практичний курс іноземної мови	3	90	30			30	60	
12	Загальна теорія спорту для всіх	3	90	30	14		16	60	
13	Моделювання фізіологічних станів спортсмена	3	90	30	12		18	60	
14	Екологічні та гігієнічні основи фіз. вих. і спорту у ВНЗ	3	90	30	14		16	60	
15	Сучасні фітнес-технології	4	120	40	16		24	80	
16	Основи персонального тренінгу	4	120	40	18		22	80	
17	Професійно-прикладна фізична підготовка у вищій школі	3	90	30	12		18	60	
18	Програмно-нормативні основи фізичного виховання і спорту	3	90	30	14		16	60	
19	Теорія і методика викл спорт. ігор у вищій школі	4	120	40	10		30	80	

рекреація, предмети за вибором, лижний спорт, заняття на природі [3]. Як стверджує І. Грінченко особливістю навчальних планів зарубіжних країн є варіативність, вони містять три типи курсів – обов'язкові, частково за вибором, повністю за вибором [2].

Аналіз навчального плану підготовки за спеціальністю 8.01020101 Фізичне виховання* дозволив нам констатувати, що всі навчальні дисципліни поділяються на обов'язкові професійно-орієнтовані та дисципліни вільного вибору студентів. В структурі обов'язкових дисциплін виділяють академічну підготовку, яка включає такі дисципліни як «Організація та методологія наукових досліджень», «Медико-біологічні основи фізичного виховання і спорту», «Функціональна діагностика та контроль у сфері фізичного виховання і спорту», «Психологія та педагогіка спортивної діяльності», що становить 17 кредитів і 510 годин навчального часу (табл. 1).

Дисципліни професійної підготовки становлять 31 кредит, що відповідає 930 годинам навчального часу. до цих дисциплін згідно навчального плану входять «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика фізичного виховання та спортивного тренування у вищій школі», «Адаптивне фізичне виховання», «Менеджмент і маркетинг у сфері фізичного виховання і спорту» та «Фізична рекреація різних груп населення».

Значний обсяг навчального навантаження відводиться на дисципліни вільного вибору студентів – 30 кредитів, що становить 900 годин навчального часу. До цих дисциплін відносимо «Практичний курс іноземної мови», «Загальна теорія спорту для всіх», «Моделювання фізіологічних станів спортсмена», «Екологічні та гігі-

єнічні основи фіз. вих. і спорту у ВНЗ», «Сучасні фітнес-технології», «Основи персонального тренінгу», «Професійно-прикладна фізична підготовка у вищій школі», «Програмно-нормативні основи фізичного виховання і спорту», «Теорія і методика викладання спортивних ігор у вищій школі». Звичайно склад і змістове наповнення дисциплін вільного вибору студентів може значно варіювати.

Крім того програмою підготовки передбачено курсове проектування з дисципліни «Методика фізичного виховання та спортивного тренування у вищій школі».

Державна атестація включає атестацію з професійної підготовки (екзамен) та атестація з академічної підготовки (магістерська кваліфікаційна робота).

У другому та четвертому семестрах передбачені виробнича науково-дослідна практика та виробнича науково-педагогічна практика відповідно.

Основні висновки з виконаної роботи і перспективи подальших досліджень. Впровадження наскрізної освіти вимагає від педагогічних колективів узгодженості, структурованості в опрацюванні та викладанні навчального матеріалу, послідовності та систематичності у сутності, формах та методах навчання, що має бути невід'ємною складовою педагогічних умов забезпечення нерозривності процесу та результатів навчання [1]. Таким чином, підготовка магістрів із спеціальності «Фізичне виховання» має на меті задоволення потреб особистості, суспільства і держави у фахівцях, орієнтованих на сучасні методи освіти і виховання людини, прищепленні здорового способу життя, а також підготовку таких спеціалістів з фізичного виховання, які спроможні здійснювати освітню і спортивно-оздоровчу діяль-

ність на високому професійному рівні. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у обґрунтуванні динаміки

вивчення дисциплін вільного вибору в підготовці магістрів на основі аналізу українського на світового досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Безрученков Ю.В. Проблема наступності у професійній підготовці фахівців напрямку «Готельно-ресторанна справа» / Ю. В. Безрученков // Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Частина І. - 2011. - №14 (225). - С.17-24.
2. Грінченко І. Підготовка фахівців у галузі фізичної культури у вищих навчальних закладах зарубіжних країн / І. Грінченко // Електронний ресурс: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1137>
3. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. / Л.П.Сущенко. – Київ, 2003. – 46с.

ШАПОВАЛОВА Н.В.,
кандидат фізико-математичних
наук, доцент, кафедра вищої
математики,
Національний
педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
ПАНЧЕНКО Л. Л.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра вищої
математики,
Національний
педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
м. Київ

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

У статті розкрито роль науково-дослідницької діяльності студентів та науково-дослідницьких гуртків у ВНЗ. Проаналізовані різні підходи і методичні системи, розглянуті різні форми організації та педагогічного керівництва науково-дослідницькою роботою студентів ВНЗ. Запропоновані різні методичні прийоми для оптимального поєднання класичних і новітніх методів організації науково-дослідницької діяльності студентів ВНЗ у контексті інтеграції України в європейський освітній простір.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність студентів, науково-дослідна робота студентів, науково-дослідницький гурток, освіта.

В статье раскрыта роль научно-исследовательской деятельности студентов и научно-исследовательских кружков в ВУЗах. Проанализированы разные подходы и методические системы, рассмотрены разные формы организации и педагогического

руководства научно-исследовательской работой студентов ВУЗов. Предложены различные методические приёмы для оптимального сочетания классических и современных методов организации научно-исследовательской деятельности студентов ВУЗов в контексте интеграции Украины в европейское образовательное пространство.

Ключевые слова: *научно-исследовательская деятельность студентов, научно-исследовательская работа студентов, научно-исследовательский кружок, образование.*

The article examines the role of students' scientific research work and scientific research groups in high school. The authors analyze different approaches and methodical systems, investigate various forms of organization and pedagogical tutelage of scientific research activity for students in high school and suggest different methodical teaching techniques for optimal combination of classic and modern methods of its organization in context of Ukraine's integration in the European education space.

Key words: *scientific research activity, scientific research group, education.*

Якість підготовки фахівця у вищому навчальному закладі має особливе значення, оскільки саме на етапі отримання вищої освіти закладається фундамент професії, формується менталітет фахівця, потенціал саморозвитку і самовдосконалення, розвиваються творчі здібності, уміння і навички самоосвітньої науково-дослідницької діяльності студентів (НДДС).

Університетська освіта має бути орієнтована на розвиток аналітичних і творчих здібностей людини, опанування нею методів самостійного пошуку та активного, цілеспрямованого засвоєння нових знань для забезпечення перш за все професійної мобільності, здатності швидко і якісно впроваджувати нові технології. Основним принципом системи освіти повинна стати орієнтація на майбутнє, на ті умови життя і професійної діяльності, які чекають на випускника після закінчення вузу. А одним із напрямків модерніза-

ції системи вищої освіти є збільшення акценту на підготовку фахівця, який буде конкурентоспроможним на національному та світовому ринках праці.

Одним з напрямків запровадження Європейської освітньої системи в системі вищої освіти України є осмислення ролі та місця НДДС ВНЗ, методів її організації, а також особливостей комунікації між викладачем та студентом. Вивчення і дослідження проблеми оптимізації НДДС ВНЗ в напрямку підвищення пріоритетності та вдосконалення її організації як одного з головних видів освітньої діяльності є актуальним і нагальним. Наше завдання полягає у визначенні місця НДДС ВНЗ, аналізі основних особливостей її організації, виявленні ключових коректив, яких потребує поточна структура з метою створення оптимальних умов для здійснення студентами науково-дослідної діяльності, висвітленні специфіки взаємодії між студентом і викладачем в ході здійснення НДД.

Вища освіта – це послідовне і прогнозоване формування особистісних здібностей, які визначають ефективність і якість професійної діяльності. Трансформація системи вищої освіти України в напрямку імплементації європейських стандартів передбачає в якості однієї з найважливіших складових підвищення ролі і значення науково-дослідної діяльності студентів, стимулювання студентів до освоєння нових знань, їх власноручного аналізу нестандартними творчими шляхами та знаходження лакун їх практичного і прикладного застосування.

Науково-дослідницька діяльність студентів у вищій школі є важливим компонентом підготовки висококваліфікованих кадрів і спрямована на виконання таких основних завдань:

- формування наукового світогляду, оволодіння студентами методологією і методами наукового дослідження; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у розв'язанні теоретичних і практичних завдань;
- прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності, залучення їх до розв'язання наукових проблем;
- поглиблення знань у певному науковому напрямі, формування вмінь виконання курсових робіт і дипломних проектів, підготовки наукових публікацій;
- створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, підготовка й виховання у вищому навчальному закладі резерву вчених-дослідників, викладачів [8, с. 166-167].

Створення інформаційного суспільства, процеси глобалізації та інтеграції формують нові вимоги до особистості. В умовах розвитку нових технологій різко зростає попит на людей, що володіють нестандартним мисленням, вміють ставити і вирішувати нові завдання. Стрімке зростання рівня сучасних науково-технічних досліджень має прямий вплив на зміст освіти і обумовлює важливість проведення методичної та науково-дослідної роботи по ознайомленню студентів з новими методами і досягненнями нестандартного мислення, спрямованими на розвиток логічного мислення нового покоління. Для цього слід спрямовувати науково-дослідницьку та інноваційну діяльність студентів ще в період їх навчання на забезпечення можливості реалізації запитів та обдарувань особистості студента, на забезпечення і здійснення пошуку ними відповідних «ніш», задач і проблем для отримання нових результатів і реалізації набутих знань, умінь, інтелекту. Для цього корисно залучити їх до активної участі у виконанні різних форм НДДС, які можна поділити на дві групи:

- 1) ті, що є складовою частиною навчального процесу (підготовка наукових рефератів на задану тему; виконання дослідницьких лабораторних робіт і домашніх завдань, що містять елементи творчого пошуку; дослідницькі завдання на період усіх видів практики; навчальні наукові семінари; виконання курсових робіт, дипломних (кваліфікаційних) проектів);
- 2) ті, що виконуються в позалекційний час (робота студентських гуртків і проблемних груп, студентського науково-творчого товариства (СНТ)) [8, с. 167], підготовка доповідей і участь в роботі науко-

вих семінарів та наукових, науково-методичних, науково-практичних конференцій.

Тому виникає проблема заохочення студентів до постійного розвитку і удосконалення своїх знань, умінь і розширення поля інтересів в процесі НДДС та проблема розробки нових методичних підходів до її організації. Адже саморозвиток в подальшому часто призводить до появи нових, креативних способів розв'язування задач.

Як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, проблема організації якісної науково-дослідницької діяльності студентів у вищій школі є однією з найважливіших складових професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, про що свідчать дослідження В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко, В. П. Андрущенко, М. Т. Білухи, Ю. І. Горобця, С. М. Торсе, А. А. Лудченко, Я. А. Лудченко, Т. А. Примак, З. І. Слєпкань, С. Н. Дорофєєва, Л. О. Терещенко та інших.

Мета цієї статті полягає в розкритті ролі науково-дослідницької діяльності студентів та науково-дослідницьких гуртків у ВНЗ, аналізі різних підходів і методичних систем, розгляді різних видів і форм організації та педагогічного керівництва науково-дослідницькою роботою студентів ВНЗ, виробленні різних методичних прийомів для оптимального поєднання класичних і новітніх методів організації науково-дослідницької діяльності студентів ВНЗ у контексті інтеграції України в європейський освітній простір.

Науково-дослідна робота студентів з кожної дисципліни навчального плану повинна забезпечувати системність знань, використання міжпредметних зв'язків, мобільність і критичність мислення, володіння методами і засобами обробки інформації, вміння застосовувати отримані теоретичні

знання для розв'язування типових і нетипових, практичних і прикладних задач, володіння різними засобами навчання, включаючи нові інформаційні технології з використанням відповідного навчально-методичного і інформаційно-програмного забезпечення дисципліни. Тому основною вимогою до науково-дослідної роботи студентів є її аналітичний, творчий характер.

Підвищення ефективності науково-дослідної роботи неможливо без впровадження нових інформаційних технологій з використанням відповідного навчально-методичного і інформаційно-програмного забезпечення дисципліни. Використання мультимедійних технологій під час вивчення і застосування навчального матеріалу, а також візуалізація наданої інформації дозволяє різним наукам повернути наочність.

Підвищення пріоритетності науково-дослідної роботи в структурі навчального процесу також має своїм наслідком трансформацію специфіки комунікації між викладачем та студентом. В цьому плані потрібно виокремити дві провідні тенденції – тенденцію до індивідуалізації освітнього процесу та тенденцію до диференціації роботи викладача зі студентами.

Науково-дослідна робота – це метод вищої освіти і засіб індивідуалізації навчання у вигляді навчальної діяльності, в основу якого покладена взаємодія викладача і студентів, яка носить партнерський характер і приймає різні форми в залежності від цілей науково-дослідної роботи. Це вже не просто трансляція нових знань від викладача до студента, а відносини складної співпраці і змістовної комунікації із застосуванням інформаційних технологій та електронних засобів [4]. Педагогічне керівництво науково-дослідною роботою здійснюється у фор-

мі поради, консультацій, на засіданнях проблемних груп, виступів на семінарах, гуртках, конференціях, у формі застосування різних методичних прийомів для зацікавленості та активізації роботи студентів для підвищення якості її виконання.

Гурткова робота у вищих навчальних закладах дає можливість розкрити творчий та дослідницький потенціал студентів та мотивувати їх до саморозвитку та критичного мислення в подальшому. Відвідування наукових студентських гуртків допомагає студентам систематизувати отримані знання, виокремити міжпредметні зв'язки та набуті додаткові прикладні компетентності [6]. Водночас, для викладача, науковий студентський гурток – це можливість передати знання, що виходять за рамки звичайних навчальних програм, а також навчити студентів основам творчої наукової діяльності.

Таким чином, науково-дослідницький гурток у найдієвіший спосіб сприяє розвитку навчально-пізнавальної активності студентів, розширює можливості взаємодії студента і викладача для передачі цінного наукового і педагогічного досвіду.

Тому, не випадково проблемі розробки програм різноманітних гурткових курсів присвячена велика кількість робіт.

Науково-методичний аспект активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає розроблення варіативних методичних систем навчання, що охоплюють побудову і технологічне забезпечення мотивацій, добір змісту, методів, прийомів, організаційних форм раціонального поєднання викладання педагога і самонавчання студента, підготовку систем диференційованих вправ, зокрема професійно значущих для майбутньо-

го спеціаліста, визначення орієнтирів навчально-пізнавальної діяльності [8, с. 69]. Концепція студентського науково-дослідного гуртка базується на положеннях про розвиток особистісно-орієнтованої школи, системи методичної роботи, яка б відповідала потребам усіх суб'єктів педагогічного процесу.

Тематику для гуртка слід вибирати із урахуванням наступних вимог:

зміст навчального матеріалу має систематизувати та поглиблювати знання студентів з планових навчальних дисциплін;

гурткові засідання мають сприяти активізації розумової діяльності студентів з метою їх інтелектуального розвитку;

необхідно дотримуватись принципів: науковості і доступності навчального матеріалу, а також прикладної спрямованості набутих знань та умінь;

необхідно враховувати актуальність тематики [4, 8, 16].

Стратегія реформування сучасної освіти має будуватися на формуванні здібності самостійно генерувати нові знання, здатності у нестандартних ситуаціях знаходити нові, творчі рішення. Для цього необхідні нові освітні технології для забезпечення кожній людині індивідуальної траєкторії розвитку творчих здібностей і становлення її як особистості та спеціаліста. Формування особистості спеціаліста передбачає активізацію і вдосконалення психічних пізнавальних інтересів (відчуття, сприйняття, уявлення, мислення, мова) у відповідності з вимогами спеціальності та професійної діяльності в цілому. У зв'язку з цим актуальними стають питання розвитку активності студентів та формування позитивних мотивів, що спонукають їх до пізнавальної діяльності [11].

Пізнавальна активність особистості

є базою для розвитку інтелектуальної ініціативи і творчості як готовності виходити за межі заданого і включатися в не стимульовану ззовні інтелектуальну діяльність [3]. Бажання самостійно, за власним прагненням відшукувати нову інформацію, висувати ті або інші ідеї, оволодівати іншими областями діяльності, творчості, породжує оригінальні ідеї і сприяє формуванню творчої активності.

Під *творчою активністю* студента будемо розуміти його здатність самостійно створювати оригінальні цінності; організовувати свою навчальнопознавальну діяльність; його прагнення до пошуку нових шляхів розв'язання проблемних ситуацій і подолання труднощів; відкриттю нових явищ як в самій навчальнопознавальній діяльності, пов'язаній з розв'язуванням конкретних задач, так і в кінцевому її результаті; його вміння складати нові пізнавальні задачі та знаходити їх оптимальні розв'язки; приймати нестандартні рішення. Підготовка майбутнього фахівця досягає мети, якщо в результаті вдається сформуванню ініціативну, творчо активну особистість, здатну, в свою чергу, формувати суспільно значиму особистість [3].

Формування творчої активності студентів передбачає залучення їх в діяльність, яка вимагає прояву тих або інших творчих рис і тим самим ці риси формує. Важливе значення в формуванні творчої активності мають форми організації творчої діяльності. Під *творчою діяльністю* студентів будемо розуміти сукупність тих видів робіт, в яких проявляється найбільш висока самостійність студентів, здатність знаходити оптимальні рішення проблемних ситуацій, які пов'язані з відкриттям нового як в самій сукупності робіт, так і в її кінцевих результатах, в яких відображаються їх особистісні

якості, погляди, життєва позиція [3].

Для підвищення ефективності формування творчої активності студентів доцільно використовувати активні форми проведення аудиторних і позааудиторних занять.

Найбільш ефективними формами організації творчої діяльності студентів, на нашу думку, є диференційоване навчання, особистісно орієнтоване навчання, ділова гра, проведення лекцій проблемно-орієнтованого характеру або проблемних лекцій, а саме: лекцій проблемного викладу; лекцій проблемного засвоєння; лекцій, на яких проблемний виклад поєднується з проблемним засвоєнням, які називаються комбінованими проблемними лекціями; лекцій з показами, ілюстраціями, презентаціями і демонстраціями; лекцій з елементами дискусії, бесіди, зацікавленого спілкування, які орієнтують майбутніх фахівців на самостійне творче засвоєння знань, науково-дослідницька робота студентів, науково-дослідницька діяльність студентів.

Особливе значення для зацікавленості студентів мають *показ, демонстрація* – наочно-чуттєве ознайомлення студентів із предметами, явищами, процесами, що сприяє створенню наочних образів, уявлень про них. Він передбачає демонстрацію на заняттях натуральних об'єктів та їх моделей, таблиць, схем, діапозитивів, діафільмів, використання комп'ютера як засобу наочності тощо. Важливою особливістю цього методу є поєднання показу, демонстрації зі словом викладача [8].

Сучасна модель розвитку національної системи освіти ґрунтується на новому розумінні концептуальних засад її реформування. Освіта набуває нових функцій у демократичному суспільстві і зорієнтована на всебічний розвиток, формування світоглядної

культури та творчих здібностей особистості, для якої знання, вміння і навички стають засобом досягнення нових цілей для розвитку, саморозвитку, життєтворчості упродовж всього життя. Звернення до соціально-аксіологічної сторони творчості вимагає ґрунтовного аналізу системи освіти, навчання, виховання, тих умов і фактичних можливостей, які надаються суспільством для формування творчого потенціалу кожної людини [12].

Під творчою діяльністю розуміють діяльність, що дає нові, оригінальні продукти високої суспільної цінності. Серед якостей, необхідних для творчої діяльності, виділяють розумову активність, кмітливість і винахідливість, прагнення набувати знання, необхідні для виконання практичної роботи, самостійність при виборі і розв'язанні проблем, здатність бачити головне в різному і різне в подібних явищах тощо.

Основу творчості фахівця складають: 1) професійно-фахові знання; 2) професійно-фахові уміння і навички; 3) професійно-значущі особистісні якості; 4) професійно-особистісне зростання та самовдосконалення.

У розв'язанні проблеми розвитку інтелектуально-евристичних здібностей студентів предметом особливої уваги повинно стати використання у навчальному процесі таких засобів, методів і форм навчання, які б сприяли розвитку критичності і незалежності мислення, допитливості, винахідливості, самостійності тощо.

Видами науково-дослідної роботи студентів під час навчання можуть бути наступні;

проведення фундаментальних досліджень, які здійснюються в академічних інститутах, галузевих спеціалізованих інститутах, лабораторіях, долучитися до діяльності яких сту-

денти мають можливість під час проходження практики, а також повинні бути постійною складовою діяльності ВНЗ;

проведення досліджень прикладного характеру, які здійснюються в наукових і навчальних установах та можуть виконуватися на замовлення бізнесових структур усіх видів;

апробація результатів науково-дослідних робіт студентів на аудиторних заняттях, в поза аудиторний час, на студентських наукових та науково-практичних конференціях, що є одним із очікуваних результатів удосконалення практичної складової навчального процесу студентів, підвищення професійного рівня науково-педагогічних працівників та організації проведення наукового дослідження [9].

Таким чином, науково-дослідна діяльність є мегадіяльністю, що створює умови для реалізації особистості майбутнього фахівця як цілісності, у всіх її проявах [9].

Досягнення необхідного розвиваючого ефекту при вивченні навчальних курсів можливе на базі реалізації діяльнісного підходу, який передбачає навчання не тільки готовим знанням, а і діяльності по набуттю нових знань, освоєнню способів евристичних міркувань, створення педагогічних ситуацій, що стимулюють творче мислення студентів, формування умінь правильного використання теоретичного матеріалу, строгого логічного обґрунтування тих чи інших фактів [12]. В реалізації діяльнісного підходу важливе місце займають елементи дослідницької праці та наукового пошуку: самостійне доведення теорем та виведення формул, побудова та дослідження математичних моделей реальних процесів, проведення обчислювальних експериментів із засто-

суванням сучасних інформаційних технологій та інше, що може стати змістом реферату, курсової або кваліфікаційної роботи.

Хотілось би звернути особливу увагу на необхідність поєднання теоретичних і практичних досліджень, прикладне використання отриманих результатів наукових досліджень. В процесі виконання науково-дослідних робіт студенти мають навчитися узагальнювати результати виконання дослідження, робити висновки та виробляти практичні рекомендації щодо їх впровадження.

Висновки. Оптимальний об'єм, новизна, оптимальна важкість, пізнавальний інтерес, колорит, комбінаторність, наявність використання міжпредметних зв'язків, поступаль-

ний розвиток – це найкращий спосіб засвоєння знань, зацікавлення ними студентів вищих навчальних закладів і спонукання їх до науково-дослідної діяльності.

Науково-дослідна діяльність студентів на сучасному етапі повинна стати основою вищої освіти. На даному етапі ще багато чого потрібно зробити для налагодження ефективної цікавої, методологічно обґрунтованої науково-дослідної роботи студентів. Застосування сучасних технологій, орієнтація на науково-дослідну роботу студентів, впровадження багаторівневої структури освіти сприяє підвищенню якості освіти, зближенню і гармонізації її з європейською системою освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко В. П. Науково-педагогічні пошуки молодих / В. П. Андрущенко // *Вища освіта України*. – 2002. – № 4. – С. 5–7.
2. Горобець Ю. І. Проблеми організації науково-інноваційної діяльності студентів / Ю. І. Горобець, С. М. Торсе // *Наука і сучасність* : 36. праць. – К., 2000. – Вип. 1, ч. І. – С. 5–9.
3. Дорофеев С. Н. Теория и практика формирования творческой активности будущих учителей математики в педагогическом вузе [Электронный ресурс]: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08. / Дорофеев Сергей Николаевич. – М.: РГБ, 2003. – 390 с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
5. Лудченко А. А. Основы научных исследований : учебное пособие / А. А. Лудченко, Я. А. Лудченко, Т. А. Примак ; ред. А. А. Лудченко. – 2-е изд., стер. – К.: Знання, 2001. – 113 с.
6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : Підручник / Л. Г. Подоляк. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
7. Попков В. А. Дидактика высшей школы : уч. пос. / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Асадетіа, 2001. – 188 с.
8. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : Навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.
9. Терещенко Л. О. Інтеграція освіти і наукового процесу у вищій школі / Л. О. Терещенко // *Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*, – К., 2015. – Вип. № 80. Ч. 2. – С. 278–281.

10. Устенко О. Наукові школи як фундамент вищої освіти / О. Устенко // *Психологія і суспільство*. – 2002. – № 3–4. – С. 11–19.
11. Шаповалова Н. В. Діяльнісний та компетентнісний підходи до навчання геометрії в педагогічному університеті / Н. В. Шаповалова, Л. Л. Панченко // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* – Додаток 1 до Вип. 35, Том IX (60) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: «Гнозис», 2015. – С. 305-312.
12. Шаповалова Н.В. Організація науково-дослідницької діяльності студентів фізико-математичних спеціальностей ВНЗ / Н. В. Шаповалова, Л. Л. Панченко, Л. В. Процак // *Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції «Сучасні науково-методичні проблеми математики у вищій школі»*, 25-26 червня 2015 р. – К.: НУХТ, 2015 р. – С. 159-162.
13. Шаповалова Н. В. Організація та оцінювання самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах / Н. В. Шаповалова // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 20. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 172-176.
14. Шаповалова Н. В., Методологія формування творчої особистості вчителя математики / Н. В. Шаповалова, Л. Л. Панченко // *Креативність і творчість*. – Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка.» – Тематичний випуск № 1. – К.: Гнозис, 2009. – С. 248-251.
15. Шаповалова Н. В. Організація самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах в контексті адаптації до принципів Болонського процесу / Н. В. Шаповалова, Л. Л. Панченко, Л. В. Процак // *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка.»* – Додаток 4, том II (14) – Тематичний випуск № 3. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: «Гнозис», 2009. – С. 237-241.
16. Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. Пособие / Ф. В. Шарипов. – М.: Логос, 2012. – 448 с. (Новая университетская библиотека)
17. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : Підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарченко. – К.: Знання-Пресс, 2002. – 295 с.

ЯКУБЕНКО В. М.,
кандидат технічних наук, доцент,
директор Інституту
післядипломної освіти
ЗАХАРЧУК М.Є.,
кандидат педагогічних наук,
заступник декана
післядипломної освіти,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТА ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛІСТІВ

У статті зосереджено увагу на характерних особливостях застосування інноваційних освітніх технологій та технічних засобів навчання у системі післядипломної освіти; коротко характеризувано дві основні технології (кейс- та мережеву), а також стисло проаналізовано технології особистісно орієнтованого навчання (продуктивне навчання, індивідуальний стиль, ресурсно-орієнтоване).

Ключові слова: технічні засоби навчання, інноваційні освітні технології, кейс-технологія, особистісно орієнтоване навчання, підвищення кваліфікації, додаткова освіта, післядипломна освіта.

Сосредоточено внимание на характерных особенностях применения инновационных образовательных технологий и технических средств обучения в системе последипломного образования; кратко охарактеризовано две основные технологии (кейс - и сетевая), а также проанализировано технологии личностно ориентированного обучения (продуктивное обучение, индивидуальный стиль, ресурсно-ориентированное).

Ключевые слова: технические средства обучения, инновационные образовательные технологии, кейс-технология, личностно

ориентированное обучение, повышение квалификации, дополнительное образование, последипломное образование.

We focus the attention on typical peculiarities of usage of innovative educational technologies and educational tools in post-graduate education. Also there have been given brief characteristics of two main technologies (case study and network technology). The authors have concisely analyzed the technologies of person centered education such as: Productive Learning, Learning Styles Approach, Resource-Based Learning.

Key words: *educational tools, innovative educational technologies, case study, person centered learning, advanced training, additional education, postgraduate education.*

Постановка проблеми. Система післядипломної освіти потребує безперервного оновлення теоретико-методологічного підґрунтя. Зумовлено це її стрімким розвитком та незавершеністю реформ у цій галузі внаслідок високої динамічності соціально-економічних процесів і трансформацій в Україні, сталого удосконалення національної системи освіти загалом. Остання повинна відповідати національним інтересам, світовим тенденціям розвитку та умовам органічної цілісності. У той же час забезпечити принципи цілісності та системності вищої освіти неможливо без урахування сучасних досягнень науки та техніки, що пов'язано з покращенням методики організації освітнього процесу. Важливим напрямом інтенсифікації навчально-пізнавального процесу у системі підвищення кваліфікації та додаткової освіти спеціалістів є застосування технічних засобів навчання та інноваційних освітніх технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питанню застосування інформаційних технологій у

навчанні приділяли увагу науковці В. В. Іванова, А. А. Каленський, І. Г. Захарова та ін. Проблеми комп'ютеризації освіти досліджували учені А. Т. Ашеров, Ю. О. Дорошенко, Ю. О. Жук, Ю. І. Машбиць, О. М. Торубара, О. Г. Яцюк та ін. Застосування сучасних комп'ютерних технічних засобів та підвищення якості навчання відображено у працях таких вчених як: Ф. В. Медведєва, К. А. Гребеннікова, Г. А. Кручіна, З. С. Сейдаметової, В. К. Сидоренко та ін. Питання застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі досліджували В. Ю. Биков, Ю. О. Жуков, М. І. Жалдак, Р. І. Гуревич та ін. Окремі теоретичні та практичні аспекти застосування інноваційних освітніх технологій висвітлені у працях багатьох зарубіжних учених (І. Баклі (E. Barkley), Дж. Біггс (J. Biggs), М. Дернтл (M. Derntl), К. Кросс (K. Cross), К. Мейджер (C. Major), Р. Мотшнік-Пітрік (R. Motschnig-Pitrik), П. Ремсден (P. Ramsden), М. Хеннефін (M. Hannafin), Дж. Хілл (J. Hill)). Науковці [4, 7, 9] відзначають, що використання засобів інформаційних технологій та інноваційних освітніх

технологій дозволяє підвищити інтенсивність та ефективність процесу навчання; створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, тим самим дозволяючи здійснювати перехід до безперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної інформації. Однак питання застосування технічних засобів навчання та інноваційних освітніх технологій у системі підвищення кваліфікації та додаткової освіти спеціалістів недостатньо представлено у наукових педагогічних матеріалах.

У зв'язку з цим, *стаття має за мету* проаналізувати особливості використання в освітньому процесі післядипломної освіти технічних засобів навчання та інноваційних освітніх технологій, а саме кейс-технології та технологій особистісно орієнтованого навчання.

Виклад основного матеріалу. Використання технічних засобів навчання надає навчально-методичній роботі зі слухачами більш насичений, динамічний, творчий та інтенсивний характер. Вони полегшують передачу навчальної інформації, допомагають керувати увагою слухачів, заощаджують час. Ефективні аудіовізуальні засоби при розгляді окремих фаз та етапів протікання явищ і процесів, при вивченні конструктивних особливостей об'єктів. Вони відіграють важливу роль під час демонстрації пристроїв, послідовності етапів складання, налагодження малогабаритних об'єктів (точних механізмів, радіоапаратури), під час вивчення громіздких і дорогих механізмів, багатокomпонентних технологічних процесів, процесів, що протікають дуже швидко або надто повільно, під час розгляду виробничих ситуацій з моделюванням екс-

периментальних умов (у підготовці операторів, диспетчерів). Отже, використання аудіовізуальних засобів сприяє підвищенню науковості навчання, дозволяє слухачам формувати нові знання.

Таким чином, технічні засоби навчання, становлять основу зорового сприйняття, служать опорою у науковому пізнанні, забезпечують передачу навчальної інформації, ілюструють та підтверджують сформульовані теоретичні положення і висновки. В умовах стрімкого зростання інформаційних потоків і збільшення дефіциту навчального часу аудіовізуальні засоби дозволяють у стислі терміни викласти і засвоїти значно більший обсяг навчальних знань. При цьому якість інформації, що засвоюється слухачами, підвищується за рахунок її наочності, виділення в графіках, діаграмах, схемах, слайдах, відеороликах, головних структурних елементах процесів і явищ. Використання технічних засобів навчання у викладанні навчальних дисциплін дозволяє збільшити обсяг інформації, яку необхідно запам'ятати, приблизно на 35% і підняти ефективність занять на 20% [4, с. 50]. Крім того, це дозволяє значно інтенсифікувати пізнавальну діяльність слухачів, дає можливість доповнити навчальний процес додатковою інформацією. Використання технічних засобів навчання оптимізує навчальний процес, посилює засвоєність навчального матеріалу, а їхня розробка та визначення напрямів застосування є важливою складовою методичної роботи у ВНЗ усіх рівнів акредитації.

Сучасна модель професійної додаткової освіти дорослих передбачає системно-синергетичне уявлення про слухача як особу, що має не лише певні соціально-психологічні, когнітивні,

емоційні якості, цінності, інтереси, а й людину, яка виконує певні навчальні дії часто без відриву від основної роботи і тому іноді просто фізично неспроможна забезпечувати виконання тих освітніх вимог, які ми очікуємо від неї. Проблема поєднання інтенсифікації навчального процесу з режимом, який буде бережно використовувати ресурси організму та психіки, можна вирішити за допомогою інноваційних освітніх технологій, що мають широке застосування к США, Канаді та країнах Європи. Основна характеристика цих технологій – особистісна спрямованість.

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволяє виокремити головні технології, які необхідно впроваджувати у сучасний освітній процес підвищення кваліфікації та додаткової освіти спеціалістів в Україні.

Кейс-технологія, за визначенням Вікіпедії (англ. case study – «вивчення випадку»), – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (рішення кейсів). Ця технологія відноситься до неігрових імітаційних активних методів навчання, для якої навчально-методичні матеріали структурують та комплектують у спеціальний набір – кейс. Безпосередня мета кейс-технології спільними зусиллями групи слухачів проаналізувати запропоновану ситуацію і виробити практичне рішення. Сьогодні ця технологія завоювала провідні позиції у навчанні, активно використовується в зарубіжній освітній практиці і вважається однією з найефективніших способів навчання слухачів навичкам вирішення типових проблем. Так Гарвардська школа бізнесу виділяє майже 90% навчального часу на розбір конкретних кейсів у навчанні бізнесу [9].

Ситуаційне навчання за гарвардської методикою – це інтенсивний тренінг слухачів з використанням відеоматеріалів, комп'ютерного та програмного забезпечення. Кейс-технологія – інструмент, що дозволяє застосувати теоретичні знання до вирішення практичних завдань. Технологія сприяє розвитку у слухачів самостійного мислення, вміння вислухати і врахувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити свою. За допомогою цієї технології слухачі мають можливість проявити і удосконалити аналітичні та оціночні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найраціональніші рішення поставленої проблеми. Розглядаючи сутність кейс-технології, виділяємо головні вимоги до створення ефективного кейсу: завдання відповідають меті, ілюстрація типової ситуації, актуальність, розвиток аналітичного мислення, провокація дискусії, відносна складність, множинність рішень тощо [7].

Мережева технологія – використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у системі підвищення кваліфікації із застосуванням елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання. Практикується як елемент стаціонарного навчання при проведенні аудиторних занять і у самостійній роботі слухачів. Суттєвими перевагами мережевої технології є можливість навчатися у зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, використовуючи інформаційні ресурси віддаленого навчального закладу, маючи постійний контакт з викладачами. Мережева технологія передбачає використання різноманітних методів традиційних та інтерактивних: лекційні, лабораторні, комп'ютерні презентації, комп'ютерне навчання й на-

вчання через Інтернет. У Канаді цю технологію широко застосовує Університет Альберти (Едмонтон).

Основою навчально-пізнавальної діяльності слухачів курсів, де застосовані методи мережевої технології є психологічні процеси особистості. Тому укладачам курсів варто звернути особливу увагу на необхідність детального планування навчальної діяльності, її організації, чіткої постановки цілей і завдань навчання. Слухачі мають розуміти призначення запропонованих курсів. Від змісту матеріалу, що визначає структуру й рівень їхніх пізнавальних інтересів (загальних або спеціальних) значною мірою залежить ефективність навчального процесу. Не менш важливими елементами ефективності навчального процесу є мотивація слухачів та зворотній зв'язок з викладачем [2].

Особистісно орієнтована технологія (Person Centered Approach) забезпечує розвиток та саморозвиток особистості слухача, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. У ній навчання спрямоване на розвиток індивідуальних можливостей слухача. Привабливість такої освітньої філософії для слухачів курсів підвищення кваліфікації полягає у тому, що вона базується на визнанні за кожним слухачем права вибору власного шляху розвитку через створення індивідуальних програм розвитку та альтернативних форм навчання. Найпростішою ланкою, з яких складається особистісно орієнтовна технологія, є особистісно орієнтована педагогічна ситуація, опинившись у якій слухач має відшукати своє рішення, побудувати свій образ чи дати критичну оцінку базуючись на своєму досвіді.

Отже, згідно до проведеного ана-

лізу, вважаємо, що різноманітність підходів до застосування особистісно орієнтованої технології значна і зумовлено це перш за все відсутністю загальноприйнятої класифікації. Аналізуючи особливості ідеї індивідуалізації додаткової освіти спеціалістів, учені [3, 5, 8] виділяють три течії її розвитку.

Продуктивне навчання (Productive Learning) – це різновид особистісно орієнтованої педагогічної технології, яке забезпечує отримання освіти на основі освітніх маршрутів, що мають форму навчальних і практичних модулів, які слухач обирає сам. Ці модулі забезпечують ріст його загальноосвітньої підготовки та культури, приведення в дію різних етапів професійної освіти, а також впевнену інтеграцію у соціум із врахуванням власних здібностей та особливостей розвитку. Продуктивне навчання має на меті: розвиток особистості у професійній, освітній та соціальній сферах, активізацію її індивідуальних психологічних ресурсів; набуття професійних навичок; самовизначення особистості; готовності до самореалізації та самовдосконалення; підготовку конкурентоспроможної особистості для ринку праці [8].

Індивідуальний стиль навчання (Learning Styles Approach) чи так зване «різнорівневе навчання» ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей кожного слухача, його психічного розвитку, темпераменту, типу нервової діяльності тощо. Ця технологія була розроблена для вивчення іноземних мов, але може бути ефективно застосована при вивченні будь-яких навчальних дисциплін у системі післядипломної освіти. Стиль навчання за визначенням науковців [5, 6] сприймається з точки зору стратегії обробки інформації або особистісних рис. Вчений Дж. Кіф (J. Keefe) визначає стиль

навчання як «... характерну когнітивну, афективну і психологічну поведінку, яка є відносно стійким показником того, як людина сприймає, взаємодіє і діє в освітньому середовищі» [6]. Одна з найвідоміших класифікацій стилів навчання за Флемінгом Варком умовно поділяє людей на чотири категорії, у залежності від особливостей сприйняття і переробки інформації: візуали (домінуючими є зорові аналізатори), аудіали (слухові), кінестетики (люди, які сприймають більшу частину інформації через нюх, дотик тощо і за допомогою рухів), дискрети (логічне сприйняття у таких людей є домінуючим). Кожен стиль навчання має сильні і слабкі сторони. Таким чином, врахування особливостей стилю навчання слухачів допоможе оптимізувати процес досягнення освітньої мети [4].

У рамках проблеми вдосконалення освітніх технологій з метою інтенсифікації навчального процесу звертає на себе увагу *ресурсно-орієнтоване навчання (Resource-Based Learning)* – технологія, що забезпечує цілісний підхід до організації процесу навчання в епоху інформаційного суспільства, а саме передбачає комплексне використання інформаційно-комунікаційних засобів та мультимедійний пристроїв. Широко розповсюджене в розвинутих країнах (США, Австралія, Канада), воно спрямоване не тільки на засвоєння знань і придбання навичок, а й на тренінг здібностей самостійного та активного перетворення проблемно-інформаційного середовища [5]. Слухачі розвивають навички інформаційної культури завдяки контрольованій викладачами практиці розв'язання завдань, що потребують інформації з багатьох джерел. Замість готових знань вони дістають допомогу в тому,

щоб поступово розвинути спеціальні навички самостійного розкриття тем курсу, синтезу інформаційних потоків для формулювання необхідних знань згідно із заданою програмою. Інноваційність такої освітньої технології зрозуміла, адже вона поступово відсуває у минуле традиційну орієнтацію ВНЗ на передачу лише знання та навичок, властивим визначеній професії [1, с. 60].

Висновки і перспективи дальших розвідок. Підсумовуючи зазначимо, що вибір ефективних для того чи іншого курсу післядипломної підготовки навчальних стратегій і методів залежить від: особливостей навчальної програми та форми навчання; ступеня врахування інтересів слухачів, досвіду та їхнього особистісного розвитку. Використання інформації про інноваційні технології, стратегії і методи навчання сприяє перегляду, поповненню, корекції педагогічного інструментарію викладачів післядипломної освіти, спрямованого на розвиток професійної компетентності слухачів.

Подальше вивчення і конкретизація освітніх технологій залежно від рівня компетентності слухачів, виду післядипломної курсової підготовки уможливить підвищення рівня ефективності формування розвитку компетентності означеної категорії працівників галузі освіти. Має місце потреба обґрунтування доцільності застосування кожного з інтерактивних педагогічних методів, методичні розробки лекційних, семінарських занять, тренінгів, відповідного змістового наповнення програм для післядипломного навчання з урахуванням специфіки реалізації інтерактивних методів у складі педагогічних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Захарчук М. Є. Новітні освітні технології у процесі навчання молоді з функціональними обмеженнями / М. Є. Захарчук // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія педагогічні науки. – 2009. – Вип. 144. – С. 58 – 63.
2. Сулейманов Р. І., Шаріпова Е. Р. Використання інформаційних технологій і інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі підготовки інженерів-педагогів / Р. І. Сулейманов, Е. Р. Шаріпова // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. – 2013. – № 11. – С. 139 – 144. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Kitov_2013_11_25.pdf
3. Barkley E. F, Cross K. P., Major C. H. Collaborative Learning Techniques / E. F. Barkley, K. P. Cross, C. H. Major. – A Handbook for College Faculty. – San-Francisco: Jossey-Bass, 2005. – 345 p.
4. Biggs J. Teaching for Quality Learning at University / J. Biggs. – Buckingham: SHRE and Open University Press, 2003. – 115 p.
5. Hill J. R., Hannafin M. J. Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning / J. R. Hill, M. J. Hannafin // Educational Technology Research and Development. – 2001. – Vol. 49. – Num. 3. – P. 37 – 52.
6. Keefe, J.W. Learning Style: An Overview. NASSP's Student Learning Styles: Diagnosing and Proscribing Programs / J. W. Keefe. – Reston, VA: National Association of Secondary School Principles, 1979. – 57 p.
7. Motschnig-Pitrik R., Derntl M. Can the Web Improve the Effectiveness of Person-Centered Learning? Case Study on Teaching and Living Web-Engineering / R. Motschnig-Pitrik, M. Derntl // ADIS International Journal of WWW/Internet. – 2005. Vol. 2 (1). – P. 49 – 62.
8. Motschnig-Pitrik R., Santos A. M. The Person Centered Approach to Teaching and Learning as Exemplified in a Course in Organizational Development / R. Motschnig-Pitrik, A. M. Santos // Zeitschrift für Hochschulentwicklung. – 2006. – Jg. 1. – Nr. 4. – S. 5 – 30.
9. Ramsden P. Learning to Teach in Higher Education / P. Ramsden. – New York: Routledge Falmer, 2003. – 234 p.

ЯЩЕНКО Е.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра психологічних
та педагогічних дисциплін,
Тернопільський національний
економічний університет,
м. Тернопіль

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті аргументується, що модернізація та підвищення якості вищої освіти в сучасних умовах функціонування ВНЗ передбачає її переорієнтацію із знаннєвої на особистісно орієнтовану парадигму; вирізнено вимоги до особистісно орієнтованих педагогічних технологій в контексті професійної підготовки у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, особистісно орієнтовані педагогічні технології, навчально-виховний процес, культурний розвиток, духовне зростання, студент-економіст.

В статье аргументируется, что модернизация и повышение качества высшего образования предвидит его переориентацию из парадигмы знаний на личностно ориентированную; рассматриваются требования к личностно ориентированным педагогическим технологиям в контексте профессиональной подготовки в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений экономического профиля.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, личностно-ориентированные педагогические технологии, учебно-воспитательный процесс, культурное развитие, духовное становление, студент-экономист.

The article substantiates that the modernization and quality improvement of higher education anticipates its reorientation from

the paradigm of knowledge to the student-centered one. Article o basic requirements of student-centred teaching techniques in the context of training of students in an educational process of higher economic educational establishments.

Key words: *student-centered approach, focustd on the personaliti of the pedagogigal technologies, educationprocess, cultural development, spiritual formation, student of economics.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Розвиток вітчизняної системи вищої освіти відбувається в умовах трансформацій сучасного суспільства, глобальних економічних, морально-духовних криз, знецінення культурної ідентичності. Складні процеси, що зумовлюють зміни у нашій державі, висувають перед вищою школою важливе завдання, котре полягає у формуванні особистості майбутнього професіонала, успішне виконання якого суттєво вплине на розвиток суспільства загалом.

За таких умов особливого значення набуває проблема виховання загальної культури особистості, майбутнього економіста, його духовності, морально-етичних цінностей, що вносить у систему соціальної реструктуризації нове осмислення людиною наукових знань та продуктів творчості. Саме мораль, етика, норми і цінності суспільних взаємодій визначають вибір цілей та способів діяльності, творення молоддю особою ідеалів, переконань, світогляду, ставлень різних аспектів матеріального та духовного світу.

Реалізація інноваційної освітньої стратегії вимагає переходу до нових активних методів і технологій навчання та виховання, наповнення ціннісним змістом навчальних дисциплін,

які матимуть не лише професійно, а й особистісно орієнтований характер, в основі яких – ідея гуманізму, толерантності, діалогічної взаємодії людської взаємодіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Зважаючи на деструктивні зміни в освіті, що проявляються в частковій деградації системи моральних, духовних, естетичних цінностей, зростанні прагматичних тенденцій, багато українських вчених доводять необхідність гуманізації освіти як однієї з найважливіших умов її відродження. Різні аспекти гуманістичного навчання і виховання відображені у сучасних концепціях особистісно орієнтованого навчання і виховання І. Беха, В. Білоусової, Є.Бондаревської, С. Гончаренка, О. Савченко, І. Якиманської.

Аналіз педагогічної теорії та практики показав, що на новому етапі розвитку економічної освіти проблема орієнтації на особистість в економічних вищих навчальних закладах потребує впровадженнь та стандартизації.

Мета статті – з позицій педагогіки обґрунтувати закладені можливості технологій особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу у вищій економічній школі.

Основними завданнями статті є розкриття можливостей особистісно орієнтованих педагогічних техноло-

гій в структурі їхнього розвивального впливу на формування довершеної особистості за умов впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ економічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Термін «вплив» означає процес і результат зміни індивідом поведінки іншої людини, установок, намірів, оцінок, уявлень та інших психічних станів і процесів при взаємодії з нею [6, с.89]. Оскільки проблема впливу посідає особливе місце в історії наукового знання загалом, цілком логічним є пошук надійних засобів і методів управління та розвитку груповими та індивідуальними явищами. Тому цей вплив є не лише надскладним феноменом у системі психологічного пізнання, а й інтегральним поняттям та системоутворюючою категорією сучасної педагогіки.

Звертаючись до проблеми розвивального впливу педагогічних технологій навчання і виховання на особистість, слід звернутися до питань педагогічної психології, а саме співвідношення навчання і розвитку людини, які розглядав Л.Виготський з позицій можливих підходів до їх вирішення [5].

За першого підходу, теорії навчання і виховання є незалежними один від одного процесами, де розвиток (зокрема, розумовий) розглядають як процес (за типом дозрівання), а навчання – як зовнішнє використання можливостей розвитку, як надбудову над ним. За другого – навчання прирівнюють до розвитку, а отже, обидва процеси протікають паралельно та залежать один від одного. У третьому підході об'єднуються два попередні, за яких розвиток розглядають і як дозрівання, і як навчання. З одного боку, розвиток є процесом, незалежним від навчання, а з іншого – навчання, в результаті якого людина набуває нових форм по-

ведінки і є розвитком [5, с.389]. Відтак, виокремивши такі підходи, вчений висунув тезу про те, що «навчання тільки тоді стає справжнім, коли воно передусє розвиткові» [5; с.449]. Так Л.Виготський сформулював гіпотезу про роль навчання в розвитку, а головне, про його зміст. Окреслені наукові думки про те, що «навчання веде розвиток» дають змогу сьогодні розглядати можливості педагогічних технологій, які детерминуватимуть розвиток довершеної особистості.

На нашу думку, такими сучасними педагогічними технологіями навчання та виховання є особистісно орієнтовані.

Загалом, під терміном «освітній процес», розуміють цілісну систему дидактичних впливів, основними суб'єктами котрого є вчитель і вихованець. Чи всі вони є розвивальними? Відповідь на це запитання розкривається в змістовому наповненні та технологізації особистісноорієнтованого освітнього процесу, який передбачає «спеціальне конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій з його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учня в процесі оволодіння знаннями» [10, с.37].

Сучасна вища освіта сьогодні має забезпечити основне завдання – сформувати потенціал особистості, еліту нації, а отже, ввести молоду людину в світ культури комунікації, поведінки, стосунків, мислення, що вимагає від майбутнього економіста, фахівця нової генерації репрезентування не лише ґрунтовних професійних знань та вмінь, а й норм та цінностей особистості. Аналіз наукової літератури та досвіду дає змогу окреслити шляхи впровадження особистісно орієнтовного підходу, виокремити можливості

та вийти на якісний рівень розвитку педагогічної освіти сьогодення.

До розробки особистісно орієнтованого процесу І.Якиманська висуває такі вимоги: а) навчальний матеріал має забезпечувати вияв суб'єктивного досвіду вихованця (включаючи досвід його попереднього навчання; б) викладання слід спрямовувати не тільки на розширення об'єму, інтегрування знань, але й на постійні зміни наявного суб'єктивного досвіду кожного вихованця; в) активне стимулювання учня до самоцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечити його можливість саморозвитку, самотворення, самовияву в процесі оволодіння знаннями; г) конструювання організації навчального матеріалу (що дасть змогу учневі вибирати його зміст, вид, форму при виконанні завдань [10, с.38]. Крім цього, вимоги висуваються до оцінки способів навчальної роботи, намагань зреалізовувати контроль не тільки результату, але й процесу діяльності вихованця тощо. Дослідниця вважає, що педагогічні технології не виявлятимуться ефективними, якщо ігнорувати особистісне ставлення учня до інформації, яку він отримує на занятті та акцентувати увагу лише на запам'ятовуванні, а не на розвитку самостійності мислення [10, с.38].

Процес навчання нерозривно пов'язаний з вихованням. Як зазначає І.Бех, «сучасний стан психолого-педагогічної теорії виховання не дає можливості цілеспрямовано формувати морально розвинену особистість, для якої загальноприйняті духовні пріоритети набували б глибокого життєвого сенсу й суб'єктивної цінності, виступали б дійовими регуляторами її соціальної поведінки. Виховна практика ... призводить, як правило, до культивування пристосовницької моралі,

моралі вигоди [3, с.168]». А це означає, що впрограму власного самовиховання особистості не входить формування навичок ідентифікації, рефлексії, інтуїтивного відчуття емоційних станів інших, прагнення підвищувати духовний рівень розвитку, виявлення самоцінності почуттів, емоцій і переживань, навиків дієвого співчуття і співпереживання.

Підготовка сучасного педагога, здатного впроваджувати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні та соціокультурні проблеми, як зауважує О.Бартків, вимагає особливої організації його практичної та мислительної діяльності [2, с.53]. Здійснити ефективний розвивальний вплив може той, хто вивільнений від усіх «особистісних пристрастей», суб'єктивних догм, стереотипів, почуття зверхності, володіючи натомість творчим рівнем свідомості [8]. Іншими словами, розвивальний вплив – це акт творчості, який реалізується не в соціальному довір'ї, а всередині людини, яка прагне до самопізнання і самовдосконалення. С. Біблер писав, що людина може навчати когось життя тільки тоді, коли вона не вчить, не повчає, оскільки вчитель повинен навчати учнів не лише нормативних знань, а й життя, виходити «за межі вчительської ролі» [4].

Тобто, успішність навчання і виховання підвищується за умови сповідування її учасниками принципу «ненасильницької парадигми впливу», визнання значущості кожного з них, їхньої свободи, підтримки саморегуляції і подолання емоційних бар'єрів, висування альтернатив, формування ситуації успіху тощо. Науковці Г. Балл та М. Бургін наголошують на необхідності гуманістичного аспекту, що передбачає залучення людини до нормативних знань, способів дій, ціннісних

орієнтацій. Реалізація цього аспекту пов'язана зі створенням сприятливих умов для розвитку кожної особистості, забезпеченням оптимального прояву нею свого творчого потенціалу [1, с. 65].

В сучасній вищій освіті слід акцентувати увагу на проблемі розвивального впливу педагогічних технологій за умов довіри, саморозкриття, духовності в процесі взаємодії.

Відтак розвивальна взаємодія викладача і студентів в навчально-виховному процесі реалізовувалась через особливу презентативну подачу знань за допомогою вербального та невербального каналів спілкування та певні форми і інтерактивні форми організації заняття (рольова гра, діловий обмін у формі міні-конференцій, презентації групових проєктів, розв'язування кросвордів чи задач, вирішення педагогічних ситуацій, реалізація інтимно-особистісного спілкування засобами тренінгових вправ).

Розвивальний вплив – це складний феномен, який включає особисту привабливість (механізм перцептивного впливу), і процес взаємодії (поле інтерактивного діяння), і результат впливу. Він проявляється залежно від рівня розвитку самосвідомості особистості, її духовності, базується на особистісному й комунікативному потенціалі, що й забезпечує його успіх.

Ефект розвивального впливу позначається на зміні суб'єктивних характеристик, а саме базовому рівні особи, котрі охоплюють психічні властивості (темперамент, характер, здібності); знання, вміння, навички, досвід, інтелекти норми і цінності; світогляд, морально-етичну та естетичну сфери, спрямованість; установки, диспозиції, ставлення особи до світу, інших людей та до самого себе; діяльність і спілкування. Кожна із характеристик – це по-

єднання значимих особистісних якостей, які є суттєвими у полі реалізації процесу навчання і виховання. Основною умовою їх розвитку є усвідомлення необхідності самозміни, саморозвитку та самотворення, поштовхом до чого має бути особистісно орієнтована педагогічна взаємодія.

Здебільшого прагнуть до ефективного розвивального впливу ті педагоги, які використовують інноваційні технології. Сучасні дослідники зауважують, що старання педагога можуть бути обумовлені різними мотивами – від підвищення ефективності навчально-виховного процесу до намагання привернути до себе увагу, здобути визнання, справжню суть яких з'ясувати буває нелегко, оскільки з часом вони можуть змінюватися [2]. С. Рубінштейн зазначав, що «людина є особистістю в силу того, що вона свідомо визначає своє ставлення до оточуючого... Тому для людини як особистості таке фундаментальне значення має свідомість, не лише як знання, а й як відношення» [9, с. 312]. З певного етапу розвитку проходить зародження «духовної складової свідомості» (за В. Зінченком) [7].

Особистісно орієнтовані педагогічні технології передбачають можливість здійснювати самонавчання як індивідуальну діяльність щодо трансформації соціально значущих нормативів (зразків) засвоєння, поданих у навчанні. Слід, окрім цього, формувати особистість студента, оскільки саме ці новоутворення будуть запускати в дію продуктивний процес навчання. При конструюванні і реалізації навчально-виховного процесу необхідна особлива робота з метою виявлення суб'єктного досвіду кожного студента, його соціалізації («окультурення»), контроль за способами навчальної роботи, співпраця викладача і студента, котра спря-

мована на обмін досвідом, спеціальна організація колективно розподіленої діяльності між всіма учасниками навчального процесу [10]. Саме у ньому проходить зіткнення соціального досвіду з особистим досвідом кожного та виявляються потенційні проблеми, що містяться у площині виховання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, можливості сучасних педагогічних технологій, як дієвої системи розвивального впливу у плеканні довершеної особистості, закладені в технології особистісно орієнтованого навчання і виховання, оскільки спрямовуються на зміну характеру, світогляду, норм та цінностей, інтелекту особи, її вчинків, діяльності та спілкування тощо. Найбільша цінність цих можливостей у тому, що вони запускають в дію механізм саморозвитку особистості, позаяк не є нав'язливими, диктуючими, насильницькими. Педагог, який використо-

вує особистісно орієнтовані технології, є не лише професійним проектуальником (спеціального конструювання навчального тексту, ціннісного змістового наповнення дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій з його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком вихованця), а й полегшувачем розвитку молоді людини завдяки педагогічному спілкуванню на засадах діалогічної взаємодії, партнерської поведінки, поваги і толерантності. В потенціалі інтерактивних форм та методів навчання і виховання у ВНЗ економічного профілю, використанні методів проєктів, кейс-технологій, ситуаційного навчання, інформаційних технологій, ділових ігор, які використовуються викладачем, мають домінувати не основи раціональної прагматики та маніпуляції в професійній діяльності, а засади виховання загальної культури особистості, духовності, морально-етичних цінностей, діалогу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Балл Г. О. Анализ психологических взаимодействий и его педагогическое значение / Г. О. Балл, М. С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56–66.
2. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О.Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – Випуск 1. – 271 с.
3. Бех І.Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій / І.Бех // Бех І. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Бех. – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – С.160-169
4. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред.В.В.Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.– (Психология : Классические труды).

6. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. – 2-е изд., перерпб. и доп. – М. : Харвест-АСТ, 2001. – 976 с.
7. Зинченко В. П. К началам органической психологии / В. П. Зинченко. – М. : Нов. шк., 1997. – 334 с.
8. Куницына В. Н. Межличностное общение : учеб. [для вузов] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей связи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
10. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31–42.

2. ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

АЛЕКСАНДРОВА Н. М.,
старший викладач,
кафедра іноземних мов,
ДВНЗ «Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана»,
м. Київ

МОДЕЛЬ ВИКЛАДАЧА, ЩО ВОЛОДІЄ УПРАВЛІНСЬКОЮ КУЛЬТУРОЮ

У статті розроблено компетентнісно орієнтовану модель викладача, що володіє управлінською культурою. Аргументовано необхідність побудови психолого-педагогічної підготовки на культурологічну спрямованість з метою формування у майбутніх викладачів економіки управлінсько-педагогічної компетентності як підґрунтя для формування управлінської культури.

Ключові слова: компетентнісно орієнтована модель викладача, моделювання, управлінська культура, психолого-педагогічна підготовка, управлінсько-педагогічна компетентність, компетенції, функції.

В статье разработана компетентносто ориентированная модель преподавателя, который владеет управленческой культурой. Аргументирована необходимость построения психолого-педагогической подготовки будущих преподавателей на культурологическую направленность с целью формирования управленческо-педагогической компетентности как основания для формирования управленческой культуры.

Ключевые слова: компетентносто ориентированная модель преподавателя, моделирование, управленческая культура преподавателя, психолого-педагогическая подготовка, управленческо-педагогическая компетентность, компетенции, функции.

The article deals with the process of designing the lecturer's competence model. The author of the article justifies the necessity of taking into consideration the importance of building the process of professional preparation of future lecturers of economics on the basis of developing their management competence as a ground for managerial culture.

Key words: lecturer's competence model, modeling, lecturer's managerial culture, professional preparation of future lecturers, management competence, competences, functions.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний рівень розвитку цивілізації (виробництва) докорінно змінив погляд роботодавців на особистість майбутнього фахівця, визначальними характеристиками якого мають бути широкий світогляд, критичне мислення, розвинена уява і постійне прагнення до професійного й загальнокультурного самовдосконалення. У зв'язку з цим академік І.Зязюн зазначає: «Якщо раніше вважалося, що витоки підвищення продуктивності праці зумовлюються фізичними можливостями працівника, то у сучасному виробництві основоположним чинником стає його особиста культура» [4, с.24]. З огляду на це методологічною основою сучасної концепції вищої освіти постає культурологічний підхід, який дозволяє проектувати навчання як особистісно зорієнтовану освіту та процес набуття культури.

Як зазначають Є.Бондаревська та І.Зязюн, з «людини освіченої, в людину культурну, ядро якої складає свобода, гуманність, духовність, адаптивність, здатність до самовизначення у світі культури й культурної ідентифікації, прагнення до життєтворчості, самоствердження в усіх сферах її життєдіяльності» [6]. Людина, на думку дослідників, розвивається шляхом освоєння нею культури як системи цінностей і одночасно стає творцем нових елементів культури, тобто від-

бувається становлення індивіда як творчої особистості. Освічена людина, на думку В.Розіна, — це «не тільки фахівець і не тільки особистість, а саме людина культурна і підготовлена до життя, до змін способу життя, до зміни своїх уявлень, світоглядів, світовідчуття; освічена людина є культурною в тому сенсі, що приймає і розуміє інші культурні позиції і цінність не тільки з позиції власної незалежності, але і чужої» [8, с.46].

Розгляд психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки в економічному університеті з урахуванням вимог культурологічного підходу потребує усвідомлення того, що головним системоутворювальним чинником становлення викладача є формування його управлінської культури, яка є складовою його професійно-педагогічної культури. Тому основою розробки змісту, технологій, організаційних форм психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки має стати концепція формування управлінської культури. Це зумовлено тим, що у сучасних умовах конкурентоспроможним ресурсом діяльності викладача є не стільки спеціальні знання, технології навчання та виховання, скільки загальна і професійно-педагогічна культура, яка забезпечує особистісний розвиток, вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати і передавати цінності.

Отже, постає питання розробки певного стандарту, моделі майбутнього викладача, яка б охоплювала як компетентнісні, так і культурологічні вимоги до особистості майбутнього викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі знаходимо низку міркувань щодо різновидів моделі фахівця. Дослідження у цій галузі пов'язані з іменами Е.Зеєра, Є.Іванова, С.Климова, А.Маркової, В. Пилипенко, Г.Суходольського, Н.Тализіної. Більшість із цих авторів досліджують структуру професіографічної моделі фахівця. Дослідники зазначають, що для такого виду моделі характерні дві складові: професійні знання і особистісні якості. У професійно-кваліфікаційній характеристиці, як різновиди моделі фахівця, відображено зазвичай види його професійної діяльності, функції, якості, знання і вміння. Такі моделі необхідні в основному для підбору кадрів, їх атестації, програм підготовки і перепідготовки.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті полягає у розробці та обґрунтуванні складових моделі викладача економіки, що володіє управлінською культурою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування у студентів управлінської культури ми розглядаємо як системний та керований процес, який представляє собою взаємозв'язок цілей, змісту, методів, засобів та досягнутих результатів. Побудова моделі формування управлінської культури у студентів, як зазначає Н.Тализіна, потребує, насамперед, побудови моделі викладача [9].

На думку В.Шадрікова, модель фахівця — це опис того, до виконання яких функцій він має бути підготовлений і якими якостями володіти

[10,с.28]. Якщо говорити про модель викладача, то можна розглядати її як описову характеристику випускника університету, здатного розв'язувати професійно-педагогічні завдання. Ми поділяємо думку дослідників, які розглядають модель викладача як: ідеал, до якого потрібно прагнути у процесі підготовки (О. Поздняков); опис видів діяльності, функцій, до виконання яких фахівець повинен бути підготовленим (Л.Васильченко); перелік якостей, якими він має володіти (В.Сидоренко,). Модель викладача, на нашу думку, є системоутворювальним чинником для відбору змісту освіти та форм його реалізації у навчальному процесі.

В основу процесу моделювання покладена ідея дослідження об'єктів якогось явища або процесу з метою його пізнання для визначення або покращання його характеристик, раціоналізації способів їх побудови та управління ними [10].

Ми погоджуємося з дослідниками, що педагогічний аспект моделювання полягає у можливості визначити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, науково обґрунтувати умови можливого зближення між імовірними, очікуваними і бажаними змінами об'єкта, який вивчається.

Отже, з аналізу літератури ми можемо зробити висновок, що моделювання — це метод пізнання та дослідження певного явища за допомогою моделі схематичного зображення всіх складових цього процесу.

Діючі у нашій країні стандарти професійної і, зокрема педагогічної освіти, побудовані на базі кваліфікаційної моделі фахівця. За останнє десятиліття набуває розповсюдження тенденція переходу від кваліфікаційної моделі фахівця до компетент-

нісної. На нашу думку, звернення до оцінки якості освіти через компетентність та компетенції означає, що освіта тісно пов'язана з об'єктом і предметом праці майбутнього фахівця. Отже, узагальнена компетентнісна модель викладача економіки, на наше переконання, є складною системою, що відображає предметну галузь і властивості суб'єкта педагогічного процесу.

Звернення до моделювання фахівця як одного із засобів проектування кінцевого результату навчання (професійної підготовки) дозволяє узгодити кінцеві цілі всіх учасників освітнього процесу. У загальному вигляді компетентнісна модель викладача економіки представляє собою певний до-

кумент, який містить відповідний його фаховій підготовці перелік необхідних знань, умінь і навичок (компетенцій) та якостей, якими він має оволодіти, для того щоб ефективно й успішно займатися професійно-педагогічною діяльністю. Модель викладача, яка представлена переліком відповідних управлінсько-педагогічних компетенцій, буде виконувати у нашому дослідженні функцію еталону якості підготовки майбутніх викладачів економіки в економічному університеті.

Розроблена нами компетентнісно орієнтована модель викладача, який володіє сформованою управлінською культурою, в узагальненому вигляді представлена на рисунку (див. рис 1).

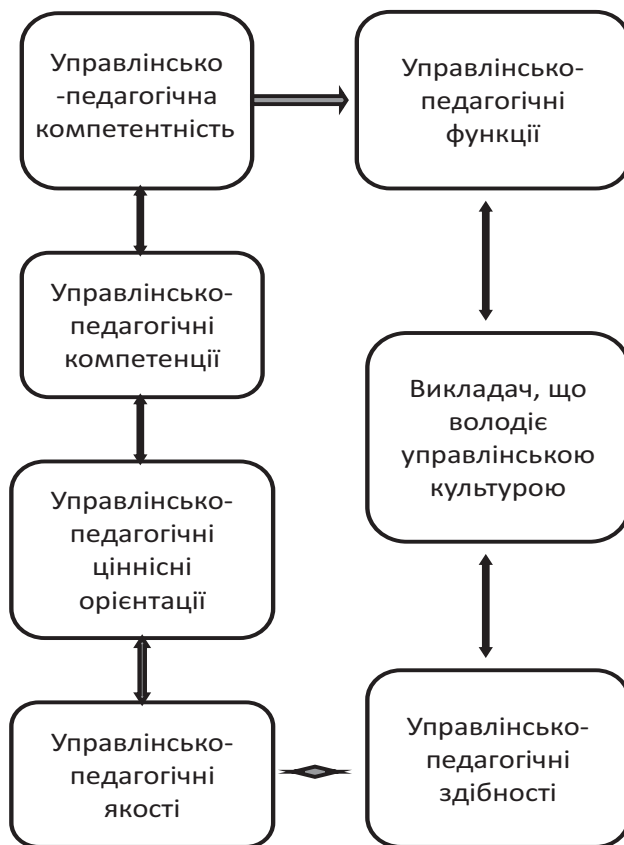


Рис. 1. Модель викладача, що володіє управлінською культурою

Розглянемо детальніше запропоновані складові моделі.

Управлінсько-педагогічні функції. Професійна діяльність викладача вищої школи носить багатоаспектний характер, вона охоплює науково-дослідницькі пошуки, суто викладацьку діяльність, методичну роботу, виховний та організаційний вплив на студентство, а також професійне та особистісне самовдосконалення упродовж всього життя.

Роль викладача у навчальному процесі полягає у тому, що він є насамперед організатором і керівником навчально-пізнавальної діяльності студентів, створює умови для їхнього професійного та особистісного самовдосконалення. Головне завдання викладача, як зазначає Т.Равчина, організувати процес, але не як підготовку навчальних матеріалів і викладання наукової інформації, а як застосування різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності, до яких залучений кожен студент, і у процесі яких він має змогу виконувати для себе наукові відкриття, доходити до самостійних висновків, набувати пізнавальний досвід [7].

Отже управлінсько-педагогічна діяльність викладача — це цілеспрямована і активна його взаємодія з суб'єктами навчального процесу, яка спрямована на гармонійний особистісний та професійний розвиток тих, хто навчається, а також досягнення поставлених освітніх цілей у процесі реалізації вчителем управлінських функцій. Відповідно, головним завданням викладача в управлінні навчальним процесом, на нашу думку, є оптимізація і підвищення ефективності навчання студентів. Успішність управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів безпосередньо пов'язана з реалізацією ним відповідних управлінських функцій.

Управлінська діяльність учителя є відносно самостійним видом його професійної діяльності, у процесі якої він виконує комплекс управлінських функцій, які забезпечують досягнення педагогічних цілей та завдань освітнього процесу, а саме: діагностико-прогностична, мотиваційно-стимулювальна, організаційно-регулятивна, контрольно-аналітична.

Управлінсько-педагогічна компетентність. Об'єктивна необхідність підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі потребує високого рівня професійної компетентності викладача, здатного критично мислити, приймати рішення й адаптуватися до умов життя. Саме компетентність фахівця у різних сферах (інтелектуальній, громадянсько-правовій, професійній, інформаційній, суспільній) — є передумовою його ефективної професійної діяльності та успішної самореалізації у суспільстві. На нашу думку, справедливим є висновок Л.Азарової про те, що професійна компетентність викладача є аксіологічним (ціннісним) і діяльнісним утворенням особистості, яке проявляється в його готовності до аналізу і вирішення проблем у контексті конкретних ситуацій професійної педагогічної діяльності [1, с.58]. Невід'ємною складовою професійної компетентності педагога, на думку автора, є його управлінська компетентність, яку розуміють як умову успішності управлінсько-педагогічної діяльності й спілкування, яка забезпечується готовністю і здатністю творчо і раціонально підходити до вирішення педагогічних завдань.

Ми погоджуємося з дослідниками (Л.Азарова, Т.Браже), що управлінська компетентність включає в себе комплекс професійних ставлень, управлінсько-педагогічних цінностей, фун-

даментальних (базових) знань, знань навчального менеджменту та навичок (компетенцій), які формують готовність і спроможність особистості вчителя сприймати й адекватно відповідати на професійно-педагогічні потреби [1; 2].

Отже, відповідно до виконуваних викладачем функцій управлінсько-педагогічна компетентність охоплює: компетентності управлінсько-педагогічної діяльності (глобальні, ключові, системні, інструментальні), предметні (спеціальна (в галузі дисциплін «Основи економіки», «психологія діяльності і навчальний менеджмент», «Методика викладання економіки»), методологічна, психолого-педагогічна, інформаційно-технологічна); компетентності педагогічної взаємодії (спеціально-психологічна, соціально-психологічна, організаційно-комунікативна), компетентності самореалізації особистості (ціннісно-смилова, мотиваційна, індивідуально-психологічна).

Управлінсько-педагогічні компетенції. На сьогодні теорія компетентнісного підходу до результату освіти оперує двома поняттями. З одного боку — це поняття «професійна компетентність» як результат професійної підготовки фахівця, з іншого — це «ключова компетенція» як загальний результат освіти. Саме компетенції та компетентність забезпечують взаємозв'язок особистісних якостей індивіда зі сподіваннями і вимогами соціокультурного середовища та забезпечують процес його входження до соціуму (соціалізацію) [3, с.197].

Компетенція сприймається як похідне, вужче від поняття компетентності. Аналіз контексту вживання поняття «компетенції» дозволяє розуміти його як соціально-закріплений освітній результат [5, с.43]. Тобто ком-

петенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння особистістю сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень з певної галузі знань, якостей особистості. Знаходимо спробу передати зміст «компетенції» через усталене поняття: «комплекс умінь», «умілість», «готовність до...» [5, с.49].

Отже, компетенція — це сукупність взаємопов'язаних ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності особистості, необхідних для її здійснення; певні норми, формальні вимоги суспільства до підготовки майбутніх фахівців. Компетентність, у свою чергу, — рівень освіченості, що є інтегративною якістю особистості, що забезпечує здатність вирішувати завдання різного характеру (пізнавальні, ціннісно-орієнтовні, комунікативні, перетворювальні), спираючись на соціальний досвід [3, с.197]. Відтак, управлінсько-педагогічні компетенції включають: компетенції управлінсько-педагогічної діяльності (інформаційно-гностична (дидактико-управлінські знання), функціональна (дидактико-управлінські вміння)); компетенції педагогічної взаємодії (культурологічна, інтеракційна); компетенції самореалізації особистості (соціальна, саморозвитку, інтелектуально-творча).

Компетенції тісно пов'язані з ціннісними орієнтаціями, відповідно модель викладача має включати такі управлінсько-педагогічні ціннісні орієнтації, а саме: загальнопедагогічні (суспільно-соціальні цінності педагогічної професії), особистісно-розвивальні (визнання людини як головної цінності, розвиток інтелектуальних, творчих здібностей), предметно-діяльнісні (предметно-діяльнісні ціннісні орієнтації викладача економіки саморозвиток, самоосвіта).

В ієрархії управлінсько-педагогіч-

них цінностей особливу значущість набувають цінності-якості, які виявляють сутнісні особистісно-професійні характеристики педагогічної діяльності викладача. До складу управлінсько-педагогічних якостей відносять: емоційні (емоційний інтелект, емоційна експресія, асертивність, повага людської гідності, емпатія), вольові (самостійність, наполегливість, цілеспрямованість, організованість, рішучість, сміливість, професійна чесність, вимогливість до себе та інших, самовіддача в роботі), самооцінка (рівень домагань особистості прагнення до успіху, уникнення невдач), якості особистості, які мають прояв у міжособистісних відносинах (поступливість, чуйність, толерантність), досвід особистості (загальножиттєві та професійно важливі знання, вміння, навички, мовлення, організаторські та комунікативні вміння).

Ці якості формуються під впливом відповідних управлінсько-педагогічних здібностей, зокрема таких як: самостійно визначати власні можливості, вдосконалювати знання; долати хвилювання, інтелектуальні, вміння аналізувати і робити висновки, генерувати ідеї, бачити перспективу, ставити і формулювати цілі і завдання, виокремлювати головне, емоційно-позитивно сприймати інших, організаторські, академічні, мовленнєві, креативні, пізнавальні критичне мислення, виразність мови.

Особистісний зміст управлінської діяльності вимагає від викладача достатньої активності, здібностей управляти, регулювати власну поведінку

відповідно до педагогічної ситуації. Саморегуляція як вольовий прояв особистості розкриває природу таких якостей, як ініціативність, самостійність, відповідальність.

Зазначені вище якості та здібності особистості викладача, їх зміст детермінують його моральну поведінку, визначають характер професійних відносин та дій в умовах морального вибору. Продуктивні професійні відносини у поєднанні з якістю діяльності формують не лише професійну, а й управлінську культуру викладача, яка має прояв у культурі професійних трудових відносинах з колегами, партнерських стосунках зі студентами та відповідальності за педагогічну діяльність.

Висновки. Отже, розроблена нами модель викладача, що володіє управлінською культурою, постає як певний стандарт, який визначає напрями психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки в економічному університеті. У майбутніх викладачів мають бути сформована управлінсько-педагогічна компетентність на основі відповідних компетенцій, ціннісних орієнтацій, якостей і здібностей, на основі чого, в свою чергу, буде сформована управлінська культура майбутнього викладача. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в аргументації та розробці моделі формування управлінської культури майбутнього викладача економіки в процесі психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Азарова Л. А. *Формирование управленческой культуры педагога в процессе научно-методической работы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Азарова Любовь Александровна.* – М. : РГБ, 2005. – 215 с.

2. Браже Т. Г. Развитие общей культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования / Браже Т. Г. // *Взаимосвязь общей и профессиональной культуры учителя* / Под ред. Т. Г. Браже. – СПб. : ИОВ РАО, 1992. – 86 с.
3. Бургул І. В. Конструктивістський підхід до визначення компетентності особистості / Бургул І. В. // *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: Збірник наукових праць*, 2011, №1 (4), С. 195–205.
4. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб./І.А.Зязюн, Г.М.Сагач.–К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. –302 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112с.
6. Отич О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zbirnik.tihtm.edu.ua/2010_5_ua/21.pdf
7. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи у контексті сучасної філософії освіти // *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2003, Вип.25. – Ч.3. – С.11-22.
8. Розин В. М. Философия образования: основные темы и направления изучения. // *Философия образования для XXI века*. – М., 1992. – 156с.
9. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М.: АСАДЕМІА, 2003. - 288с.
10. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков. // *Высшее образование сегодня*. – 2004. – №4. – С. 28–31.

АРОНОВА Р.С.,
стажист-дослідник, кафедра
управління навчальними
закладами та педагогіки вищої
школи, Інститут психології
та менеджменту освіти, ДВНЗ
«Університет менеджменту
освіти» НАПН України, м. Київ,
Дніпропетровський педагогічний
коледж Дніпропетровського
Дніпропетровського
національного університету
імені Олеся Гончара,
м. Дніпропетровськ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена проблемі формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічних коледжах. Розкрито зміст і технологію модульного навчання фахівців дошкільного виховання.

Ключові слова: технологія, модуль, модульне навчання, дошкільне виховання.

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного воспитания. Раскрыты содержание и технология модульного обучения специалистов дошкольного воспитания.

Ключевые слова: технология, модуль, модульное обучение, дошкольное воспитание.

The article deals with the problem of professional competence formation of future preschool education professionals at teacher's training colleges. The content and technology of module learning of preschool education specialists is described.

Key words: technology, module, module learning, preschool education.

In the article the demands of modern society in qualified competitive preschool education professionals are described, the need for maximum disclosure of their creative potential and self-development on the basis of competence approach in educational process at teacher's training colleges are described. Thus, the problem of formation the professional competence of preschool professionals at teacher's training colleges remains to be vital nowadays. The scientific papers of the researchers in module learning are analyzed. The solution of the problem the author of the article sees in development of relevant content, forms and methods aimed at enhancing the education, application of the traditional forms along with innovative techniques in educational process, methods and forms of education applied separately and in various efficient combinations. The author considers the module system to be the most effective way to solve this task. The features of module approach towards training are described and its advantages are determined. The author explains the peculiarities of module technology, its technology content is characterized and the influence on intensification and individualization of the educational process at teacher's training is described. The importance of the feedback implementation (current and final controls) which have different didactic purposes are explained. Providing the set of teaching materials is considered. The possibility of module technology in the implementation of project, evaluation, correction and organization of productive mental activity of students during their training based on a systematic approach is studied. The module teaching allows us to comprehensively assess the quality of training students at the stages of its development, to anticipate and implement adequate management impact in the social and educational environment; evaluate the effectiveness of educational activities of students, to carry out promising and ongoing refinement of basic competences in accordance with the requirements; develop effective methods of teaching.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковим чи практичними завданнями. Сьогодні у вітчизняній педагогіці активно обговорюються можливості модернізації освіти на компетентнісній основі. Категорія «компетентність» є наслідком нової економіки й освіти, а відтак нового підходу до людських ресурсів, який виник із потреби адаптації людини до мінливих умов життєдіяльності. Людина,

що володіє компетентністю, володіє знаннями, вміннями та навичками, необхідними для роботи за фахом, а також здатна проявити автономність і гнучкість при вирішенні професійних та інших проблем, вмє підтримувати співробітництво у професійній сфері. Водночас, компетентність передбачає не стільки наявність обсягу знань і досвіду, скільки вміння їх актуалізувати в процесі реалізації своїх професійних функцій і нести особисту відповідальність за всі рішення і дії. У зв'язку з цим

уточнюються принципи теоретико-методологічні підходи до розробки всіх компонентів підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України і, насамперед, у проектуванні цілей, змісту, форм, методів і технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на яких спирається автор. Дослідженню теоретичних та методологічних засад формування професійної компетентності педагогів присвячені наукові праці І. Белоновська, Дж. Равена Г.Беленької, В.Сластьоніна та ін.; педагогічної майстерності – І.Зязюна. Основою для нашого дослідження є праці науковців із проблеми модульного навчання зокрема А.Алексюка, Т.Захараш, П.Юцявічене та ін..

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проведений нами аналіз наукових досліджень з проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання і визначення необхідних для цього змісту, форм, методів і технологій навчання, підтверджують, що ця проблема обґрунтована недостатньо. Не достатньо дослідженою залишається і проблема реалізації технології модульного навчання у педагогічних коледжах України.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтування шляхів і методів формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у педагогічних коледжах України на основі технології модульного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Сучасне суспільство потребує компетентних фахівців, які повинні бути розвиненими особистостями і справжніми громадянами. Модернізація вищої освіти в Україні спрямована на досягнення рівня найкращих світових стандартів, що передбачає розробку перспективних моделей підготовки висококваліфікованих фахівців конкурентноздатних в європейському та вітчизняному просторах, виховання професійно мобільного молодого покоління, здатного здійснювати особистісний світоглядний вибір. Перед системою вищої освіти стоїть завдання максимального розкриття творчого потенціалу майбутнього фахівця, забезпечення його саморозвитку, формування професійної компетентності. Цілеспрямоване формування компетентної особистості передбачає реалізацію в освітньому середовищі компетентнісного підходу. Компетентний це освічений, висококваліфікований, затребуваний фахівець.

Вирішення цього завдання потребує відповідного змісту, форм і методів, спрямованих на активізацію навчання. Методологічною основою активізації навчання є системний, особистісний, діяльний, аксіологічний і компетентнісний підходи. Великого значення набувають інноваційні форми організації навчального процесу. Педагогічна і психологічна ефективність навчання, у порівнянні з традиційними формами організації навчального процесу, досягається за рахунок інноваційних прийомів, методів і форм навчання, що застосовуються окремо і в різноманітних оптимальних поєднаннях, а саме:

- різноманітність способів розгортання логічної структури навчального предмета;
- застосування різних форм і способів проблемного навчання для

формування у студентів творчого мислення;

- введення системної організації індивідуально-диференційованого навчання;
- комплексне застосування технічних засобів навчання, їх оптимальне функціональне поєднання у відповідності з конкретними цілями;
- застосування в рамках навчального процесу групових форм навчання, включаючи і навчально-педагогічні тренінги з метою формування у студентів професійної та комунікативної компетентності, розвитку творчості тощо.
- введення для тих же цілей в навчальний процес дидактичних і педагогічних ігор.
- використання у процесі навчання елементів театральної педагогіки;
- введення в різні форми навчальних занять системи взаємоконтролю і самоконтролю;
- використання студентами науково-практичного інструментарію;
- залучення студентів до науково-дослідної роботи;
- використання практичних, реальних завдань в дипломних і курсових роботах тощо [11,с.148-150].

Зміни в освіті, зростаючий попит на фахівців інноваційного типу зумовили необхідність застосування таких систем професійної підготовки, які могли б швидко і гнучко реагувати на потреби роботодавців та суспільства. Однією з найоптимальніших систем навчання у вищих навчальних закладах є модульна.

Теоретичний аналіз модульного навчання дозволив виділити наступні

його особливості:

- модульне навчання забезпечує обов'язкове опрацювання кожного компонента дидактичної системи і наочне їх подання у модульній програмі і модулях;
- модульне навчання передбачає чітку структуризацію змісту навчання, послідовний виклад теоретичного матеріалу, забезпечення навчального процесу методичним матеріалом і системою оцінки і контролю засвоєння знань, що дозволяє коригувати процес навчання;
- модульне навчання передбачає варіативність навчання, адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитам учнів [9; 16; 17].

Ці особливості модульного навчання дозволяють виявити його високу технологічність, яка визначається:

- структуризацією змісту навчання;
- чіткою послідовністю пред'явлення всіх елементів дидактичної системи (цілей, змісту, способів управління навчальним процесом) у формі модульної програми;
- варіативністю структурних організаційно-методичних одиниць.

Відтак, формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання у педагогічних коледжах, на нашу думку, доцільно здійснювати на основі модульної системи навчання.

Як зазначає Є.Кроше, модульна система навчання є найбільш гнучкою системою. Її можна пристосувати до будь-якої з існуючих програм професійної підготовки [9].

Сутність модульного навчання за П.Юцявічене полягає в тому, що студент більш самостійно чи повністю самостійно може працювати із запро-

понованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка складається з цільової програми дій банку інформації і методичного керівництва по досягненню поставленої дидактичної мети. А модуль це цільовий функціональний вузол, в якому об'єднані навчальний зміст і технологія оволодіння ним [15].

Модульна організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців зумовлена тенденцією вдосконалення навчально-виховної діяльності студентів в основу якої покладені здебільшого самостійний пошук студентами знань і володіння вміннями й навичками, що оптимально організує навчальний процес за рахунок індивідуалізації і поєднання різних форм і видів навчальної діяльності. Загалом успішне вирішення проблем професійної підготовки базується на розумінні сутності модульної організації навчання, що розглядається в дослідженнях багатьох видатних вчених.

В.Кукушин стверджує, що термін «модуль» прийшов у педагогіку з інформатики, де їм позначають конструкцію, що застосовується до різних інформаційних систем і структур та забезпечує їх гнучкість і перебудову [10]

Однак, у наукових джерелах зазначено, що основоположником модульного навчання вважається С.Постлесвайт, який вперше висунув «Концепцію одиниць змісту освіти», згідно з якою невелику кількість, одиниць навчального матеріалу можна вважати окремою темою і включати у програму занять. Ці одиниці були названі С.Постлесвайтом «міні-курсами» [16]. Вони одержали широке розповсюдження в коледжах США де за твердженням Дж.Рассела виникло багато їх різновидів таких як пакет «навчальний пакет», «пакет індивідуаль-

ного навчання» тощо. За визначенням Дж.Рассела модуль є навчальним пакетом який охоплює одну концептуальну одиницю навчального матеріалу і дії, призначені для студентів [17].

У тезаурусі ЮНЕСКО є кілька похідних від нього: модульний метод, модульна підготовка, модульний розклад, модульний підхід.

Модульний підхід зазвичай трактується як оформлення навчального матеріалу і процедур у вигляді закінчених одиниць з урахуванням атрибутивних характеристик.

Виходячи з того, що модуль - це відносно самостійна частина якої-небудь системи, що має певне функціональне навантаження, то в теорії навчання це певна «доза» інформації або дії, що є достатньою для формування тих чи інших професійних знань, умінь, навичок.

Навчальний модуль - це логічно завершена форма частини змісту навчальної дисципліни, що включає в себе пізнавальний і професійний аспекти, засвоєння яких має бути завершено відповідною формою контролю знань, умінь і навичок, сформованих в результаті опанування студентами даним модулем.

Модуль містить пізнавальну та професійну характеристики, у зв'язку з чим можна говорити про пізнавальну (інформаційну) та навчально-професійну (діяльнісну) частини модуля. Завдання першої - формування теоретичних знань, функції другої - формування професійних умінь і навичок на основі набутих знань.

У якості інформаційного модуля можуть бути взяті як цілі дисципліни, так і деякі розділи дисциплін, спецкурсів, факультативів тощо. Діяльнісним модулем можуть бути практикуми та лабораторні роботи.

Зазвичай побудова модуля якої дис-

ципліни має наступний вигляд:

1. Назва модуля.
2. Теоретичні знання.
3. Практичні знання.
4. Лабораторний практикум.
5. Програмне забезпечення.
6. Самостійна робота студентів.

Результати навчання: сформована професійна компетентність на певному рівні.

Модульна побудова курсу дає ряд значних переваг і є одним з ефективних шляхів інтенсифікації навчального процесу, особливо в умовах цільової інтенсивної підготовки фахівців.

До числа переваг цього методу навчання відносять:

- забезпечення методично обґрунтованого узгодження всіх видів навчального процесу всередині кожного модуля і між ними;
- системний підхід до побудови курсу і визначенню його змісту;
- гнучкість структури модульної побудови курсу;
- ефективний контроль засвоєння студентами знань, умінь та навичок;
- виявлення перспективних напрямів науково-методичної роботи викладачів;
- швидка диференціація студентів: розрізняються «усереднені» групи відмінників, успішних і слабких студентів;
- значне скорочення часу на лекції та пошук нових форм занять викладачами.

Модульна побудова курсу дає можливість здійснювати перерозподіл часу, відведеного навчальним планом на його вивчення, за окремими видами навчальної діяльності, розширює частку практичних та лабораторних занять, а також самостійної роботи студентів.

При комплексному розгляді змісту навчальних модулів виключається дублювання у вивченні предмета, з'являється можливість обґрунтованого введення в навчальний процес елементів наукових досліджень і проведення науково-дослідних, лабораторних робіт.

Взаємозв'язок різних форм навчання за модульної організації навчального процесу дозволяє цілеспрямовано керувати науково-методичною роботою викладачів і визначати вузькі місця методичного або програмного забезпечення, лабораторної бази. Крім того, наочність структури курсу демонструє перспективні напрями їх вдосконалення і дозволяє науково обґрунтовано планувати роботу всього педагогічного колективу.

Модульний підхід у навчанні дозволяє більш повно задовольнити потреби творчої особистості у пізнавальній діяльності, оскільки з'являється усвідомлена зацікавленість в отриманні тих чи інших знань; можливість змінювати спеціалізацію або отримати кілька спеціалізацій; змінювати рівні домагань, форсувати або продовжувати термін вивчення окремих дисциплін для досягнення кінцевої мети; швидко реагувати на ринкову кон'юнктуру, індивідуалізувати процес навчання, здійснювати співтворчість з викладачем, знизити фактор незадоволеності індивіда в освіті [7, с.50-52.].

Модульна структура обумовлює посилення мотивації до навчання, оскільки студент особисто зацікавлений в отриманні інформації, відвідуванні лекцій і лабораторно-практичних занять. Він сам вирішує питання поетапного контролю, більш зацікавлений у ньому на шляху просування до кінцевої мети. Оцінювання знань при модульній системі навчання рейтингова за індивідуальним інтегральним

індексом. У результаті такого оцінювання знань підвищується зацікавленість студентів у навчанні, з'являється можливість форсувати вивчення дисципліни, що забезпечує індивідуалізацію навчання.

Таким чином, модульна система навчання у педагогічних коледжах і пов'язані з її введенням інтенсифікація навчально-виховного процесу може значною мірою підвищити ефективність і якість професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, забезпечити цілеспрямованість творчої діяльності особистості.

Модульне навчання є найбільш економічним, оскільки з програми навчання виключаються матеріали, що не мають відношення до конкретного фаху:

- враховуються наявні знання та вміння студентів, що дозволяє скорочувати час навчання;
- враховуються індивідуальні особливості студентів (темпи засвоєння, практичні навички тощо), що також дає можливість варіювати час навчання.

Головні відмінності модульної технології полягають у наступному:

- структура модульної програми співвідноситься зі структурою діяльності фахівця дошкільного виховання і складається з окремих елементів - модулів, які є завершеною частиною роботи з чітко визначеним початком і кінцем. У той же час кожен модуль є структурним елементом модульної програми навчання;
- для вивчення кожного модуля програми навчання (фрагмента діяльності фахівця дошкільного виховання) розробляються спеціальні методичні посібники, в яких містяться необхідна інформація для формування певних

знань, умінь і навичок, а також завдання для контролю або тести;

- для кожного студента можна скласти індивідуальну програму навчання на основі базової модульної програми з урахуванням його замовлення на освіту [7, с.50-52].

Важливо підкреслити, що з метою реалізації зворотного зв'язку використовується вхідний поточний та підсумковий види контролю. Вхідний контроль дає можливість визначити рівень знань, умінь та навичок студентів перед початком вивчення навчального модуля. Для систематичної координації дій викладача і студента використовується поточний контроль який здійснюється під час вивчення матеріалу кожного модуля. Підсумковий контроль охоплює матеріал модуля.

Для здійснення проміжного поточного контролю знань студентів необхідно підготувати комплекс дидактичних матеріалів, який повинен містити:

- предметні тести;
- лабораторні роботи;
- контрольні роботи;
- самостійні роботи студентів на заняттях;
- завдання для самостійного опрацювання матеріалу;
- завдання продуктивного змісту;
- питання для закріплення теоретичних знань;
- нетрадиційні завдання (кросворди, матеріали для аналізу інформаційних повідомлень практичного спрямування тощо).

За результатами вивчення кожного модуля проводиться підсумковий контроль знань, умінь та навичок, що сприяє якісному засвоєнню теоретичних положень, а також формуванню вмінь щодо їх застосування при розв'язанні завдань продуктивного

змісту. Для забезпечення фахових якостей студентів при вивченні програмних дисциплін доцільно розробити продуктивні завдання та запропонувати методику їх розв'язання, що сприятиме формуванню практичних умінь і навичок, а також розвитку креативного, образного, логічного мислення, яке відіграє важливу роль у підвищенні якості професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічному коледжі.

Таким чином, модульне навчання передбачає відносно самостійну роботу студентів з освоєння індивідуальної модульної програми, складеної з окремих модулів. Професійна діяльність освоюється на рівні необхідних професійних стандартів. За рахунок послідовної орієнтації на чітко визначені цілі, негайної оцінки ступеня їх досягнення, в результаті досягається гарантованість і стабільність результатів педагогічної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Зростаючі вимоги суспільства та системи дошкільної освіти до рівня професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання потребують переорієнтації навчально-виховного процесу в педагогічних коледжах України на формування високого рівня професійної компетентності. Модульна технологія навчання дає можливість здійснювати проектування реалізації, оцінки, корекції та організації продуктивної розумової діяльності студентів у процесі їх професійної підготовки на основі системного підходу. Модульна система навчання і пов'язані з її введенням інтенсифікація навчально-виховного процесу може значною мірою підвищити ефективність і якість професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, забезпечити цілеспрямованість творчої діяльності особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України : Історія. Теорія. – Либідь, 1998. – 560 с.
2. Андрущук А.Г. Освіта у країнах європейської спільноти: структура і управління // Проблеми науки. – 2000. №8. – с. 54-60.
3. Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] / В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов : Научно-методический сборник. – 2002. – 176 с.
4. Белоновская И. Д. Формирование профессиональной компетентности специалиста. – М. : Ин-т развития проф. образования, 2005. – 351 с.
5. Бєленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Ганна Володимирівна Бєленька. – К. : Університет, 2011. – 320 с.
6. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51– 55.

7. Жарова Е.А. Технологии формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Технологии формирования профессиональной компетентности будущего специалиста : материалы межрегиональной научно-практической конференции (16 марта 2009 года) / Отв. ред. Н.А.Сергеева – Оренбург : ОГППК, 2009 – 254 с.
8. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність [Текст] : Підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
9. Кроше Е. Руководство за модульною системою професійно-технічного навчання // Міжнародна організація праці. – Женева, 1996. – 86 с.
10. Кукушин В.С. Педагогические технологии. Электронный ресурс. Режим доступа: – <http://www.univer5.ru/pedagogika/pedagogicheskie-tehnologii-kukushin-v.s.html>
11. Овчинникова Т.А. Компетентностный подход как средство повышения культуры профессионального образования. Технологии формирования профессиональной компетентности будущего специалиста : материалы межрегиональной научно-практической конференции (16 марта 2009 года) / Отв. ред. Н.А.Сергеева – Оренбург : ОГППК, 2009 – 254 с.
12. Освітні технології. Навч. метод. посіб. О.М. Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.. За заг. ред.О.М.Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 356 с.
13. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа – Пресс, 1998. – 512 с.
14. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
15. Юцявичене П.А..Теория и практика модульногообучения. Каунас Шиеса, 1989, - 272 с.
16. Postlethwaite S.N. Time for microcoursees? // The Library College Journal. – 1969. Vol. 2 № 2.
17. Russell J.D. Modular Instruction. - Minneapolis, Minn., Burgest Publishing Co., 1974. – 164 p.

БЕРЕЗОВСЬКА О.В.,

старший викладач,
кафедра ділової іноземної мови та
міжнародної комунікації,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

НИКИТЕНКО О.В.,

старший викладач, кафедра
ділової іноземної мови та
міжнародної комунікації,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК НОВІТНЯ МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядається доцільність системного використання Інтернет ресурсів при викладанні іноземних мов з метою розвитку комунікативних навичок студентів, їх творчого потенціалу та професійних здібностей. Як альтернатива традиційним аудиторним заняттям пропонується практика змішаного навчання при викладанні іноземних мов.

Ключові слова: Інтернет ресурси, змішане навчання, комп'ютерні технології, комунікативні навички, творчі здібності.

В статье рассматривается эффективность системного использования интернет ресурсов при обучении иностранным языкам с целью развития коммуникативных навыков студентов, их творческого потенциала и профессиональных способностей. Как альтернатива традиционным аудиторным занятиям, предлагается практика использования смешанного обучения при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: Интернет ресурсы, смешанное обучение, компьютерные технологии, коммуникативные навыки, творческие способности.

The article reveals the effectiveness of systematic Internet resources use in foreign languages teaching aimed at the development of communicative

© БЕРЕЗОВСЬКА О.В., НИКИТЕНКО О.В., 2015

skills, creative potential and professional skills of students. The use of blended learning is offered as the alternative to the traditional teaching methods.

Key words: *Internet resources, blended learning, computer technologies, communicative skills, creative abilities.*

Постановка проблеми.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному виробництві спричинив якісні зміни щодо способів передачі, прийняття, обробки і зберігання інформації у всіх сферах і галузях професійної діяльності людини та спричинив потребу підвищення якості підготовки до її виконання. У Західноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, положеннях Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті, галузевому стандарті підготовки фахівців економічних спеціальностей наголошується на необхідності володіння англійською мовою професійного спрямування, навичками орієнтації в інформаційному просторі та продуктивного використання Інтернет-ресурсів. Саме це обумовлює головне стратегічне спрямування розвитку системи освіти – вирішення проблеми особистісно-орієнтованого навчання, в якому особистість з її потребами посідає головне місце і яке спрямоване на її самореалізацію та розвиток. Важливим фактором у цьому напрямку розвитку освіти є формування в студентів ВНЗ необхідних загальних та професійних компетенцій, зокрема вміння навчатися за допомогою сучасних інформаційно-комунікативних технологій. Орієнтація на реалізацію високого дидактичного потенціалу комп'ютерних та телекомунікаційних технологій є однією з головних тен-

денцій сучасної освітньої системи. Інформатизація суспільства, створення інформаційного простору, яке ґрунтується на знаннях, потребує якісних змін у сфері освіти. У зв'язку з цим особливого значення набуває інформатизація суспільства, а саме діяльність, спрямована на використання інформаційних технологій у сфері освіти, яка реалізується за допомогою засобів інформатизації освіти, що представляють собою комп'ютерне апаратне та програмне забезпечення, а також їх змістовне наповнення, які використовуються для досягнення цілей інформатизації освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Сьогодні українська освіта знаходиться на початковому етапі становлення та розвитку змішаного навчання, яке також має назви інтегроване, комбіноване та гібридне, тому що саме поняття та його зміст ще не є до кінця визначеним, хоча вітчизняні та зарубіжні дослідники вже працюють над цією проблемою (Є.В. Бутенкова, Л.В. Десятова, М.Г. Євдокимова, Ю.І. Капустін, О.В. Львова, М.Н. Мохова, А.Л. Назаренко, М.А. Татарінова, С.В. Титова, I.E. Allen, B. Barrett, J. Bersin, C.J. Bonk, Di Clark, C. Dziuban, R. Garrett, R. Garrison, H. Kanuka, S. Kmnar, A. Picciano, P. Sharma, P. Shea, A. Siddiqi, M. Tammelin, P. Valiathan та інші).

Виклад основного матеріалу.

Змішане навчання є відносно новим підходом у світі вищої освіти в

нашій країні. Цей формат забезпечує гнучкість по відношенню до традиційного навчання, а також надає можливість освітнім закладам пропонувати навчання в різних умовах доставки навчального матеріалу. При аудиторних заняттях в одній групі навчаються студенти з різним рівнем підготовки, а викладач в основному орієнтується на середній рівень. У підсумку і «сильні» і «слабкі» студенти будуть демотивовані і не досягнуть прогресу у навчанні. Ще частина студентів можуть показати лише незначний прогрес у зв'язку з особливостями сприйняття і невеликою схильністю до вивчення, наприклад іноземних мов. В результаті лише незначна кількість студентів може досягнути прогресу у навчанні. З іншої сторони існують проблеми і у запровадженні он-лайн навчання. Дуже часто викладачі помічають, що підхід до он-лайн навчання не спрацьовує так ефективно, як аудиторне навчання. Тому гарною альтернативою є змішане навчання. Існує достатньо багато підходів до визначення поняття змішаного навчання, більшість з них носять описовий характер. Так, Darling Painter у своїй статті «Missed Steps» пропонує під змішаним навчанням (blended learning) розуміти поєднання суворих формальних засобів навчання – роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад обговоренням за допомогою електронної пошти та Інтернет – конференцій [1]. Arbaugh, Dessai, Rau і Sridhar дають таке визначення змішаному навчанню: «змішане навчання поєднує он-лайн навчання з традиційними аудиторними заняттями в традиційній педагогічній манері, де від 20% до 70% контенту доставляється до студента за допомогою Інтернету [2]. Он-лайн курс навчання пропонує всі матеріали по вивченню

дисципліни в Інтернет просторі, а у змішаному курсі поєднується подача матеріалу через Інтернет з навчанням в аудиторії. Матеріал опрацьовується студентами самостійно через Інтернет ресурси, а контроль знань відбувається в аудиторії. Allison Rossett і Rebecca Vaughan Frazee стверджують, що змішане навчання об'єднує протилежні, на перший погляд, підходи – такі як формальне і неформальне навчання, спілкування «викладач – студент» і спілкування «он-лайн, кероване та самостійне навчання» [3]. У традиційному занятті значна частина часу й сил викладача витрачається на просту передачу студентам нової інформації. Змішане навчання дозволяє перекласти цю функцію на комп'ютер і зосередити основні зусилля викладача на обговоренні більше важких моментів курсу, відповідям на питання студентів, дискусії та ін. Сучасні дослідники виділяють два напрямки розгляду цього терміна і відповідно дві основні моделі змішаного навчання. Перший підхід пов'язаний з розумінням поняття «змішаного навчання», як якогось формату навчальних курсів, при якому в дистанційні курси вбудовуються активні методи навчання. У цьому випадку основний матеріал викладається в рамках дистанційного курсу, який передбачає самостійну роботу студента; закріплення і відпрацювання матеріалу проходять на очних заняттях, що реалізуються з використання активних методів навчання – тобто цілком змішана модель. Другий підхід розглядає змішане навчання, як модель використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів в очному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання – тобто доповнююча модель, в якій он-лайн курс є доповненням до традиційного курсу.

Структура для динамічних змішаних курсів, базується на деяких ключових характеристиках, які впливають з теорії дистанційного навчання, а також з власних модифікації на основі зворотного зв'язку з студентами. Різноманітна інформація для побудови змісту курсу. Щоб використати можливості динамічної структури по максимуму для навчання використовуючи Інтернет технології, зміст не повинен бути представлений однобічно. Тобто, використання Інтернет технологій дає змогу не тільки донести зміст, але й встановити зв'язок зі студентами, через обговорення, діалоги, а також через власне дослідження. Зміст курсу може бути доступним для студентів через гіперпосилання, текст, мультимедійні ресурси, он-лайн дискусії, чати, особисті блоги, і т.д. За допомогою процесу обміну, студент також має змогу змінювати зміст курсу. Різноманітність інформації забезпечує більш ефективну роботу студентів зі змістом. Відповідна підтримка процесу навчання (в тому числі втручання викладача, спільне засвоєння знань, і самостійне дослідження). Наукові дослідження он-лайн чи дистанційного навчання свідчать про те, що студенти потребують допомоги інструктора чи викладача частіше в он-лайн середовищі, чим під час аудиторних занять. Тобто, коли навчання є самостійним процесом, студенти точно знають, коли їм потрібен інструктор чи викладач і чому. Крім того, студенти будуть потребувати відповідної підтримки навчання, як частини навчального процесу. Технології гіперпосилання, звичайно, можуть забезпечити достатньо як он-лайн підтримку, так і ресурси, але втручання викладача повинне бути завжди своєчасним і безпосередньо відповідати на питання та запити студентів. Крім того, проекти

чи завдання, що стимулюють студентів працювати разом над засвоєнням знань, створюють постійний зв'язок між своїми колегами протягом всього процесу. Посилення взаємодії (між собою, між інструктором, з іншими студентами і зі змістом). Як вже говорилося, ефективне і динамічне навчальне середовище має забезпечити більш активну взаємодію для студента. Синхронність он-лайн середовища забезпечує не тільки гнучкість для студентів, але також відкритий зв'язок з процесом навчання в будь-який час. Синхронність забезпечує безпосередній зв'язок, що надає відчуття спільноти для студентів. Синхронний чат є однією з найбільш динамічних форм взаємодії зі студентами. Наприклад, чат сесія працює протягом однієї години і тридцяти хвилин з конкретною темою для обговорення та використовуючи технології чату, які забезпечуються електронними дошками та текстами. Викладач або староста студентської групи керує сесіями. Колектив студентів поділяється на більш дрібні групи, і їм пропонується познайомитися з певною інформацією або дослідженням певних тем до початку обговорення. Ці сесії допомагають викладачу почути кожного студента; інколи студенти намагаються уникнути спілкування з викладачем під час аудиторних занять, але стають відкритими до спілкування через он-лайн комунікацію. При он-лайн дискусії розглядається набагато більше тем ніж при звичайному аудиторному занятті, в якому як правило бере участь більше людей, і зазвичай існує більше відволікаючих чинників. На відміну від традиційного навчання, при змішаному навчанні, як при он-лайн навчанні, в кожен курс включаються веб – журнали (блоги), місце для кожного студента, місце для он-лайн обговорень і т.д. з

використанням програмного забезпечення яке підтримує роботу в групах, синхронізовані чат – обговорення на основі прочитаного матеріалу або аудиторних заняттях. Весь зміст курсу є у вільному доступі, і даються рекомендації студентам щодо індивідуального вивчення навчального матеріалу. Іноді студентам рекомендується розробляти матеріал індивідуально на основі власних досліджень з обов'язковим включенням до своїх блогів. Групові проекти полягають у спільній роботі по темі, плануванні чатів та фінальний презентації в аудиторії. Ці проекти є демократичними методами дослідження, проектування, з підключенням до роботи кожного члена групи. Групові проекти дають можливість застосовувати набуті знання на практиці в реальному житті. Дослідження по успішності студентів, що навчалися по змішаним (гібридним) курсах показали, що студенти були більш успішними в навчанні на основі змішаних (гібридних) курсів чим ті, які навчалися лише на веб-курсах або на традиційних курсах [4].

Завдання змішаного навчання не в тому, щоб відійти від традиційного навчання «викладач-студент», а в тому, щоб ефективно інтегруватися в нього. Очевидно, при правильній організації змішане навчання здатне забезпечити найвищу якість утворення. У цьому випадку завдання доставки матеріалів викладацького курсу можна в значній мірі здійснити електронними засобами, у той час як під час очних зустрічей викладач може сфокусуватися на питаннях студентів, на роз'ясненні складних моментів, на організації дискусій, тобто для активізації процесу навчання. Змішані форми навчання надають нові можливості для більше активного залучення студентів в освітній процес. Сьогодні саме змішане на-

вчання є одним з самих популярних в корпоративній сфері підходів. Саме такий формат дозволяє використовувати всі переваги електронного навчання, не втрачаючи при цьому сильних сторін традиційного, «живого» навчання. Крім того, добре продумане поєднання онлайнових та оффлайнових елементів дозволяє зробити навчальну програму насправді цікавою, ефективною, гнучкою, економічною та зручною. При цьому можна як мого продуктивніше задіяти як технології, так і професійну майстерність викладачів. Проблема використання змішаного навчання в лінгвістичній освіті є особливо актуальною у зв'язку зі специфікою предмету «іноземна мова», який відноситься відповідно до класифікації І.Л. Лернера «до групи дисциплін, головним компонентом яких є види діяльності» [5]. Загальновідомо, що при навчанні видам мовленнєвої діяльності, при формуванні відповідних навичок та вмінь кожному студенту необхідна практика. Нажаль, дослідження та практика показали, що відсоток часу, який надається для усної практики студентам занадто низький, навіть при тому, що групи налічують 12-15 студентів, а іноді й більше. Включення до курсу дистанційного компонента дозволяє індивідуалізувати процес навчання, пропонуючи «унікальні можливості надання практики кожному студенту в такому обсязі, який є необхідним у відповідності до його індивідуальних можливостей та здібностей» [5]. Під час навчання іноземних мов вибір навчальних програм, які можна використовувати як онлайнові елементи, практично без обмежень – лексико-граматичні тести, тексти, діалоги, пісні, відеофільми іноземними мовами, можливість прослухати диктора і себе та багато інше. Все це, з одного боку,

дозволяє вивчати іноземні мови більш ефективно, вдосконалювати мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції, що складають іншомовну комунікативну компетенцію, а з іншого – формує професійну компетентність майбутніх фахівців, розвиваючи в них необхідні професійно-значущі якості, рефлексію, вміння працювати самостійно, веде до самовдосконалення, розкриваючи їх творчий потенціал, поширюючи кругозір, тощо. Під час вивчення іноземних мов при застосуванні онлайн-ового компоненту змішаної форми навчання є можливість імітувати природне спілкування під час діалогу «людина-машина», чому сприяють такі фактори: автентичність мовного матеріалу; можливість правильно «розуміти» повідомлення, які закладені у програму, і адекватно реагувати на них; ситуативне оформлення діалогу (створення умов, характерних для природної комунікативної ситуації); широке використання комп'ютерних формул мовного етикету, в тому числі фраз з визначеним емоційним забарвленням; персоніфікація комп'ютера через створення його ролі (рольова гра). Під час роботи з використанням комп'ютерного навчання студенти не пасивно сприймають інформацію, а активно взаємодіють з комп'ютером як джерелом інформації та генератором завдань. Вони отримують від комп'ютера завдання, спрямовані на формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій, що складають іншомовну комунікативну компетенцію, виконують їх; тут же відбувається зворотний зв'язок у формі реакції на введене студентом повідомлення (у вигляді репліки, виставленого або не виставленого бала, оцінки), далі йде виправлення помилки, перехід до наступного завдання. Все це вимагає від студентів постійної ак-

тивної діяльності, спрямованої не тільки на засвоєння матеріалу, але й на формування комунікативності, рефлексії, прагнення до самовдосконалення, сприяє вихованню пізнавальної активності студентів. Так, наприклад, після виконання граматичного тесту, студентам може бути запропоновано ще раз звернутися до теоретичного інформаційного довідника, який є у програмі, а після того, як вони перевірили свою роботу та виправили всі, на їхню думку, помилки, подивитися, які помилки знайшов комп'ютер. Така робота розвиває їх вміння самокорегування, самооцінки, змушує свідомо підходити до теоретичного осмислення мовних явищ, у них формуються навички застосовувати отримані теоретичні знання на практиці. Адаптивність комп'ютерного навчання надає змогу враховувати індивідуальні особливості студентів, такі, як здатність концентрувати увагу, швидкість сприйняття, особливості мислення, пам'яті, темперамент.

Висновки.

Будь-які технічні засоби навчання, які застосовуються при змішаній формі навчання, відіграють при навчанні іноземних мов важливу, але допоміжну роль: вони розширюють дидактичні можливості викладача, але в ніякому разі не замінюють його. Викладач завжди залишатиметься центральною ланкою системи навчання. Отже, головна мета змішаного навчання полягає в тому, щоб використовувати найкорисніше з обох форматів – онлайн та офф-лайн. Інтернет ресурси можна використовувати для роботи по залученню студентів та глибокої інтерактивної практики. Щодо електронного навчання, воно дозволяє надати студентам мультимедійний контент в будь-який час. Це надає максимальну гнучкість та зручність для навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Желнова Е.В. 8 этапов смешанного обучения (обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер // Training & Development). URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.
2. Arbaugh, J. B. A review of research on online and blended learning in the management disciplines : 1994–2009 / J.B. Arbaugh, A. Desai, B. Rau, B.S. Sridhar // Organization Management Journal. – 2010. – №7.
3. Rossett A., Vaughan F., Blended learning CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH, 2003, URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.
4. Орлова М.С. Модели смешанного обучения и их применение при обучении программированию [электронный ресурс] // URL.: <http://ito.edu.ru/2008/Mariyei/IV/IV-0-5.html>
5. Лернер И.Л. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1980. –165 с.

БОНДАРЕНКО Д.В.,
викладач,
кафедра музичного виховання,
співу та хорового диригування,
КПІ ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
пошукувач НПУ
ім. М. П. Драгоманова,
м. Кривий Ріг

ДІАГНОСТУВАННЯ СТАНУ АДАПТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто етапи проведення констатувального експерименту дослідження щодо формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності. Визначено та проаналізовано наявні рівні адаптивної готовності студентів контрольних та експериментальних груп за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-рефлексивним, діяльнісно-творчим компонентами.

Ключові слова: адаптивна готовність, майбутній учитель музики, диригентсько-хорова діяльність.

В статье рассмотрены этапы проведения констатирующего эксперимента исследования формирования адаптивной готовности будущих учителей музыки к дирижёрско-хоровой деятельности. Обозначены и проанализированы уровни адаптивной готовности студентов контрольных и экспериментальных групп по мотивационно-ценностному, когнитивно-рефлексивному, деятельно-творческому компонентам.

Ключевые слова: адаптивная готовность, будущий учитель музыки, дирижёрско-хоровая деятельность.

The article examines the stages of conducting the observing experiment of studying the formation of adaptive preparedness of future music

teachers for conductor's and chorus activities. The results of the observing experiment were put as the basis for determining the students' initial level of professional knowledge and skills, formation of communicative skills and preparedness for their self-expression as creative persons in the professional activities. This experiment was carried out in three stages that are interconnected, and met the certain basic criteria and the developed component structure of researched phenomenon. Each stage of the observing experiment was directed at studying the aim, carrying out the diagnostic sections provided for the use of selected methods of experimental research. There were identified and analyzed the current levels of adaptive preparedness of students in the control and experimental groups, namely: high, medium, low. The analysis of the problem made it possible to determine the goals, objectives, content and methods of the forming experiment.

Key words: *adaptive preparedness, future music teacher, conductor's and chorus activities.*

Постановка проблеми. Визначаючи сучасний стан освіти в Україні зазначимо, що основні встановлені положення ґрунтуються на засадах гуманізму, а саме: всебічний розвиток учня як особистості, розвиток його талантів, розумових і фізичних здібностей, формування громадянських якостей, збагачення інтелектуального й творчого потенціалу. Оптимізація фахового навчання студентів потребує вивчення навчального середовища для застосування такої сукупності засобів, форм і методів навчання, яка максимально спрямована на розвиток професіоналізму студентів. «Саме від особистісних характеристик педагога залежить реалізація навчальних планів, якості освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і в поза навчальний час» [5, с. 127].

Якість підготовки майбутніх фахівців до діяльності в сфері музичного мистецтва, особливо музично-педагогічного висвітлено в працях Л. Арчажникової, Л. Коваль, А. Козир, Л. Куненко, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, Г. Побережної, О. Ростовського,

О. Рудницької, Т. Танько, О. Щолокової, В. Шульгіної та інших. Аналізуючи ці праці ми переконались, що фахова підготовка майбутніх учителів музики повинна включати виконання специфічних музично-виконавських і педагогічних завдань. Проте, недостатньо вивченою є проблема адаптації майбутніх учителів музики до фахової діяльності.

Аналіз стану підготовки майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання у виші свідчить про наявність певних протиріч між творчою природою навчальної музичної діяльності й переважно репродуктивними, відтворюючими формами навчання; розширення меж творчого простору для вчителя музики зі школярами і невідповідність рівня комунікації студентів; інтенсивними темповими зростаннями обсягів професійної інформації й недостатньо ефективними способами спонукання студентів до творчого вирішення навчальних завдань.

Розв'язання протиріч, які мають місце в фаховій підготовці майбутнього вчителя музики, зумовлює доцільність спеціального дослідження спрямовано-

го на з'ясування сутності змісту, оптимальних умов і методів формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності. Специфіка вивчення диригентсько-хорових дисциплін уможливило введення технології тьюторства щодо розв'язання визначеної проблеми.

Відповідно до визначеного актуалізується проблема формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін, як важливого показника педагогічних здібностей особистості, і необхідність пошуку шляхів її розв'язання.

Мета даної роботи полягає в здійсненні діагностики стану сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

Отримані результати. В основу даного дослідження ми поклали результати констатувального етапу експерименту, що було проведено з метою визначення в студентів, яких було залучено до експерименту, вихідного рівня фахових знань, умінь і навичок, сформованість комунікативних умінь, і готовності до самовиявлення як творчої особистості в фаховій діяльності. Базою для проведення педагогічного експерименту було обрано навчальні заклади України, а саме: НПУ імені М. П. Драгоманова, Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ», Харківський державний педагогічний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського. Об'єктом дослідження були студенти I – IV курсів музично-педагогічного відділення факультетів мистецтв.

Етап проведення констатувального експерименту передбачав визначення

у студентів, що приймали участь в експериментальному дослідженні, вихідного рівня вмотивованості, засвоєння фахових знань, умінь і навичок, сформованості навчальних умінь, готовності до фахової діяльності.

Цей експеримент проводився за трьома етапами, що є взаємопов'язаними, та відповідали визначеним основним критеріям та розробленій компонентній структурі досліджуваного феномену. Кожен етап констатувального експерименту було спрямовано на дослідження поставленої нами мети, проведення діагностичних зрізів, які передбачали застосування обраних методів експериментального дослідження.

Процес проведення експерименту вбирав застосування таких методів:

- контроль із боку тьютора із застосуванням системи контрольних і тестових робіт для з'ясування рівня знань, умінь і навичок, рівня адаптивної готовності до фахової діяльності, виявлення рівня фахової сформованості;
- блоки діагностичних творчих завдань;
- анкетування, бесіди з метою виявлення початкової та кінцевої сформованості адаптивної готовності до фахової діяльності;
- наукове спостереження з метою динаміки рівня фахового розвитку та активності у взаємодії з тьютором у процесі навчання.

Проведення констатувального експерименту передбачало введення етапу з'ясування стану фахової підготовленості студентів, що передбачав використання видів методичної роботи, спрямованої на визначення: вихідного рівня засвоєних фахових знань, умінь і навичок; сформованості адаптивної готовності та комунікативних умінь; здатності до творчого самовиявлення. Вивчення вихідного стану груп

передбачало визначення завдань, а саме: 1) проаналізувати навчальну документацію щодо існуючих форм здійснення диригентсько-хорового навчання майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах; 2) здійснити аналіз щодо обізнаності студентів стосовно проблеми феномену адаптивної готовності, та можливостей організації процесу адаптації студентів з використанням технології тьюторства; 3) встановити наявність у студентів потреби в навчальній діяльності під контролем тьютора; 4) визначити реальний стан обізнаності майбутніх учителів музики щодо навчальної роботи з тьютором в процесі диригентсько-хорового навчання; 5) здійснити аналіз рівнів творчого прояву студентів; 6) дослідити розуміння студентами практичної значущості проблеми формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності, з визначенням спрямованості подальшої розробки методики констатувального експерименту; 7) виокремити педагогічні умови, що сприяють ефективності формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики.

Вирішення поставлених завдань відбулося за поетапною діагностикою запланованого пошукового експерименту. Це передбачало проведення педагогічних мікродосліджень завдяки впровадженню розроблених нами анкет.

На першому етапі пошукового експерименту нами було здійснено аналіз навчальної документації, а саме: навчальні плани, робочі програми із дисциплін «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Хорознавство», «Методика музичного виховання». Це уможливило з'ясування факту здійснення фахового навчання студентів за індивідуальною та лекційною формою навчання, що уможливило фаховий розвиток май-

бутніх учителів музики. Проте жодна програма не спрямована на розвиток адаптивних якостей студента, не передбачає застосування технології тьюторства для організації процесу адаптації студентів як до особливостей фахового навчання, так і до подальшої диригентсько-хорової діяльності. Через зазначений стан змістової наповненості дисциплін диригентсько-хорового циклу виявляється невисока успішність студентів під час диригентсько-хорового навчання, що підтверджує проведений аналіз екзаменаційних і залікових відомостей. Другий етап проведено з метою визначення позицій студентів щодо якостей властивих учителю музики було проведено анкетування серед студентів. Далі, з метою проінформованості щодо думки студентів стосовно введення технології тьюторства до диригентсько-хорового навчання був проведений третій етап пошукового експерименту, що передбачав бесіду й анкетування студентів.

Отримані результати пошукового експерименту підтвердили практичну значимість досліджуваної проблеми для теорії та методики вищої сучасної музичної освіти, що зумовило здійснення розробки діагностичної методики, з подальшим визначенням рівнів сформованості адаптивної готовності відповідно критеріїв і показників досліджуваного феномену.

На першому етапі експерименту з метою визначення спрямованості студентів на диригентсько-хорову роботу широко використовувались методи: фахових бесід, педагогічне спостереження, дискусій, наочності, анкетування. Мета проведення діагностичних зрізів за першим критерієм передбачала виявити ставлення студентів до проблеми формування адаптивної готовності під час фахового навчання. Для виявлення результатів за такими

показниками першого критерію як: бажання студентів вивчати хорові твори; самостійність оцінних суджень щодо фахової діяльності; ціннісне ставлення до хорового мистецтва було проведене анкетування й тестування.

Другий етап діагностичного експерименту передбачав проведення діагностування показників когнітивно-рефлексивного компонента. Його метою поставало виявлення рівня фахової обізнаності студентів, і рефлексивного осмислення набутих фахових знань і вмінь. З цією метою нами було проведене анкетування, а також впроваджено серію контрольних робіт. За результатами обробки отриманих даних нами було виявлено кількісні показники сформованості когнітивно-рефлексивного компоненту. До високого рівня було віднесено 6,7 % студентів, що продемонстрували фахову обізнаність та здатність до рефлексивного осмислення набутих знань і вмінь. Середній рівень виявили 35,1 % студентів. До низького рівня було віднесено студентів, що продемонстрували відсутність прагнення до набуття диригентсько-хорових компетенцій, неглибоке володіння фаховим тезаурусом, неспроможність здійснювати глибокий аналіз хорових творів – 58,2 % респондентів.

З метою визначення обізнаності студентів щодо проблеми формування адаптивної готовності під час диригентсько-хорового навчання, а також її методичного забезпечення було проведено третій етап дослідження за діяльнісно-творчим компонентом. Для цього автором були підготовлені не альтернативні тестові завдання в закритій формі. Крім того, у ході констатуючого експерименту було розроблено блоки діагностичних творчих завдань за показниками критерію міра творчо-інтерпретаційного ставлення майбутніх

учителів музики до виконання хорових творів. За результатами обробки даних діагностичного зрізу щодо виявлення здатності студентів до творчої самореалізації, було виявлено високий рівень 8,07 відсотками студентів. Невелика кількість респондентів (34,524 %) несподовно виявляли вміння самостійно оперувати здобутими знаннями, вміннями та навичками, проявили творчу ініціативу за умов спонукання з боку викладача. У переважній кількості студентів, що склали 57,406 %, не спостерігалось цілеспрямованого виявлення творчої ініціативи, оскільки недостатність набутих фахових знань і вмінь призводила до пригнічення інтересу до виконання навчальних завдань.

Зведені результати констатувального експерименту уможливили здійснення співвідношення рівнів сформованості адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності, а саме: 58,4 % студентів не відповідали вимогам рівнів оцінювання навчальних досягнень студентів за показниками кожного критерію. Отже, дані студенти відповідали низькому рівню.

Низький рівень характеризується: недостатньою мотивацією до якісного оволодіння знаннями й вміннями в галузі теорії та методики роботи з хоровим колективом, методики самостійної роботи над музичним твором. Студент слабо володіє фаховим тезаурусом. Поверхневі музично-теоретичні знання не дозволяють здійснити глибокий аналіз музичного твору, та на його основі створити інтерпретацію цього твору. Спостерігається поверхневий інтерес до виконання творчих навчальних завдань через творчу навчальну діяльність, що потребує зовнішнього спонукання. Такі студенти потребують постійної психолого-педагогічної підтримки.

Середній рівень адаптивної готовності майбутніх учителів музики характеризується: прагненням до набуття диригентсько-хорових компетенцій (35 %). Проте спостерігається недостатня сформованість ціннісного ставлення до хорового мистецтва, що занижує бажання працювати додатково над навчальною проблемою. Не завжди проявляє творчу ініціативу у вирішенні навчальних завдань. Фахові знання й уміння сформовані на середньому рівні. Так студенти потребують психолого-педагогічної підтримки з боку викладача, а також епізодичного стимулювання навчальної діяльності.

Для **високого рівня** адаптивної готовності майбутнього вчителя музики (6,6 %) є характерним: глибокі фахові знання; використання комунікативних умінь для творчого самовиявлення в навчанні; застосування диригентсько-хорових умінь у процесі вирішення навчального завдання; виявлення ціннісного ставлення до хорового мистецтва, що активізує бажання вивчати взірці хорового мистецтва. Студент

здійснює глибокий аналіз хорових творів застосовуючи вміння створювати інтерпретацію. Вияв творчої ініціативи в навчальній діяльності є систематичним. Здійснення навчальної діяльності, та використання творчих здібностей сформовані на середньому та високому рівнях.

Висновок. Отже, проведення констатувального етапу експериментального дослідження з визначеної проблеми передбачало здійснення аналізу стану підготовки майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання у виші. Отримані результати констатувального експерименту уможливили виявлення ряду типових недоліків, які проявили майбутні вчителі музики переважною більшістю з низьким і середнім рівнем сформованості адаптивної готовності. Подальшу роботу ми вбачаємо в розробці формульовального експерименту з цієї проблеми. Проведений аналіз стану проблеми уможливив визначення цілей, завдання, змісту й методики проведення формульовального експерименту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексеева О. Ф. Индивидуально-психологический фактор адаптации субъекта учебной деятельности – М.: Наука, 1995. – 23 с.
2. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
3. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / Олена Отич. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
4. Падалка Г. М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти / Г. М. Падалка // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 360 с.
5. Размолодчикова І. В. Вплив ціннісних орієнтацій на формування іміджу майбутнього вчителя / І. В. Размолодчикова // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. ред. - проф. Бакум З. П. – Кривий Ріг: Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ», 2013. - Вип. 37. - 496 с.

ГАВРИЛЮК С.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра дошкільної
педагогіки і психології, докторант
Уманського педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

На основі теоретичного узагальнення досліджуваної проблеми та вивчення практики професійного навчання підготовки педагогів дошкільних навчальних закладів у статті обґрунтовано систему фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до педагогічної творчості. Розкрито сутність і структуру поняття «професійна підготовка майбутніх вихователів до педагогічної творчості». Розроблено й апробовано модель професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови, які сприяють формуванню творчої професійної компетентності майбутніх вихователів.

Ключові слова: «педагогічна творчість», «професійна підготовка», «модель професійної підготовки», «вихователь дітей дошкільного віку».

На основе теоретического обобщения исследуемой проблемы и изучения практики профессионального обучения педагогов дошкольных учебных заведений обоснована система профессиональной подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста к педагогическому творчеству. Раскрыты сущность и структура понятия «профессиональная подготовка будущих воспитателей к педагогическому творчеству». Разработана и апробирована модель профессиональной подготовки будущих воспитателей к педагогическому творчеству. Теоретически обоснованы и экспериментально проверены организационно-педагогические условия, способствующие

формированию творческой профессиональной компетентности будущих воспитателей.

Ключевые слова: «педагогическое творчество», «профессиональная подготовка», «модель профессиональной подготовки», «воспитатель детей дошкольного возраста».

On the basis of theoretical generalization of the investigated problem and practice of teachers of preschool educational establishments professional training study the system of future teachers of preschool aged children training to pedagogical activity is outlined. The essence and structure of the concept "future teachers professional training to pedagogical activity" is exposed. The model of future teachers professional training to pedagogical activity is worked out and approved. The organizational and pedagogical terms that assist the creative professional competence of future teachers forming are theoretically grounded and experimentally tested.

Key words: "pedagogical activity", "professional training", "model of professional training", "teacher of preschool aged children".

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів реформування вищої професійної школи, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, є підготовка фахівців, здатних до творчої професійної діяльності.

Згідно з Концепцією Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, питання, пов'язане з покращенням якості підготовки педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів, є одним із нагальних, і в останні роки воно перебуває в центрі уваги науковців і педагогів-практиків.

Аналіз останніх досліджень. Підготовка педагога до педагогічної творчості у процесі професійної освіти розглядається у працях А. М. Богуш,

Н. В. Гавриш, Н. В. Гузій, В. І. Завязинського, І. А. Зязюна, В. О. Канкаліка, В. Г. Кузя, О. М. Коберника, В. О. Моляко, Н. В. Кузьміної, Д. І.

Паценка, Я. А. Пономарьова, М. М. Поташника, О. Я. Савченко, В. О. Сластьоніна, В. А. Семиченко, С. О. Сисоевої, В. О. Сухомлинського, О. В. Сухомлинської та ін. Аналіз наукових досліджень з цієї проблеми доводить, що успішна реалізація творчої діяльності в сучасному дошкільному навчальному закладі передбачає підготовку майбутніх вихователів до педагогічної творчості, розвиток їхнього творчого потенціалу, формування професійних якостей майбутніх педагогів, готовність до творчого саморозвитку.

Виклад основного матеріалу. «Нові завдання освіти у XXI столітті вимагають застосування у широкому масштабі інноваційних педагогічних технологій, що базуються на фундаментальних епістемологічних і герменевтичних аспектах педагогіки та дидактики, пов'язаних з мистецтвом розуміння та високою комунікативною культурою. Органічною стає по-

потреба у конституванні множинності освітніх траєкторій, для яких характерна варіативність методик, що активізують розумову діяльність та творчо організовують освітній простір», – зазначає В. Г. Кремень. Водночас науковець зауважує, що «найперспективнішою інноваційною технологією вважають «кейс-стаді» – навчання з використанням конкретних навчальних ситуацій, тренінгові технології – тренінг ділової комунікації, особистісного розвитку, комунікативних умінь тощо» [3, с. 167].

Учений визнає, що наразі нагальною проблемою освіти є неготовність педагогів та студентів педагогічних спеціальностей працювати відповідно до нової гуманістичної парадигми і за такими технологіями, які орієнтують дитину на саму себе та інших людей [3, с. 83].

Сьогодні сучасні вимоги до професійних знань, умінь та навичок майбутніх вихователів спонукають до створення інноваційної моделі їх фахової підготовки до педагогічної творчості.

Поняття «модель» у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» розглядається як «зразок будь-чого, зменшене або збільшене відтворення чого-небудь, схема для пояснення якогось явища»

[1, с. 461].

У «Новітньому психолого-педагогічному словнику» моделювання трактується як один із методів пізнання і перетворювання світу, зумовлене створенням нових типів моделей для дослідження явищ у будь-якій сфері діяльності. Відтак сама модель – це «аналог, замісник досліджуваного об'єкта», інакше кажучи, це система, дослідження якої слугує засобом отримання інформації про іншу систему. Моделі можуть бути матеріальні та

ідеальні (мисленнєві) [4, с. 435].

Наше дослідження ґрунтується на визначенні моделі як схеми для пояснення явища або процесу [2, с. 310].

Метою статті є обґрунтування та впровадження в процес освітньої діяльності вищих навчальних закладів розробленої нами моделі професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості.

Оцінювання результатів професійної готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості відбувалося на основі критеріальної бази, що містить такі групи критеріїв:

когнітивно-операційний критерій включає знання і вміння в галузі педагогічної творчості і має такі показники:

- бажання оволодіти необхідними професійними знаннями і вміннями, прагнення контролювати і корегувати свої навчальні досягнення;
- оволодіння системою знань загальної теорії творчості;
- потяг до творчого застосування знань, умінь та навичок, які сприяють ефективному здійсненню творчого пошуку студентів;
- знання специфіки педагогічної творчості вихователя та особливостей організації різноманітних видів творчої діяльності дітей дошкільного віку;

емоційно-вольовий критерій передбачає емоційне ставлення до процесу творчої взаємодії, його показниками є:

- наявність емоційно-позитивного ставлення до вибраної професії;
- пізнавальний інтерес, захопленість творчою співпрацею з дітьми;
- любов до дітей та емпатійне до

них ставлення;

- емоційний настрій під час виконання творчих завдань, ініціативність, бажання займатися творчістю;
- уміння самостійно приймати рішення, відчуття впевненості у своїх творчих можливостях;

мотиваційно-ціннісний критерій, який відображає ступінь сформованості морально-етичних якостей майбутніх вихователів і включає такі показники:

- сформованість ціннісно-мотиваційної сфери студентів;
- усвідомлення значущості професійно-педагогічних цінностей та важливості для суспільства своєї професії;
- внутрішня потреба в самореалізації, безперервному саморозвитку та професійному самовдосконаленні;
- сформованість професійних мотивів і стійких інтересів до майбутньої творчої професійної діяльності;
- прагнення досягти творчих успіхів у майбутній професійній діяльності;

діяльнісно-творчий критерій, що включає вміння майбутніх вихователів діяти творчо і має такі показники:

- творча професійна спрямованість майбутнього вихователя;
- усвідомлення студентами професійної придатності та постійної готовності до педагогічної творчості;
- комунікативні вміння студентів, здатність до професійного спілкування та педагогічної рефлексії, творче самопочуття; схильність до експерименту, педагогічного ризику, дослідницька активність, проєктувальні, креативні, організатор-

ські вміння;

- розвиток позитивного творчого професійного мислення.

Відповідно до охарактеризованих критеріїв та ступенів сформованості показників професійної готовності майбутніх вихователів (ЕГ) і (КГ) до педагогічної творчості, визначених у результаті констатувального експерименту дослідження, виокремлено такі рівні підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості: високий (творчий), середній (пошуковий), низький (репродуктивний).

Кількісний аналіз результатів експерименту засвідчив, що більшість студентів ЕГ і КГ знаходилися на середньому (48,625 % ЕГ і 48,4375 % КГ)

і низькому (42,25 % ЕГ і 41,6875 % КГ) рівнях професійної готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості, що свідчить про досить низьку ефективність їхньої професійної підготовки.

Результати констатувального експерименту дають підстави стверджувати, що професійна підготовка майбутніх вихователів до педагогічної творчості, яка ґрунтується на традиційній навчально-методичній парадигмі, здійснюється недостатньо ефективно.

Зважаючи на вищезазначене, зауважимо, що професійна підготовка майбутнього вихователя як творчої особистості передбачає оволодіння студентами теоретичними знаннями з проблем педагогіки та психології творчості; розвиток їхньої творчої активності, творчих здібностей, творчої мотивації і ціннісних професійних якостей особистості, які в майбутньому забезпечать успіх у їхній педагогічній діяльності.

В основу побудови моделі системи підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості покладені такі

принципи:

- принцип інноваційності й дитиноцентризму (забезпечує здатність дітей дошкільного віку до самореалізації, стимулювання їх пошукової активності, винахідливості та фантазування, розвитку творчого мислення в різноманітних видах активної творчої діяльності);
- принцип індивідуалізації і диференціації навчання студентів (визнання індивідуальності кожного із суб'єктів творчої взаємодії);
- принцип гуманізації навчання і виховання студентів (гуманістичний стиль творчої взаємодії між викладачем та студентом);
- принцип діалогізації професійного педагогічного спілкування (рівноправна позиція співробітництва партнерів спілкування);
- принцип співробітництва, співтворчості, синергії викладача та студента (взаємодія, в якій студенти і викладач виступають суб'єктами творення розвивального творчого середовища).

Окреслена модель професійної підготовки складається з чотирьох взаємопов'язаних етапів: пізнавально-когнітивного, самостійно-пошукового, креативно-розвивального, мотиваційно-цільового. Зауважимо, що така парадигма характеризується системністю, єдністю теорії і практики, орієнтацією на педагогічну творчість.

Перший, *пізнавально-когнітивний етап*, має такі напрямки:

- формування поняття про педагогічну творчість;
- розвиток інтересу до майбутньої педагогічної діяльності;
- створення цілісного образу майбутньої професії;
- розвиток потреби у пізнанні

себе як суб'єкта педагогічної творчості;

- виховання почуття відповідальності й гордості за обрану професію.

Основними видами роботи на даному етапі стали активні інноваційні форми навчання, основані на діалозі викладача і студента: технологія ігрової навчальної діяльності, бригадний метод, робота в динамічних малих групах, проблемні лекції, лекції-інтерв'ю, лекції-відеотренінги, практичні, активні семінари у вигляді круглого столу, мозкового штурму, проблемних ситуацій, креативні тренінгові програми, які відображають сутність майбутньої професійної діяльності тощо.

Завданнями другого, *самостійно-пошукового етапу*, визначено такі:

- актуалізація потреби у професійному творчому мисленні і педагогічній творчості;
- установка на самостійний творчий пошук навчальної інформації, нестандартних рішень;
- стимулювання творчої активності, самостійності, інтелектуально-творчої ініціативи;
- розвиток дослідницько-творчих компетенцій;
- формування основ професійно-педагогічної і методологічної свідомості.

На даному етапі використовувалися такі форми роботи: науково-дослідна діяльність студентів; захист творчих дослідницьких проєктів; створення ситуацій емоційного переживання, розвивальні ігри, метод відкриття, створення ситуацій з можливістю вибору, пошукові запитання, що допомагають пізнати себе як індивідуальність, підвищують інтерес до майбутньої професії тощо.

Завданнями третього, *креативно-розвивального етапу*, є:

- актуалізація інтелектуально-творчого саморозвитку майбутніх вихователів;
- збагачення емоційної сфери особистості;
- розвиток творчої компетентності, лінгвістичної креативності, комунікативних умінь і навичок;
- прагнення до педагогічної рефлексії.

Серед форм роботи, що застосовувалися на даному етапі, можна назвати такі: система вправ, спрямованих на практичне оволодіння процедурою і технологією педагогічної комунікації, розвиток комунікативних здібностей, навичок управління і спілкування; розвиток творчої уяви, інтуїції, навичок педагогічної імпровізації тощо; технології творчого пошуку: тренінгова система «Карус» (авт. В. О. Моляко); інноваційна технологія «Педагогічні майстерні» тощо.

І останній, *мотиваційно-цільовий етап*, має таке спрямування:

- стимулювання мотиваційної готовності студентів до педагогічної творчості;
- заохочення до особистісного самопізнання і саморозвитку в професійній діяльності;
- підвищення інтересу до професійної діяльності;
- набуття власного педагогічного досвіду.

Форми роботи, що використовувалися на даному етапі, такі: інноваційна технологія «Кейс-стаді»; методика лідерства, тренінгова програма «Лідер майбутнього» (автори Г. М. Лактіонова, І. Д. Зверева, Л. В. Старикова); творчі тренінги в системі акмеологічних технологій; моделювання виховних педагогічних ситуацій тощо.

Кожний етап інноваційної методики передбачав систематичну робо-

ту зі студентами та був орієнтований на створення у вищому навчальному закладі організаційно-педагогічних умов, за яких відсутнє зовнішнє оцінювання та які стимулюють формування в студентів професійних соціально значущих цінностей: патріотизму, духовності, громадянськості, ініціативності, професійної готовності до педагогічної творчості. Зокрема, нами визначені такі організаційно-педагогічні умови:

- 1) розвиток творчої мотивації студентів;
 - 2) формування у вищому навчальному закладі розвивального освітньо-виховного творчого простору;
 - 3) організація суб'єкт-суб'єктних взаємин викладача і студента;
 - 4) створення ситуацій професійного успіху;
 - 5) трансформація авторитарної педагогіки у педагогіку толерантності.
- Ці умови детально розглянуті нами в розділі 4.

Методологічний концепт експериментального дослідження дає можливість застосовувати сучасні креативні технології – інтегровані, тренінгові, діалогові, ігрові – у професійній підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку на засадах синергетичного, акмеологічного, компетентнісного та аксіологічного підходів. Їх концептуальними основами є професіоналізація, готовність виявляти творчу активність, діалогічність; професійно-педагогічна творча компетентність, професіоналізм, педагогічні цінності, ціннісне ставлення до майбутньої педагогічної праці тощо.

Упровадження підходів у професійній підготовці майбутніх вихователів, спрямованих на розвиток професійних та особистісних якостей педагога, стимулювання творчого інноваційного потенціалу особистості,

Рис. 1.1. Модель процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості



здатності до саморозвитку та професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вихователя, відкривають нові можливості в царині гуманної педагогіки, співробітництва та співтворчості, відкритості до діалогу, суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студента, що сприяє зміщенню

акцентів розвитку здібностей професійної рефлексії, педагогічної інтуїції, орієнтації на загальнолюдські цінності, обумовлює використання інноваційних технологій розвитку педагогічної творчості майбутнього вихователя.

З позиції цих перспективних підходів та запропонованої нами системи підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів ми розробили модель професійної готовності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до педагогічної творчості (див. рис.1.1).

Результатом її реалізації є:

- розвиток творчих педагогічних здібностей, рефлексивного мислення та інноваційного професійного потенціалу студентів;
- їхнє прагнення до творчої самореалізації, професійного самовдосконалення, співробітництва, співтворчості, відкритість до пошуку нового;
- професійна готовність майбутніх вихователів до педагогічної творчості;
- бажання досягти творчих акме-

вершин у професійній діяльності;

- творче ставлення до справи, визнання самоцінності власної особистості.

Висновки. Вважаємо, що розроблена система роботи з професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості відкриє нові можливості гуманної педагогіки, співробітництва та співтворчості, відкритості до діалогу, суб'єкт-суб'єктних відносин викладача та студента, що сприяє розвитку творчих здібностей, педагогічної інтуїції, орієнтації на загальнолюдські цінності, зумовлює інноваційні технології розвитку педагогічної творчості майбутнього вихователя.

Перспективою подальших наукових досліджень є розробка програм для професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості та професійної майстерності на методологічних засадах сучасної інноваційної освіти, вироблення необхідних рекомендацій з розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Данилюк І. Г. Сучасний словник інішомовних слів. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 576 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К. : Грамота, 2005. – 488 с.
4. Новейший психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.

ГАУРЯК О.Д.,
викладач,
кафедра здоров'я людини,
рекреації та фітнесу,
Чернівецький національний
університет
імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці

ОБГРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ТА ПРИКЛАДНИХ ЗАСАД ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У СПАДЩИНІ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА

Стаття присвячена висвітленню теоретико-практичних засад фізичного виховання особистості, які сформульовані видатним вітчизняним педагогом Г.Ващенком. Автор розкриває створену ученим систему фізичного виховання – «тіловиховання» особистості, її значення у вихованні волі та характеру, формуванні здорового способу життя української молоді.

Ключові слова: тіловиховання, фізичне виховання, виховання волі і характеру, здоровий спосіб життя, гігієнічне виховання, «руханка», гімнастичні вправи, спорт.

Статья посвящена анализу теоретико-практических основ физического воспитания личности, сформулированным известным украинским педагогом Г.Ващенком. Автор раскрывает созданную ученым систему физического воспитания – «теловоспитания» личности, ее значение для воспитания воли и характера, формирования здорового образа жизни украинской молодежи.

Ключевые слова: теловоспитание, физическое воспитание, воспитание воли и характера, здоровый образ жизни, гигиеническое воспитание, «руханка» (зарядка), гимнастические упражнения, спорт.

The article is devoted to coverage of theoretical and practical bases of physical education of personality which formulated of outstanding domestic teacher H.Vaschenko. The author reveals the system of physical

education – «body-breeding» of personality, created by the scientist as well, as its significance in education of will and character, healthy lifestyle of Ukrainian youth.

Key words: *body-breeding, physical education, education of will and character, hygienic education, «Energizer», gymnastics, sports.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Вирішення невідкладних завдань, які забезпечать утвердження України у європейському та світовому співтоваристві, не можливе без реформування системи виховання й освіти її громадян. Держава потребує активних, освічених, відповідальних, орієнтованих на забезпечення демократичних основ соборності та незалежності України людей – носіїв загальнолюдських, національних, особистісних морально-духовних цінностей суспільства.

З огляду на суспільні проблеми соціального, економічного та культурно-освітнього характеру, зокрема, поширення негативних явищ у молодіжному середовищі, одним із найбільш складних напрямів формування людини III тисячоліття є фізичне виховання й розвиток, утвердження основ здорового способу життя значної частини громадян, перш за все школярів та молоді. Згідно з Концепцією Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 рр. питання розбудови національної системи фізичного виховання та оздоровлення дітей і молоді з урахування національних традицій та історичного досвіду – на часі та у полі зору громадськості, учителів, батьків, науковців [13].

У поглядах і концепціях відомих

педагогів, які працювали у різні часи і в різних соціально-політичних умовах, а особливо тих, здобутки яких з ідеологічних причин ігнорувала радянська влада, містяться вартісні думки, ідеї, аналіз та творча адаптація яких стане у нагоді сучасним теоретикам і практикам національної освітньо-виховної системи. Особливе місце серед них посідає творча спадщина видатного вітчизняного освітянина Григорія Григоровича Ващенка (1878 – 1967).

«Постать Г.Ващенка – одна з найяскравіших на ниві педагогічної думки України. Замовчуваний довгий час на Батьківщині, він не тільки по-справжньому повертається до нас своїми ідеалами, своїми книгами. Його життєвий шлях, теоретичні ідеї, творчий досвід характеризується неоднозначністю підходів і навіть поляриністю оцінок», – так оцінює його А.Погрібний [11, с. 2]. О.Вишневецький у свою чергу підкреслює: «...автентичність витоків педагогічної спадщини Г.Ващенка ілюструється всією його творчістю: він не тільки педагог – у вузькому сенсі, – він також філософ, письменник (автор низки літературних творів), літературний критик, знавець та інтерпретатор української народної творчості та народних традицій; він – політик та ідеолог української молоді в еміграції. У постаті Г.Ващенка ми бачимо спадкоємця і продовжувача великого і багатовікового педагогічного досвіду українського народу....» [6, с. 7-8]. Як зазначає В. До-

вбня, будучи педагогом-філософом, Г.Ващенко не тільки визначає принципи навчання, але й окреслює мету освіти в умовах кризи промислово-урбаністичної (індустріальної) цивілізації. Такою метою, на його думку, є виховання всебічно розвиненої, активної особистості, здатної діяти в інтересах суспільства [9].

Багатогранність особистості та педагогічної спадщини Г.Ващенко потребує аналізу, вивчення та систематизації. З точки зору сучасної теорії і практики розбудови національної системи освіти й виховання, вивчення його напрацювань збагачує й доповнює знання з історії вітчизняної педагогіки новими фактами, концепціями, а знайомлення з нею широкого освітянського загалу сприяє ефективному вирішенню актуальних проблем сучасної педагогічної теорії та практики [10, с 186].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Життєвий і творчий шлях, науково-педагогічну діяльність видатного педагога вивчали А.Алексюк, А.Бойко, Г.Васянович, О.Гентош, О.Коваль, О.Вишневський, А.Погрібний, С.Сисоева, А.Кузмінський, П.Лузан, О.Васюк та ін. Науковці зазначають, що в основу виховання української молоді, видатний педагог ставить загальнолюдські й національні цінності, будує виховний ідеал української людини на двох основних принципах: християнської моралі й української духовності; важливим елементом виховання він вважає гармонійне виховання особистості, а «Формула «служіння Богові і Україні» у системі поглядів Г.Ващенко на зміст виховання відіграє ключову роль [6, с. 26].

У дисертації Г.Бугайцевої розкрито питання виховання дітей і молоді у

творчій спадщині Г.Ващенко [1], а саме – сутність концепції виховного ідеалу; проблематика освітніх ідей Г.Ващенко досліджена О.Луком, який приходить до висновку, що освітньо-виховний процес видатний педагог тлумачить як формування людської особистості, а науково-теоретичні положення і методичний доробок Г.Ващенко, його висновки і рекомендації щодо організації національної системи освіти і виховання є помітним вкладом у вітчизняну педагогіку [8].

Отже, спадщину видатного українського педагога вивчають і досліджують сучасні філософи, історики та педагоги, водночас не виявлено праць, у яких би аналізувались погляди Г.Ващенко щодо теоретичних та практичних основ фізичного виховання, його складових, їх значення у вихованні волі і характеру, формуванні здорового способу життя громадян.

Формулювання цілей статті. З огляду на дані міркування мета статті полягає у висвітленні теоретичних та практичних засад фізичного виховання особистості у спадщині видатного українського педагога Г.Ващенко.

Виклад основного матеріалу дослідження. У загальному, оцінюючи роль і значення спадщини Г.Ващенко у контексті світової та вітчизняної педагогічної науки, усі науковці однак стайні у тому, що вона є глибоко національною за змістом, підпорядкована вихованню молоді на засадах духовної спадщини і соціально-історичного досвіду українського народу. Його по праву можна назвати педагогом-державником, оскільки, вболіваючи за справу виховання української молоді, він запропонував власне бачення національного виховного ідеалу як розгорнутої педагогічної системи; обґрунтував концепцію, програму, методологію й методику виховання,

озброїв сучасників під громадянина держави [11].

Видатний «педагог-гуманіст мріяв про той час, коли на зміну антинародній системі виховання прийде національна, діяльність якої набуде людино- і державотворчий характер. Метою виховання у вільній Україні має бути благо і щастя Батьківщини» [10, с. 185]. Одним із чинників «блага Батьківщини» Г.Ващенко називав «... високий рівень здоров'я українського народу, зведення до мінімуму всяких посеред нього хвороб і виродження» [4, с. 174-175], отже, проблема фізичного виховання й розвитку громадян займала ключове місце у його педагогічній концепції.

Підкреслимо, що працюючи над власною концепцією фізичного виховання – тіловиховання – Г.Ващенко, перш за все, звернувся до аналізу відповідних систем, вироблених «народами старого й нового часу». Г.Ващенко зазначає, що «сполучення фізичного і духовного виховання властиве народам культурним, хоча навіть «примітивні народи», виховують молодь фізично, водночас виховували її й духовно, прагнучи виховувати в неї витривалість, мужність та інші якості» [5, с. 8]. Видатний педагог наголошував: «завдання нашої школи – це фізичне виховання молоді. Школа має виховати дітей міцними і спритними...» [4, с. 187-188], тобто «Школа мусить поставити фізичне виховання, щоб наша молодь була не тільки здоровою під час шкільного навчання, а й після закінчення школи. Тому ж з дитинства треба прищепити дітям здорові гігієнічні навички, щодо їжі, чистоти користування повітрям, чергування праці й спочинку й таке інше. Ці навички мають спиратися на певні знання з гігієни. Крім того треба виховувати молодь, так, щоб вона могла без шко-

ди для здоров'я зносити холод і спеку і взагалі була витривалою впливів підсоння» [4, с. 188].

Г.Ващенко запропонував термін «тіловиховання», яким активно користувалися європейські педагоги другої половини ХХ століття. Тіловиховання – невід'ємна частина формування особистості, тісно пов'язана з розумовим, моральним і естетичним розвитком. Його головне завдання – не лише зміцнення здоров'я людини, а й розвиток духовної сфери особистості, її волі і розуму [5]. Значення фізичного виховання педагог визначає чітко: «...Наше завдання полягає у тому, щоб виховати людину міцну духом і тілом, але водночас таку, щоб у неї дух панував над тілом. У цьому основний сенс тіловиховання. Ця ідея мусить бути покладена в основу всіх ділянок тіловиховання» [5, с. 39]

Основними та взаємодоповнюючими складовими тіловиховання, Г.Ващенко вважає гігієнічне виховання та «руханку» або «гімнастичні вправи». Видатний педагог зазначає: «... основних ділянок дві: гігієнічне виховання та гімнастичні вправи. Перше ставить основним своїм завданням здоров'я, другі – фізичну силу і спритність. Зрозуміло, що ці дві ділянки мусять бути поєднані між собою і доповнювати одна одну» [5, с. 41]. Аналізуючи гігієнічне виховання, Г.Ващенко звертається до такої практичної його сторони як гігієна харчування. Педагог наголошує, що «Їжа людини мусить бути простою і здоровою, відповідно до віку людини, кліматичних умов, в яких вона живе, і праці, яку вона виконує. Людина мусить їсти стільки, скільки потребує її організм..., в залежності від її віку, росту, праці...» [5, с. 45-46]. Він зазначає, що «більшість лікарів застерігає проти зловживання м'ясом і товщами і більше рекомен-

дує овочі і городину. Велике значення з погляду здоров'я, а також з погляду виховання волі і характеру має регулярність у їжі. Вона сприяє нормальній дії органів травлення...» [5, с. 46].

Г.Ващенко різко засуджує пияцтво і переїдання, наголошуючи: «... є багато людей, для яких об'їдання і пияцтво стали навичкою. Що таке явище морально розкладає людину, це ясно без особливих доказів». Щодо пияцтва, педагог розмірковує, що, окрім хронічних хвороб та негативних наслідків, які позначаються на здоров'ї людини: «...людина опускається нижче тварини, губить образ і подобу Божу і здатна на потворні вчинки і навіть злочин...» [5, с. 43-44]. Тому він застерігає: «найбільше злочинів людина робить під впливом алкоголю» [5, с. 44].

Інші вартісні практичні поради Г.Ващенко щодо формування здорового способу життя стосуються, наприклад, гігієни одягу. Він писав: «Головні вимоги до одягу ті, щоб він затримував тепло і в той же час в достатній мірі пропускав повітря, впоював в себе піт і не був занадто важким...», «крім того треба стежити за чистотою білизни, бо навіть при регулярних обмиваннях тіло може бути брудним, коли брудна одіж, особливо білизна» [5, с. 47]. Наступною складовою гігієнічного виховання та здорового способу життя Г.Ващенко вважає гігієну приміщення, адже «Для здоров'я дуже потрібно чисте повітря. Тому треба дбати, щоб його було достатньо в приміщенні. Але, навіть у просторому приміщенні повітря може бути нездорове, коли воно регулярно не очищується». Саме тому педагог зауважує: «Стеження за чистотою приміщення і його провітрювання мусять стати навичкою у нашої молоді» [5, с. 47].

Г.Ващенко радить стежити за чистотою власного тіла, а омивання вва-

жає способом загартовування організму. Вчений зазначає, що «слід щодня не тільки регулярно мити руки і обличчя, а і тіло, принаймні до пояса. Це не тільки сприяє чистоті, а й загартовує організм і зміцнює нервову систему». Велике значення для здоров'я, стверджував Г.Ващенко, має чистота рота та зубів [5, с. 47].

Теоретико-практичне значення має підняте Г.Ващенком питання про організацію праці людини, а саме – «для підтримання здоров'я і розвитку волі і характеру велике значення має розумна організація праці. Саме в ній особливо виявляється характер людини та її вартість», і продовжує: «Регулярність праці, правильне чергування праці і відпочинку, з одного боку, збільшення її продуктивності, а з другого, зберігає сили і здоров'я людини» [5, с. 50]. Педагог наголошує, що «шкідливою для організму є перевтома... Перевтома підриває сили людини і псує здоров'я. Щодо спочинку людини, то кількість часу для нього залежить від характеру праці і стану здоров'я людини» [5, с. 49]. А «Найкращим відпочинком є сон. Після здорового сну людини прокидається з свіжими силами і бажанням працювати» [5, с. 50], пише він у праці «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру».

Одним із елементів гігієнічного виховання, на думку Г.Ващенко, є статеве виховання молоді. Видатний педагог зауважував: «... дуже важливою і бажаною рисою людини є стриманість у статевому житті і фізичних насолодах. Як раз у цих рисах вдачі особливо виявляється сила волі людини, панування духа над тілом» [3, с. 268]. Він аргументує: «Велику профілактичну роль в галузі статевого виховання має упорядкований, гігієнічний образ життя, зокрема фіззарядка. Оздоровлюючи тіло людини, вона разом з тим оздо-

ровлює й дух її» [3, с. 356], а це означає, на думку ученого, що «фізичні вправи корисно впливають і на психічні властивості людини: вони виробляють у неї і рішучість і сприяють розумовій праці. Нарешті, фізичні вправи корисні ще й тому, що вони відтягують увагу від статевих почувань і цим сприяють вихованню статевої стриманості» [5, с. 26].

Заняття фізичними вправами розглядає Г.Ващенко особливо детально. Він наголошує: «Поряд з гігієною праці, як засіб тіловиховання стоїть руханка, або гімнастика. Метою руханки є удосконалення власного тіла людини, в першу чергу м'язової сили та спритності» [5, с. 51]. Педагог розрізняє дві форми руханки, які пов'язані між собою: індивідуальну і групову. Він пише: «Індивідуальна гімнастика, крім розвитку здоров'я, сили, спритності, є розвитком волі і характеру, здібності володіти собою, переборювати інертність» [5, с. 52], щодо групової форми руханки, Г.Ващенко зазначає: «Групову руханку, крім розвитку сили і спритності, сприяє вихованню організованості і дисциплінованості. В групову руханку входять приблизно ті ж самі вправи рухи, як і в гімнастику індивідуальну. Крім того, складовою частиною групової гімнастики є марширування. Проводиться вона під командуванням керівника. З метою піднесення настрою і бойового духу доцільно групові гімнастичні вправи, особливо марширування, супроводити музикою» [5, с. 53].

Також до руханки Г.Ващенко відносить «гімнастичні вправи з ранку», тобто сучасну ранкову гімнастику. Він переконаний, що «ранішні руханкові вправи не мусять тягтися довго: їх час – 10 – 15 хвилин», ці вправи «проганяють сонливість, збуджують енергію, роблять людину бадьорою» [5, с. 52].

До руханки Г.Ващенко відносить купання і плавання, яке на думку педагога, корисне тому, що «...крім рухів, які розвивають м'язів і спритність, є ще обмивання тіла» [5, с. 53].

Особливою формою руханки, Г.Ващенко, вважає дихальну гімнастику. Як зазначає видатний педагог: «Вона полягає в ритмічному вдиханні і видиханні. Дихальна гімнастика впливає на здоров'я людини: зміцнює легені, сприяє окисненню крові, поліпшує діяльність серця. Крім того, вона є одним із засобів опанування тіла і підкорення його свідомості» [5, с. 53]. Педагог наголошує на її корисності під час прогулянок та як засобу відпочинку під час розумової праці: «Дуже корисно дихальну гімнастику застосовувати під час прогулянок. Крім корисного впливу на здоров'я, вона може бути добрим відпочинком, особливо в перервах між розумовою працею» [5, с. 53].

Наступною формою руханки Г.Ващенко називає ігри. «Культивувати гру необхідно з раннього дитинства. Гра є природною властивістю дитини і разом з тим головним джерелом її радощів», - писав він. Важливою у цьому контексті є й така теза: «Роля батьків і педагогів полягає в тому, що вони тактовно спрямовують гру дітей в корисній для них бік та іноді навчають їх нових ігор. Це в першу чергу наші національні ігри, що збереглися у нашого народу до останніх часів...»; «...гру треба використовувати і при вихованні підлітків і юнаків. Особливо корисні гри, в склад яких включаються пісні і танці» [5, с. 54].

Підтриманню рухової активності як важливого практичного аспекту фізичного виховання сприяють за Г.Ващенко заняття спортом: «Коли гра супроводжує змагання, вона стає спортом. Як і руханка, спорт може бути індивідуальним і груповим» [5, с.

54]. До першого педагог відносить біг, боротьбу, бокс та інше, до другого – гру у копаного м'яча (футбол – О.Г.). Г.Ващенко надає перевагу груповим видам спорту і підкреслює: «Не заперечуючи користі індивідуального спорту щодо розвитку фізичної сили і спритності, мусимо зазначити, що він має в собі небезпеку захоплення ним з мотивів честолюбства і занедбання інших, важливих завдань в особистому і громадському житті...»; «... слід підтримувати груповий спорт... » [5, с. 26].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, в історії вітчизняної та світової педагогіки Г.Ващенко постає не тільки пропагандистом національного виховного ідеалу, а й автором української системи

тіловиховання, як виховання волі та характеру, пропагандистом здорового способу життя української молоді. Основними та взаємодоповнюючими складовими тіловиховання Г.Ващенко вважає гігієнічне виховання (гігієна харчування, одягу та приміщення, правильна організація праці та відпочинку, статеве виховання) та руханку (заняття гімнастикою), ігри, спорт.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми, перспективними є такі напрями: аналіз ідей та поглядів Г.Ващенко щодо впливу дотримання здорового способу життя батьків та значення у підвищенні рівня здоров'я та формування здорового способу життя дітей та молоді тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бугайцева Г. М. Проблеми виховання молодого покоління у творчій спадщині Григорія Ващенко : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед.наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки» / Бугайцева Ганна Миколаївна – К., 2000. – 18 с.
2. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів / Григорій Ващенко. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
3. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : підручник для педагогів / Григорій Ващенко. – К. : Школяр, 1995. – 385 с.
4. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді та батьків / Григорій Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – Т. I. – 191 с.
5. Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру / Григорій Ващенко. – Львів: Українські технології, 2001. – 56 с.
6. Вишневський О. Педагогічні етюди. Аналітичні матеріали, концепції, публіцистика, інтерв'ю / Омелян Вишневський. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І.Франка, 2007. – 208 с.
7. Головачук С.Ю. Проблема виховання патріота-державника у педагогічній спадщині Г.Ващенко : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед.наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки» / Головачук Світлана Юріївна – К., 2012. – 18 с.

8. Гук О.В. Розвиток ідей освіти молоді в педагогічній спадщині Григорія Ващенка : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед.наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки» / Гук Орест Васильович – Дрогобич, 2012. – 20 с.
9. Довбня В. Соматичність буття / В. Довбня // Філософія освіти 1-2 (9)/2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua>.
10. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навч. посібник / П.Г. Лузан, О.В. Васюк. – К. : ДАКККиМ, 2010. – 296 с.
11. Погрібний А. Виховний ідеал педагога-державника // Режим доступу: http://vashchenko.lviv.ua/textes/va_st.html – заголовок з екрану.
12. Погрібний А. Лікуємо національну пам'ять / А.Погрібний // Освіта. – 1995. – 22 листопада. – С. 2.
13. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки» від 31 серпня 2011 р. № 828–р.

ГНЕЗДІЛОВА К.М.,
доктор педагогічних наук,
доцент, професор, кафедра
педагогіки вищої школи і
освітнього менеджменту,
Черкаський національний
університет ім. Б. Хмельницького,
м. Черкаси

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті автор здійснює спробу узагальнити досвід застосування викладачами вищої школи педагогічних технологій. Наводиться короткий опис і характеристика деяких технологій і методів навчання, які довели свою ефективність у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема магістрантів. Акцентується увага на використанні ігор (ігрових прийомів) з поєднанням командної й індивідуальної форм роботи магістрантів. Доводиться, що використання методів і технологій сприяє формуванню у магістрантів таких компетентностей як здатність працювати у команді, спільно й індивідуально приймати рішення і нести за них відповідальність, взаємодіяти з іншими учасниками проекту/команди; здатність до критики і самокритики, встановлення ділових і міжособистісних взаємин, зміни соціальних ролей під час роботи в команді; толерантність у процесі виконання професійної діяльності та спільної діяльності тощо.

Ключові слова: викладач вищої школи, педагогічні технології, командна робота, гра, ігрові прийоми, взаємодія, ділові і міжособистісні взаємини.

В статье автор пробует обобщить опыт применения преподавателями высшей школы педагогических технологий. Наводится короткое описание и характеристика некоторых технологий и методов обучения, которые доказали свою эффективность в профессиональной подготовке будущих специалистов, в частности магистрантов. Акцентируется внимание на использовании игр (игровых приемов) в сочетании командной и индивидуальной форм работы магистрантов. Доказывается, что использование методов и технологий способствует формированию у магистров таких

компетентностей как способность работать в команде, сообща и индивидуально принимать решения и нести за них ответственность, взаимодействовать с другими участниками проекта/команды; способность к критике и самокритике, установлению деловых и межличностных отношений, смене социальных ролей вовремя работы в команде; толерантность в процессе исполнения профессиональной деятельности и общей деятельности.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, педагогические технологии, игра, игровые приемы, взаимодействие, деловые и межличностные отношения.

In this article, the author tries to summarize the experience of using pedagogical technologies by high school teachers. A brief description and characteristics of some technologies and teaching methods are given, that have proved efficiency in the training of future professionals, Master students in particular. The attention is focused on the use of games (gaming techniques) combining team and individual work forms of undergraduates. It is shown that the use of such methods and technologies contributes to the formation of such undergraduates' competencies as the ability to work in team, to make decisions individually and in cooperation, and to take responsibility for them, to interact with other members of the project/team; the capacity for criticism and self-criticism, establishing business and interpersonal relationships, changing social roles while working in a team; tolerance in the performance of professional activities and cooperative activities, and so on.

Key words: high school teacher, pedagogical technologies, teamwork, game, gaming techniques interaction, business and interpersonal relationships.

Організація освітнього процесу у вищій школі на теперішній час зобов'язує викладачів застосовувати такі методи і технології, які сприяють формуванню компетентностей майбутніх фахівців, необхідних для їх успішної професійної діяльності. Результати аналізу досвіду роботи викладачів вищої школи різних галузей знань, а також рефлексія власного професійного до-

свіду дозволяють сформулювати доволі неоднозначні висновки. По-перше, викладачі по-різному (позитивно і негативно) ставляться до використання інноваційних технологій в організації освітнього процесу. І це обґрунтовується не лише сферами знань, що покладені в основу тих дисциплін, що ними викладаються (природничо-наукові, професійні, гуманітарні дисципліни тощо), чи віком і педагогічним

стажем роботи у ВНЗ, чи «скептичним ставленням» до використання щось інноваційного. Але й недостатністю або відсутністю знань про технології й відповідно умінь їх використовувати в освітньому процесі ВНЗ, нерозумінням концептуальних основ вже застосованих технологій, а також небажанням удосконалювати процес викладання дисциплін, що пояснюються як суб'єктивними, так й об'єктивними причинами. По-друге, недостатня готовність викладачів «вчитися», відвідувати семінари, «круглі столи», майстер-класи, присвячені проблемам удосконалення освітнього процесу, зокрема використанню різноманітних методів і технологій у ВНЗ.

Варто зауважити, що сучасна наука має численні праці вітчизняних і зарубіжних науковців у напрямі підвищення якості освітньої і професійної підготовки фахівців за допомогою використання і впровадження в освітній процес ВНЗ різноманітних педагогічних технологій (В. Безпалько, В. Бондар; Л. Буркова, А. Вербицький, І. Дичківська, І. Добрянський, М. Кларін, Г. Лаврентьев, М. Левшин, Г. Селевко, Н. Терентьева та ін.).

Однак вважаємо необхідним розглянути і частково охарактеризувати ті методи і технології, які у сучасній вітчизняній школі довели свою ефективність в освітньо-професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема у формуванні таких універсальних компетентностей як-то: здатність працювати у команді, зокрема у міждисциплінарній; здатність спільно й індивідуально приймати рішення і нести за них відповідальність; здатність до критики і самокритики; здатність взаємодіяти з іншими учасниками проекту/команди; здатність до встановлення ділових і міжособистісних взаємин; толерантність у процесі виконання

професійної діяльності та спільної діяльності; здатність до зміни соціальних ролей під час роботи в команді тощо. Ці компетентності, як зазначає Ю. Рашкевич, є не менш важливими, які студент набуває у процесі виконання певної освітньої програми [8, с. 32].

Важливим для формування вищезазначених компетентностей в процесі освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців є використання ігор (ігрових прийомів) з поєднанням командної й індивідуальної форм роботи. Їх застосування вимагає від студентів знань про основи організації командної роботи і налаштованості на такий її вид. Тому вважаємо за необхідне звернутися до наукових і методичних праць, присвячених цій проблематиці, що допоможе узагальнити результати роботи з вивчення спрямованості студентів на роботу у команді.

Серед основних характеристик командної роботи С. Календжян виділяє такі: командна робота передбачає одночасне поєднання самостійного мислення кожного учасника й включення у спільну роботу для вирішення задач; у ході виконання командної роботи здійснюється делегування повноважень і відповідальність; всі учасники команди мають рівні права і рівні позиції, а також виконують обов'язки згідно цілей і задач команди, при цьому права і обов'язки водночас є основою організації роботи у команді і підґрунтям для оцінки здібностей учасників команди [4, с. 54-55]. Перевагами командної роботи дослідник називає: 1) зменшення ризику прийняття помилкового рішення і небезпеки у тому, що не урахуються деякі важливі чинники; 2) команда позитивно впливає на розвиток якостей для колегіального співробітництва; 3) команда сприяє толерантності, порядку, признанню чужої думки і коректної

дискусії, переборюванню егоїстичних поглядів [4, с. 57].

Додамо, що під час роботи магістрантів у команді відбувається формування таких компетентностей як: встановлення взаємодії з іншими учасниками проекту/команди, зміна соціальних ролей, встановлення ділових і міжособистісних взаємин тощо. Робота в команді вимагає від її учасників уміння вести дискусію. Тому для уникнення конфліктних ситуацій і втрачання часу пропонуємо для студентів правила проведення дискусій, які роздруковуються на листах паперу і розвішуються в аудиторії. Викладачеві під час роботи команд важливо спостерігати за учасниками і, по мірі необхідності нагадувати правила деяким з них. Студентам також варто нагадувати, що лише толерантність і взаємоповага один до одного є важливими умовами ефективної роботи в команді.

Дослідники вважають, що командна робота містить три складові: завдання або те, що учасники планують робити; процес або те, як вони хочуть це робити; взаємини або те, як вони планують взаємодіяти один з одним [5, с. 119]. Як бачимо, автори орієнтуються на узагальнені компоненти – завдання, процес і взаємодію.

На відміну від них Є. Моргунов більш детально характеризує сутність команди і чинників, що впливають на ефективність її діяльності: 1) команда є специфічною формою малої формальної групи, водночас не всі явища, притаманні малій групі, підходять до характеристик команди; 2) учасниками команди виступають професіонали, які в організації можуть бути рівними за статусом (вважаємо, що на це слід орієнтувати викладачів); 3) команди утворено для розв'язання ділового завдання, яке визначає рольовий

склад, перелік умінь, якими повинні володіти її учасники, терміни виконання завдання і ступінь контролю за командою з боку керівництва; 4) чинники, що впливають на якість діяльності команди: компетентність членів команди; їх очікування й уподобання; статус учасника в команді; тиск на команду з боку зовнішнього середовища [6].

Схожими є й положення, сформульовані С. Календжян. Так, серед чинників, що забезпечують ефективність роботи команди він називає: 1) чітку постановку цілей і задач; 2) правильний підбір складу команди; 3) наявність продуманої системи для учасників команди; 4) здатність учасників команди до колегіальної роботи [4, с. 58].

Пропонуються також різноманітні способи підвищення ефективності роботи команд. На думку дослідників, знання про психологічні типи учасників команди дозволяють спрямовувати роботу на виконання поставленого завдання й попередити конфліктні ситуації. Вони вважають: «...у багатьох людей робота в команді викликає утруднення і фрустрацію. Коли діяльність команди неефективна, у майбутньому це викликає пригадування пережитої фрустрації – злобу на тих, з ким було важко працювати, відчуття власної некомпетентності» [5, с. 134].

Окрім вказаного способу підвищення результативності роботи команди існують й інші, які дозволяють налагодити міжособистісну взаємодію між її учасниками. Так, Е. Андерсен [1], Д. У. Мерріл і Р. Рейд [9] пропонують застосовувати в роботі команди поведінкову модель Social Style™, що дозволяє використовувати переваги співробітників для досягнення результату. Ця модель може використовуватися викладачами у ході проведення занять з

метою вивчення поведінки студентів під час командної роботи. За словами Е. Андерсен, указана модель – це практичний інструмент, що дозволяє зрозуміти стилі поведінки співробітників і успішно працювати з ними, використовуючи їх сильні сторони, виявляючи їх максимальний потенціал [1, с. 142].

При створенні цієї моделі Д. У. Мерріл і Р. Рейд орієнтувались на три основні аспекти у поведінці людей: завзятість і наполегливість, швидкість реакції і здатність до адаптації (або гнучкість). Послугуючись двома характеристиками (швидкістю реакції і наполегливістю), автори моделі виділили чотири стилі поведінки: «драйвер», «експресивний», «доброзичливий» та «аналітичний». Третій аспект поведінки – гнучкість або здатність до адаптації – визначається як рівень, на якому співробітника вважають готовим до зміни звичних для нього форм поведінки заради того, щоб іншим було зручно взаємодіяти з ним [9].

Спостерігаючи за магістрантами під час командної роботи за допомогою зазначених характеристик можна визначити притаманні їм стилі поведінки, здійснити спроби передбачити інші форми їхньої поведінки і відповідні переваги для подальшої спільної діяльності. Під час спостереження можуть виникнути певні складності з визначенням стилю поведінки магістранта. Як указує Е. Андерсен, у разі їх виникнення варто застосовувати так звані «вимикачі», тобто деякі мінімальні результати, які демонструють представники кожного стилю поведінки під час роботи над проектом. Так, «драйвер» прагне виконати завдання, «експресивний» – іти вперед, «доброзичливий» намагається, щоб завдання виконувались спільними зусиллями, для «аналітика» важливо, щоб завдання було розв'язане правильно [1,

с. 164]. Зауважимо, що магістрантам, які вже мають педагогічний досвід роботи, притаманний стиль поведінки «драйвер» з незначним проявом гнучкості.

Досягнення кращих результатів і продуктивності під час роботи в команді можливе завдяки міжособистісній взаємодії її учасників. Відомо, що ефективність міжособистісної взаємодії визначається характером соціальної взаємозалежності її учасників: кооперація (позитивна взаємозалежність), суперництво або конкуренція (негативна взаємозалежність) та індивідуальна поведінка (відсутність взаємозалежності) [3, с. 32]. Лише позитивна взаємозалежність або кооперація є підґрунтям ефективної, узгодженої роботи в командах.

З позицій соціальної психології, як зазначає В. Москаленко, співробітництво передбачає узгоджені дії індивідів, спрямовані на досягнення загальних цілей із взаємною вигодою для сторін. Взаємодія на основі суперництва включає спроби випередження/пригнічення суперника, який прагне до тих же цілей. Ці типи взаємодії є полярними, вони супроводжуються протилежними почуттями, установками й орієнтаціями індивідів, які взаємодіють, що призводить до виникнення різних видів взаємин між людьми [7]. Досвід проведення навчальних занять з студентами показав, що у спільній роботі між ними частіше спостерігається конкуренція, а не співробітництво.

Для ефективного використання ігор в освітньому процесі ВНЗ виникає необхідність акумулювати знання й досвід закордонних проектувальників організаційних ігор (Д. Грей, С. Браун, Дж. Макануфо) [2], які допомагають організаціям розв'язувати проблеми ділових і міжособистих взаємин. За-

пропоновані авторами ігри дозволяють розв'язувати проблеми, що виникають під час роботи команди.

Наведемо деякі приклади застосування ігор у командній роботі. У ході заняття командам студентів пропонується виконати низку вправ: 1) ознайомитися з правилами роботи у команді, розподілити ролі між учасниками команди; 2) опрацювати теоретичний матеріал, у якому розкриваються основні положення теми, її формулювання; 3) робота з кейсами; 4) проведення обговорення командами результатів запропонованого завдання, оцінювання роботи.

Під час командної роботи важливо досягти домовленостей між учасниками, які уможливають її ефективність і результативність. Йдеться про укладення так званих «трудових угод», в яких прописується роль кожного учасника у роботі команди чи буде обиратися «керівник», правила взаємодії між учасниками, способи прийняття рішень і розв'язування конфліктів, прийнятні іншими учасниками моделі поведінки, організація роботи команди, зокрема розподіл часу, способи і правила взаємодії з учасниками інших команд або людей, які не входять до команд [5]. У процесі командної роботи магістранти повинні періодично повертатись до складених угод, щоб упевнитися в тому, що вони залишаються ефективними для групи загалом і для її учасників.

Використання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців командних форм роботи (кооперованого навчання) супроводжується розподілом соціальних ролей серед учасників. Це може відбуватися двома шляхами: 1) викладач заздалегідь готує картки/аркуші паперу, на яких зазначені ролі та їх характеристики; 2) учасникам команди пропонується

самостійно розв'язати проблему розподілу соціальних ролей. Використання останнього варіанта може призвести до ускладнень взаємодії всередині групи. Тому у випадку, коли ролі і обов'язки чітко не зазначені викладачем, і учасникам надана можливість самим їх розподілити, пропонується провести гру RACI-матриця [2]. Методика проведення гри полягає у спільному заповненні матриці, в якій по горизонталі записані ролі, а по вертикалі – обов'язки. Усередині матриці учасники команди розписують рівні відповідальності: R. (Responsible) – виконуючий, A. (Accountable) – звітуючий або відповідаючий, C. (Consulted) – консультуючий, I. (Informed) – інформуючий. Або можна запропонувати використання ігрового прийому «Розподіл обов'язків» (автор Д. Грей) [2]. Студентам після ознайомлення з проблемою/завданням пропонується заповнити таблицю, яка складається з двох стовпчиків, що мають назву: «Хто» і «Що». У першій колонці записуються імена учасників, в іншій – напроти кожного імені гравці команди спільно вирішують і записують, що виконуватиме або за що відповідатиме той чи той учасник.

Для встановлення позитивної взаємозалежності й взаємин, орієнтованих на позитивну взаємодію між учасниками команди, доцільним вважаємо проведення таких ігор як «Інформаційна карточка», «Соціальна мережа нижньої ланки» або «Матриця взаємодії» [2].

Таким чином, використання активних методів і педагогічних технологій в освітньому процесі вищої школи сьогодні є важливою умовою підвищення якості освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема використанні ігор (ігрових прийомів) з розумним поєднанням командної й

індивідуальної форм роботи студентів сприятиме формуванню не лише спеціальних, але й універсальних компетентностей, необхідних для ефективного виконання у майбутньому професійної діяльності. Однак, використовуючи різноманітні педагогічні

технології, викладачеві варто знати їх концептуальні основи. Тому перспективами подальших наукових розвідок вважаємо розробку відповідних матеріалів для викладачів й пілотажне їх опробування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андерсен Э. Как вырастить отличных сотрудников и превратить обыкновенных людей в замечательных исполнителей / Э. Андерсен; [пер. с англ.]. – М. : Эксмо, 2008. – 368 с.
2. Грей Д. Геймшторминг. Игры в которые играет бизнес / Грей Д., Браун С., Макануфо Дж. -Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
3. Календжян С. Работа в команде: ключевые факторы успеха / С. Календжян // Менеджмент. Менеджер. – 2011. – № 5. – С. 54-58.
4. Каммероу Дж. Ваш психологический тип и стиль работы / Каммероу Дж., Баргер Н., Кирби Л. ; пер. с англ. А. Багрянцевой. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 224 с.
5. Моргунов Е. Б. Лидер и его команда / Е. Б. Моргунов // Управление персоналом. – 2001. – №11 – 12. – С. 21 – 23.
6. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу: [навч. посіб.] / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2007. – 448 с.
7. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
8. David W. Merrill. Personal Styles and Effective Performance / David W. Merrill, Roger H. Reid. – CRC Press, 1981. – 248 p.

ГРИШКО В.І.,
асистент, кафедра спеціальних
юридичних дисциплін,
Національний університет
водного господарства,
м. Рівне

ВПРОВАДЖЕННЯ ФОРМ І МЕТОДІВ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті проаналізовано особливості впровадження форм і методів розвивального навчання у процесі професійної підготовки майбутніх юристів. Досліджено особливості створення належних умов щодо впровадження розвивального навчання у сучасних ВНЗ.

Ключові слова: форми навчання, зміст навчання, методи навчання, засоби навчання, професійна підготовка юристів, розвивальне навчання.

В статье проанализированы особенности внедрения форм и методов развивающего обучения в процессе профессиональной подготовки будущих юристов. Исследованы особенности создания надлежащих условий для внедрения развивающего обучения в современных вузах.

Ключевые слова: формы обучения, содержание обучения, методы обучения, средства обучения, профессиональная подготовка юристов, развивающее обучение.

The article analyzes the features of implementing forms and methods of developing education in the training of future lawyers. The features create appropriate conditions for implementation of developing training in modern university.

Key words: learning, learning content, teaching methods, teaching aids, training of lawyers, developing education.

Постановка проблеми. Впровадження у навчальний процес юристів розвивального навчання веде за собою суттєві зміни у структурі навчального процесу, зокрема: вносяться суттєві зміни до змісту навчання, вводяться нові та удосконалюються старі форми та методи організації навчального процесу, вносяться корективи до структури навчальних занять.

Зміст навчання визначається тією інформацією, яку студент повинен опанувати та засвоїти протягом встановленого періоду та на основі здобутих знань отримати вищу освіту та відповідну кваліфікацію. Зміст розвивального навчання майбутніх юристів засобами історії - це сукупність історичних фактів, явищ, подій та джерел за допомогою яких студент зможе оволодіти основними історико-правовими знаннями, необхідними для подальшого теоретично-практичного навчання. Реалізація змісту розвивального навчання можлива лише при ефективному підборі форм та методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Впровадження розвивального навчання у підготовку майбутніх юристів на теперішній час питання малодосліджене. Серед перших науковців, що зробили спробу дослідити особливості окремих аспектів розвивального навчання у процесі підготовки саме юристів Н. Кожем'яко

(використання навчальної дискусії, тренінгів, кейс-методу, індивідуальних та групових форм), А. Борейчук, В. Цимбалюк (впровадження ділової гри), О. Доброхотова (методика роботи у юридичній клініці).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасній педагогічній та методичній науці ще нема створеної чіткої моделі впровадження розвивального навчання у процес підготовки майбутніх юристів, не розроблено концепції діяльності ВНЗ в умовах розвивального навчання, не створено належних умов щодо ефективного застосування форм, методів, засобів розвивального навчання студентів-правників.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження особливостей форм та методів розвивального навчання майбутніх юристів засобами історії.

Виклад основного матеріалу. Важливу роль в організації навчального процесу традиційно займає лекція, що є основною проведенням занять у вищому навчальному закладі та призначена для засвоєння теоретичного матеріалу.

Лекція - це форма аудиторного навчання, в якій усний виклад наукової інформації викладачем супроводжується певними записами студентів. Її дидактична мета - ввести студентів у наукову проблему, повідомити і розкрити основні питання теми, зо-

середити увагу на найскладнішому матеріалі, готувати їх до подальшої самостійної роботи [пелех с. 129].

Лекція за своєю суттю перебуває у тісній єдності з іншими формами організації навчального процесу, зокрема практичними, семінарськими та лабораторними заняттями, оскільки її проведення – дає можливість для подальшого вивчення дисципліни. У проведенні сучасної лекції зростають вимоги до її фактичного матеріалу, логічної культури, теоретичного рівня, до її пізнавальної та виховної ролі, стилю і мови викладання, що зумовлює необхідність розвитку методики читання лекції на основі новітнього досвіду викладання історико-правничих дисциплін [методика преподавания общественных наук в высшей школе 2-е изд., дор. – М.: ЦМУ. – С. 107].

Якісне проведення лекції веде за собою цілий ряд переваг у її застосуванні: лекція озброює студента не лише знаннями, а й переконаннями; відкриває можливості прямого контакту лектора зі слухачами, формування їх наукового мислення; дає можливості щодо врахування новітніх наукових досягнень, дуже економна в часі, передує семінарам, консультаціям, самостійній та індивідуальній роботі і спрямовує всю подальшу роботу студентів; вона встановлює зв'язок з усіма видами навчальної роботи [кам-под цвяк С. 21].

Сучасні педагоги та дидакти розрізняють декілька видів лекційних занять, зокрема В. Андрущенко, І. Бех, І. Волощук, М. Євтух, Ю. Пелех наводять характеристики таким як вступна, інформаційна, заключна та оглядова. Вступна лекція знайомить студентів з метою і завданнями вивчення навчальної дисципліни, її значенням у професійній підготовці. Інформаційна лекція знайомить студентів з

блоком логічно завершеної наукової інформації, що розкриває основний зміст конкретної теми. Заключна лекція є завершальною у циклі лекцій з конкретної теми чи розділу. Оглядова лекція стосується розкриття не нових знань, а систематизовану подачу раніше вивченого, своєрідне пригадування на підставі того, що збереглося у довготривалій пам'яті студентів, значного обсягу наукової інформації [пелех с. 129-130].

О. Пометун виділяє лекції залежно змісту і дидактичних задач:

- оглядові, котрі, у свою чергу бувають: вступні – з первинного ознайомлення студентів з основними проблемами тем і розділів курсу; повторювально-узагальнюючі для відновлення в пам'яті основних питань різних курсів історії;
- тематичні, що містять теоретичний матеріал і основні факти тієї чи іншої теми [методика с. 241].

О. Галиця виділяє види лекційних занять, які варто впроваджувати у навчання студентів-юристів, а саме: популярна, навчальна, навчально-практична, вступна, оглядова та підсумкова лекції. О. Галиця зазначає, що кожна лекція, яка читається студентам-юристам має ряд своїх особливостей, а саме: в лекційному викладі матеріалу обов'язково є посилення на закони та підзаконні акти; наводиться лектором ряд як позитивних, так і негативних прикладів із юридичної практики (вироки, рішення, ухвали, тощо), що забезпечує прищеплення студентам фахових навичок юриста; виховання у студентів позитивних моральних якостей юриста (гідності, честі, принциповості, порядності, тощо).

У системі розвивального навчання лекція не може бути просто оглядовою чи вступною, навчальною чи заключ-

ною. Вона повинна бути спрямованою на досягнення триєдиної мети навчання: навчити, виховати, розвинути, повинна нести чітко поставлені завдання, цілі та мету, поєднувати наукову, навчальну, практичну роботи студентів, щоб вони відчували себе повноцінними суб'єктами навчального процесу навіть тоді, коли просто слухають чи конспектують матеріал. Тому, ми пропонуємо власну більш чітку класифікацію лекцій для майбутніх юристів, адаптовану до потреб розвивального навчання:

- навчально-інформаційна лекція (її можна проводити як вступну, так і ознайомчу чи оглядову). Таку лекцію можна проводити у спеціалізованих аудиторіях (Зал судових засідань, Криміналістична лабораторія, Юридична клініка, музей), які містять багато наочних матеріалів, створюють сприятливу атмосферу для стимулювання активної діяльності студентів, надихають студентів на запам'ятовування інформації через зорове сприйняття. Можна демонструвати студентам закони та підзаконні акти, приклади рішень суду, ухвал, приклади укладених кримінальних чи цивільних справ, фотографії з місця злочинів, тощо. Варто використовувати електронну презентацію лекції, що допоможе студентам краще орієнтуватися у отримуваній інформації та вести ширший конспект.
- практично-розвивальна лекція. Таку лекцію можна проводити на виїзних заняттях (на місці скоєння злочину, в СІЗО, в морзі, на судових засіданнях, біля історичних пам'яток (меморіалів, пам'ятників, могил,

архітектурних споруд) тощо). Це забезпечить набуття нових знань шляхом практичного вивчення теми. Адже, як каже народна мудрість «краще один раз побачити, ніж сто разів почути». Також, під час практично-розвивальної лекції можна продемонструвати студентам тематичний документальний фільм. Під час таких занять викладач студентам коротко все коментує та задає завдання вдома самостійно укласти конспект із прикладами на основі побаченого.

- комбінована лекція (поєднує у собі усі попередні види лекцій та дає більш ширший діапазон впливу на розвиток пізнавальних можливостей та професійних компетенцій студентів). Вона може бути як підсумковою, так і заключною. Таке заняття можна проводити з поєднанням різних елементів, наприклад, усного викладу матеріалу з використанням певних документальних сюжетів.

Невід'ємною формою навчання у вищих навчальних закладах, що передбачені навчальним планом, є проведення практичних занять. Практичне заняття – це форма навчального заняття, при якій педагог організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень начального предмета й формує уміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентами відповідно сформульованих завдань [Гончаренко С.У. Український Педагогічний словник с. 268].

Практичні заняття призначені для поглиблення одержаних студентами на лекції теоретичних знань, формування навичок їхнього практичного застосування, формування умінь про-

фесійної діяльності, закріплення та поточної перевірки навчальних досягнень студентів [пелех с. 133].

Практичні заняття проводяться в початковому закладі, на відкритих судових засіданнях, на місцях скоєння злочину, за місцем практики студентів і мають за мету навчити їх розв'язувати специфічні завдання за профілем своєї спеціальності.

Під час проведення занять студентам-правникам викладач використовує різні методи навчання, за допомогою яких у повній мірі реалізуються мета та завдання розвивального навчання.

Метод навчання – це спосіб спільної, структурованої діяльності викладачів та студентів, спрямованої на досягнення цілей, означених галузевими стандартами підготовки фахівців [пелех с. 124]. Методи навчання – це своєрідні засоби взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, спрямованої на вирішення завдань навчання, виховання та розвитку.

Існує безліч класифікацій методів навчання. Безумовно, що вдале впровадження кожного з методів у навчальних процес забезпечує загальний розвиток студентів. Проаналізуємо найдоречніші, на нашу думку, методи навчання студентів-юристів. Зокрема, словесні методи спрямовані на розвиток мовлення, умінь вести діалог, доводити власну позицію. Вони найчастіше впроваджуються під час усної роботи студентів (складання історичного портрету, аналіз історичного джерела).

Наочні методи сприяють розвитку зорової пам'яті, а практичні дають можливість для розвитку навичок закріплювати уже набуті знання на практиці. Вони повинні впроваджувати на кожному занятті, особливо при вивченні великих за обсягом тем

(«Держава та право стародавньої Греції», «Проблемні питання історії української державності періоду Другої світової війни»).

Пояснювально-ілюстративний метод має на меті забезпечити правильне сприйняття матеріалу, тобто забезпечити формування уявлення про предмет вивчення і створити відповідну основу для формування понять (Наприклад, під час роботи над темою «Державний устрій і право УНР» варто використати копії таких першоджерел як Універсали Центральної ради та пояснити основні їх положення). Особливо ефективно застосовуються репродуктивні методи в тих випадках, коли зміст навчального матеріалу носить здебільшого інформативний характер, являє собою опис методів практичних дій, є надто новим для того, щоб студенти могли здійснювати пошук знань. Репродуктивні вправи особливо ефективно сприяють відпрацюванню практичних вмінь і навичок, бо перетворення в навик вимагає неодноразових дій за зразком [4, с. 9].

Метод проблемного викладу є перехідним від виконавської до творчої діяльності. Він застосовується переважно з метою розвитку навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності, осмисленого і самостійного оволодіння знаннями (наприклад, викладач дає студентам завдання опрацювати період правління Б. Хмельницького та підготувати виступи стороні обвинувачення та стороні захисту Б. Хмельницького щодо його участі у Переяславській раді).

Частково-пошуковий метод навчання вимагає від студентів прояву більш високого рівня пізнавальної самостійності й активності. Назва методу відображає рівень пошукової діяльності викладача й студентів на різних етапах навчального процесу:

окремі елементи знань повідомляє педагог, а частину – студенти здобувають самостійно, відповідаючи на поставлені запитання чи розв'язуючи проблемні завдання (наприклад, це може бути робота з історичним архівним документом (копія посвідчення про розірвання шлюбу 1921 р.), коли викладач дає навідні питання типу: «На якій території України видане посвідчення?», «Під владою якої країни перебувала дана територія?», «Хто був уповноваженим видавати такі документи?», «На якій підставі видано такий документ?» тощо, а студенти у процесі аналізу джерела дають на ці питання відповіді).

Дослідницький метод навчання передбачає творче застосування знань, оволодіння методами наукового пізнання, формування досвіду самостійного наукового пошуку (це може бути робота в архіві, робота зі статистичними даними УМВС України в певному регіоні, тощо.) [61, с. 92].

Метод оволодіння новими знаннями застосовується переважно під час лекції, де студент також стає суб'єктом навчального процесу, якщо він бере активну участь у її проведенні. Для цього студенту необхідно попередньо видати завдання підготувати доповідь чи презентацію з метою ознайомлення аудиторії під час опрацювання нового матеріалу.

Метод формування вмінь і навичок та метод закріплення навчального матеріалу передбачають проведення на занятті різних розвивальних завдань, наприклад розгадування ребусів, задач, ситуативних завдань, тощо.

Метод перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок відбувається на завершальному етапі навчання. Це може бути розв'язування тестів, кросвордів, укладання різних таблиць, схем, опис історичного джерела,

заняття-брейн-ринг, заняття-вікторина, тощо.

До методів розвивального навчання пасивні методи не належать, оскільки студенти тут виступають в ролі об'єкта навчання (вони засвоюють та відтворюють матеріал, що передається педагогом). Іноді до цих методів відносять пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи, де студенти також між собою не спілкуються і не виконують творчих завдань [64, с. 231].

Якщо мова йде про активні методи, то студенти стають суб'єктами навчання, виконують творчі завдання, беруть участь у діалозі з викладачем, але це відбувається на однобічній взаємодії (її організовує та постійно стимулює викладач).

Інтерактивні методи дають простір для самореалізації студента у навчанні. Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті і активні [61, с. 108]. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується відсутністю полярності, і мінімальною сконцентрованою на точці зору викладача. Організації процесу такої взаємодії сприяє використання відповідних методів навчання. Такими методами є: груповий, колективний, колективно-груповий [64, с. 236].

В основі запропонованої класифікації методів лежить комплексний діяльнісно-процесуальний підхід, який ураховує основні компоненти діяльності: мотиви, операції, дії, контроль та аналіз результатів. В цій класифікації за основу взято вирішення не одного дидактичного завдання (наприклад, розвиток творчої самостійності в навчанні), а вирішення всіх основних

завдань освіти, виховання і розвитку особистості, тобто розвиток теоретичного й емпіричного мислення, навичок практичної діяльності, самостійної роботи, формування світогляду тощо.

Отже, у процесі впровадження розвивального навчання за допомогою засобів історії студент-юрист повинен

знати специфіку епох і внесок історичних діячів; знати дискусійні теми і вміти розкривати їхній зміст, аналізувати історичні джерела. Для реалізації цих положень необхідно чітко усвідомити переваги розвивального навчання, чітко встановлювати мету заняття, правильно підбирати методи, засоби, прийоми та форми навчання історії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончаренко С.У. *Український Педагогічний словник* / С.У. Гончаренко. - К.: Либідь, 1997 - 206 с.
2. Маринко И. *Методика преподавания общественных наук в высшей школе* // И.Л. Маринка, Г.М. Штракс. - М.: ЦМУ, 1975 г. 350 с..
3. *Педагогіка вищої школи* / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук та ін.]; за ред.. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенка, В.І. Лугового. - К.: Педагогічна думка, - 2008. - 256 с.
4. Пометун О. *Методика навчання історії в школі* / О. Пометун, Г. Фрейман. - К.: Генеза, 2005. - 328 с.
5. Цвяк А. *Лекція як форма навчання у вищих навчальних закладах: загальнометодичний аспект* / А. Цвяк // Пробл. дидактики історії : зб. наук. пр. - Кам'янець-Подільськ. - 2010. - Вип. 2. - С. 20-26

ЗАЙКА Е.В.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, факультет психологии, Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина
г. Харьков

РЕПКИН В.В.,

кандидат психологических наук, доцент

РЕПКИНА Н.В.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологи, Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко, г. Луганск

СТРУКТУРНО-УРОВНЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Систематизировано представление об основных компонентах учебной деятельности: мотиве, цели, учебных действиях, действия контроля и действия оценки. Выделены и описаны уровни сформированности каждого из этих компонентов в отдельности: от низших до высших.

Ключевые слова: учебная деятельность, мотив, цель, учебные действия, уровни сформированности.

Систематизовані уявлення щодо основних компонентів навчальної діяльності: мотиву, мети, навчальних дій, дій контролю та оцінки. Виділені та описані рівні сформованості кожного з цих компонентів окремо: від найнижчих до найвищих.

Ключові слова: навчальна діяльність, мотив, мета, навчальні дії, рівні сформованості

The ideas about main learning activity components (motive, aim, learning actions, actions of control and assessment) are systematized. The levels of formation completeness of each component are distinguished and described from its lowest forms to the highest.

Key words: learning activity, motive, aim, learning actions, levels of formation completeness.

Постановка проблеми. Проблема підвищення ефективності шкільного навчання – одна із вічних і складніших в психолого-педагогічній практиці. Фундаментальним проривом в її розв'язанні виявилась концепція розвиваючого навчання, розроблена в радянській психології в 60-і роки [6] і внаслідок розвиваючися спочатку в Росії і в меншій мірі і в Україні. В основі цієї концепції лежать наступні положення: 1) в відмінність від традиційного навчання, заснованого на передачі учням готових знань і умінь, необхідно у школярів спеціально будувати, формувати особу навчальну діяльність, спрямовану на розв'язання навчальних проблем; 2) ця діяльність має складну структуру, основними її компонентами виступають: мотивація і мотив; цілепокладання і цілі; система різноманітних навчальних дій, дія контролю; дія оцінки; 3) засвоєння матеріалу відбувається в процесі розв'язання навчальних проблем відповідно до принципу висхідності від абстрактного до конкретного; 4) поряд з індивідуальною широко використовуються колективно-розподілені форми навчальної діяльності; 5) основними її ефектами є не тільки успішне відкриття школярами знань, але і суттєве їх психічне і особистісне розвиток (більш

високе якість мислення, пам'яті, внутрішнього плану дій, мотивації, емоційної сфери і др.[1-8]

В процесі розробки концепції розвиваючого навчання на один із перших планів вийшла проблема детального аналізу кожного із структурних компонентів навчальної діяльності з точки зору етапності його формування: в яких самих перших, елементарних формах він спочатку з'являється у школяра: в яких наступних, більш складних формах він потім перетворюється; які найбільш складні, завершальні його форми можна вважати результатом його формування; які умови і які перешкоди його переходу від більш простих форм до більш складних.

Аналіз останніх публікацій по проблемі. Дослідження, в яких розглядається структура навчальної діяльності, її генез і якісні особливості її компонентів, дуже численні (їх огляди і аналіз представлені в [2, 3, 5, 6, 8]). Ми ж звернемо тут увагу на проблему моніторингу навчальної діяльності. Розмова йде спочатку про ретельне відслідковування різних нюансів протікання навчальної діяльності у кожного учня з метою точного виявлення її як найбільш слабких місць (для наступного або поточного цілеспрямованого їх коректування), так і найбільш складних місць (з повноцінною опорою на які тільки і воз-

можно успешная коррекция слабых мест). Для успешного осуществления этого процесса необходимо предельно дифференцированное представление о её компонентах и детальное представление о различных формах, качествах каждого из них и связи этих форм с этапами, уровнями его развития, становления по мере общего формирования и усложнения учебной деятельности в целом [7,8].

Цели статьи: 1. Привести краткую, обобщённую, систематизированную характеристику каждого из основных компонентов учебной деятельности. 2. Описать генетические уровни сформированности – каждого из этих компонентов. 3. Отметим, что рассмотренный материал касается лишь развивающего обучения, а не традиционного и особенностей учебы лишь младших школьников, а не средних и старших. В плане научной приемлемости статья является продолжением наших предыдущих работ. [1-8]

Изложение основного материала

Часть 1. Характеристика структурных компонентов учебной деятельности. Основными структурными компонентами учебной деятельности являются: мотив и мотивация; цель и целеполагание; учебные действия, действия, действие контроля и действие оценки [5]

Характеристика мотива и мотивации

Мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Охарактеризовать мотив – это значит ответить на вопрос, ради чего деятельность выполняется. Благодаря мотиву деятельность не замыкается сама на себя, он её выводит, ориентирует на нечто более широкое, лежащее за её пределами. Именно такая ориентированность и выступает источником

деятельности, придавая ей смысл и побуждение. Это нечто более широкое, находящееся вне деятельности, должно быть исключительно значимым, важным для личности. Сила мотива определяется степенью этой значимости. В свою очередь, от силы мотива зависит интенсивность деятельности: мотив выступает, своего рода, её «энергетической батареей». Деятельность без мотива или со слабым мотивом или не осуществляется вообще, или оказывается крайне неустойчивой.

Конкретными мотивами учебной деятельности школьника могут быть: интерес, стремление поощрения, страх наказания за неуспехи и др. При этом центральную роль в учебной деятельности играет **учебно-познавательный интерес**. Именно он, в отличие от других возможных мотивов, только и может обеспечить протекание полноценной учебной деятельности, поскольку он ориентирует ученика непосредственно на процесс решения содержательных учебных задач.

Учебно-познавательный интерес у разных учеников может иметь различную степень интенсивности, принимать различные формы проявления, актуализироваться с большей или меньшей легкостью, преимущественно в одних или других учебных ситуациях и т.п. Все эти особенности проявления учебно-познавательного интереса составляют предмет его диагностики.

Характеристика цели и целеполагания.

Мотив обычно реализуется путем постановки и достижения некоторой цели. Цель – это представление о конкретном результате, который должен быть получен. Она выполняет функцию направления деятельности. Оха-

рактизовать цель — значит ответить на вопросы: что именно должно быть достигнуто в результате, на что именно следует направить активность? Чётко определенная цель как бы структурирует, «цементирует» всю систему действий, из которых состоит деятельность. Нечёткая же, «размытая» цель делает систему действий «размазанной», что фактически приводит к разрушению всей деятельности.

Конкретными целями учебной деятельности школьников могут быть: нахождение ответа в задаче, чёткое выполнение действий по указанному учителем образцу, выявление способов решения учебной задачи, анализ степени соответствия условиям задачи применённого способа и т.д. Возникновение целей, их выделение, определение, осознание называется **целеполаганием**. Важно отметить, что оно имеет, по крайней мере, две формы: самостоятельное определение цели в ходе выполнения деятельности как один из этапов ее осуществления или определения цели на основе выдвигаемых кем-то требований, задач. В учебном процессе второй случай является едва ли не ведущим, и ему уделяется особое внимание. Дело в том, что предъявляемое ученику со стороны учителя внешнее требование (что именно и как именно надо сделать) далеко не всегда превращается в ту цель, которую ставит себе ученик. Это требование должно быть целиком принято, но так бывает не всегда: внешнее требование может в большей или меньшей степени исказиться, измениться, что фактически приводит к переопределению цели.

Направление такого переопределения зависит от содержания мотивов ученика, в частности, от степени сформированности у него учебно-познавательного интереса (цель обыч-

но переопределяется в направлении «подгонки» под мотив), от его прошлого опыта (какие вообще цели он достигал раньше), от доступных ему способов осуществления учебных действий (цель чаще всего переопределяется в направлении «подгонки» под хорошо сформированные, автоматизированные способы выполнения действий) и т.п.

Отвлекаясь от всего многообразия вариантов целеполагания, можно выделить два основных типа. Целеполагание одного типа обеспечивает возможность принятия лишь частных задач на усвоение заданных кем-то образов действий, «готовых» знаний, когда главными промежуточными задачами становятся — понять, запомнить, воспроизвести. Целеполагание другого типа обеспечивает принятие и затем самостоятельную постановку новых учебных задач, в которых основным становится анализ условия, выбор соответствующего способа действий, контроль и оценка его применения и т. д. Внутри каждого типа выделяются разные уровни сформированности, которые определяют возможность принять кем-то поставленную задачу или сформулировать её самостоятельно.

Характеристика учебных действий.

Реализация мотивов и целей учебной деятельности осуществляется в процессе выполнения учеником системы **учебных действий**. Охарактеризовать учебные действия — это значит описать, что именно и как именно делает ученик в направлении достижения цели. Учебные действия включают в себя конкретные способы преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий. Содержание и «глубина» такого преобразования материала может быть различной, она определяется тем

составом способов учебных действий, которыми обладает ученик, и степенью их сформированности, освоенности. Богатство освоенных способов и гибкость в их применении в значительной мере определяют степень сложности для ученика учебной деятельности.

Конкретные учебные действия чрезвычайно разнообразны и их состав тесно связан с содержанием решаемых учебных задач. Это, например, действия по анализу условия задачи, по выделению существенного в явлении, по применению конкретных грамматических или арифметических правил при выполнении нового задания и т.п. При этом может оказаться, что одни действия у ребёнка сформированы хорошо, другие недостаточно, и учесть всё это многообразие действий чрезвычайно трудно.

Поэтому при оценке сформированности учебных действий следует по возможности отвлечься от конкретного их состава при решении учеником той или иной учебной задачи, а учитывать преимущественно лишь их обобщённые характеристики, такие как степень самостоятельности ученика в процессе решения задачи, осознание способов осуществлённого действия, возможность его осуществления в изменённых условиях и т.п. Эти и другие обобщённые характеристики учебных действий и составляют предмет их диагностики.

Характеристика действия контроля.

Условием нормального протекания учебных действий является наличие **контроля** за их выполнением. Функция контроля «заключается в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий, своевременном обнаружении различных больших и малых погрешностей в их выполнении, а также внесении необходимых

корректив в них. Без такого прослеживания и таких корректив деятельность может существенно отклониться от своего русла, что в конечном счёте станет препятствием для решения учебной задачи.

Особенности действия контроля у разных учеников могут быть различными, и эти различия могут проявляться в степени автоматизированное™ его протекания (представляет ли он собой развёрнутое самостоятельное действие или включен в процесс выполнения учебных действий), в его направленности (контролируется процесс выполнения действий или лишь их результаты), в критериях, на основе которых строится контроль (материализованная или идеально представленная схема-образец), во времени его осуществления (после действия, в процессе действия и до его начала) и т.п. Эти и другие характеристики контроля и составляют предмет его диагностики.

Характеристика действия оценки.

Оценка выполняет функцию подведения итогов выполненной системы действий и определению того, правильно или неправильно они совершены, а также функцию определения перед решением задачи возможности или невозможности её решить. Итоговая оценка как бы санкционирует факт завершения действий (если она положительная) или побуждает ученика к углубленному анализу условий задачи и оснований своих действий (если она отрицательная). Оценка, выносимая учеником перед решением задачи, позволяет ему адекватно определить свои возможности в её решении и в соответствии с этим спланировать свою деятельность.

У разных учеников особенности действия оценки различны. Различия состоят в том, испытывает ученик или

не испытывает потребность в оценке своих действий, опирается при этом на свою собственную оценку или на отметки учителя, учитывает при этом содержание выполненных им действий или лишь сопутствующие случайные признаки, может или не может заранее оценить свои возможности относительно решения предстоящей задачи и др. Все эти характеристики действия оценки и составляют предмет его диагностики.

Часть 2. Уровни сформированности компонентов учебной деятельности. Каждый из описанных выше основных компонентов учебной деятельности (учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действие контроля и действие оценки) может характеризоваться различными качественными особенностями, которые позволяют судить о степени его сформированности у ученика. Так, компонент может практически полностью отсутствовать, не проявляться при решении учебных задач,

— в этом случае можно говорить о его несформированности. Или он может проявляться лишь в элементарных своих формах, которые свидетельствуют лишь о начальных этапах его формирования. Наконец, он может обнаружиться в относительно совершенной, развитой форме, являющейся показателем достаточно полной его сформированности. Подробное описание каждого уровня сформированности компонентов учебной деятельности дано в работе,[3, 8] здесь же, дается лишь их краткая характеристика. Обычно ребенок приходит в школу, имея лишь нулевой, или первый, или второй уровни их сформированности, а “на выходе” должен приобрести высший, пятый. В таблице, приведенной ниже, дана краткая и систематизированная характеристика каждого из этих уровней. Непременным условием перехода ученика с низшего уровня на следующий, более высокий, является достаточно хорошая сформированность этого прежнего, предыдущего

Таблица 1

Уровни сформированности	Компоненты учебной деятельности				
	↓учебно – познавательный интерес	↓целеполагание	↓учебные действия	↓действие контроля	↓действие оценивания
0	отсутствие интереса	отсутствие цели	отсутствие учебных действий	отсутствие контроля	отсутствие оценивания
1	реакция на новизну фактов	принятие практической задачи	выполнение их в сотрудничестве с учителем	контроль на уровне непроизвольного внимания	неадекватная ретроспективная оценка
2	реакция на новизну теорий	переопределение познавательной задачи в практическую	неадекватный их перенос	потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	адекватная ретроспективная оценка
3	ситуативный учебный интерес	принятие познавательной цели	адекватный их перенос	актуальный контроль на уровне произвольного внимания	неадекватная прогностическая оценка
4	устойчивый учебно-познавательный	переопределение практической задачи в познавательную	самостоятельное построение(их)	потенциальный рефлексивный контроль	потенциально-адекватная прогностическая оценка
5	обобщенный учебно-познавательный	самостоятельная постановка новых учебных целей	их обобщение	актуальный рефлексивный контроль	актуально-адекватная прогностическая оценка

уровня. С помощью разработанной нами системы мониторинга учебной деятельности школьный психолог диагностирует характеристику учебной деятельности каждого ученика и в случае, если соответствующий компонент созрел, принимает меры по переводу его на новый, более высокий уровень. Подробнее о системе такого мониторинга смотри в работе [7,8].

Выводы: 1.Основными структурными компонентами учебной деятельности младших школьников являются: мотив и мотивация; цель и целеобра-

зование; различные учебные действия; действия контроля; действия оценки. 2.Каждый из этих компонентов в своем развитии проходит через ряд этапов, уровней своей сформированности от наиболее низких до наиболее высоких, совершенных. Перспектива исследования – уточнение психологических характеристик выделенных уровней сформированности компонентов учебной деятельности и разработка валидных методов экспресс-диагностики сформированности каждого из них.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Заика Е.В. Уровни сформированности учебных действий школьника / Е.В. Заика, В.В. Репкин, Г.В. Репкина // Роль інноваційних процесів у розвитку школи: Матер. Науково-практ. конф. – Х., 1996. – С.128–130.
2. Заика Е.В. Структурно-уровневый подход к диагностике и построению учебной деятельности / Е.В. Заика, В.В. Репкин, Г.В. Репкина // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, № 959, Сер. Психологія. – Х., 2011. – С. 34–41.
3. Заика Е.В. Учебная деятельность школьников: уровни сформированности её компонентов / Е.В. Заика, В.В. Репкин, Г.В. Репкина // Практична психологія та соціальна робота, 2012, №1, с .66–80; №2 с. 6–62.
4. Заика Е.В., Репкина Г.В. Связь творческих способностей с особенностями личности младших школьников / Е.В. Заика, Г.В. Репкина // Актуальні питання практичної психології та логопедії в закладах освіти та охорони здоров'я України. – Х., 1998. – С.142–145.
5. Репкин В.В. Строение учебной деятельности /Владимир Владимирович Репкин // Вестник Харьковского университета. – №132, Психология. – Х., 1976. – С. 10–16.
6. Репкин В. В.Развивающее обучение: теория и практика. Статьи / В.В. Репкин, Г.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997. – 288 с.
7. Репкин В.В., Репкина Г.В, Заика Е.В. О системе психолого- педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В.В. Репкин, Г.В. Репкина, Е.В. Заика// Вопросы психологии, 1995. – №1. –С.13–24.
8. Репкина Г.В, Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: В помощь учителю начальных классов / Г.В. Репкина, Е.В.Заика. – Томск: Пеленг, 1993. – 61с.

КВАК О.В.,
директор, КЗ ЛОР "Бродівський
педагогічний коледж
імені Маркіяна Шашкевича",
м. Броди

СКЛАДОВІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлено лінгвістичні, психологічні та соціальні підходи до визначення структури комунікативної компетентності майбутнього педагогічного фахівця. Автор на основі порівняльної характеристики визначає власну структуру комунікативної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: комунікативна компетентність; компоненти комунікативної компетентності; лінгвістична, психологічна і рефлексивна складові комунікативної компетентності.

В статье отражены лингвистические, психологические и социальные подходы к определению структуры коммуникативной компетентности будущего педагогического специалиста. Автор на основе сравнительной характеристики определяет собственную структуру коммуникативной компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; компоненты коммуникативной компетентности; лингвистическая, психологическая и рефлексивная составляющие коммуникативной компетентности.

The article clarifies linguistic, psychological and social approaches referring to definition of communicative competence structure of a future specialist. The author defines on the basis of comparative characteristics his own structure of communicative competence of future kindergarten teachers of preschool educational establishments.

Key words: communicative competence; constituents of communicative competence; linguistic, psychological and reflective constituents of communicative competence.

Постановка і обґрунтування актуальності проблеми.

На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються зміни освітніх орієнтирів. Зараз потрібні фахівці нової формації, здатні конкурувати у європейському чи світовому просторі. Реорганізація системи дошкільної освіти вимагає змін і у підготовці фахівців дошкільного профілю. На це спрямовані: Закон України "Про вищу освіту", Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти (оновлений варіант), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття», Указ Президента України № 244/2008 "Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні", Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років. Згідно цих документів, передбачається перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, здатної за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону і держави у педагогічних кадрах [23]. Усе це актуалізує питання професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, показниками якої є: загальна і професійно-педагогічна культура, ініціатив-

ність, інноваційність і нестандартність мислення, здатність до взаєморозуміння, рефлексії та емпатії, уміння викликати симпатію і довіру, створити обстановку психологічного комфорту а також комунікативна компетентність [18].

У базовому компоненті дошкільної освіти у змістовій лінії «Соціальне я» передбачається формування у дітей-випускників дошкільних навчальних закладів фонетичної, лексичної, граматичної і мовленнєвої компетенцій [2]. Для того щоб сформувати у дітей дошкільного віку мовленнєву компетенцію необхідна відповідна професійно-мовленнєва підготовка майбутніх вихователів у педагогічних коледжах, яка повинна включати уміння спілкуватись з дітьми на етапі дошкільного дитинства. У контексті нашого дослідження саме педагогічному спілкуванню належить ключова роль сучасного навчально-виховного процесу, тому важливою передумовою професійної діяльності вихователя ДНЗ є високий рівень комунікативної компетентності.

Аналіз наукових досліджень.

Аналіз науково-теоретичних джерел свідчить, що проблема структури комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти перебуває в полі зору як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Зокрема, лінгвістичні наукові дослідження щодо структури комунікативної ком-

петентності майбутнього педагогічного фахівця аналізуються у працях Т. Григорєва, Ю. Жукова, Д. Ізарєнкова, Ю. Крижанської, Є. Кузьміної, У. Купа, Л. Петровської, П. Растяннікова, С. Савіньон, В. Семенової, О. Соловйової, В. Третьякова, Т. Усольцевої, Ю. Федоренко, Хью Філіпса, Б. Шпітсберга. Аналізуючи психологічні дослідження структури комунікативної компетентності майбутнього педагогічного фахівця, ми звернулися до досліджень Є. Руденського, Н. Буртової, В. Конєцької, Ю. Дубовицької. Питанням виділення компонентів комунікативної компетентності займалися: В. Асадчих, А. Богуш, Д. Годлевська, Н. Доловова, О. Жирун, Ю. Жуков, Н. Завіниченко, В. Кашницький, Дж. Мак Кроскі, В. Купах, В. Назаренко, С. Петрушин, Г. Пухальська, В. Черевко, Б. Шпітсберг.

Та незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених визначенню структури комунікативної компетентності майбутніх педагогічних фахівців, питання структури комунікативної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів не обґрунтоване і слабо вивчене.

Постановка мети і завдань статті.

Виходячи із зазначеного, мета статті – аналіз структурних компонентів комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу.

Виходячи із завдань нашого дослідження, ми вважаємо, що розглядати структурні компоненти комунікативної компетентності слід з позицій функціонального підходу до вихователя ДНЗ. Тому на основі даного підходу, аналізу нормативних документів і наукових досліджень ми вважаємо, що виробничими функціями вихователя дошкільного навчального закла-

ду мають бути наступні:

1. Збереження і зміцнення здоров'я дітей.

2. Виховна, яка передбачає роботу як з дітьми так і батьками.

3. Організаторсько-управлінська – організація педагогічного процесу та управління ним;

4. Комунікативна – полягає у встановленні позитивних взаємин з дітьми, батьками, колегами.

Власне комунікативна функція і передбачає формування комунікативної компетентності, особливості якої зумовлюють наявність у майбутніх вихователів ДНЗ таких головних груп здібностей (І. Зязюн, Л. Крамушенко, І. Кривонос та ін.): комунікативні (потреба у спілкуванні та умінні його здійснювати); перцептивні (професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати та розуміти іншу людину); емоційної стабільності (володіння собою, збереження самоконтролю, здійснення саморегуляції); динамізму особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); оптимістичного прогнозування (прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне у ній і перетворення усієї структури особистості через вплив на її позитивні якості); креативності (здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем для отримання кращого результату, швидко розв'язувати проблемні ситуації) [21].

Важливою складовою проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів є визначення її складових.

Узагальнюючи лінгвістичні наукові дослідження щодо структури комунікативної компетентності майбутнього педагогічного фахівця можна виокремити такі її складові:

1) орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда [15];

2) спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [15];

3) знання, уміння і навички конструктивного спілкування [17];

4) адекватна орієнтація педагога у самому собі (власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації) [5];

5) готовність і уміння будувати контакт з людьми [5];

6) внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [10];

7) внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [20].

Д. Ізаренков до складових комунікативної компетентності відносить: мовну, предметну та прагматичну компетенції. Зокрема, мовна компетенція – це знання одиниць мови усіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного), які будуть використані як будівельний матеріал для висловлювань у процесі формування комунікативної компетенції того, кого навчають, в обсязі, що передбачався метою навчання. Предметна компетенція – це змістовий денотативний план висловлювань, фрагменти оточуючого світу через знання людини про цей світ. Прагматична компетенція формує уміння використовувати висловлювання відповідно до комунікативної мети мовця і ситуативними умовами мовлення [13].

Дану класифікацію розширила Ю. Федоренко, яка виділила: мовну (лек-

сичні, граматичні, фонетичні й орфографічні знання), мовленнєву (охоплює вміння аудіювання, читання, письма та мовленнєві уміння), лексичну (знання лексики і мовленнєві лексичні навички), граматичну (знання граматики і мовленнєві граматичні навички), фонетичну (фонетичні знання, мовленнєво-слуховимовні навички), соціокультурну (стосується країнознавства та лінгвокраїнознавства) та компетенцію, що стосується процесу говоріння [26, 63–65].

С. Савіньон до структурних компонентів комунікативної компетентності відносить: граматичну (граматичний рівень речення), соціолінгвістичну (розуміння соціального контексту, в якому використовується мова), дискурсивну (уміння продукувати текст) стратегічну (компенсація часткових знань, умінь та навичок) [30, 129-134].

Зарубіжні вчені по своєму виокремлюють структуру комунікативної компетентності. Так Хью Філіпс у своєму підручнику «Спілкування з аудиторією» визначає такі структурні компоненти комунікативної компетентності: вербальна комунікація (що ви говорите); вокальна комунікація (як ви це говорите); візуальна комунікація (що ви робите з тим, що у вас є). Б. Шпітсберг та У. Куп виокремлюють такі компоненти комунікативної компетентності: мотивація, знання (процесуальні знання про те, яку стратегію поведінки обрати у конкретній ситуації), навички (використовувані типи поведінки), тобто це взаємозалежність когнітивного, поведінкового та афективного компонентів у певних мовленнєвих актах [28].

Підводячи підсумки розгляду складових комунікативної компетентності з точки зору лінгвістики, слід відзначити, що в їх основі лежать знання, уміння і навички конструктивного вербального і невербального спілку-

вання.

Аналізуючи психологічні дослідження структури комунікативної компетентності майбутнього педагогічного фахівця, слід зазначити такі підходи до визначення її складових. Так, Є. Руденський визначає такі складові комунікативної компетентності педагогів:

- комунікативно-діагностичну (діагностика соціально-психологічних ситуацій і умов майбутньої комунікативної діяльності);
- комунікативно-прогностичну (оцінка позитивних і негативних сторін майбутньої ситуації спілкування);
- комунікативно-програмуєчу (підготовка програми спілкування, розробка текстів для спілкування, вибір стилю, позиції, дистанції спілкування);
- комунікативно-організаційну (зосередження уваги партнерів по спілкуванню один на одному, стимулювання їх до комунікативної активності, управління процесом спілкування);
- комунікативно-виконавську (прогноз розвитку ситуації спілкування, діагноз комунікативної ситуації) [25].

Н. Буртова виділяє такі структурні компоненти комунікативної компетентності:

- соціально-психологічна – сформованість у особистості інтересів, ідеалів, бажань, цінностей, переконань тощо;
- індивідуально-психологічна – сформованість відчуттів, сприймання, уваги, пам'яті, волі, мислення, емоцій, уяви;
- психофізична – визначає тип вищої нервової діяльності, темперамент, вікові та гендерні розбіжності [4].

В. Конєцька пов'язує комунікативну компетентність з поняттям комунікативної особистості, яка складається з таких складових:

1. Мотиваційна – це комунікативні потреби, які стимулюють комунікативну діяльність.

2. Когнітивна – світогляд індивіда в інтелектуальному і емоційному планах.

3. Функціональна: володіння вербальними і невербальними засобами комунікації; уміння застосовувати комунікативні засоби у різних ситуаціях спілкування; побудова комунікативного акту відповідно до норм і правил мовленнєвого етикету [16].

Дані погляди поділяє Ю. Дубовицька [8], пов'язуючи комунікативну компетентність з поняттям комунікативної особистості і виділяючи такі ж її складові.

Узагальнюючи дослідження психологів щодо комунікативної компетентності, можна констатувати, що в їх основі лежать знання про способи і тактику спілкування, уміння оцінювати процес і результат комунікації, визначати особисті комунікативні можливості, навички управляти процесом спілкування.

Отже, з огляду на наукові дослідження, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність – це складне полікомпонентне утворення. Традиційним вважається виділення трикомпонентної структури комунікативної компетентності.

Так, Дж. Мак Кроскі до компонентів комунікативної компетентності відносить: когнітивний – передбачає знання та розуміння законів комунікації; психомоторний – уміння будувати та використовувати граматично, синтаксично, фонетично та стилістично коректні висловлювання, підтримувати зоровий контакт; афективний –

ставлення того, хто навчається до набутих знань та умінь [29, 42-54.].

Б. Шпітсбергом та В. Купахом [31] виділено такі компоненти: знання (усвідомлення того, яка комунікативна поведінка є найбільш влучною в конкретній ситуації), уміння (здатність застосувати цю поведінку в даному контексті) та мотивація (прагнення ефективної та компетентної комунікації).

Ю. Жуков структуру комунікативної компетентності ділить на рівні: стратегічний, тактичний і технічний. Де стратегічний – це сукупність основних орієнтацій особистості на спілкування (орієнтація на діалог або монолог, на інтимно-особистісну або функціонально-рольову взаємодію, ставлення до спілкування як до мети чи як до засобу); тактичний – знання основних правил організації спілкування; технічний – конкретні комунікативні навички та уміння [11, 66-67].

В. Кашницький виділяє три рівні структури комунікативної компетентності вчителя: базовий, змістовий та операційний. До змісту базового він відносить глибинні стійкі якості особистості (налаштування, ціннісні орієнтації, мотиви в комунікаційній сфері, адекватні стратегічним цілям у педагогічній діяльності), які забезпечують мотиваційну сторону комунікативної діяльності педагога. До змістового – комунікативні знання (знання законів спілкування, закономірностей і механізмів соціальної перцепції, психологічної взаємодії, способів саморегуляції). До операційного – система комунікативних умінь та навичок (навички, що забезпечують управління процесом спілкування, ефективні впливи на партнерів по спілкуванню, оптимальна саморегуляція) для забезпечення виконання комунікативних дій з метою вдалої реалізації плану [14,

65].

С. Петрушин включає до комунікативної компетентності пізнавальний, поведінковий та емоційний компоненти. Пізнавальний (когнітивний) – орієнтованість, психологічні знання та перцептивні здібності фахівця. Поведінковий – уміння ефективно використовувати різні засоби вербального та невербального спілкування. Емоційний – досвід спілкування, позитивне ставлення та налаштування на партнера зі спілкування [22].

В. Черевко виділяє такі компоненти: когнітивний (теоретичні знання з психології спілкування), емоційно-оцінний (мотиви вибору професії, інтерес до обраної професії, прийняття себе та інших, комунікативні установки на участь у тренінгах, робота з комунікативного самовдосконалення), поведінковий (володіння технікою спілкування, перцептивні уміння, уміння конструктивного розв'язування конфліктів, діалогічний стиль взаємодії в комунікативних професійних ситуаціях, ситуативна адаптивність у професійно-значущих ситуаціях) [27, 11].

Н. Завіниченко виділяє такі структурні компоненти комунікативної компетентності: гностичний – система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; конативний – загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт з іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з нею, застосовувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; емоційний – гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія

[12, 41-42].

О. Жирун дійшов висновку, що комунікативна компетентність містить два компоненти: 1) уміння й навички спілкування (інформаційно-поведінкові, особистісно-перцептивні та ситуаційно-рефлексивні); 2) знання про закономірності спілкування, про свої комунікативні якості та комунікативні якості інших [9, 9-10].

На думку В. Назаренка, до структури комунікативної компетентності входять елементи соціально-психологічної, переговорної, конфліктологічної, соціально-перцептивної, аутопсихологічної та рефлексивної компетентності. [19, 35].

Запропонована структура комунікативної компетентності Д. Годлевської складається з трьох компонентів. Зокрема, соціально-комунікативний (базовий) компонент передбачає наявність у фахівця комунікативних знань, умінь та навичок, що забезпечує усвідомленість ним змісту його професійної діяльності; особистісно-емоційний компонент передбачає професійно-особистісні якості (рефлексію, креативність, емпатію), що визначають позицію і спрямованість фахівця як особистості, індивіда та суб'єкта діяльності, а також емоційний прояв цих якостей; діяльнісний (практичний) компонент включає прояв професійної комунікативної компетентності, апробованої в дії та засвоєної особистістю як найбільш ефективного чинника впливу на співрозмовника [6, 9-10].

У дослідженнях Н. Долововой комунікативна компетентність майбутніх фахівців представлена структурними та функціональними компонентами. До структурних належать когнітивний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивний компоненти; до функціональних – перцептивний, мовленнєвий

(власне комунікативний) та інтерактивно-практичний компоненти [7, 78-82].

У роботі Г. Пухальської [24, 179] визначено таку структуру комунікативної компетентності: загальні здібності (навченість); комунікативні знання, уміння та навички, до яких належать вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки (звукове мовлення з використанням фонологічних і невербальних елементів, писемне мовлення зі стилями самовираження і паралінгвістичної графіки) і власне невербальні засоби; організація особою міжособистісного простору на своїй території, згідно із соціокультурними та надпрофесійними нормами.

В. Асадчих розглядає комунікативну компетентність як складну багатомірну категорію, складовими якої є лінгвістичний, психологічний і соціальний компоненти [1, 21].

Аналогічні погляди у А. Богуш, яка до структурних компонентів комунікативної компетентності відносить мовленнєвий, психологічний і соціально-культурний аспекти [3, 184].

Отже, здійснений аналіз наукових підходів до класифікації структури комунікативної компетентності майбутнього фахівця виявив відмінності у виділенні її компонентів, що зумовлено професійною діяльністю різних фахівців. Ми вважаємо, що до структури комунікативної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального слід віднести наступні складові: лінгвістична, психологічна і рефлексивна. Де лінгвістична – це знання слів і правил утворення граматичних форм, структурування осмислених фраз, характеристик мовленнєвого акту, моделей спілкування, комунікативних якостей мовлення, способів розвитку комунікації;

володіння уміннями правильно передавати отриману інформацію, визначати основну думку тексту, його композиційні особливості, доречно використовувати засоби комунікації. Психологічна – знання про функції комунікації, способи, тактики і механізми міжособистісного спілкування; здібності керувати процесом спілкування, вибирати позицію, стиль і дистанцію при комунікації; уміння проводити самодіагностику власних комунікативних можливостей, давати оцінку процесу і результату комунікації. Рефлексивна – уміння, що дозволя-

ють пізнати внутрішній світ партнера по спілкуванню та розуміння самого себе; уміння до самоаналізу власної комунікативної діяльності, до самопізнання; застосування організуючих впливів у взаємодії з людьми.

Перспектива подальшої роботи у даному напрямку полягає у тому, що виділені нами структурні компоненти комунікативної компетентності можуть слугувати базою для розробки моделі управління формуванням комунікативної компетентності майбутніх вихователів дошкільних установ у процесі їх професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асадчих В. Ю. Управление процессом формирования коммуникативной компетентности старшеклассников : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Асадчих Виктория Юрьевна; [Место защиты: Курск. гос. ун-т]. – Курск, 2009. – 218 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Бєленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Льченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / За ред. А.М. Богуш. Друге видання, доповнене. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.
4. Буртовая Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: (На примере студентов - будущих педагогов-психологов) [Текст] // Дис. на соиск. уч. ст. канд. псих. наук : 19.00.01 / Н.Б. Буртовая. - Томск, 2004. – 176 с.
5. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М Жукова, Л А Петровской, О В Соловьевой. - 3-е, исправленное изд. М.: Смысл, 1999. – 377 с.
6. Годлевська Д.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2007. – 20 с.
7. Доловова Н.Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов в педагогическом пространстве технического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2003. – 222 с.

8. Дубовицкая, Ю.В. Педагогические условия развития вербальных коммуникативных способностей школьников в процессе обучения [Текст] // Дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю.В. Дубовицкая. – Томск, 2002. – 162 с.
9. Жирун О.А. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх редакторів у взаємодії з авторами: Автореф. дис канд. психол. наук. – К., 2006. – 20 с.
10. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 96 с.
11. Жуков Ю.М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 64–78.
12. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього психолога системи освіти: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 2003. – 229 с.
13. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4.
14. Кашиницкий В.И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: Дис. ... канд. пед. и психол. наук. – Кострома, 1995. – 197 с.
15. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1987. – 143 с.
16. Конечкая, В.П. Социология коммуникации [Текст] : Учебник / В.П. Конечкая. – М. : Международный университет Бизнеса и Управления, 1997. – 304 с.
17. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. – Л., 1990. – 208 с.
18. Мареева Т. Позитивний професійний імідж майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: актуальність та перспективи наукових досліджень / Т. Мареева. – С. 98–102. Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія [Текст]: збірник наукових праць. Вип. 24 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова; [редкол. В. П. Андрущенко [та ін.]]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 175 с.
19. Назаренко В.О. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності керівників Державної прикордонної служби: Дис. ... канд. психол. наук. – Хмельницьк, 2007. – 234 с.
20. Основы конструктивного общения. Хрестоматия / Составители: Т.Г. Григорьева, Т.П. Усольцева. – М.: Изд: «Совершенство», 1997. – 198 с.
21. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
22. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек). – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 256 с.
23. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.
24. Пухальська Г.А. Проблема комунікативної компетентності в майбутніх пілотів цивільної авіації// Теоретичні питання культури, освіти та

- виховання: Зб. наук. праць. - Вип. 36. - К.: Видавничий центр КНЛУ, 2008. - С. 176-180.
25. Руденский, Е.В. Социальная психология [Текст] : Курс лекций / Е.В. Руденский. -М. : ИНФРА-М; Новосибирск : НГАЭиУ, 1997. - 224 с.
26. Федоренко Ю.С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю.С. Федоренко // Рідна школа. - 2002. - № 1. - С. 63-65
27. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності менеджера у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - К, 2001. - 27 с.
28. *Communication competence defined! Dr Lane's Perspective*. [Электронный ресурс]. - Режим доступу: <http://www.uky.edu/~drlane/captone/commcomp.htm>
29. McCroskey, J.C. *Communication Competence and Performance: A Research and Pedagogical Perspective* // *Communication Education*. - 1982. - Vol. 31. - P. 42-54.
30. Savignon S. *Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines* / S. Savignon // *The Modern Language Journal*. - 1995. Vol. 95. - P. 129-134. 129-134.
31. Spitzberg, B.H., & Cupach, W.R. *Interpersonal communication competence*. - Beverly Hills, CA: Sage, 1984. - 456 p.

КОГУТ І.В.,
аспірант, Полтавський
національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка,
викладач, кафедра загальної,
вікової та педагогічної психології,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Полтава

ОБГРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті охарактеризовано сучасний етап професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Визначено основні передумови формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Запропоновано педагогічні умови та структурні компоненти методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Ключові слова: професійно-педагогічна комунікативна компетентність, майбутній учитель, методика, педагогічні умови, професійна підготовка.

В статье охарактеризован современный этап профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. Определены основные предпосылки формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя. Предложены педагогические условия и структурные компоненты методики формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая коммуникативная компетентность, будущий учитель, методика, педагогические условия, профессиональная подготовка.

The article described the current stage of professional pedagogical training of future teachers. The basic prerequisites for the formation of professional pedagogical communicative competence of future teachers are given. Pedagogical conditions and the structural components of the methodology of forming of professional pedagogical competence of future teachers are offered.

Key words: professional and pedagogical communicative competence, future teacher, methodology, pedagogical conditions, professional training.

Актуальність та доцільність дослідження. У професійно-педагогічній підготовці важливе місце займає питання формування професійної компетентності майбутнього вчителя. У нашому дослідженні воно базується на формуванні професійно-педагогічної комунікативної компетентності, тобто на компетентнісному підході до формування особистості педагога. Професійна компетентність – це інтегративна характеристика особистості, яка є сукупністю професійних якостей, необхідних для самостійної професійної діяльності. Наявність компетентностей професійної діяльності передбачає: усвідомлення значення фахової підготовки; наявність рис характеру і здібностей, адекватних вимогам такої діяльності; необхідні знання і вміння.

Аналіз останніх публікацій. Нині питання вивчення проблеми формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя актуалізується. Зокрема, зазнали помітної конкретизації аспекти, пов'язані з дослідженням проблеми спілкування загалом та професійного зокрема. Так, розкриттю методологічних засад спілкування присвячені праці О. Бодальова, Ю. Жукова, О. Леонтєва, Б. Ломова; у працях Н. Волкової, Л. Долинської, В. Кан-Калика, М. Корнєва, А. Мудрика, Л. Савенкової,

М. Тоби розкрито структуру, функції та види спілкування.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять праці, де розглянено принципи підготовки вчителя, вдосконалення сутнісних основ професійної педагогічної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Федій, Л. Хомич, Н. Шиян).

Необхідною передумовою для розв'язання проблеми формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутніх педагогів стали дослідження, в яких розглядається проблема саме комунікативної компетентності (М. Лісіна, Л. Петровська, М. Станкін, Ю. Федоренко, М. Філоненко).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашого науково-педагогічного дослідження є дослідження педагогічних умов та складників теоретичної моделі методики формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу науково-методичної літератури та практики професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя ми виділили ознаки компетентностей педагога у контексті формування професійно-педагогічної комунікативної компетент-

ності: усвідомлення необхідності професійних знань; цілеспрямованість, систематичність у підготовці до майбутньої діяльності; володіння системою умінь і навичок комунікативної діяльності. Ці ознаки охоплюють усі компоненти професійно-педагогічної підготовки.

Компонентами професійно-педагогічної комунікативної компетентності вчителя є:

- наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в найрізноманітніших сферах;
- взаємодія загальнолюдських та професійних показників комунікативності;
- емоційне задоволення на всіх етапах спілкування;
- здібності до педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок вмінь.

Професійно-педагогічна комунікативна компетентність учителя є суттєвою рисою, сукупністю певних якостей особистості, що сприяють прийняттю, засвоєнню, використанню й передачі спрямованої на навчання й виховання учнів педагогічної інформації. Вона полягає у професійній здатності педагога до спілкування, стимулювання позитивних емоцій у співрозмовника й відчуття задоволення від спілкування.

Побудова системи формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності представлено нами в моделі. Метод моделювання є одним із специфічних методів наукового дослідження. Особливості його застосування розглянуті в роботах В. Загвязинського, В. Краєвського, В. Михеєва, В. Штоффа та ін.

Створюючи модель методики формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності, ми,

по-перше, ґрунтували її на основі застосування проектно-комунікативних технологій; по-друге, керувалися визначенням поняття «модель» Є. Романової, яка під педагогічною моделлю розуміє «узагальнений, абстрактно логічний образ конкретного феномена педагогічної системи, що відображає і репрезентує суттєві структурно-функціональні зв'язки об'єкта педагогічного дослідження, представлений в потрібній наочній формі і здатний давати нове знання про об'єкт моделювання» [2].

Ураховуючи вищезазначене ми побудували модель методики формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності на основі застосування проектно-комунікативних технологій (тренінгові технології, різні форми аудиторної та позааудиторної роботи).

Ґрунтуючись на попередньому вивченні психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури і проаналізувавши стан професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності, було зроблено висновок про те, що структура професійної підготовки вміщує теоретичну, практичну та дослідницьку підготовки.

Далі були визначені **умови** формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього педагога на основі проектно-комунікативних технологій як комплекс заходів навчально-виховного процесу для забезпечення досягнення студентами достатнього рівня професійно-педагогічної комунікативної компетентності:

- розвиток у майбутніх учителів самосвідомості на основі рефлексії як необхідних якостей для здійснення професійно-педаго-

- гічного спілкування;
- використання при вивченні дисциплін психолого-педагогічного блоку соціально-психологічного тренінгу як домінантної форми включення майбутніх учителів у процес професійно-педагогічного спілкування;
- методичної підготовки майбутнього педагога до комунікативної діяльності з використанням Інтернет-технологій.

Ми вважаємо, що формування професійних якостей і вмінь майбутнього вчителя засобами проектно-комунікативних технологій на етапах теоретичної, практичної та дослідницької підготовки буде спроектоване на ефективність цілісного, загального процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Опанувавши професійно-орієнтовані проектно-комунікативні технології під час навчання у ВНЗ, майбутній учитель буде використовувати всі різновиди зазначених технологій при роботі зі своїми потенційними учнями в школі.

Оскільки будь-який педагогічний процес функціонує і розвивається згідно з принципами навчання, які виступають як першооснова, закономірність тієї чи тієї діяльності і, безумовно, впливають на вибір педагогічних технологій, що забезпечують необхідне функціонування об'єкту дослідження, ми вважаємо необхідним виділити принципи, покликані, на наш погляд, проектувати методику формування професійно-педагогічної комунікативної компетенції майбутнього вчителя.

У рамках досліджуваної проблеми для нас особливого значення набувають такі принципи: принцип соціально орієнтованого змісту навчальної діяльності, принцип варіативності предметного змісту професійно-педа-

гогічної підготовки, принцип контекстного навчання, принцип «двоплановості», принцип креативності.

Вищеперераховані умови та принципи послужили опорою при відборі і конструюванні педагогічних професійно-орієнтованих проектно-комунікативних технологій, направлених на формування особистості вчителя як предметника, дослідника та культуромовної особистості в процесі формування його професійно-педагогічної комунікативної компетентності.

Зважаючи на це, ми виділяємо три групи професійно-орієнтованих проектно-комунікативних технологій, що реалізуються в площинах теоретичної, практичної та дослідницької підготовки. Розглянемо детальніше кожен з виділених груп технологій.

Проектно-комунікативні технології знаходження професійно значущих асоціацій. Досліджувані технології передбачають групування мовних засобів на основі використання асоціацій (семантичних, образних, ситуативних), різних видів схематичної систематизації мовних засобів (побудова особистих опорних схем, що організують мовні засоби в певну систему мовних одиниць або опорних схем на основі тексту), та орієнтовані на створення професійно значущого мислення студента, розвитку його пізнавальної мотивації.

У рамках технологій знаходження професійно значущих асоціацій, нам представляється доцільним, виділити технологію концепт-карт, технологію колажування та технологію паралельного читання, в основі яких лежить принцип «радіантного мислення», тобто використання природної схильності мозку мислити асоціативно, від центру до периферії.

Проектно-комунікативні синкретичні технології. Формування цілісної

особистості вчителя можливе лише за умови застосування синкретичного підходу (*synkretismos* – поєднання, злиття), що забезпечує тісний взаємозв'язок проєсійно-орієнтованих проєктно-комунікативних технологій.

Проєктно-комунікативні технології моделювання комунікативних ситуацій передбачають проблемно-комунікативні форми організації навчальної діяльності студентів, які спрямовані на інтеграцію їх комунікативної практики і пошуково-пізнавальної діяльності, що сприяє формуванню комунікативно-прагматичних та інтелектуальних вмінь вирішення пізнавальних задач.

У найбільш загальному плані «ситуація» визначається як фрагмент об'єктивної дійсності, що відображається суб'єктом в його практичній діяльності. Серед факторів, що входять в комунікативну ситуацію, як правило, називають обставини дійсності, відносини між комунікантами, мовні спонукання і реалізацію самого акту спілкування [1].

У ході нашого дослідження комунікативні ситуації реалізовувались через тренінгову технологію, технологію методичних задач, які передбачали включення студентів в діалог/полілог, у тому числі і педагогічного характеру.

Методика формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя, яка ґрунтується на застосуванні вищеперерахованих професійно-орієнтованих проєктно-комунікативних технологій покликана формувати професійно-педагогічну комунікативну компетентність майбутнього вчителя у єдності складових компонентів педагогічної діяльності, створенні усталених зв'язків між ними та існуванні їх як єдиного цілого.

Методика формування професійно-педагогічної комунікативної ком-

петентності на основі застосування проєктно-комунікативних технологій не тільки визначає параметри організації процесу підготовки студентів до застосування досліджуваних технологій в професійній діяльності, але і має в своєму складі процесуальний і змістовий аспекти, має динамічний характер.

На наш погляд, вона може бути реалізована в ході чотирьох етапів:

Мотиваційно-ціннісний етап, який включає: постановку цілей і задач формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності на основі застосування проєктно-комунікативних технологій в педагогічній діяльності, як якості фахівця, що відповідає майбутній спеціальності і кваліфікації; визначення специфіки і можливостей навчальних предметів загальнопрофесійної і спеціальної підготовки для формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності студентів педагогічних ВНЗ; формування ціннісних орієнтацій і мотивів з оволодіння знаннями, вміннями і навичками застосування проєктно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі; формування професійного образу вчителя.

Комунікативно-когнітивний етап представляє собою цілеспрямований процес формування готовності майбутніх вчителів до застосування проєктно-комунікативних технологій (професійних знань, умінь, навичок, прийомів самоосвіти), що включає теоретичну, дослідницьку, практичну підготовку і передбачає реалізацію знань, умінь та навичок застосування проєктно-комунікативних технологій в навчально-пізнавальній і практичній діяльності (знання в психолого-педагогічній галузі та її методології, предметній методиці; вміння викладати, передавати, пояснювати).

Професійно-діяльнісний етап має на меті демонстрацію сформованості у майбутнього вчителя інтегративного комплексу компетенцій, що свідчить про відповідний рівень професійно-педагогічної комунікативної компетентності, включаючи мовну, мовленнєву, соціолінгвістичну та соціокультурну, дискурсивну і стратегічну компетенції.

Аналітико-коректувальний етап включає аналіз і корекцію реалізації отриманих даних у ході формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутніх учителів в навчально-пізнавальній і практичній діяльності, корекцію індивідуального стилю застосування проектно-комунікативних технологій в навчанні через співвідношення об'єктивних вимог до професійної діяльності з особистісним розвитком фахівця.

Таким чином, вирішення проблеми формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності за допомогою всіх виділених форм, методів і засобів навчання, з дотриманням вищезазначених умов та принципів дозволить педагогам досягти поставленої мети, яка буде виражатися в результаті – підвищиться якість підготовки студентів на основі сформованої власної професійно-педагогічної комунікативної компетентності.

Відповідно до побудованої теоретичної моделі формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя нами було визначено структуру вищезазначеного особистісного утворення.

Метою побудови такої графічної моделі методики формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя є потреба соціального замовлення високоосвіченого педагога, здатного до конкретної професійної комунікатив-

ної діяльності для вирішення педагогічних задач та здійснення освітнього процесу на високому рівні.

Конкретизуємо структурні елементи професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя.

Професійно-соціальна комунікативна компетенція формується у сфері професійної взаємодії комунікантів і може реалізуватися в усній або письмовій формах, за офіційних чи неофіційних обставин.

Професійно-соціальна комунікативна компетенція передбачає наявність професійних знань, загальної гуманітарної культури людини, вміння орієнтуватися в навколишньому світі, навички спілкування і є похідною комунікативної компетенції.

Комунікативна компетенція визначається комунікативними інтенціями (комунікативними намірами адресата), комунікативними стратегіями, знанням особистості співрозмовника, вмінням долати психологічні фільтри, аналізувати невербальні характеристики (позу, жести, міміку тощо); навичками починати і закінчувати комунікацію в необхідний момент, контролювати посткомунікативні ефекти.

Визначним складником професійно-соціальної комунікативної компетенції є мовна компетенція.

Наступним важливим чинником, що впливає на становлення і розвиток професійної мовної компетенції та є необхідною умовою самореалізації фахівця, є креативність (здатність до творчого розв'язання завдань у будь-якій сфері діяльності і комунікації) особистості.

Професійно-методичну комунікативну компетенцію майбутніх учителів розглядаємо як наявність професійно-методичних знань та досвіду практичної роботи, необхідних для

ефективної професійної діяльності в загальноосвітній школі; сукупності вмінь: упевнено орієнтуватись у багатоманітності сучасних науково-педагогічних підходів і методичних рішень, використовувати й адаптувати готові методичні рішення, самостійно виконувати науково-методичну роботу; вміння реалізовувати принципи, зміст, форми, методи й засоби навчально-педагогічної діяльності. Як і будь-яка інша, професійно-методична комунікативна компетенція має власну структуру, зміст, питому вагу з-поміж інших компонентів професійної компетентності і пов'язана з реалізацією інформаційно-орієнтаційної, моделюючої, мобілізаційної, трансляційної, контрольно-оцінювальної й аналітичної функцій діяльності педагога.

Поняття професійної компетенції вчителя розглядаємо у вигляді групи професійних умінь: організаторських, адаптаційних, комунікативних, мотиваційних, дослідницьких та контролюючих.

Професійно-творча комунікативна компетенція передбачає наявність у педагога такого особистісного утворення як самовиховання власних професійно-педагогічних комунікативних умінь.

Перший етап передбачає розвиток здібностей до рефлексії, до усвідомлення власної поведінки у спілкуванні, до з'ясування різниці між змістом і технікою спілкування, внутрішнього стану особистості та його зовнішніх проявів. Для результативного комунікативного самовиховання важливо виникнути в особливості власної комунікабельності, осмислити рівень її сформованості як професійно-особистісної якості.

На цьому етапі майбутній педагог учиться дивитися на себе ніби збоку, очима дітей.

Другий етап пов'язаний із самовихованням умінь відчувати інтелектуальний, емоційний, морально-вольовий стан учнів, стимулювати їх бажання вчитися. Тут учителю можуть стати у пригоді спостереження за конкретними людьми та учнями. Всі спостереження підпорядковані єдиній меті – зрозуміти іншу людину, встановити з нею контакт. Учитель може скористатися одним із варіантів вправ: програвання педагогічних подій в уяві. Наприклад, педагог намагається в думках розгадати за зовнішніми ознаками, виразом обличчя, жестом, голосом, мімікою хід думок, настроїв школярів, з якими зустрічається. Принагідно варто переконуватися у правдивості своїх здогадів.

Третій етап передбачає не тільки розвиток умінь сприймати, встановлювати контакти, а й обов'язково активно впливати на учнів, оволодівати способами впливу.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Отже, формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього педагога нерозривно пов'язане з формуванням його загальної комунікативної культури, є ефективним на основі застосування технологічного підходу – проектно-комунікативних технологій та матиме ефективний корисний вплив на професійну діяльність на основі сформованості професійно-комунікативної компетенції, професійно-методичної компетенції та продуктивно-творчої комунікативної компетенції як базових конструктів професійно-педагогічної комунікативної компетенції майбутнього педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114с.
2. Романова О.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов гуманитарных специальностей средствами педагогических мастерских : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования» / О.В. Романова ; Вятский государственный гуманитарный университет. – Киров, 2010. – 21 с.
3. Сарафанова Т. В. Педагогические условия формирования готовности студентов к творческой деятельности во внеаудиторной работе : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 – «Общая педагогика и история педагогики» / Т. В. Сарафанова. – Владимир, 2004. – 17 с.
4. Скворцова С.О., Вторнікова Ю.С. Професійно-комунікативна компетентність вчителя початкових класів : монографія / С.О. Скворцова, Ю.С. Вторнікова. – Одеса : Абрикос Компані, 2013. – 290 с.

КОЖЕМ'ЯКІН О.С.,
старший викладач, кафедра
безпеки життєдіяльності,
Черкаський державний
технологічний університет,
м. Черкаси

ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРИНЦИПІВ ПОБУДОВИ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ПРИ ЗАСТОСУВАННІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті досліджуються можливості вдосконалення принципів побудови мультимедійних презентацій з урахуванням основних способів сприйняття та запам'ятовування інформації студентом. Звертається особлива увага на ефекти раціоналізації та систематизації в процесі збереження інформації в пам'яті людини. Наведено рекомендації щодо гармонійного представлення різноманітного навчального матеріалу (фото, креслення, схем, тексту, таблиць) в мультимедійній презентації для поліпшення його сприйняття та довготривалого запам'ятовування.

Ключові слова: мультимедійна презентація, інформація, запам'ятовування, навчальний матеріал, структуризація, формування, компетенція.

В статье исследуются возможности совершенствования принципов построения мультимедийных презентаций, учитывая основные способы восприятия и запоминания информации студентом в процессе обучения. Обращается особое внимание на эффекты рационализации и систематизации в процессе сохранения информации в памяти человека. Приводятся рекомендации относительно гармоничного представления разнообразного учебного материала (фото, чертежи, схем, текста, таблиц) в мультимедийной презентации для улучшения его восприятия и долговременного запоминания.

Ключевые слова: мультимедийная презентация, информация, запоминание, учебный материал, структуризация, формирование, компетенция.

The article notes the need for rational use of information technologies in educational process of modern institutions in order to increase the motivation of students to learn, enhance their cognitive activity and the intensification of knowledge acquisition. Is grounded the necessity of taking into account the main types of human memory in order to use in the educational process physiologically and psychologically correct methods and forms of presentation of information that will contribute to the efficient formation of professional competences of students. Are investigated the possibilities for the improvement of the principles of forming up multimedia presentations, taking into account the main mechanisms of perception and memorizing information by the student in the learning process. Specific attention is drawn to the effects of rationalization and systematization of the process of maintaining information in human memory. Are given recommendations concerning the harmonious presentation of various kinds of information (photos, drawings, diagrams, text, tables) in a multimedia presentation to promote a better storage of information in long-term memory of the student.

Key words: multimedia presentation, information, memorization, educational material, structuring, formation, competence.

Постановка проблеми.
 В умовах сучасного інформаційного суспільства надзвичайно актуальним постає питання ефективного використання інформаційних технологій в процесі навчання. Сучасна вища школа, орієнтуючись на підготовку висококваліфікованих фахівців, потребує модернізації існуючих інформаційних методів та форм навчання з метою підвищення мотивації студентів до навчання, активізації їх пізнавальної діяльності та інтенсифікації засвоєння знань.

Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес надає значних переваг, зокрема, уможливорює оперування великими обсягами інформації, підвищує якість і швидкість засвоєння матеріалу за рахунок комплексної дії на усі канали сприйняття, активізує роботу студентів та надає значно більше можливостей для самостійного навчання. Всі ці переваги

увиразнюються шляхом реалізації базових дидактичних принципів: принципу системності, що припускає побудову процесу навчання у визначеній логічній системі; принципу доступності, який враховує особливості та рівень розвитку студентів; принципу наочності – ефективно використовує усі органи чуття учнів до сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу.

Інформаційні, зокрема, мультимедійні засоби (електронні навчальні матеріали, відеоконференції, презентації та інше), забезпечують одну з найважливіших педагогічних умов сучасного навчання – багатоканальність і полімодальність сприйняття навчального матеріалу. За допомогою цих засобів навчальна наочність перейшла зі статичної форми в динамічну, тобто усі процеси, що вивчаються, досліджуються в часі. Моделювати ці процеси, інтерактивно змінювати їх параметри – важлива дидактична перевага мультимедіальних засобів.

тимедійних систем, що використовуються в процесі навчання. В багатьох випадках демонстрацію явищ, що вивчаються, можливо провести в навчальній аудиторії тільки за допомогою засобів мультимедіа.

Ці засоби, створюючи навколо студента мультисенсорне навчальне середовище, забезпечують важливу інформаційно-емоційну дію за рахунок залучення до процесу навчання усіх основних способів сприйняття інформації людини. Орієнтуючись на індивідуальні особливості студентів, за допомогою багатого різноманіття телевізійних фільмів, відеофрагментів, графічних та текстових матеріалів, можливо значно інтенсифікувати навчальний інформаційний вплив на студента, залучити його безпосередньо до процесу навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Значний досвід використання сучасних інформаційних технологій в навчальному процесі вишів висвітлено в працях В.Ю. Бикова, Н.П. Дементієвської, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, С.Д. Максименка, Н.В. Морзе, О.П. Пінчук, С.А. Ракова, О.В. Співаковського, Ю.В. Триуса та багатьох інших дослідників.

Методика використання мультимедійних технологій в навчальному процесі отримала свій розвиток в дисертаційних дослідженнях С.М. Денисенко, І.Є. Судакової, О.В. Фуштей, В.М. Чичука, Л.С. Шевченко та інших.

Попри високе наукове і практичне значення проведених досліджень ряд аспектів потребує подальшого вивчення. Зокрема, залишається багато питань щодо принципів побудови та застосування в навчальному процесі мультимедійних презентацій з метою покращення ефективності запам'ятовування матеріалу дисципліни, що сприятиме формуванню про-

фесійних компетенцій студентів.

Мета статті. Дослідити можливості вдосконалення принципів побудови мультимедійних презентацій в процесі їх використання під час навчального процесу у вишах, враховуючи основні способи сприйняття та запам'ятовування інформації студентом в процесі навчання.

Виклад основного матеріалу.

Головний результат застосування інформаційних засобів візуалізації в процесі навчання – підвищення ефективності сприйняття та зберігання навчальної інформації в довготерміновій пам'яті студента. При цьому необхідно врахувати особливості людської пам'яті при сприйнятті нею різноманітної інформації та відповідно до цього побудувати фізіологічно та психологічно коректні принципи подання матеріалу, що будуть сприяти правильній організації навчального процесу з метою ефективного формування необхідної компетентності у студентів.

Оскільки пам'ять є основою всієї психічної діяльності людини, без пам'яті неможливе сприйняття, увага, мислення, тому спроможність до навчання і якість будь-якої професійної діяльності залежать від властивостей короткотривалої та довготривалої пам'яті. Кожній людині з індивідуальними особливостями її пам'яті важливо врахувати ці властивості, здійснюючи правильну організацію процесів заучування та повторення. В більшості випадків низьку продуктивність пам'яті можливо пояснити невмінням раціонально заучувати, використовуючи тільки механічне запам'ятовування без аналізу, осмислення, систематизації, що звичайно призводить до швидкого забування матеріалу. Звичайно, потрібно вчити-

ся запам'ятовувати і для цього існує безліч різноманітних методик, але до того ж потрібно створити й умови для ефективного запам'ятовування.

Кожна людина має свій пріоритетний тип пам'яті, який наданий їй від народження. Тільки якщо людина ефективно використовує саме свій тип пам'яті, вона може досягти високих результатів у навчанні та праці. Від типу пам'яті залежать спосіб і форма надання матеріалу в процесі навчання для формування стійких професійних компетенцій в тій чи іншій галузі та використання їх в процесі праці.

Загальновідомою є класифікація видів людської пам'яті за характером психічної активності, яка вперше була запропонована П.П.Блонським в роботі «Пам'ять та мислення», де в структуру пам'яті входять наступні види: рухова, емоційна, зорова, слухова, нюхова, смакова, словесно-логічна та механічна, які базуються на відповідному каналі, що несе інформацію і дозволяє предметно відобразити навколишній світ [1]. Тому якщо не будуть дотримані умови надходження, навчальний матеріал не буде достатньо проаналізований та його запам'ятовування буде нетривалим і нестійким.

У більшості людей найкраще розвинуті зорова і слухова пам'ять. Основний відсоток відомостей, які отримує людина, потрапляє до короткотермінової пам'яті людини через зоровий канал – понад 80% за статистикою, з якої довготривало запам'ятовується лише тільки близько 20-25%. Дані, що потрапили через слуховий канал, запам'ятовуються ще менше – близько 10-15%. До речі, за результатами деяких досліджень, 69% відомостей, що отримуються з телеекранів, не дублюється словами. При цьому спостерігається і різниця в ступені їх запам'ятовування. Половина аудиторії запам'ятовує 16%

вербальної інформації (тієї, що сприймається виключно на слух) та 34% візуальної. При переказі першої з них 32% опитаних допускають помилки і тільки 15% помиляються при переказі візуальної інформації. Саме візуальний канал більш ефективно використовує інформаційні дані, доносячи до аудиторії максимум можливих відомостей [2, 580].

Необхідно звернути увагу і на ефекти раціоналізації та систематизації в процесі збереження в пам'яті необхідних відомостей. Для підвищення ефективності запам'ятовування запропонованого викладачем навчального матеріалу при побудові лекційного заняття з мультимедійною презентацією доречно скористатися основними принципами раціонального сприйняття інформації, запропонованими Францем Льюзером в його роботі «Тренування пам'яті» [3].

Не можливо досягти максимального запам'ятовування навчального матеріалу, оскільки будь-який студент включається в процес сприйняття матеріалу, маючи власний об'єм накопичених на цей час знань. Від цього об'єму буде перш за все залежати інтенсивність процесу сприйняття необхідних даних. Це пояснюється тим, що «знання зберігаються в пам'яті не у вигляді непов'язаних фрагментів, а як деяка система взаємопов'язаних елементів, як своєрідна інформаційна мережа, і нові відомості, що потрапляють, включається в цю мережу. Інтенсивність сприйняття залежить від якості і об'єму інформаційної мережі (кількості зв'язків, що входять в неї), який визначається зацікавленістю індивіда в інформації. Чим вище інтерес, тим більше кількість зв'язків і тим більш ємкою виявляється структура інформаційної мережі. Якість інформаційної мережі визначається рівнем

пізнавальних можливостей індивіда. Глибокі знання обумовлюють високу якість цієї мережі і відповідно високу інтенсивність процесу сприйняття» [3, 60].

Перш за все, навчальний матеріал повинен представляти інтерес для студента. Він має розуміти необхідність використання наданих відомостей для життя та в професійній діяльності, окрім того будь-який матеріал повинен бути пов'язаний з реальним теперішнім життям та бажано ілюстрований прикладами. Саме події реального життя ймовірніше запам'ятовуються, а з ними і відповідні цим подіям відомості.

Надзвичайно цінна властивість нашої пам'яті зберігати великі масиви даних може бути використана тільки за умови, що ця інформація не тільки сприйнята, а й закріплена в довготерміновій пам'яті. Найбільш ефективний спосіб досягнення цього – правильно організоване повторення для ефективного закріплення і високої ефективності запам'ятовування. Фактично на основі повторення складається наша система знань. Повторюючи матеріал, студент постійно порівнює його зі вже відомими знаннями з інших тем дисципліни, тим самим пов'язуючи їх між собою і закріплюючи в своїй пам'яті.

Франц Льюер вважав, що «інформація, яка не закріпилась у пам'яті протягом 20 секунд, може бути втрачена назавжди. Тільки в тому випадку, коли інформація знаходиться у пам'яті понад 20 секунд, вона переходить у короткотермінову пам'ять і таким чином закріплюється на більш чи менш тривалий час. Чим довше повторюється інформація, тим в цілому більш інтенсивно протікає процес її закріплення у пам'яті» [3, 86].

Цю особливість нашої пам'яті по-

трібно враховувати при демонстрації мультимедійної презентації під час навчального процесу. Якщо слайд демонструється дуже невеликий проміжок часу (декілька секунд), він не фіксується в нашій пам'яті, що мінімізує результат сприйняття навчального матеріалу.

Ефективність запам'ятовування інформації також буде низькою, якщо процес її повторення буде одноразовим. Цей процес повинен бути раціонально розтягнутий в часі, щоб за мінімальну кількість повторень досягти більш повного запам'ятовування матеріалу. Проміжки часу між повтореннями не повинні бути довгими (тиждень, місяць), щоб не втратити надані відомості, оскільки саме на початковій стадії потрапляння даних в короткотермінову пам'ять відбувається максимальне забування. Великою помилкою є проміжок часу навіть в декілька днів. За цей час більша частина наданого матеріалу повністю втрачається і процес запам'ятовування потрібно починати знову. Тому самостійну роботу з отриманими матеріалами після прослуханої лекції чи семінару потрібно правильно спланувати – наступного дня обов'язково прочитати (переглянути чи прослухати) матеріал. Другого дня повторити процедуру. Але для покращення запам'ятовування, повторити матеріал ще раз на четвертий день. Такий режим можна контролювати регулярним тестуванням студентів з навчального матеріалу у формі дистанційного проведення опитування.

Ступінь ефективності запам'ятовування навчального матеріалу, що надається за допомогою засобів мультимедіа, потребує аналізу основних механізмів сприйняття і обробки інформації людиною. Дослідження фізіологів говорять про те, що будь-яку

картинку людина починає розглядати з верхнього лівого кута, потім людське око продовжує рухатись в напрямку зліва-направо, зверху-донизу. За таким принципом ми читаємо та взагалі розглядаємо будь-який друкований матеріал. Саме за такою траєкторією необхідно розташовувати первинні, ключові відомості і на презентаційному слайді. Тому необхідно звертати увагу на ретельну структурування будь-якого навчального матеріалу, що наводиться на екрані мультимедійної презентації в процесі проведення навчальних занять.

Досить часто слайд неможливо структурувати, враховуючи правильні фізіологічні принципи людського зору. Багато схем, малюнків, діаграм не можливо розбити на частини і розташувати в різних місцях слайду для поліпшення фізіологічного сприйняття зорової інформації, оскільки будуть втрачена цілісність наведених відомостей та їх зв'язки. В такому випадку схему, креслення, малюнок доречно розташувати в центрі слайда, мінімізуючи за інформативністю та яскравістю фонові об'єкти. При цьому найважливіші аспекти або гілки схеми треба робити більш яскравими та контрастними, але при цьому це виділення не повинно займати більше 50% відповідного об'єкту, оскільки це значно знижує ефективність сприйняття виділених аспектів. Надлишкова деталізація зображення може призвести до того, що в пам'яті людини залишиться образ у вигляді графічного сміття чи різнокольорової плями.

Ефективність запам'ятовування навчальних відомостей залежить також від того, в якому вигляді надано матеріал навчальної дисципліни. Логічно пов'язаний, систематизований матеріал якісніше запам'ятовується і довше зберігається в пам'яті. Матеріал

навчальної дисципліни повинен бути чітко структурований за розділами і кожен наступний розділ повинен бути логічним продовженням попереднього, що сприяє більш ефективному збереженню необхідних даних у пам'яті і подальшому формуванню відповідної компетенції. Для покращення ефективності запам'ятовування навчальних відомостей необхідно, по-перше, надавати матеріал паралельно в різноманітних формах: текстовій, табличній, графічній (схеми, графіки), фото і відео; по-друге, періодично повторювати матеріал. Саме тому гармонійно побудовані мультимедійні презентації сприятимуть підвищенню ефективності сприйняття навчального матеріалу.

При створенні мультимедійної презентації головне завдання – органічно пов'язати на слайді зображення (фото, креслення, малюнок), текст (підмалюнковий підпис, таблиця), фон, а інколи й звук, щоб створити у студента необхідний асоціативний рядок для побудови єдиної логічної тематичної лінії, розкриваючи тему лекції.

Зазвичай фотографія є найкращим засобом фіксації відображення реальних об'єктів, об'єктивно надаючи просторове співвідношення об'єктів, як це бачить людина в оточуючому середовищі. Але при наведенні фотозображення на слайді не бажано поєднувати його з іншими, а також наводити на фоновому зображенні, що близьке за кольором до основного зображення.

У різних галузях науки і техніки існує безліч об'єктів, зрозуміти складову і принцип роботи яких можливо тільки зобразивши їх у вигляді креслення. Креслення являє собою умовне зображення об'єкта (пристрою, вузла), яке отримується методом відображення в декартовій системі координат. При наведенні креслення на слайді голо-

вне не «засмітити» його текстом і багатьма умовними позначеннями, тому що це значно ускладнить сприйняття основних складових та принципу роботи об'єкту і зменшить ймовірність повноцінного збереження цього в довготривалій пам'яті для подальшого використання цих відомостей при дослідженні подібних об'єктів. Тому на слайді з наведеним кресленням рекомендується додатково наводити тільки підмалюнковий підпис основних частин вузла чи пристрою.

При використанні креслення дуже складно оперувати просторовими динамічними образами. Більш ефективному їх уявленню сприяють функціональні схеми роботи пристрою, проведення дослідів, походження явища. За допомогою схеми, з використанням на ній різноманітних позначок, зокрема динамічних, можливо виділити головні принципові режими роботи, відобразити процеси комунікації, траєкторії руху тощо. До того ж інформативність схеми і процесів, що відображаються нею, значно вища, ніж у креслення, оскільки не містить зайвих елементів, що не відносяться до відображення даного процесу. При наведенні на слайді схем та планів бажано (якщо це дозволяє принцип побудови) звертати увагу на напрямок стрілок та ліній. Вони повинні мати деякий пріоритетний напрямок (зверху-донизу, або зліва-направо), щоб не вносити дискомфорт при аналізі та запам'ятовуванні схеми.

При побудові презентації не слід захоплюватися графіками, діаграмами та таблицями, оскільки всі ці способи представлення матеріалу передають тільки кількісну залежність взаємопов'язаних величин. За великою кількістю ліній, стовпчиків та рядків втрачається якісний бік пропонованої навчальної інформації. Зви-

чайно, за допомогою графіка досить зручно показати, наприклад, динаміку зміни населення країни, кількість хворих на ту чи іншу хворобу та інше, але всі ці форми представлення даних потрібні тільки для того, щоб акцентувати увагу слухачів на певній проблемі. Потім цей матеріал обов'язково потрібно закріпити іншими образами або поясненнями. Якщо таких графіків або діаграм буде представлено досить багато за достатньо невеликий проміжок часу (лекцію), вони будуть накладатись один на одного в короткотерміновій пам'яті людини і їй буде дуже складно розподілити пріоритети між ними. Тому всі ці дані можуть потрапити в довготривалу частину пам'яті в дуже спотвореному вигляді. Не бажано також нескінченно збільшувати кількість параметрів, що наведені на площині одного графіка чи діаграми. Це унеможливить швидкий аналіз цих відомостей, який повинен провести слухач за короткий час демонстрації графіку. І знову дані не будуть повноцінно сприйняті та запам'ятовані. Дуже погано сприймаються та запам'ятовуються діаграми та гістограми, які мають незручну для глядача форму: складну, кругову або об'ємну.

Майже те ж саме відноситься і до таблиць, оскільки відомості, надані в такому вигляді, стійко запам'ятовується тільки при невеликій кількості стовпчиків та рядків (до 4-5). При збільшенні їх кількості здатність повноцінно охопити матеріал, наведений в таблиці, поступово зменшується. Перевагою таблиці над графіками та діаграмами, які містять подібні дані, є можливість більш зручного (не потрібно значення показника зчитувати з графіка, воно вже наведено в цифровому вигляді), точного (якість зчитування значення з графіку залежить від багатьох сторон-

ніх причин) та швидкого (можна одразу сказати значення параметру) оперування наведеними показниками. При подальшому, більш тривалому, самостійному вивченні і аналізі матеріалів, наведених у вигляді таблиці, можливе більш повноцінне запам'ятовування запропонованих відомостей.

Необхідно враховувати той факт, що далеко не весь навчальний матеріал можливо представити у вигляді відеофрагменту, фотозображення, креслення або графіку. Завжди будуть існувати великі масиви інформації, які можливо передати студентові тільки за допомогою текстового рядка.

Для більш якісного запам'ятовування при наведенні на слайдах текстових даних бажано враховувати деякі моменти: практично не засвоюється текст, представлений вертикально; текст, зображений курсивом, запам'ятовується гірше, ніж друковані літери; речення повинні мати просту форму; виділення окремих (найбільш важливих) фрагментів речення іншим кольором сприяє кращому запам'ятовуванню; темний колір тексту (чорний, темно-синій) на світлому тлі більш прийнятний, ніж світлий текст на темному тлі.

Для відображення на презентаційному слайді виразу, в якому порівнюють кількісні параметри, пропонується звертатися до визнаних життєвих стереотипів в свідомості людини, зокрема, наводити на слайді разом з цифровими виразами відомі об'єкти, тварин, види транспорту та інше, що суттєво відрізняються один від одного за розміром. Це надає значно більший ефект запам'ятовування, ніж дві смуги на графіку або стовпчик гістограми.

Більш інформативним серед основних способів подання навчального матеріалу є інтерактивний спосіб з

використанням динамічної комп'ютерної 3D-моделі, яка детально демонструє увесь цикл роботи вузла, приладу, установки, біологічного процесу, природного явища тощо. Ефект запам'ятовування такої інформації буде значно вищим, якщо супроводжувати подібну демонстрацію текстовими поясненнями викладача (це надасть можливість узагальнення деяких властивостей об'єкта, що розглядається), акцентуванням найважливіших елементів процесу роботи за допомогою програмно вбудованих курсорів, а також декількох пауз у найважливіших моментах процесу для поетапної фіксації елементів та явищ, що виникають при роботі пристрою, в короткотерміновій пам'яті, а після повторного безперервного перегляду і в довготерміновій пам'яті. Короткотермінова пам'ять людини зазвичай дозволяє повноцінно сприймати та оцінювати тільки до 5-7 об'єктів одночасно. Цей факт довів ще в 1956 році американський психолог Джордж Міллер в своїй найвідомішій роботі «Магічне число сім, плюс-мінус два: деякі межі нашої спроможності обробляти інформацію» [4, 570-579].

Враховуючи це, демонстрацію процесу роботи пристрою, дію явища потрібно наводити приблизно однаковими за часом фрагментами, між якими необхідно робити невеликі паузи, в яких викладач може словесно пояснити деякі моменти процесу, що демонструється, і звернути увагу на особливості наступного фрагменту. Потім демонстрація обов'язково повторюється до закріплення всього образу в цілому. В подальшому студент буде мати можливість самостійно переглянути ці моделі багато разів для співставлення з текстовими поясненнями, графіками режимів роботи, кресленнями, що значно посилить якість запам'ятовування матеріалу.

Висновки.

Таким чином, значній інтенсифікації навчального процесу у вишах сприятиме використання різноманітних методів навчання із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та врахування основних принципів сприйняття навчального матеріалу сучасними студентами. Ефективність впровадження медіатехнологій в процес формування професійних компетенцій суттєво залежить від правильної структуризації дидактичних матеріалів, зокрема,

мультимедійних презентацій. Застосування запропонованих рекомендацій з гармонізації поєднання різноманітних форм представлення навчального матеріалу, порад щодо правильної структуризації матеріалу на презентаційних слайдах з подальшим повторенням матеріалу дисципліни сприятиме збільшенню обсягу та стійкості запам'ятовування навчального матеріалу, що впливатиме в подальшому на якість формування професійних компетенцій майбутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Блонский П. П. *Память и мышление* / Павел Петрович Блонский. – СПб: Питер, 2001. – 288 с. – (Психология-классика).
2. Шейнов В.П. *Манипулирование сознанием* / Виктор Павлович Шейнов. – Минск: Харвест, 2010. – 768 с.
3. Лёзер Ф. *Тренировка памяти* / Франц Лёзер. – М.: Мир, 1979. – 167 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. *Психология памяти* / Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романов. – М.: ЧеРо, 1998. – 816 с. – (Хрестоматия по психологии).

КУНДІЙ Ж.П.,
директор, Медичний коледж
Вищого державного навчального
закладу України «Українська
медична стоматологічна
академія»,
здобувач кафедри педагогічної
майстерності та менеджменту,
Полтавський національний
педагогічний університет
ім. В.Г.Короленка,
м. Полтава

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ЖІНОЧОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ НА РУБЕЖІ ХІХ – ХХ СТОЛІТТЯ

У статті вивчено проблеми становлення та розвитку жіночої медичної освіти наприкінці ХІХ – початку ХХ століття. Проаналізовано етапи цього становлення, визначено рушійні сили та типові перепони соціального характеру. Досліджено роль перших жінок-лікарів у боротьбі за рівноправну медичну освіту та обґрунтовано їх практичні наукові здобутки.

Ключові слова: жінка-лікар, медична освіта, вища жіноча медична освіта.

В статье изучено проблемы становления и развития женского медицинского образования в конце ХІХ - начале ХХ века. Проанализированы этапы этого становления, определены движущие силы и типичные препятствия социального характера. Исследована роль первых женщин-врачей в борьбе за равноправное медицинское образование и обоснованно их практические научные достижения.

Ключевые слова: женщина-врач, медицинское образование, высшее женское медицинское образование.

The paper studied the problems of formation and development of women's health education in the late XIX - early XX century. Analyzed the stages of formation, identified driving forces and obstacles typical of a social nature. The role of the first female physicians in the struggle for equal education and health of their reasonably practical scientific achievements.

Key words: *female doctor, medical education, higher female medical education.*

Постановка проблеми (у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями).

Стрімкий розвиток наукових і економічних зв'язків з європейськими країнами, впровадження болонської системи у вищій медичній освіті – все це сприяє подальшому підвищенню рівня медичної науки в Україні, поступовому збільшенню її ролі у світовій медицині. Сьогодення потребує переходу до принципово нової якості вищої медичної освіти, потенціал якої буде спрямовано на вирішення пріоритетних питань вітчизняної охорони здоров'я, зокрема: підвищення професіонального рівня лікарів, забезпечення їх безперервного професійного розвитку відповідно до стандартів Всесвітньої Федерації медичної освіти з урахуванням національних особливостей, омолодження та посилення кадрового, наукового та педагогічного потенціалу вищих навчальних закладів та його ефективне використання. Європейська орієнтація України, стрімкий розвиток наукових і інших контактів з європейськими країнами, впровадження болонської системи у вищій медичній освіті – все це сприяє дальшому підвищенню рівня медичної науки в Україні, поступовому збільшенню її ролі у світовій медицині.

Зміни, що відбуваються в останнє десятиліття практично у всіх сферах нашого життя, торкнулися і проблем

виховання підростаючих поколінь. Гуманістична стратегія педагогіки нашого часу зумовила широкі можливості для розвитку варіативних освітніх установ, що відповідають запитам всіх верств населення. Виникають спроби теоретичного обґрунтування роздільного навчання хлопчиків і дівчаток, а також організації чоловічих і жіночих шкіл. У цьому зв'язку виникає необхідність більш ґрунтовного вивчення наявного історичного досвіду жіночої освіти в нашій країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку медичної освіти в різні часи були предметом дослідження таких вчених як В. В. Сагарда, Б. М. Ступарик, В. П. Кравець, А. В. Вихруц та інших. Питання розвитку вищої жіночої медичної освіти піднімалися у працях К. Д. Ушинського, М. І. Пирогова, Н. А. Вишнеградського, М. В. Скліфосовського та інших. Але на сьогоднішній день практично не існує жодного цілісного, комплексного дослідження, яке б висвітлювало становлення і розвиток вищої жіночої медичної освіти. Усе це і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Формулювання мети статті – проаналізувати проблеми становлення та розвитку жіночої медичної освіти наприкінці XIX – початку XX століття, визначити рушійні сили та етапи цього процесу.

Для виконання поставленої мети **використано методи** аналізу (логіч-

ний, системний, проблемно-цільовий, нормативно-порівняльний, структурний, герменевтичний аналіз джерел), методи інтерпретації, узагальнення й репрезентування результатів, метод екстраполяції й прогнозування.

Результати досліджень та їх обговорення. Історія медицини дуже тісно пов'язана з історією всієї людської культури та цивілізації. Стан медицини кожного народу є вірним мірилом визначення його культурного та морального рівня. При цьому сімейне та суспільне становище жінок завжди служило безпомилковим мірилом визначення морального стану суспільства. Тому вивчення історії жінок-лікарів дає можливість визначити одночасно ступінь культури народу, як у матеріальному, так і в моральному відношеннях. Вже з найдавніших часів окреслилися перешкоди для допуску жінок до лікарської діяльності: біологічні та психологічні (емоційність і більш низька фізична сила жінок); юридичні (через юридичну залежності жінки від її батька або чоловіка права жінок при укладенні трудового договору були обмежені); соціокультурні (цілодобові обов'язки лікаря суперечать материнським і сімейним обов'язкам жінок). На початку-середині XIX ст. панівним ідеалом жінки в суспільстві було уявлення про неї виключно як про вірну подругу чоловіка, матір та виховательку дітей. Вся діяльність жінок поза звичних рамок сім'ї зустрічала гостре суспільне неприйняття.

Але на початку 60-х рр. настає перелом в усвідомленні громадськістю так званого жіночого питання. У 1860 р в журналі «Современник» була опублікована стаття М. П. Михайлова «Жінки, їх виховання і значення в сім'ї та суспільстві». У ній, мабуть, вперше в Росії було порушено тему рівноправності жінок. У цей же час до питання рівно-

правності жінок звертається і інший російський публіцист - Д. І. Писарев. Його крилата фраза «жінка ні в чому не винна» стала девізом деяких верств освіченого російського суспільства.

У XIX ст. стали поступово руйнуватися деякі століттями усталені традиції щодо жінок. Жінки вже не могли задовольнитися лише тією освітою, яка була їм доступною, і тією роллю, яка їм традиційно відводилася у суспільстві. З'явилися бажання здобувати знання, прагнення до активної громадської діяльності.

У жінок середнього класу виникає необхідність набуття певних практичних знань та навичок, за допомогою яких можна було б утримувати сім'ю матеріально, тому також гостро постала потреба в освіті. Але жінки в Росії середини XIX ст. не мали рівних прав з чоловіками не лише в політичному та економічному житті, а й у галузі освіти. У вищі навчальні заклади жінок не допускали взагалі. До середини XIX ст. серед жінок спостерігається масове прагнення до здобуття вищої освіти, що вороже сприймалося у консервативному суспільстві.

Питання про жіночу освіту, так само як і жіноче питання в цілому, привернуло до себе увагу російського суспільства в 50-60-і рр. XIX ст. Це було пов'язано, з одного боку, з поширенням ліберальних ідей про рівноправність і суспільну користь і, з іншого боку, зі змінами в соціальному становищі значної частини людей.

Відомі російські педагоги-демократи К. Д. Ушинський, М. І. Пирогов, Н. А. Вишнеградський, революціонери-демократи Н. Г. Чернишевський, Н. А. Добролюбов, Д. І. Писарев різко критичували систему закритої привілейованої жіночої освіти, її тонкість, неуніверсальність, відрив від реального життя, іншомовне навчання (найчастіше на-

вчання відбувалося французькою мовою), нехтування російською культурою. Вони вимагали виховання жінки як особистості, що має рівні з чоловіком права на освіту, захищали загальноосвітній відкритий характер виховання російських жінок.

Першим середнім навчальним закладом закритого типу в Росії був Смольний інститут, створений з ініціативи І. І. Бецкого в 1864 р в Петербурзі при Воскресенському - Смольному Новодівочому монастирі - під назвою «Виховне товариство благородних дівичь». У Смольному інституті навчалися дочки дворян у віці від 6 до 18 років. На початку XIX століття Смольний інститут стає замкнутим привілейованим навчальним закладом, у ньому домінує вплив іншомовних культур, культивується поклоніння перед царською сім'єю, процвітає лицемірство і святенництво.

У 1857 році з ініціативи Вишнеградського було заплановано відкриття жіночого навчального закладу, куди небагаті родини могли б посилати дочок для ґрунтовної освіти без значних матеріальних затрат. Він представив до ради Павловського інституту свої міркування про можливість відкрити при інституті особливі класи для дівчат з уроками по інститутській програмі. Приміщення для цих класів він припускав знайти в одному з приватних будинків, найближчих до інституту. Вишнеградський та інші педагоги - Д. Д. Семенов, В. Я. Стоюнін, К. П. Петров, прагнули дати ученицям серйозну освіту і розвинути їх розумові здібності. Велике значення вони надавали вивченню природничих наук.

З 1872 в Росії стали відкриватися приватні жіночі гімназії, що було викликано недостатністю жіночих середніх навчальних закладів, а також низьким рівнем навчання і обсягом

навчальних курсів в казенних жіночих гімназіях. У 70-х було відкрито 23 таких гімназій: сім - у Санкт-Петербурзі, п'ять - у Харкові, чотири - в Москві та по одній в Орлі, Одесі, Києві, Тифлісі, Омську, Іркутську. У зв'язку з високою платою за навчання вчитися в них могли тільки дочки заможних батьків. У кращих приватних жіночих гімназіях курс навчання відповідав курсу чоловічих гімназій (наприклад жіночі гімназії в Царському Селі, класична гімназія С. Н. Фішер в Москві).

Одним з перших, хто підняв питання про важливість змін у системі жіночої освіти, був видатний російський хірург і педагог М. І. Пирогов. У 1856 р в журналі «Морской сборник» ним була опублікована стаття, де підкреслювалася необхідність докорінних змін у системі жіночої освіти, оскільки саме жінка є першим вихователем людини, і вона повинна бути освічена, щоб виконати цю суспільну функцію [7, с. 217].

Непроста, але наполеглива боротьба жінок за право на здобуття освіти викликала в 60-х рр. XIX ст. жвавий інтерес громадськості до проблеми жіночої освіти; крім дискусій про шляхи його розвитку, стали створюватися численні комісії, подаватися в уряд проекти і пропозиції.

Уряд був змушений піти на поступки в справі жіночої освіти, але при цьому не захотів взяти на себе матеріальних витрат. Все ж було отримано дозвіл на відкриття різноманітних курсів для жінок в галузі педагогіки і медицини (Аларчинські і Володимирські курси в Петербурзі, Луб'янські курси в Москві та ряд інших). Всі ці курси не були аналогами вищої освіти і мали на меті дати об'єм необхідних знань по аналогії з чоловічими гімназіями того часу.

У цей період спостерігається тенденція до прагнення жінок здобувати освіту за кордоном. Але і це прагнення

мало свої перепони, оскільки в середині XIX століття в країнах Західної Європи доступ жінок до освіти був обмеженим. Виняток становила Швейцарія, де жінки широко допускалися до університетів. Не маючи можливості отримати вищу освіту на батьківщині, російські жінки їхали в ті країни, де така можливість була. Особливо приваблювала їх Швейцарія. У 1872 р число студенток Цюрихського університету становило 63, з них росіянок було 54 [6].

Розвиток жіночої медичної освіти в Росії був пов'язаний із указом імператриці Марії Федорівни, яка була занепокоєна фактом великої кількості травмованих при пологах немовлят. Статистика засвідчила, що на той час у Москві було лише 20 повитух, які знаходилися на державному обліку. Результатом цього стало відкриття Санкт-Петербурзького Повивального інституту, який за 10 років існування підготував 3600 кваліфікованих акушерок.

Тривалий час навчання жінок акушерству та гінекології у спеціально створених для цього навчальних закладах було єдиною можливістю для жінки потрапити в медицину. У 1818 році було видано постанову про підготовку до служби доглядальниць, а в 1872 році була створена школа фельдшерок. До кінця 1870-х років в Росії було вже 12 жіночих фельдшерських шкіл і курсів, кількість яких лімітувалася на той час відсутністю фінансування.

У 1862 році за ініціативи Міністра народної освіти було проведено опитування провідних університетів країни про можливість доступу жінок до вищої освіти. Більшість рад цих університетів, зокрема Казанського, Петербурзького, Харківського та Київського, висловилися за допущення жінок не лише до прослуховування лекцій на всі факультети, але й до випробувань

на вчені ступені і звання з правом педагогічної та медичної практики. З шести російських університетів лише два (Московський і Дерптський) дали негативну відповідь [8].

Однак багато представників громадськості, прогресивно налаштовані професори університетів, письменники виступили у пресі рішучими прихильниками допуску жінок до вищої медичної освіти. Зокрема, зазначалося, що «заняття медициною приносить особливу честь всякому, а ще більше принесе користі жінкам, яких так рідко можна бачити за серйозною роботою»; «Жінки-лікарі позитивно необхідні»; «Населення ні в чому не потребує так сильно, як в освічених лікарях жіночої статі» [2, с. 121-122].

Як стверджує Чернобров В. І. до початку 1862 у лікарської громади чітко виділялися три основні думки щодо місця жінки у системі вищої освіти. Більшість вважало медичну діяльність жінок «можливою, корисною та сприятливою для суспільства». Прихильники другої думки вважали це неможливим і вбачали непристойність вивчення жінками медицини, виключали їх здатність отримати вищу медичну освіту, посилаючись на антропологічні, фізіологічні та соціальні умови. Третя думка полягала в можливому допуску жінок лише до тих галузей медицини, які вивчають дитячий і жіночий організми [11, с. 102-103].

5 травня 1872 року при Імператорській Медико-хірургічній академії відкриваються «Особые курсы для образования ученых акушерок». Назва була дуже характерною, оскільки зайвий раз підкреслювала, що вища медична освіта повинна обмежуватися лише акушерством. Курси були відкриті за грошового пожертвування в розмірі 50 000 рублів дочки полковника Лідії Родственної. До прийому на курс до-

пускали особи зі середньоосвітньою гімназійною підготовкою або з дипломом домашньої вчительки, вимоги до вступників були вельми серйозні: російська мова (письмовий твір на задану тему), латинська мова (усний переклад латинського письменника і граматичний розбір прочитаного), одна з новітніх іноземних мов (німецька або французька), арифметика, алгебра, геометрія, тригонометрія - за розмірами курсу чоловіків класичних курсів, фізика й історія з географією.

У 1872-1873 рр. замість дозволених 70 було зараховано 89 слухачок, що свідчить про високий інтерес жінок до вищої медичної освіти. У 1876 році на курсах навчалася 130 студенток, половина з яких мала гімназійну освіту [10].

Програма цього навчального закладу в своїй основі відповідала програмі академії, але в ній не викладалися стародавні мови, які взагалі в жіночих гімназіях не вивчалися; для жінок був скорочений курс теоретичної та оперативної хірургії, нервових і очних хвороб, а предмети, пов'язані з судовою медициною, епізоотією, ветеринарією не викладалися зовсім - замість них студентки більш поглиблено, ніж інші лікарі, вивчали акушерство, гінекологію і дитячі хвороби.

У 1876-1877 навчальному році курси були відокремлені від академії і передані в Миколаївський госпіталь, який спеціально переобладнали для цієї мети, а навчання тривало 5 років. З 1876 курси стали лікарськими, але слухачки змогли отримувати лише тимчасові свідоцтва без вказування професії, а їх прізвища не вносилися в список лікарів, які мають право практики. Випускниці в таких умовах могли розраховувати, головним чином, лише на місця акушерок і фельдшерок.

Ці курси отримали назву «Жіночих лікарських курсів». Безпосеред-

не завідування курсами було покладено на головного лікаря госпіталю Н.А.Вільчковського. До викладання на курсах були залучені кращі медичні сили, в основному, професора Медико-хірургічної академії - О. П. Бородин, А. П. Доброславін, А. Є. Голубєв, В. М. Керніга, К. К.Рейсер, М. М. Руднев, К. А. Раухфус, А. Е. Юнге та інші. Для курсів збудували аудиторії та анатомічний театр, в окремій будівлі були обладнані хімічний та фізичний кабінети, було організовано гігієнічну лабораторію.

Перші кроки на ниві практичної діяльності слухачок припали на важкий період війни з Туреччиною 1877-1878 рр. Двадцять п'ять чоловік (з 93-х), які не встигли ще пройти остаточно випробування, були відряджені в діючу армію, де в усій красі проявилися властиві жінкам якості: милосердя, самовідданість, материнська любов до поранених. У 1878 році польовим військово-медичним інспектором була пред'явлена доповідь начальнику штабу діючої армії схвального характеру дії жінок.

За таких умов здавалося б, що Санкт-Петербурзькі лікарські курси повинні були тільки все більш і більш розширюватися, рости і вдосконалюватися, але на ділі ж сталося інше: курси так само несподівано були закриті, як і відкритися, з ініціативи все того ж військового відомства. Все залежало, очевидно, від особистої, індивідуальної точки зору. Тодішній військовий міністр Ванновський визнав непотрібним за характером діяльності військового відомства, подальше утримання при ньому жіночих лікарських курсів, про що повідомив міністерство внутрішніх справ у 1881 році.

У січні 1883 з ініціативи міністра народної освіти була зроблена спроба позбавити жінок-лікарів права на загальну лікарську практику, але під впливом

громадськості та викладачів курсів лікарське звання незабаром було відновлено. У 1881 р новий військовий міністр визнав неможливим існування при його відомстві жіночого навчального закладу. Проте ні міністерство народної освіти, ні МВС не погодилися прийняти курси під свою опіку. Тому в серпні 1882 прийом на 1882-1883 навчальний рік був припинений, але раніше прийнятим слухачкам надавалося право закінчити навчання [1].

В умовах політичної реакції Міністерство народної освіти в 1886 р закрило всі вищі жіночі курси в країні, відзначивши, що засновані в Москві (1872), Казані (1876), Петербурзі та Києві (1878) приватні навчальні заклади під назвою «Вищі жіночі курси» визнані урядом «незадовільними за організацією і невідповідними науковим і виховним цілям» [8].

Після остаточного закриття в 1887 р Жіночих лікарських курсів почався новий етап боротьби за вирішення проблем вищої жіночої медичної освіти. У 1890 р в Петербурзі було створено Товариство взаємної допомоги жінок-лікарів [11, с. 112].

На початку 1892 року імператор наказав знову внести законопроект про Жіночий медичний інститут в Державну раду. У 1893 р V Пироговський з'їзд лікарів виступив з вимогою про якнайшвидше відкриття цього медичного вузу, однак рішення даного питання тривалий час затягувалося [3, 4].

Державною радою проект інституту був схвалений лише у квітні 1895 року. Термін навчання в ньому встановлювався 5-річний. Положення про відкриття в Петербурзі Жіночого медичного інституту затверджено Миколою II 1 червня 1895 року, але відкриття його планувалося на 1897. Для розміщення майбутнього навчального закладу було виділено земельну ділянку

при Петропавлівській лікарні, і навесні 1896 почалося будівництво корпусів.

Курс навчання був розрахований на 5 років, а випускниці здобували професійне звання «жінка-лікар» з правом лікувальної практики і посідання лікарських посад, але без права державної служби. Випускниці також не допускалися до здобуття наукового ступеня, внаслідок чого доступ до медичної науки фактично був закритий. Дещо пізніше було затверджено положення про жіночий медичний інститут, згідно з яким програми викладання прирівнювалися до медичних факультетів університетів, а випускниці вважалися фахівцями широкого лікувального профілю [9].

Відкриття цього закладу стало справжньою перемогою жіночої медичної освіти, оскільки Санкт-Петербурзький жіночий медичний інститут був єдиний установою подібного роду у всій Європі.

Після відкриття жіночого медичного інституту в Петербурзі в 1897 році ліберальна інтелігенція намагалася збирати гроші на відкриття аналогічних навчальних закладів в інших містах Росії, але були потрібні величезні кошти, які не могли бути зібрані тільки за рахунок добродійності. Державні бюрократичні структури, в принципі, не заперечували проти відкриття медичних інститутів, але залишали головною умовою їх фінансову самодостатність.

У тому ж 1870 уряд дозволив відкриття вищих жіночих курсів у головних університетських містах. У 1878 р стараннями Трубікової, Філософової, Стасової, Бекетової відкрилися так звані Бестужівські вищі жіночі курси, що мали два факультети: історико-філологічний та фізико-математичний. Проте реакція, що обрушилася на Росію в 1880 рр., призвела до майже повного припинення жіночої освіти: були за-

криті курси при Медико-хірургічної академії, у травні 1886 припинений прийом на всі існуючі жіночі курси, закриті Луб'янські курси в Москві.

Першими російськими жінками - докторами медичних наук були Н. П. Сусллова, В. А. Кашеварова і М. О. Бокова, О. Г. Архангельська та інші. Своєю наполегливою працею, бажанням навчатися, сміливістю та стійкістю на полях світових воєн вони затвердили право жінки на вищу медичну освіту.

Переоцінка радами університетів Указу імператора 1905 року, який надавав університетам автономію у сфері наукової та навчальної діяльності, стала причиною прийому жінок до університетів в 1905, 1906, 1907 роках. А вже 28 жовтня 1908 в указі імператора було сказано про допущення жінок до слухання лекцій, але до складання іспитів жінки не допускалися.

Глобальні зміни відбулися у 1906 році, коли почався процес формування системи громадської та приватної вищої медичної освіти в Росії. Здебільшого, її формування було пов'язано з відкриттям медичних відділень при різних жіночих курсах. Згодом багатом вищим медичним навчальним закладам було надано статус, рівний медичному факультету університету (медичний інститут був нижче статусом). У 1906 році було відкрито медичне відділення при Вищих жіночих курсах у Москві. У цьому ж році відкривається медичне відділення при вищих жіночих курсах в Одесі, в 1907 році медичне відділення - при вищих курсах у Києві. Етапною подією стало відкриття в 1908 році психоневрологічного інституту в Санкт-Петербурзі. У 1910 році було відкрито Харківський жіночий медичний інститут, в 1910 - вищі жіночі медичні курси в Одесі та жіночий медичний інститут у Москві.

У ході першої світової війни, коли

проблема підготовки медичних кадрів різко загострилася, в Міністерство освіти подається безліч проектів про утворення нових вищих жіночих і змішаних інститутів. Таким чином, почався процес формування системи вищої жіночої медичної освіти в Росії, в рамках, як державних, так і приватних структур (в Санкт-Петербурзі, Москві, Харкові, Одесі, Тифлісі, Юр'єва, Саратові, Казані, Ростові-на-Дону, Ставрополі). У приватних медичних структурах, які готували медичні кадри, проводилася більш ліберальна національна політика, і, як правило, навчання було спільне для чоловіків і жінок.

Дефіцит медичних кадрів з початком першої світової війни і виникнення сприятливої для жінок кон'юнктури на ринку медичних послуг привели до створення сприятливих умов для організації нових жіночих медичних інститутів. Починається процес фемінізації медицини.

За роки Першої світової і громадянської війни кількість лікарів значно скоротилася, що стосувалося також і жінок-лікарів. Згідно з наказом Наркому УРСР від 6 квітня 1920 року було оголошено мобілізацію всіх студентів вищих медичних закладів незалежно від статі. При цьому вони закріплювалися за медичними закладами для продовження навчання. Медичні заклади перейшли на державне утримання.

Основні висновки з виконаної роботи і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Отже, починаючи з моменту свого зародження жіноча медична освіта виявила ряд протиріч, розв'язання яких в більшості випадків визначалося відношенням до жінки в суспільстві загалом і специфікою медичної галузі зокрема. Тривалий час у суспільстві зберігалася негативне ставлення до жіночої освіти. У жінок, особливо це стосується нижчих

верств, існували труднощі в отриманні будь-якої освіти (будь то початкова, середня або вища). Освіта і виховання жінок проводилось відповідно до потреб суспільства і носило прагматичний, утилітарний характер. Освітній процес знаходився в прямій залежності від впливу громадської думки, яка формувала так званий жіночий «ідеал». Провідні прогресивні науковці та громадські діячі постійно наголошували на необхідності розвитку жіночої медичної освіти, самі жінки вели бороть-

бу за це право на рівні із чоловіками. В умовах сьогодення, коли двері вищих медичних закладів відкриті як для чоловіків, так і для жінок, коли вони мають рівні права на вступ, навчання, подальшу самостійну практику і мають рівні можливості проведення наукових досліджень, медицина стала стрімко розвиватися і вдосконалюватися. Перспективи подальших досліджень полягають у трансформації ідей жіночої медичної освіти XIX століття на умови розвитку освіти сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базанов В.А. Русская общественность в борьбе за создание Женского медицинского института (К 100-летию женского врачебного образования) / В.А. Базанов // Советское здравоохранение. – 1972. – № 7. – С. 61-62.
2. Дионесов С.М. У истоков женского врачебного образования в России (К 100-летию прошения Людмилы Ожигиной) / С.М. Дионесов // Врачебное дело. – 1962. – № 7. – С. 120.
3. Днепров Э.Д. Женское образование в России: учебное пособие / Э. Д. Днепров. – М.: Дрофа, 2009. – 285 с.
4. Зимин И. В. Подготовка медицинских кадров в России: (XIX - начало XX вв.) / И. В. Зимин – СПб: Изд-во СПбГМУ, 2004. – 367 с.
5. Карнаухова Е.И. Начало высшего женского медицинского образования в России / Е. И. Карнаухова // Советское здравоохранение. – 1960. – № 5. – С.3 9-40.
6. Ковалева М. Д. Женщины в медицине: монография / М. Д. Ковалева. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2004. – 214 с.
7. Константинов Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов, Е. М. Медынский, М. Ф. Шабаева. – Учеб. Для педвузов. Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, М, 1956 – 479с.
8. Корбут М. К. Казанский государственный университет им. В. И. Ульянова-Ленина за 125 лет / М. К. Корбут. – Казань, 1930. – Т. II. – С. 9-10.
9. Котовская М. Г. К истории женского образования в России (XVIII-XIX век) / М. Г. Котовская // Вестник ПСТГУ IV Педагогика. Психология. – Вып. 4 (35) – 2014. – С. 103-113.
10. Сточик А.М. Женское медицинское образование / А.М. Сточник // Большая медицинская энциклопедия (БМЭ). – М., 1978. – Т. 8. – С. 213-214.
11. Чернобров И. В. К истории высшего женского образования в Российской империи / И. В. Чернобров // Сумская старовина №№ XXXVI-XXXVII, 2012 – С. 100-116.

МАРЧУК М.В.,
аспірант,
кафедра загальної та
соціальної педагогіки,
Чернівецький
національний університет
імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці

ВИХОВНА РОБОТА В ОПІКУНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ БУКОВИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТЬ

У статті висвітлено один із важливих напрямів роботи опікунських установ на Буковині – виховання кризових категорій дітей та шкільної молоді (сиріт, безпритульних, дітей з особливими потребами, дошкільників). Автор представляє виховну роботу у інституціях для дошкільників (захоронках), шкільної молоді (бурсах) та закладах для дітей з функціональними обмеженнями (інтернатах) краю.

Ключові слова: опіка, виховання, Буковина, етапи, дитячий садок (захоронка), бурса, спеціальна школа-інтернат.

В статье рассматривается одно из наиболее важных направлений деятельности учреждений опеки на Буковине – воспитание кризисных категорий детей и школьной молодежи (сирот, беспризорников, детей-инвалидов, дошколят). Автор анализирует воспитательную работу в учреждениях для детей дошкольного возраста (захоронки), школьной молодежи (бурсы), интернатах для детей-инвалидов.

Ключевые слова: опека, воспитание, Буковина, детский сад (захоронка), бурса, специальная школа-интернат.

The article highlights one of the important areas of trustees institutions in Bukovina – raising critical categories of school children and youth (orphans, homeless children with special needs, preschoolers). The author presents the educational work in institutions for preschool children, school children (bursa) and institutions for children with disabilities (boarding edge).

Key words: care, education, Bukovina, stages, kindergarten, bursa, a special boarding school.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Глибина політичних, соціально-економічних, культурно-освітніх процесів, що охопили Україну у останні роки, потребує не просто злагодженої діяльності державних установ, громадянського суспільства, а й усвідомлення того, що провідним чинником (учасником, творцем) глобальних перетворень є конкретна людина, рівень вихованості (чи виховної занедбаності) якої і визначає успіх (чи невдачі) суспільних змін. У цьому контексті виховання стає щораз більше «територіальною дійсністю і суспільною практикою» як витвір людської діяльності і водночас знаряддя змін у всіх сферах суспільного життя [13, с.15].

Історико-педагогічний досвід свідчить, що неувага до виховних проблем чи їх ігнорування з огляду на більш «важливі» економічні чи політичні завдання, призводить до «виховної безпорадності» основних соціальних інституцій: родини, школи, позашкільних закладів, які не виконують свого призначення. Особливо гостро постають ці питання перед кризовими категоріями дітей, підлітків – сиротами, позбавленими батьківського піклування, бездоглядними, дітьми з функціональними обмеженнями. Вони потребують підтримки з огляду на проблеми життєдіяльності, і супроводу їх соціального розвитку, виховання, освіти.

Прийняті законодавчі документи, сучасні теоретичні розробки науковців, узагальнений практичний досвід – основні чинники, взаємодія яких здатна створити нову модель соціальної опіки дітей та молоді, що потребують особливих умов піклування та виховання. Однак не варто ігнорувати також накопичений історико-педаго-

гічний досвід, адаптація та творче використання якого є цінним джерелом для удосконалення існуючої практики опіки, виховання, соціального розвитку кризових категорій дітей та молоді. Буковина, історична доля якої пов'язана не лише з Україною, а й з європейськими країнами (Австро-Угорщиною, Румунією) у XIX – першій третині XX ст. мала вартісні здобутки у сфері опікунсько-виховної діяльності, які повинні бути досліджені та узагальнені.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Розгляд виховного змісту діяльності опікунських установ потребує залучення наукових праць з теорії виховання (І.Бех, О.Вишневський, С.Карпенчук, О.Сухомлинська та ін.), досліджень у галузі соціального розвитку дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування (Г.Бевз, Л.Волинець, Л.Завацька, І.Зверева, А.Капська, Н.Комарова, І.Пеша та ін.), історико-педагогічних розвідок науковців з проблем опіки та виховання дітей (Р.Воляннюк, І.Голубочка, Т.Завгородня, С.Засць, І.Плугатор, Л.Штефан, Л.Фуштей, Т.Янченко та ін.). Відзначимо, що сьогодні також соціально-педагогічні аспекти освітньо-виховної діяльності різних суспільних інститутів другої половини XIX–початку XX ст. вивчають Л.Березівська, С.Бричок, Л.Вовк, Н.Дем'яненко, Л.Дровозюк, С.Засць, Л.Корж, Т.Янченко та ін. Вартісними є праці учених з проблем історії шкільництва Буковини, розвитку його на різних історичних етапах (В.Ботушанський, С.Далавурак, Л.Кобилянська, І.Ковальчук, О.Пенішкевич, І.Петрюк, Л.Тимчук, Д.Щербина та ін.).

Разом із тим питання змісту, напрямів, форм та методів виховної діяль-

ності у опікунських установах краю у к. XIX – 30-х рр. XX ст. ще не стало предметом окремого дослідження.

Формулювання цілей статті. З огляду на вищезазначене **метою** даної публікації є висвітлення змісту та форм виховання дітей у різних типах опікунських закладів Буковини к. XIX – першої третини XX століть.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розкриття виховних аспектів діяльності закладів системи суспільної опіки на Буковині в к. XIX – першій третині XX ст. потребує з'ясування змісту та співвідношення основних дефініцій: виховання та опіка. Науковці [13] вважають, що хоч опіка і виховання проявляються спільно, це, по суті дві різні ділянки людської діяльності, що мають різний генезис, цілі, зміст діяльності. У процесі виховання, стверджує М.Чепіль, відбуваються зміни в особистості з погляду на нормативний ідеал (суспільне очікування), а результат цих дій залежить від системи цінностей, які визначають вихованці. Опіка здійснюється незалежно від того, яку систему цінностей визнає підопічний і чи прагне він змін, що йдуть у напрямі визнання суспільно апробованих норм [13, с.43].

Опіка й виховання, продовжує вона, пов'язані між собою як два основні чинники розвитку людини: причому опіка – це постійна допомога в задоволенні матеріально-психологічних потреб у межах планово і свідомо організованих опікунських дій, а виховання – це створення умов для повноцінного розвитку особистості (які будуть сприяти і допомагати цьому розвитку, будуть спрямовувати розвиток людини як особи, що функціонує у вибраній для себе системі цінностей і здатної до життя у різних типах спільнот). Нам особливо імпонує узагальнюючий висновок дослідниці, що

виховання обумовлюється ступенем і обсягом задоволених визначених опікунських потреб особи, а опіка, своєю чергою, залежить від ступеня і обсягу реалізації виховних завдань. Однак опіку не можна ототожнити з вихованням, а також не можна обмежити її обсягу і площини до забезпечення тільки матеріальних потреб, а виховання не можна організовувати відірвано від опіки й навпаки.

З огляду на вище цитовані теоретичні положення розглядаємо виховний напрям у діяльності опікунських установ як один із провідних, який разом з доглядом, забезпеченням необхідними матеріальними засобами для життя (житлю, їжа, одяг, медична допомога), наданням початкової або іншої (у т.ч. й професійної) освіти, підтримкою соціального розвитку вихованця забезпечує його повноцінну опіку та піклування. На Буковині у XIX – на початку XX століть, як в Україні та Європі загалом, існувала розгалужена система опікунсько-виховних установ, а саме – сирітські, виховні будинки, притулки, діяльність яких була спрямована на створення сприятливих умов для соціального розвитку дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування, безпритульних, інших категорій.

Дослідниця І.Голубочка стверджує, що функціонування цих установ серед інших мало наступні ознаки: оскільки вони мали різних фундаторів та підпорядкування, вони відрізнялися також за змістом і формами виховання, обсягом освіти як загальної, так і професійної; найбільше уваги у таких закладах приділялось трудовому вихованню (формування навичок самообслуговування, побутової, сільськогосподарської та ремісничої праці) та морально-етичному вихованню (засвоєння правил поведінки, що відповідають суспільним нормам) [3, с.8-9].

Аналіз архівних документів, матеріалів періодичної преси досліджуваного періоду свідчить, що на Буковині у к. XIX – 30-х рр. XX ст. під суспільною опікою (державною та приватною (громадською, церковною)) знаходились такі категорії дітей: сироти, бездоглядні, діти, народжені поза шлюбом, діти з особливими потребами, діти-біженці, діти загиблих воїнів Першої світової війни, діти дошкільного віку, матері яких працювали, матеріальну підтримку мали також учні середніх шкіл з найбідніших родин. Відповідно до цієї класифікації дітей та підлітків кризових категорій у краї працювали дитячі садки (захоронки), діяльність яких розглядалась спільно з притулками і може вважатись складовою системи суспільної опіки; сирітські притулки (для біологічних сиріт та бездоглядних (безпритульних) дітей); будинки дитини (для народжених поза шлюбом, підкинутих та сиріт); інтернати (бурси) для учнів середніх шкіл (ліцеїв, гімназій); богадільні та спеціальні школи-інтернати для дітей з функціональними обмеженнями (глухі та незрячі діти).

У всіх цих опікунських закладах здійснювалась відповідна діяльність із забезпечення нормальної життєдіяльності дітей, вони отримували знання відповідно віку, виховні заходи спрямовувались на релігійно-моральне, естетичне, трудове виховання. Розглянемо зміст виховного процесу в окремих типах опікунських установ Буковини.

Суспільна опіка й виховання дітей дошкільного віку зосереджувалась у дитячих садках, т.зв. захоронках. Незважаючи на те, що державне законодавство Австро-Угорщини і особливо Румунії визнавало дошкільня першою ланкою системи освіти, державних виховних інституцій для дітей-дошкільників у краї не було. Це поясню-

ється тим, що діти із заміжніх родин виховувались переважно запрошеними домашніми виховateljками (учительками), а освіта й виховання дітей селянських та робітничих родин не особливо турбували шкільну владу. Тому заснування дошкільних опікунсько-виховних інституцій стало одним із проявів розвинутого українського громадського руху Буковини, зокрема його складової – жіночих організацій.

На Буковині перше жіноче товариство «Мироносиці» (1886), засноване при греко-католицькій церкві, у Статуті якого визначалось, що воно, зокрема, створене для «...допомоги вбогим дівчатам та дітям-сиротам у наданні освіти» [6, арк.1], опікувалось бідними та сиротами, організовувало відзначення національно важливих дат та ювілеїв. У 1896-1897 рр. стараннями членкинь товариства фондована перша опікунча установа для дітей дошкільного віку – захоронка – місце, де працюючі матері під надійною охороною, турботою чуйних людей, могли залишити на деякий час своїх дітей. Упродовж наступного десятиліття у вересні 1907 р. товариство відкрило подібний заклад в Чернівцях для догляду за дітьми нижчих верств службовців і робітників, згодом (липень 1910 р.) – ще один.

Інше товариство – «Жіноча громада» (1906), основною метою діяльності якого була освіта й самоосвіта буковинських жінок, зокрема через заснування й утримання школи шиття, робітні й притулку (захистку) для дітей, відкрило дитячий садок 1910 р. Реалізуючи мету: «...закладати і піддержувати діточі охоронки і огородини, бурси, заклади виховавчі» до початку Першої світової війни було відкрито ще 2 дитячі садки [1, с. 836].

Засноване у Чернівцях 1908 року Товариство Православних русинок

об'єднало жінок, що прагнули захистити православну церкву від румунізації. У його статуті ідея опіки дітей дошкільного віку прописана чітко: «...б)створювати і підтримувати дитячі установи «захоронки» і «огородці», бурси та інші заклади для навчання і виховання дітей і молоді» [4]. З метою реалізації цього завдання коштами членів Товариства та завдяки благодійним внескам засновано дівочу бурсу й дитячий садок (захоронку в Чернівцях, де опікувались 42 дітьми віком від 3 до 6 років).

У роки Першої світової війни (1914-1918), коли Буковина стала ареною активних воєнних дій, жіночі товариства створювали для сиріт, яких налічувалося понад п'ять сотень, дитячі захоронки. Лише у Чернівцях їх діяло 5. Відроджене після війни товариство «Жіноча громада», яке опікувалось дітьми-сиротами, полоненими, пораненими та утікачами з інших районів України та Росії, відкрило у 20-х рр. захоронку, у якій 40 дітей мали «нагляд, харчі і науку, відповідну дівочому віку» [8, с.3]. Заклади фундувались і утримувались на пожертви свідомих громадян Буковини, які надходили на фонди «Українська сирота» та «Захоронка».

Дослідники відзначають, що виховна робота в захоронках організовувалась, з одного боку, відповідно до розпорядження Міністерства освіти і віровизнань Австро-Угорщини від 22.06.1872 р., а з іншого, мала чітке національне спрямування. Так, згідно міністерського розпорядження метою діяльності цих установ визначалось підтримування і доповнення сімейного виховання дітей дошкільного віку, природного духовного виховання, підготовка до навчання у народній школі. Засобами виховання служать заняття, що створюють і формують

«...пориви до активної діяльності, рухові ігри зі співами і без них, наочність і бесіди про предмети і картини, розповіді і декламування віршів, корисна легка садова робота» [12, с.15]. Утримувачки захоронок змушені були притримуватись цих вимог, однак всіляко намагались зробити із виховного процесу національно спрямований. Для цього виховна та просвітницька робота, традиційними формами якої стали свята, вечори, відзначення релігійних (святого Миколая) та суспільно значущих подій (роковин від дня народження Т.Шевченка), охоплювала не лише дітей та їх батьків, а й українську громадськість Чернівців.

Відзначимо принагідно, що у к. XIX ст. захоронки Буковини працювали, послуговуючись методикою Ф.Фребеля та М.Монтесорі, однак вже у 20-х рр. XX ст., коли концепція українського національного дитячого садка Софії Русової стала відома у краї, передові учительські сили звернулись до її втілення у практику буковинського дошкільця. Концепція С.Русової, що ґрунтувалась на ідеї самобутності українського довкілля, наголошувала на потребі виховання дітей засобами рідної мови, природи, національної культури й сприяла оновленню змісту виховної роботи у захоронках краю.

Бурси – гуртожитки для бідних учнів та вихідців з сільської місцевості – є однією з важливих форм підтримки дітей-сиріт та дітей бідняків на Буковині в кінці XIX – на початку XX століття. Ініціаторами створення таких закладів також виступили українські громадські товариства «Руська Школа», «Народний Дім», «Жіноча громада», розуміючи, що суттєвою перешкодою на шляху до розвитку українського шкільництва є неспроможність значної частини батьків утримувати своїх дітей-учнів, задовольняти їх не-

обхідними для навчання умовами.

Однією з перших, завдяки спільним зусиллям товариств «Руська школа» й «Народний дім», в 1896 р. у Чернівцях почала працювати бурса, названа ім'ям письменника Ю.Федьковича. Цьому посприяла офіційна влада: буковинський сейм надав допомогу в розмірі 200 ринських [2, с.29]. В бурсі вихованці мали можливість отримати «помешкання з інвентарем; здоровий харч; надзір; допомогу в науці і лікуванні; купіль; опал; світло; прання білизни. За проживання мешканці сплачували символічну суму, а бідним учням надавалася грошова допомога» [2, с.3].

Дослідник В.Колотило пише, що «спонукання і заохочення до навчання були найважливішими завданнями інтернатів» [9, с.54], тобто виховна робота знаходилась на належному рівні. І продовжує: «...гуртожитки спряли поширенню національної культури, ознайомленню з австрійською конституцією та управлінням. Поряд з підготовкою домашніх завдань вихованці займались спортом (футболом), навчались театральної гри, хорового співу, танців, гри в оркестрі та при звичаювались до норм суспільного життя» [9, с. 55].

Колективний характер співжиття сприяв вихованню в учнів здатності до взаємодопомоги, підтримки, формуванню почуттів єдності, у т.ч. й національного спрямування. Відзначимо, що в бурсі працював спеціальний «вихователь», який відповідав за дотримання порядку, вирішення особистісних проблем учнів, попередження та розв'язання конфліктів. Щовечора в бурсі чергував професор ліцею чи гімназії, до відання якого вона відносились, що також мав змогу через індивідуальне та групове спілкування з учнями здійснювати виховну роботу.

Під патронажем «Руської школи» діяло кілька бурс в Чернівцях,

інших містах краю – Вашківці-над-Черемошем, Вижиця, Кіцмань, Серет. Їх відкриття зазвичай були резонансними і урочистими, схвально віталися громадськістю краю, наприклад, однією з найважливіших подій року за оцінкою газети «Буковина», стало відкриття в 1908 р. у Вижниці відразу двох бурс – загальної і православної [11, с.3]. Варто зазначити, що вихованці бурс за підтримки та сприяння гімназійних та університетських професорів, влаштовували музично-декламаторські вечори, аматорські театральні вистави. Отримані кошти вони спрямовували на допомогу своїм бідним товаришам, а також збирали кошти для власних потреб (зокрема, на виручені від аматорських театральних постановок кошти вихованці «Бурси ім. Ю.Федьковича у Чернівцях» укомплектували бібліотеку).

Товариство «Руська Школа» мало задум відкрити в 1902 р. дівочу бурсу, але бажаних не виявилось і справу було відкладено. Однак українська громадськість розуміла, що такі гуртожитки не тільки вирішують проблему житла для сільських учениць, але й мають вагомий виховний важелі. Заснування бурси для дівчат є «...в інтересі нашої суспільності, щоби наші учениці, надія кращої долі руського народу, одержали просвіту не лише по школах, але головню і добре релігійно-моральне виховання поза школою» [10].

Діти з функціональними обмеженнями, які потребували суспільної опіки, виховання та освіти, проживали у спеціальній школі-інтернаті у Чернівцях, заснованій ще 1908 р., яка мала 8 класів, і, крім відповідних вікових та можливостям учнів знань, сприяла їх релігійному, моральному, трудовому, естетичному вихованню. Так, діти щонеділі відвідували богослужіння, окрім того, що науку релігії вони опановува-

ли в класах; залучались до ручних робіт (плетіння кошиків), здійснювалось гігієнічне виховання й привчання до самообслуговування (учні самі прибирали, сліdkували за чистотою класів та приміщень, де вони жили, гігієнічні процедури здійснювались за графіком). Щоб зберегти зв'язок з родиною після 14 години упродовж тижня (не лише у вихідні дні) дітей, у кого були батьки, могли їх відвідувати, організовувались спільні бесіди та прогулянки [7, арк. 7].

Архівні документи свідчать, що у школі-інтернаті на високому рівні була організована робота з естетичного, зокрема, музичного виховання, освіти й розвитку учнів, про що писала місцева преса. Так, у замітці «Святкування в кінці року» читаємо, що «... в неділю, в 16.00 відбулось святкування завершення навчального року у школі-інтернаті для сліпих та глухонімих, відкрите для всіх бажаючих. Після виконання Королівського гімну хором сліпих вихованців директор Дмитро Рушак розповів про успіхи дітей з основних предметів. Урочистості завершилися святковим концертом, де присутні гарно сприйняли виступи дітей, які грали на фортепіано та скрипці» [15, с. 2]. Про виконавський рівень учнів, копітку роботу педагогів свідчать факти концертів, які давали учнівські колективи та окремі школярі щороку. 18 травня 1928 р. організовано благодійний концерт сліпих учнів школи-інтернату у залі філармонії (другому, після Національного театру, за значущістю концертному приміщенні Чернівців). Автор статті особливо підкреслив, що прибуток від концерту піде на підтримку обдарованих «сліпих музикантів», тому апелює до усіх філантропів краю підтримати цю благодійну акцію. У програмі було виконано 18 музичних творів європей-

ських та румунських композиторів, народні мелодії. Зіркою концерту був маестро музики Іван Дучек – сліпий музикант, що викладав у школі-інтернаті [14, с.3].

У одному із звітів про роботу закладів суспільної опіки, наприклад, за 1929 р. зазначалось, що в Чернівцях діяло 6 притулків для різних категорій дітей та молоді, які потребували опіки, піклування. У виправному закладі для хлопчиків-сиріт і молодих людей, який називався «Інститут виховання», утримувався державою і за рахунок приватних пожертв, знаходилось 50 хлопців, які отримували професію, виховання (перевиховання) і відповідну підтримку особистісного розвитку [5, арк.24].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, у к. XIX – 30-х рр. XX ст. на Буковині склалась й функціонувала система опікунсько-виховних установ для різних категорій дітей, що потребували опіки та піклування. Виховний процес у них був налагоджений відповідно до віку, віровизнання, стану здоров'я, потреб дітей та підлітків тощо. У закладах для дітей дошкільного віку (захоронках) здійснювалось релігійно-моральне, естетичне виховання дітей, у бурсах (спеціальних інтернатних установах для учнів середніх шкіл) організовувався комплекс виховних впливів, спрямованих перш за все на національно-патріотичне виховання, у школах-інтернатах для дітей з функціональними обмеженнями робота спрямовувалась на розкриття індивідуальних здібностей дітей, музично-естетичне, інші напрями виховання.

Подальшої розробки потребує питання організаційних форм, методів виховного процесу у закладах для безпритульних, бездоглядних дітей, підготовки фахівців для такої роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Буковина, її минуле сучасне / [За ред. Д.Квітковського, Т.Бриндзана, А.Жуковського]. – Париж – Філадельфія – Дітройт : Зелена Буковина, 1956. – 965 с.
2. Гарас М. Люстрована історія товариства “Українська школа” в Чернауць в 1887-1937: Пропам’ятна книжечка, видана з нагоди 50-х роковин існування цього товариства. – Чернауць: Типографія “Seas”, 1937. – 133 с.
3. Голубочка І.С. Проблема соціального розвитку дітей-сиріт в історії вітчизняної педагогіки (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук: 13.00.01 /Ірина Сергіївна Голубочка. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 20 с.
4. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО). – Ф. 3. Буковинська крайова управа. – Оп. 1. – Спр. 6614 Статут “Общества русских женщин”, 1894. – арк. 1.
5. ДАЧО. – Ф. 43. Примарія міста Чернівці. – Оп. 1. – Спр. 5467 Отчет о экологическом и санитарном состоянии г. Черновцы за 1929 год. – 25 арк.
6. ДАЧО. – Ф. 211.Крайова шкільна рада Буковини. – Оп. 2. – Спр. 1157 Листування з Чернівецькою повітовою шкільною радою про затвердження Статуту товариства жінок і дітей «Мироносиці», 1907. – арк. 1.
7. ДАЧО. – Ф. 213 ХІУ окружний шкільний інспекторат Буковини. – Оп. 1. – Спр. 2584 Графік занятий в Институте слепых и глухонемых города Черновцы. – 8 арк.
8. К.М. Из “Жіночої громади” // Буковина. – 1906. – Ч.66. – С.3.
9. Колотило В. Історія українського шкільництва на Буковині /В.Колотило. – Чернівці: Молодий буковинець, 2002. – 80 с.
10. Народний голос. – 1910. – 29 вересня.
11. Новинки. Головні збори товариства “Руский Народний дім” в Чернівцях // Буковина. – 1909. – Ч.202 (19.09). – С.3.
12. Олійник М. Історія дошкілля Буковини: навч.-метод. посібник /М.Олійник, Я.Квасецька. – Чернівці: Зелена Буковина, 2012. – 76 с.
13. Опіка і виховання дітей: історія і сучасність : збірник наук. праць / [За ред. М.Чепіль]. – Дрогобич: ДДПУ ім. Івана Франка, 2010 – 383 с.
14. Concert de orbi // Glasul Bucovinei. – 1928. – 18.05. – Р.3.
15. Serbarea la fine de an dela Institutul de orbi și surdomuți din Cernăuți // Glasul Bucovinei. – 1926. – 26.06. – № 2141. – Р. 2.

НАЗАРЕНКО Г.А.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
проректор з науково-методичної
роботи, Черкаський обласний
інститут післядипломної освіти
педагогічних працівників,
м. Черкаси

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ДЕМОКРАТИЗМУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено особливості застосування аксеологічного підходу у процесі формування системи цінностей демократії як основи особистості-суб'єкта суспільно-владних відносин, її ідеалів, внутрішніх настанов, ціннісних ставлень та поведінкових проявів.

Ключові слова: демократія, народовладдя, система цінностей, функції, фактори.

В статье освещаются особенности использования аксеологического подхода в процессе формирования системы ценностей демократии как основы личности-субъекта общественно-властных отношений, её идеалов, внутренних установок, ценностных отношений и поведенческих проявлений.

Ключевые слова: демократия, народовластие, система ценностей, функции, факторы.

The article highlights the features of the use of axiological approach in the formation of the value system of democracy as the basis of personality, subject-social and power relations, its ideals, internal installations, valuable relations and behavioral manifestations.

Key words: democracy, values, functions, factors.

Постановка проблеми. Об'єктивні процеси всесвітньої глобалізації, що характеризуються упродовженням нових комунікаційних технологій, прискоренням міжнаціонального руху капіталу, товарів і послуг, посиленням міжнаціональних зв'язків, які забезпечують швидкий обмін ідеями, ідеалами, зразками поведінки, – здійснюють одночасно позитивний і негативний вплив на суспільно-політичне життя України.

З одного боку, утвердження філософії людиноцентризму, гуманізація відносин на всіх рівнях активізують упродовження стандартів демократичного суспільства та формування людини з новим світоглядом, що базується на гармонійній взаємодії з довкіллям та іншими людьми. З іншого боку – тотальна влада корпоративного капіталу в економічній, соціальній, політичній і духовній сферах суспільного життя призвела до втрати ціннісних орієнтирів певною частиною громадян нашої країни, і особливо – молоддю. Отже, в умовах трансформації всіх сфер життєдіяльності людини проблема цінностей і ціннісних орієнтацій зростаючої особистості набуває особливої значущості, адже від характеру ціннісно-світоглядного ставлення молоді до світу багато в чому буде залежати майбутнє нашої держави, українського суспільства та його культури.

З огляду на активізацію демократичних перетворень в Україні, що характеризується упродовженням у сферу суспільно-владних відносин демократичних цінностей, орієнтацій і норм поведінки, потребує теоретичного вивчення і практичного вирішення проблема виховання культури демократизму кожного громадянина України, старшокласників – у тому числі.

Базовим компонентом культури демократизму особистості як суб'єкта суспільно-владних відносин є *система цінностей демократії* як народовладдя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З метою пошуку нових ціннісних пріоритетів звернемось до аксіології – вчення про цінності, філософської теорії загальноусвідомлених принципів, які визначають спрямованість людської діяльності, мотивацію людських вчинків [3, С.19-21].

Класична теорія аналізує основні аксіологічні *категорії* (цінність; ставлення до цінностей; ціннісне ставлення; оцінка; суб'єкт оцінки; об'єкт оцінки; засоби реалізації цінності) та *поняття* (істина, норма, мета, смисл, користь, благо, ідеал, потреби, інтереси, ієрархія цінностей, типологія цінностей) [10, С. 47-58].

Застосування аксеологічного підходу сприятиме усвідомленню старшокласниками цінності людського життя в умовах упродовження демократії як народовладдя, допоможе осмислити,

як особистість повинна жити, будувати свою долю, як оцінювати себе і своє існування, до якої мети прагнути, якщо вона позиціонує себе як суб'єкта суспільно-владних відносин.

Слід зазначити, що сутність окремих демократичних цінностей розглядалась в конкретно-історичному аспекті протягом багатьох століть – у класичних працях давньогрецьких філософів Сократа, Платона, Перікла, Аристотеля і Демокріта, у результатах наукового пошуку видатних мислителів минулого Г. Гегеля, Р. Декарта, Канта, Дж. Локка, Ф. Ніцше, Г. Ріккєрта, Г. Сковороди, П. Юркевича та ін., у наукових роботах сучасних західних (Р. Арон, К. Ясперс, Ю. Хабермас, К. Поппер та ін.) і вітчизняних (В. Андрущенко, В. Бебик, М. Головатий, С. Рябов, О. Сухомлинська та ін.) теоретиків.

Однак і досі існує потреба у виокремленні цілісної системи цінностей демократії як народовладдя, що може служити концептуальною основою для виховання у старшокласників культури демократизму в умовах демократичної трансформації суспільно-політичного життя в Україні.

Метою статті є розгляд у межах аксіологічного підходу не лише соціальних пріоритетів людського життя в умовах демократії, а й ціннісної основи особистості як суб'єкта суспільно-владних відносин, її ідеалів, внутрішніх настанов, ціннісних ставлень та поведінкових проявів.

Виклад основного матеріалу. Коротко окреслимо те суттєве, що безпосередньо має спрямувати нас до розуміння специфіки системи цінностей демократії як народовладдя.

Передусім, зазначимо, що виокремлення системи цінностей демократії відбувалось з урахуванням ідей сучасних дослідників [3], [4], [7], [10],

[11] про те, що в соціокультурному контексті цінності особистості лежать в основі її світогляду як ціннісне ставлення до картини світу, а з точки зору психології, цінності та ціннісні орієнтації визначають мотиви й установки особистості, механізми саморегуляції її поведінки та визначають структуру її діяльності в умовах демократизації суспільно-політичного життя в Україні.

Корисними для нашого дослідження виявились ідеї, висвітлені у дослідженні М. Савостьянової: цінності завжди існують у комплексі; одні цінності закономірно пов'язані з іншими; людина не просто оцінює ті чи інші речі й події, а співвідносить їх з тими цінностями, які вже існують у структурі свідомості особистості, соціуму, окремих соціальних груп; логіка оцінок залежить від ціннісної орієнтації; поводження людини й будь-якої людиномірної системи більшою мірою зумовлене характером і ієрархією її потреб, ніж зовнішнім впливом, однак потреби залежать від цінностей [10, С. 47-58].

Інтерпретація результатів дослідження, здійсненого Л. Морозовою, в аспекті аналізованої нами проблеми дає підстави стверджувати, що природа цінностей демократії є суб'єктно-об'єктною: ціннісний тип світорозуміння, світосприймання визначається суспільним способом буття людини в умовах становлення демократії, існуванням суспільних потреб, які спонукають її до діяльності. Вчений зауважує, що інтеріоризовані особистістю цінності демократії є проміжною ланкою, що пов'язує поведінку людини з соціальними інститутами, з його ідеалами і вимогами [7, С. 54-59].

Аналогічної думки дотримується і Н. Буруковська, яка наголошує, що система цінностей конкретного

суб'єкта обумовлена розвитком загальноісторичної практики, є найвищим ідеальним рівнем соціальної регуляції, який становить нормативний аспект свідомості. Становлення і розвиток системи цінностей особистості-суб'єкта за своєю природою є контекстуальним, оскільки ці процеси, на думку дослідниці, зумовлені взаємодією об'єктивного та суб'єктивного факторів [3, С.19-21].

У продовження цього Л. Панченко наполягає на тому, що кожний з типів соціокультурного середовища формує відповідний тип ціннісних орієнтацій. Людина, за переконаннями дослідниці, є продуктом взаємодії об'єктивних і суб'єктивних детермінант, отже здійснення нею певної діяльності можливе при взаємодії якостей *об'єкта* діяльності (у контексті нашого дослідження це – демократичне суспільно-політичне середовище) і якостей особистості як *суб'єкта* суспільно-владних відносин. Ціннісні орієнтації особистості, що мають у своїй основі цінності демократії як народовладдя, є продуктом такої взаємодії, взаємозв'язку і взаємозумовленості об'єктивних і суб'єктивних детермінант [8, С.33-37].

У зв'язку з цим принциповим для нашого дослідження є розуміння того, що демократичне суспільно-політичне середовище формує лише загальні контури системи цінностей і ціннісних орієнтацій, їх стандартні зразки. Отже, існує необхідність сприяння орієнтуванню зростаючої особистості в умовах упровадження демократії в усі сфери життя суспільства, осмисленню нею опосередкованості цими умовами власної життєдіяльності як суб'єкта суспільно-владних відносин.

Крім розглянутого, вкажемо також ще на деякі погляди стосовно окремих аспектів досліджуваної нами пробле-

ми, принципово важливі для розкриття змісту системи цінностей демократії як народовладдя. Це, передусім, твердження П. Сліпця про три форми існування цінностей, які переходять одна в одну: 1) ідеї та ідеали (вироблені суспільною свідомістю і наявні в ній у вигляді узагальнених уявлень про досконалість усіх сфер суспільного життя); 2) мотиваційні структури особистості («моделі належного»), які спонукають до предметного втілення суспільно-ціннісних ідеалів у практичній діяльності; 3) предметне втілення цих ідеалів на рівні суспільно-політичної практики [11, С. 75–92].

Неможливо оминати увагою і результати наукового пошуку Ю. Криворучка, який, вирішуючи питання ціннісних орієнтирів молоді на основі сучасних підходів до регулятивів людської діяльності, серед яких суттєве значення належить смислам, виявив *ціннісний профіль активної особи*: 1) особистісний смисл; 2) смислова настанова; 3) мотив; 4) смислова диспозиція; 5) смисловий конструкт; 6) особистісна цінність. Вчений зауважує, що зростаюча особистість у процесі свого становлення буквально “занурена” у багатоманіття різнотипних смислових структур і при цьому кожний смисл сам по собі є унікальним, оскільки за ним стоїть неповторність кожної конкретної ситуації. Водночас дослідник наголошує на необхідності виокремлення таких смислів, які б відповідали типовим, повторюваним ситуаціям та загальній ситуації “присутності людини у світі”. Саме такі смисли, наголошує Ю. Криворучко, постають як цінності. У цьому контексті, на думку вченого, важливими є й історична тяглість людських норм життя, і установлені форми самоврядування громад, і набуті у суспільстві форми демократичного врегулювання відносин,

а також норми розв'язання проблем соціальної взаємодії та прийнятті суспільством і кожною окремою особистістю настанови на пошанування гідності людини [4].

Узагальнюючи зазначене вище, сформулюємо вихідні позиції для розуміння специфіки системи цінностей демократії як народовладдя у загальному контексті культури демократизму особистості як суб'єкта суспільно-владних відносин:

- зміст системи цінностей демократії визначається конкретно-історичними ознаками народовладдя;
- цінності демократії як народовладдя лежать в основі демократичної свідомості суспільства і конкретної особи;
- природа цінностей демократії як народовладдя є суб'єктно-об'єктною і проявляється у взаємодії всіх суб'єктів суспільно-владних відносин;
- цінності демократії як народовладдя проявляються на когнітивному, мотиваційному і поведінковому рівнях;
- становлення цінностей демократії як народовладдя в умовах демократичного середовища може відбуватись стихійно, але потребує і педагогічного сприяння цьому процесу.

У ході нашого дослідження, у системі цінностей демократії, які є основою культури демократизму особистості-суб'єкта, виокремлено *термінальні, інструментальні та особистісні* цінності.

Термінальні цінності узагальнено описують ідеальний стан буття людини-громадянина й демократичного суспільства, виражають найважливіші ідеали і сенси життя, є найбільш бажаними та емоційно привабливими [1, С.15]. Отже, це – цілі, ідеали, ідеї,

сенси життя в умовах демократичного суспільства.

Термінальними цінностями демократії як народовладдя є, передусім, *людина-громадянин і громадянське суспільство* як спільнота самоцінних особистостей-суб'єктів, в умовах якого реалізуються інші цінності-цілі: *свобода, рівність, справедливість і добробут*.

Кожній із названих термінальних цінностей відповідає певна група *інструментальних цінностей*, у яких відображуються схвалювані у демократичному суспільстві *засоби* досягнення мети.

Термінальні й інструментальні цінності демократії, усвідомлені і прийняті людиною-громадянином, є джерелом *оперативних цінностей* (здатності та якості), які проявляються у реальній поведінці особистості як суб'єкта суспільно-владних відносин. Оперативні цінності є проявом ціннісного ставлення особистості до себе як суб'єкта суспільно-владних відносин, до демократично обраної влади та до інших громадян, забезпечують відповідний рівень демократичної самосвідомості, виступають значущими орієнтирами діяльності, регулятором поведінки у демократичному середовищі.

Конкретизуємо ці положення. Так, реалізація термінальної цінності "громадянин" стає можливою за умови забезпечення таких інструментальних цінностей, як суверенність, суб'єктність, саморегуляція і саморозвиток особи у демократичному суспільстві. На особистісному рівні названі цінності відображаються у таких оперативних цінностях: громадянська, національна і власна гідність особистості; спроможність визначити своє місце і роль у житті суспільства; готовність до самоствердження, самореалізації та саморозвитку як суб'єкта

суспільно-владних відносин; здатність проявляти активність, самостійність та відповідальність у справах місцевої громади і держави.

Термінальна цінність “громадянське суспільство” вимагає реалізації наступних інструментальних цінностей: конституціоналізм (як принцип взаємодії з владою), довіра до демократично обраної влади, контроль за діяльністю влади, дотриманням нею своїх повноважень, прав і свобод громадян, самоорганізація, самоврядування, суспільна ініціатива та взаємодія, солідарність (у вирішенні проблем без участі влади), вільні засоби масової інформації. Названі базові цінності відображаються в оперативних цінностях: готовність до взаємодії з владою відповідно до соціального статусу; активність, ініціативність; самостійність; спроможність взаємодіяти з інститутами громадянського суспільства; готовність прийти на допомогу; здатність критично сприймати інформацію, протистояти маніпуляціям.

Термінальна цінність “свобода” в умовах громадянського суспільства конкретизується інструментальними цінностями (свобода особи, свобода вибору, свобода слова, суспільний діалог, свобода совісті, політичні свободи) та проявляється на особистісному рівні у спроможності особистості-суб’єкта критично оцінювати суспільно-політичне життя країни; здатності висловлювати власну думку; готовності до діалогу; толерантності.

Відповідно, термінальна цінність “рівність” у демократичному суспільстві забезпечується реалізацією прав людини і громадянина, а на особистісному рівні потребує готовності суб’єкта захищати власні права і свободи, а також виконувати обов’язки. Реалізація цінності “справедливість”

передбачає дотримання інструментальних цінностей “верховенство закону” та “суспільний порядок”, а також оперативних цінностей “законотручність” та “відповідальність”. І, нарешті, цінність “добробут” як мета демократичного суспільства забезпечується інструментальними цінностями “приватна власність”, “вільне підприємництво”, “суспільно корисна праця” та вимагає наявності в особистій системі цінностей здатності до професійного самовизначення, готовності стати конкурентоспроможним фахівцем, спроможності до суспільно корисної праці.

Аналіз наукових праць Л. Лясо-ти [5], П. Сліпця [11], С. П’янзіна [9], Л. Морозової [7] та інших вчених дає змогу дійти висновку, що система цінностей демократії, відіграючи пріоритетну роль у становленні особистості як суб’єкта суспільно-владних відносин, виконує ряд функцій:

- світоглядну (формування світоглядних знань про демократію як народовладдя, місце і роль людини-громадянина, особливості взаємодії особистості-суб’єкта з органами державної влади та іншими суб’єктами суспільно-владних відносин);
- консолідаційну (сприяє об’єднанню всіх суб’єктів суспільно-політичного життя на базі цінностей демократії як народовладдя);
- пізнавально-ідентифікаційну (сприяння ідентифікації й самоідентифікації особистості як суб’єкта суспільно-владних відносин в умовах демократизації);
- мотиваційну (мотивування дій і вчинків, взаємодії з іншими суб’єктами суспільно-владних відносин у різних сферах суспільно-політичного життя);

- проєктивну (формування цілісної системи цілей життєдіяльності людини-громадянина в умовах становлення демократії та взаємодії з іншими суб'єктами суспільно-владних відносин);
- нормативно-регулятивну (регуляція взаємовідносин людини-громадянина з органами державної влади та іншими соціально-політичними інститутами у різних сферах суспільно-політичного життя);
- контрольно-оцінювальну (оцінювання результатів власної життєдіяльності та взаємодії з органами державної влади та іншими соціально-політичними інститутами на основі стандартів демократії як народовладдя).

Крім зазначеного, у дослідженнях названих вище вчених стверджується, що процес становлення системи цінностей носить *багатофакторний характер*. Серед найважливіших факторів назовемо такі:

- соціально-політичне середовище, яке трансформується на засадах утвердження демократичних цінностей (макросередовище);
- близьке оточення (мікросередовище);
- демократична освіта, виховання і самовиховання особистості;
- засоби масової інформації.

Вчений-педагог О. Вишневський цілком слушно зауважує, що цінності демократії становлять основу демократичного виховання молоді, що розпочинається вивченням змісту цих вартостей, їх інтеріоризацією у внутрішню структуру особистості і готовністю їх відстоювати. Виховати громадянина демократичної держави, на думку вченого, – означає ввести його в систему цінностей демократії [12,

С.97-98].

Інший вчений у галузі педагогіки – Н. Мойсеюк – рекомендує у вихованні демократичних цінностей використовувати методи усвідомлення цінностей демократії, методи організації діяльності та формування досвіду демократичної поведінки, методи стимулювання активності діяльності у демократичному середовищі та методи підтримки самовиховної діяльності учнів у їхньому становленні як суб'єктів суспільно-владних відносин [6, С.460-478].

Результати дослідно-експериментальної роботи, що здійснювалась під нашим керівництвом, засвідчили ефективність розробленого академіком НАПН України І. Бехом рефлексивного методу сприяння усвідомленню старшокласниками цінностей демократії як народовладдя, а також сутності та способів прояву основних якостей учнів як суб'єктів суспільно-владних відносин. Цей метод активізує рефлексивне мислення вихованців та спонукає їх до ґрунтовного усвідомлення власних мотивів, потреб, інтересів, прагнень, ідеалів, що сприяє більш ефективному особистісному саморозвитку учнів в умовах демократичного середовища [2].

Висновки. Отже, на основі аналізу наукових доробків сучасних вчених, що досліджують різні аспекти застосування аксіологічного підходу в процесі виховання та розвитку особистості у статті виокремлено систему цінностей демократії як народовладдя, що є основою культури демократизму старшокласників; визначені функції цих цінностей та фактори, що впливають на процес становлення особистості як суб'єкта суспільно-владних відносин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання – К.: Либідь, 2003. – 280с.
2. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 3-7
3. Буруковська Н. В. Становлення аксіологічного аспекту філософії освіти // Вісник “Філософія. Політологія”. Випуск 31. – К., “Київський університет”, 2000. – С.19-21.
4. Криворучко Ю. 3. Ціннісний зміст і принципи структурування молодіжного руху в процесі демократичних перетворень в Україні: автореф. дис. ... к. філос. н. за спец. 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. – Львівський національний університет імені Івана Франка. – Львів, 2005 – 19с.
5. Лясота Л.І. Теоретичні основи вивчення і соціальні механізми формування системи політичних цінностей // Правова держава. – 2001. – №3. – С. 177-181.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посібн. – ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2003. – 615с.
7. Морозова Л. П. Цінності як основні категорії культури // Нова парадигма. Альманах наукових праць. – 2000. – Вип.16. – С. 54-59.
8. Панченко Л.М. Цінність як філософська інтенція буття людини // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – Київ, 2002. – №4(6). – С. 33-37.
9. П'янзін С.Д. Аксіологія буття: інваріант смислу та динаміка значень // Знак. Символ. Образ. Матеріали міжвузівського наук. семінару з проблем сучасної семіотики. Вип. 5. – Черкаси: ЧДУ, 2000. – С. 41- 45.
10. Савостьянова М. В. Антропологічні, аксіологічні та соціокультурні основи науки / М. В. Савостьянова // Мультиверсум. Філософський альманах: Зб. наук. праць. – К.: Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди, 2009. – Вип. 76. – С. 47-58
11. Сліпець П. П. Політичні цінності й ідеологія у форматі стратегії формування ефективної держави та суспільних відносин / П. П. Сліпець // Наука. Влада. Політика : зб. наук. пр. / редкол. : М. І. Михальченко (голова) та ін. – К. : Знання України, 2008. – С. 75–92.
12. Теоретичні основи педагогіки.: курс лекцій: підруч. для студ. / за ред.. Вишневецького О. – Дрогобич: Фірма «Відродження», 2001, – 262с.

НАРИЖНЫЙ Ю.А.,
кандидат философских наук,
доцент,
Днепропетровский
государственный университет
внутренних дел (ДГУВД),
г. Днепропетровск

«ТРОЯНСКИЙ КОНЬ» ОККУЛЬТИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ: Ш.А. АМОНАШВИЛИ И КЛАССИЧЕСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Статья раскрывает истинный, глубинный, философско-мировоззренческий смысл «Гуманной педагогики» Ш. Амонашвили – как педагогической составляющей оккультного учения Е. Блаватской и Е. Рерих и как современной версии мировоззренческого манипулирования сознанием учителей и учащихся.

Ключевые слова: гуманизм, мировоззрение, мировоззренческая революция, манипуляция, оккультизм, гуманная педагогика, мировоззренческое манипулирование.

Стаття розкриває істинний, глибинний, філософсько-світоглядний зміст «Гуманної педагогіки» Ш. Амонашвілі – як педагогічної складової окультизму О. Блаватської і О. Реріх, а також як сучасної версії світоглядного маніпулювання свідомістю викладачів та учнів.

Ключові слова: гуманізм, світогляд, світоглядна революція, маніпуляція, окультизм, гуманна педагогіка, світоглядне маніпулювання.

The article reveals true, deep, philosophical and ideological meaning of “Humane Pedagogy” of S. Amonashvili as an educational component of occult teaching of E. Blavatskaya and E. Rerih, also in terms of a modern version of ideological manipulation of teachers and students consciousness.

Key terms: humanism, worldview, worldview revolution, manipulation, occultism, humane pedagogy, ideological manipulation.

Долгое время онтологические и космологические проблемы мало интересовали педагогов: большая часть классиков мировой педагогической мысли были христианами, советские педагоги создавали свои концепции и модели на материалистической, атеистической, социоцентристской теоретической основе (А.С.Макаренко), В.А.Сухомлинский пытался синтезировать идеи марксизма и моральную доктрину христианства. Условия профессиональной деятельности педагогов радикально изменились в результате разрушения СССР и внезапного наступления эпохи мировоззренческого плюрализма, идейного хаоса, идеологического беспредела, религиозного разброда и духовного шатания. На рубеже XX-XXI веков в «диффузном» секторе педагогических поисков обнаружилось тяготение к доктринам, которые до этого существовали на обочине европейского образовательного пространства. Речь идет, прежде всего, об оккультных доктринах Е.Блаватской и Е.Рерих. Знаковой фигурой в процессе трансформации базовых мировоззренческих основ педагогики стал Ш.А.Амонашвили. Особенно заметна его мировоззренческая трансмутация на фоне мировоззренческой системы В.А.Сухомлинского.

1. «Верующий безбожник» В.А. Сухомлинский. Служение людям.

В.А.Сухомлинский был «верующим безбожником». В своих глубинных мировоззренческих,

философских, нравственных основаниях В.А.Сухомлинский не был религиозным человеком, но был глубоко верующим, он верил в Коммунизм – светлое, гуманное, справедливое устройство общества и в возможность его создания на земле. Он верил, что можно сформировать людей, стремящихся в это светлое будущее и отдающих всю свою жизнь на великое дело его созидания. В своей теоретической и практической деятельности он пытался синтезировать идеалы Коммунизма и Христианства, интегрировать, прежде всего, их моральные общечеловеческие основания. Его вера в эту фундаментальную Утопию дает основания не только причислить его к движению «шестидесятников» как религиозному, духовному, моральному движению, но и считать его одним из наиболее выдающихся его «лидеров».

В.А.Сухомлинский готовил детей к Коммунизму – к тому идеальному обществу, о котором мечтал сам и в котором хотел бы жить. Вот универсальный ключ к пониманию философии и педагогической практики великого гуманиста. Однако его философию, мировоззренческие формулы и важнейшие философские категории необходимо освободить от идеологических оболочек, при помощи которых он формулировал свое мировоззренческое и педагогическое кредо. Тогда мы увидим, как тесно было ему в узких рамках партийно-политических понятий, привитых ему в условиях социально-политических реалий сталинского и пост-сталинского СССР. И тогда в

полной мере станет заметным фундаментальное противоречие между содержанием и формой его философии. Бдительные партийные чиновники быстро выявили в нем приверженца «неклассового» подхода к воспитанию, всячески осложняли ему жизнь, вытесняя на периферию общественной жизни, создавали образ «маргинала», а по сути «попутчика» партии.

В.А.Сухомлинский, решая эту невероятно трудную задачу, совершил великий подвиг: он сделал «прививку» нравственных абсолютов классовой советской педагогике. В своей школе он стремился создать, прежде всего, атмосферу доверительных, гуманных, нравственных, подлинно человеческих отношений. Он устранил диктатуру из отношений педагога с ребенком. Всю жизнь он боролся с культом личности педагога в школе, тем самым подрывая культ личности партийного вождя и государственного диктатора. Будучи великим подвижником, он создавал в порах тоталитарного, мертвющего социума предпосылки для будущей прекрасной жизни в условиях совершенного общества. Его миссию нельзя рассматривать исключительно в профессиональном ракурсе, он был служителем великой Идеи, мессианцем, приверженцем великой Гуманистической религии. Поэтому он – фигура Ренессансная, подлинным фоном его деятельности выступают великие эпохи гуманизма: эпоха первоначального христианства и эпоха Возрождения. В.А.Сухомлинский был захвачен марксистскими идеями формирования «нового» человека. Советская система культивировала новую личность, но усеченную, плоскую, ограниченную, вымороченную, которая, в конечном счете, отлилась в форму, получившую у А.А.Зиновьева звание «гомо советикус». В.А.Сухомлинский всеми

силами противостоял этой тенденции «**расчеловечивания**», деморализация, опошления, закрепощения человека. Его жизненной целью было создание универсальной системы «**очеловечивания**».

Воспламененный идеей Революции и Коммунизма как самого гуманного общества, он был смертельно обожжен жестокостью фашизма, убившего его ребенка и жену, он каждый день носил под сердцем свинцовую отметку о чудовищном, античеловеческом варварстве. Сердце великого педагога болело за детей и в прямом, и в переносном смысле. Ненависть к злу и его носителям сублимировалась у В.А.Сухомлинского в невероятной силы любовь к детям, которым посчастливилось выжить. Поэтому в каждом из своих воспитанников он видел собственного замученного ребенка, не смогшего прожить счастливую и красивую человеческую жизнь. Сердечная боль от осколка в сердце напоминала ему о возможности уйти из жизни в любой момент. Поэтому он и не щадил себя, пытался успеть сделать то, что не успел сделать Я.Корчак, ушедший в пламя печи вместе со своими воспитанниками. В этом – истоки жизни-подвига, жизни-служения В.А.Сухомлинского в самом высоком смысле этого слова. Профессия учителя оказалась просто самой удачной формой, в которой он мог выполнить свое человеческое предназначение.

2. «Обращение» Ш.А. Амонашвили. Служение космической иерархии.

Официальное название движения, которое возникло среди учителей – последователей В.А.Сухомлинского получило название «педагогика сотрудничества». Ш.Амонашвили был идейно близок к этому движению в 60-е годы XX века, не случайно

В.А.Сухомлинский лично послал ему экземпляр своей только что вышедшей книги «Сердце отдаю детям». Автор книги, ставшей классической, увидел в грузинском педагоге коллегу и соратника, близкого по духу в своем «**профессиональном**» служении. Однако «**религиозное служение**» Ш.Амонашвили началось после того, как он уверовал в учение **АГНИ-ЙОГА («Живая Этика»)**. Произошло это в 90-е годы XX века. Став **рерихианцем**, он посвятил всего себя уже не идее служения ребенку, а идее служение **Космосу, Универсуму, Иерархии, Силам Света** в полном согласии с «**Тайной Доктриной**» Е.Блаватской и корпусом книг «**Живой Этики**» Е.Рерих.

Выдающееся педагогическое мастерство Ш.Амонашвили, наработанное им в русле «педагогики сотрудничества» после этой мировоззренческой революции приобрело новый смысл. И не случайно своей новой педагогической доктрине Ш.Амонашвили дал новое название – «**Гуманистическая Педагогика**», которая теперь будет писаться только с большой буквы, чтобы подчеркнуть, что гуманистическая педагогическая стратегия приобрела новый – **Религиозный статус**, что она имеет уже не земное, а **Космическое значение**. Теперь Ш.Амонашвили пытается выдать педагогов-классиков за «Посвященных» в Великую Оккультную Традицию. Это выглядит совершенно неуклюже, поскольку классики создавали свои концепции и оттачивали педагогическую технику, опираясь на различные мировоззренческие, философские и религиозные основания. **Я.Каменский, Пестолоцци, К.Ушинский, Я.Корчак** – были христианами. **Г.Сковорода** – мистик и пантеист. **Л.Толстой** – создал свою собственную религию, за что был отлучен от Православной церкви.

ви. **А.Макаренко и В.Сухомлинский** были атеистами и романтическими коммунистами. **Ш.Амонашвили** стал адептом теософии Е.Блаватской и Е.Рерих, которая выдается им за последнее и окончательное слово **Космической**, а не просто человеческой педагогики. Поэтому издаваемая под редакцией Ш.Амонашвили 100-томная «**Антология классической педагогической мысли**» открывается книгами «**Живой Этики**», в которой, как он пишет, заключена вся мудрость педагогической классики.

Е.Блаватской и Е.Рерих утверждали, что **Махатмы** – некие высшие Сущности, полномочные представители Высшего Начала и Высших Миров – открыли им великие тайны Универсума. А те, в свою очередь, через «**Тайную Доктрину**» и «**АГНИ-ЙОГУ**» передали их остальным людям. Ш.Амонашвили постоянно повторяет что «**Живая Этика**» содержит в себе колоссальный педагогический потенциал. Здесь он не ошибается, ибо **как любая религия**, она исходит из того, что от Высшего Начала получена, наконец, окончательная Истина, которая **объясняет**, что такое мир, человек, **Высшие Сущности**, как сделать ребенка со-работником этих Сущностей, как научить детей позитивно воздействовать на **Эволюцию Универсума**, как одухотворять Космос, как спасти Универсум из лап зловещих Космических сил Зла. Задача, как видим, поставлена грандиозная, но педагогика в этой системе выступает как служебное средство формирования оккультных **верований**.

3. Педагогическая составляющая «живой этики» и «гуманная педагогика» Ш. Амонашвили.

В 2001 году выдающийся советский педагог-новатор академик Ш.А.Амонашвили, возглавил

Международный Центр Гуманной Педагогики, созданный как подразделение МЦР (Международного Центра им. Рерихов, Москва). Таким образом, рериховское движение получило мощную поддержку педагога, официально признанного еще в СССР, хотя сегодня он продолжает активную педагогическую деятельность уже в качестве эмиссара МЦР. Так, он является руководителем лаборатории гуманной педагогики при Московском Городском Педагогическом Университете, главой Издательского Дома Шалвы Амонашвили, научным руководителем ряда экспериментальных школ Москвы и Петербурга. С тех пор, как Ш.Амонашвили стал рерихианцем, он посвятил пропаганде своего нового мировоззрения всю свою педагогическую и общественную деятельность. Вот как он декларировал свое новое кредо: «Новому педагогическому мышлению необходима другая мера. Оно может состояться только при допущении четвертого измерения – существования духовного мира, духовности, Высшего мира, надземного мира – мира, который существует и в который мы все в то или иное время отправляемся. Если этого научно доказать пока невозможно, то мы должны хотя бы допускать возможность существования такой реальности. А так как педагогика возомнила, что она наука, наука и только наука, она обнаучивает, технологизирует педагогические процессы и поэтому всегда остается в плену двух- или, в лучшем случае, трехмерности. Она и близко не допускает существования такой реальности. В Живой Этике главенствует педагогика многомерная. Почитайте хотя бы «Общину», этот великолепный, наилучший учебник по педагогике, – каждое положение в нем говорит о том, что

душа человека вынашивает внутри себя Высший мир, высшее призвание, высшие образы. И мы, педагоги, должны помочь раскрытию этого Высшего мира в человеке. Мы к этому призваны».

Фундаментальная мировоззренческая трансформация Ш.Амонашвили привела его к новому пониманию целей и задач педагогики. Он писал: «Какие я хочу сделать выводы из этих своих философских размышлений? Первая проблема. Мы хотим усовершенствовать школу, хотим, чтобы пришло новое поколение. Идет Новая эпоха, нужен Новый человек. Ученым, педагогам, философам необходимо серьезно заняться изысканиями, связанными с четвертым измерением в педагогике, многогранностью педагогики, ее многомерностью. Следует показывать и утверждать это. Нынешняя авторитарная педагогика будет с трудом принимать такие подходы, но это не значит, что мы должны отступать. Мы должны утверждать новый образ мышления. Я называю его гуманным образом мышления. Может быть, его можно было назвать по-другому. Давайте вместе искать, утверждая многомерность педагогического мышления. Источник этого поиска – и Живая Этика, которая вся полностью есть высочайшая педагогика, и классические педагогические учения. Подчеркиваю, все классики: Коменский, Ушинский, Сухомлинский. Думаю, что, возможно, все они были Посвященными, ибо не могли мыслить без четвертого измерения. Они рассматривали детей только как пришедших из Высшего мира, и в соответствии с этим и обращались с ними, и педагогику строили. Все философии, кроме тех которые строятся на узких материалисти-

ческих взглядах, также расширяют границы нашего сознания и помогают выстраивать многомерную педагогику. Проблема подготовки учителей еще важнее и ответственнее, чем проблема повышения квалификации и переподготовки.

Если мы попытаемся начать с малого, то, полагаю, со временем сможем создать и новые кадры в педагогике. Это будут новые учителя, с иным взглядом на мир и ребенка, с иным образом мышления. Они пойдут в школы, и постепенно будет меняться практика, будет меняться мир».

С этой целью собственно и был создан при МЦР Международный Центр Гуманной Педагогики, главной целью которого стало пропаганда рериховского учения посредством педагогических новаций разработанных Ш.Амонашвили еще в рамках прежнего мировоззренческого каркаса. Вот как сам Ш.Амонашвили формулировал свои основные идеи и задачи.

«Первая идея. Человеческая сущность – это вечная космическая действительность. Каждый из нас несет в себе вечность Вселенной и в будущем станет участвовать в жизнедеятельности Космоса. Космос есть живая жизнь, и он продолжает строиться. А строят его Сущности, достигшие высшего развития, – Высшие Учителя, Иерархия Света, – под руководством Создателя Всего.

Вторая идея. Признать существование Надземного Мира, Мира Тонкого, Высших Миров, признать существование Высшей Творящей Силы. Такое признание есть важное условие расширения сознания. Иногда думают, что расширение сознания означает устремленность к многознанию. В процессе материалистического познания сознание не расширяется, но углубляется. Расширенное созна-

ние вмещает в себя как единое два плана бытия – материальный и духовный. Оно не противопоставляет их друг другу, а объясняет всякое проявление через их взаимодействие. Признание Мира Тонкого, духовного можно назвать четвертой мерностью мышления, наряду с уже известными материалистическому сознанию тремя измерениями. Эта мерность, – самая чудная мерность, говорится в Живой Этике, – открывает перед человечеством и каждым человеком новые пути совершенствования».

Третья идея. Вместишь в сознание представление о вечности жизни, о бессмертии, о смене личной жизни через воплощения и перевоплощения. Понимать рождение и смерть как цепь, череду форм жизни, – как путь совершенствования духа. Отсюда тезис – нет смерти, есть только переход из одной формы жизни в другую (смерть как «стрижка волос»). Космос – вечное явление, и Он создает вечные ценности. Он не может допустить окончательную смерть, ибо тем самым обречет на смерть самого себя.

Седьмая идея. Стремиться к сотрудничеству с Высшим Миром. Земля имеет своих Учителей, Космических Строителей. Они несут ответственность за эволюционный путь человечества. **Сотрудничество с Учителями** есть одно из важнейших проявлений познанной истины. Закон свободного выбора ставит наше сотрудничество с Учителями в зависимость от нашей воли. Учителя не могут принуждать, они предлагают, советуют, указывают, зовут, уговаривают, дают знания. Человек должен освободиться от гордыни, от самости и устремиться к сотрудничеству. Это значит, в первую очередь, что нам следует обратиться к чистым, святым источникам, которые даются Свыше:

Святыє Писання, духовно-філософські учения, образи жизней святых и подвижников».

Из этих принципов Ш.Амонашвили вывел новые требования и новые задачи, стоящие перед педагогом, а именно: «**Космические идеи, истекающие из источника веры в Высшую Творящую Силу, ставят перед образованием следующий круг проблем и задач, предопределяющих уровень современного педагогического сознания:**

- 1) **развивать в молодом поколении веру в Высшую Силу.** Вера есть создатель личности, и ребенок рождается с чувством веры;
- 2) **воспитывать ответственность за свои мысли, развивать в детях добромыслие, прекрасномыслие, любовномыслие;**
- 3) **воспитывать чувство и понимание суровости долга перед Космосом и перед человечеством;**
- 4) **расширять сознание через принятие Мира Надземного – Тонкого Мира, Духовного Мира, Высших Миров;**
- 5) **зарождать устремление к сотрудничеству с Высшими Мирами;**
- 6) **воспитывать сердце как Свыше данный орган;**
- 7) **развивать чувствознание и интуицию как способы сотрудничества с Тонким Миром и получения знаний;**
- 8) **развивать чувство совести как мерила истинности и выбора пути, мерила поступков и образа жизни;**
- 9) **обращать внимание молодежи на предназначение каждого человека, на необходимость служения своему предназначению;**
- 10) **«заговорить о духовном», о вечном, об эволюциях, о Дальних Мирах, о Строителях Космоса, о Творце, о Боге;**
- 11) **отводить подрастающее поколение**

от разрушительного влияния **чувства собственности;**

- 12) **защищать детей от влияния дурных общественных проявлений (дурные зрелища, сквернословие, развращающие книги и т.п.);**
- 13) **развивать умение смотреть на вещи, явления, людей и самого себя, на звездное небо, на все – через синтез материального и духовного».**

Как видим, из **тринадцати** актуальных педагогических задач **девять** он связывает с реализацией идей «Агни Йоги» (Живой Этики). Таким образом, Ш.Амонашвили в настоящее время выступает уже не как педагог-новатор, достигший значительных успехов в педагогической сфере, а как **эmissар Международного центра Рерихов (МЦР)**, задачей которого является пропаганда всеми возможными средствами учения Живой Этики, использование устремлений гуманно настроенных учителей, работающих с младшими школьниками, для активного приобщения их к «**космической философии**» **Рерихов**. Ш.Амонашвили, будучи включенным в структуру МЦР, являясь одним из руководителей созданной при МЦР Международного центра гуманной педагогики (МЦГП), вынужден подчиняться своим прямым начальникам и выполнять решения «научно-общественных» конференций, инициируемых МЦР.

Активность МЦР, развернутая под эгидой идей Гуманной Педагогики и прикрытая именем Ш.Амонашвили, имеющего непререкаемый авторитет среди педагогов, направлена на пропаганду учения Рерихов среди школьных учителей. Главной целью этой массовой пропаганды является кардинальная перестройка учебно-воспитательного процесса в школе, основанная

на оккультной доктрине. В результате организационного объединения сторонников Гуманной педагогики в национальные и локальные центры и лаборатории, во главе которых стоит Международный центр Гуманной педагогики, а по существу МЦР во главе с Л.Шапошниковой, возникла возможность массового и беспрепятственного проникновения эмиссаров МЦР в государственные школы. В результате активной деятельности ЦГП во многих регионах Украины и России созданы локальные объединения педагогов, являющихся, по сути, проводниками рериховского учения в школы. Руководство МЦР всячески пытается навязать государственной школе собственную цель: **«формировать человека нового энергетического вида, Homo Spiritus – Человека Духовного, который идет на смену Homo sapiens – Человеку разумному»**. Эта цель является не педагогической, она имеет не просто мировоззренческий, а откровенно **религиозный характер**. Педагогический коллектив школы, принявший в качестве философского основания своей педагогической деятельности подобную оккультную доктрину, автоматически превратился бы в **духовное сообщество религиозного типа**.

4. Раскол педагогического сообщества.

Педагогическая и пропагандистская деятельность Ш.Амонашвили в рамках, заданных ему руководством МЦР, неизбежно приводит к **тройному расколу** среди учителей.

Во-первых, возникает раскол между учителями **«новаторами» и «консерваторами», «гуманистами» и «авторитаристами»**. Этот тип раскола является естественным для любого культурного движения. В среде украинских педагогов он несет на себе

отпечаток раскола, возникшего еще в советское время.

Второй раскол возникает уже в **среде приверженцев «гуманной педагогики»**, среди последователей педагогической системы Ш.Амонашвили. Здесь линия раскола проходит по другому основанию – по принадлежности к религиозной традиции: учителя делятся на **«рериховцев» и «нерериховцев»**, на причастных к Живой Этике – с одной стороны, и приверженцев иных конфессий, и прежде всего Православия – с другой стороны. Особой остроты и масштабности раскол по религиозному признаку достигнет тогда, когда учителя, принадлежащие к православной традиции, окончательно уяснят **оккультные основы Гуманной Педагогики**, а также всерьез воспримут официальное определение доктрины Рерихов как **антихристианской**.

Третий раскол связан с наличием **различных течений в самом Рериховском движении**, находящихся между собой в непримиримых отношениях.

Чем больше Ш. Амонашвили пытается доказать, что гуманная педагогика возможна **исключительно** на основе учения Рерихов, и тем самым, исключая возможность проявления подлинного гуманизма на основе христианства или атеизма, тем больший раскол в среду гуманно настроенных педагогов он вносит. Окончательное размежевание среди «гуманных педагогов» неизбежно произойдет, но завершаться оно будет уже в стенах школы. В случае, если противостояние с какой-либо из сторон возглавят религиозные фанатики, не исключена борьба по принципу **«кто не с нами – тот против нас»**. Сакральная символика АГНИ-ЙОГИ космической борьбы **«Сил Света» и «Сил Тьмы»** сигнализирует

о внутренней взрывоопасности «гуманной педагогики» Ш.Амонашвили, созданной им на оккультной основе.

Став «Педагогическим Махатмой», Ш.Амонашвили ввел в педагогику принцип жесткой дихотомии, он разделил всех педагогов на наших – не наших, своих – чужих, на гуманных – авторитарных. То, что раньше выглядело вполне корректно по отношению к советской ортодоксальной или государственной педагогике, которая действительно была авторитарной, теперь приобрело новые смыслы. Ш.Амонашвили вышел за пределы «советского педагогического поля» и обнаружил там рериховский принцип жесткой дихотомии космических сил Света (Огня) и Тьмы (Зла). Уверовав в универсальность принципа жесткой дихотомии, Ш.Амонашвили и себя воспринял как продолжателя великой гуманистической традиции в педагогике, которая теперь приобрела для него Универсальный статус. Он стал мерить и себя и человечество не земными, не историческими мерками, а мерками Космическими и Универсальными. Он стал приверженцем идеи, что и в педагогике действуют эти **Космические Силы**. Поэтому и педагогика для него приобрела Космический статус. Уверовать в то, что он сам представляет силы Космического Света и Добра было тем легче, что Ш.Амонашвили, действительно опирался на мощную гуманистическую традицию. Провозглашение **педагогики Света и Тьмы** превратило сферу воспитания в арену борьбы Космических, Универсальных сил Света и Тьмы. Сам Ш.Амонашвили почувствовал себя «призванным и мобилизованным» уже не социальной системой, а Космосом. Впустив Космические силы в свой «педагогический огород», он стал адептом

Света, более того – Педагогическим Махатмой, который специализируется исключительно по линии педагогики, а конкретнее, по воспитанию детей в раннем детстве. Теперь вся педагогика приобрела у него форму поля битвы между «Божественной педагогикой» и «Педагогикой Джунглей». Благодаря «обращению» в Рериховскую науко-религию, Ш.Амонашвили из ранга лидера «педагогики сотрудничества», призванной спасти несчастных советских детей от давления «авторитарной советской педагогики», перешел в ранг Педагогического Махатмы, призванного своей Школой Жизни спасти не только все Человечество, но и весь Универсум, ибо миссия «Педагогики Света» (или «Божественной Педагогики») – способствовать прогрессивной эволюции всего Универсума. Конкретные же задачи «Педагогики Света» – формировать людей нового типа – **детей Света**, а также формировать **Учителей Света** – профессионалов-специалистов по воспитанию этих **Светлых детей**.

За благовидным предлогом «Дать возможность Людям Света направить в школы своих Учителей Света, создавших свою космическую Педагогику Света для работы с Детьми Света», скрывается опасность проникновения в школу религиозных организаций и превращения школы в арену борьбы не только между различными конфессиями, но и между членами организаций, представляющих различные течения в самом Рериховском движении. Это тем более опасно, что между ними в настоящее время развернулась настоящая идеологическая война.

5. Манипулятивный потенциал профессии учителя.

«Гуманная педагогика» явственно обнаружила мощный манипулятивный потенциал профессии учителя. Опасность «гуманной педагогики» Ш.Амонашвили заключается в том, что учитель обязан **«влюбить в себя ребенка»** и на фундаменте этой любовной привязанности строить весь процесс обучения и воспитания. Однако если право школьного учителя на обучение ребенка санкционирует семья и государство, то право на детскую любовь **учитель завоевывает без всяких санкций**. Клятва Ш.Амонашвили о любви к детям – всего лишь отвлекающий маневр, с помощью которого учитель создает себе «безопасное поле» свободного экспериментирования над детьми. Очевидно, близится время, когда «любящим» учителям придется давать нечто подобное **«клятве Гиппократа»** в том, что они никогда не посмеют участвовать в охоте за душами своих подопечных.

Современный опыт создания тоталитарных сект свидетельствует: там усиленно **«бомбардируют любовью»** с целью изменить мировоззрение человека, поставить его сознание под контроль Учителя, сделать из «любимых» учеников послушных роботов, добровольно исполняющих любую его команду. Поэтому было бы честно, если бы педагоги, которые реализуют на практике **«педагогику любви»** и **«отдают свое сердце детям»** сначала рассказали бы родителям этих детей, каков характер их **мировоззрения**, каковы их **религиозные** (а не просто педагогические) убеждения, к какой **конфессии** они принадлежат, какие **модели Универсума, природы, общества и человека** они признают истинными. И, самое главное, как они трактуют **свободу**. Другими словами, они должны не только клясться в том, что они будут любить своих воспитан-

ников, но обязаны чистосердечно **исповедаться** перед родителями детей, чьи судьбы они вознамерились решать. Однако, в таком случае, из сферы педагогической и профессиональной они попадают **в сферу религии**. Государственная школа в Украине имеет светский характер и отделена от церкви. И не может директор школы или инспектор управления образования исповедовать «любящих учителей» на предмет их веры. Но зато они могут и обязаны требовать неукоснительного соблюдения **светского характера обучения** школьников.

Ш.Амонашвили служит людям ради того, чтобы они **служили Универсуму, добровольно подчинились действию неких всеобщих законов Универсума и содействовали его усовершенствованию**. Именно так он понимает свое предназначение и свою жизненную миссию. Но на этом пути он **одинок**, у него нет предшественников среди классиков педагогики, потому что он **единственный, кто пытается утвердить свою уникальную «педагогическую технику» на оккультной основе**. Ш.Амонашвили стремится доказать, что все, кого он называет «классиками мировой педагогики» являются **тайными, скрытыми или «латентными» служителями «Тайной Доктрины»** и АГНИ-ЙОГИ («Живой Этики»). В лекциях и в книгах он постоянно повторяет, что принципиальной разницы между всеми «классиками» педагогики нет. Однако это не так. Превращать В.А.Сухомлинского в «Великого Посвященного», в адепта «Тайной Доктрины» – это глумление над его памятью, его жизнью, его судьбой и его педагогикой. Превращать его «педагогику сердца» в «Космическую педагогику» это значит, совер-

шать насилие над логикой и кощунство над моралью.

Одним из мощных факторов, определяющих популярность Ш.Амонашвили и его Гуманной Педагогики среди учителей стран бывшего СССР является искушение новым статусом **«Управителя Вселенной»**, который стал приманкой для простого школьного учителя, в мгновение ока превратившегося из заурядного мелкого чиновника захудалого государственного учреждения, брошенного государством и обществом на произвол судьбы, в **Хозяина Космоса**, выполняющего **Космическую миссию**, несущего ответственность перед Вечностью и Высшими Силами, а не перед директором школы.

В Украине имеется прекрасный опыт создания и реализации **«философии сердца»** и **«сердечной педагогики»**, это учение Г.Сковороды. Он тоже был мистиком и пантеистом, он тоже был гуманистом и любил людей, а его педагогическая концепция также была призвана формировать благородных, нравственных, добрых и честных людей. Почему же среди украинских педагогов так мало последователей Г.Сковороды? Почему они не объединяются в ассоциации для взаимного просвещения и «обучения любви», не «строятся» в ряды, не управляются из единого мозгового центра?

Получив отпор педагогической общественности и властей в претензии войти в школу через вход **«культура»** и **«религия»**, рериховцы легко открыли двери государственных школ ключом педагогики **«любви»**, **«духовности»**, **«гуманности»** и **«благородства»**. Поэтому анализ и критика идей Ш.Амонашвили не есть выпад против подлинной гуманной педагогики, против любви, духовнос-

ти и высокой нравственности. И не выпад против Рериховского движения. В Украине законодательство гарантирует свободу совести и 35 статья Конституции все еще действует. Именно поэтому следует выступать против того, чтобы кто-либо использовал высокие и чистые идеалы, а также красивые слова, в которые облекаются эти идеалы, в своих узкоконфессиональных целях. Нужно выступать против того, чтобы из корыстных или прагматичных соображений вводили в заблуждение массу философски необразованных, но честных и гуманных учителей, любящих детей и отдающих им свою душу и сердце. Тем более, что мы уже имели опыт идеологической и педагогической мимикрии в СССР, когда за великими словами **«Гуманность»**, **«Товарищество»**, **«Братство»**, **«Коллективизм»**, **«Справедливость»**, **«Всеобщее Благо»** скрывались идеология и педагогика, служившие утверждению государственного рабства.

Основные выводы.

На примере мировоззренческой революции Ш.А.Амонашвили, его перехода на позиции оккультизма, с предельной ясностью обнаружилось, что подобные мировоззренческие революции педагогов не могут не влиять на их «педагогический арсенал». Напротив, религиозные и мировоззренческие «трансмутации» педагога радикально меняют соотношение целей и средств воспитания. Следовательно, результат воспитания детей также подвергается фундаментальной трансформации.

Согласно базовым философско-религиозным и теоретическим принципам учения Е.И.Рерих **«АГНИ-ЙОГА»** (**«Живая Этика»**) «гуманная педагогика» является элементом этого религиозного (оккультного) учения, которое встраивает педагога в сис-

тему «конфессиональной» деятельности соответствующей религиозной организации. Безусловный педагогический авторитет Ш.Амонашвили, приобретенный им еще до «обращения», служит надежным камуфляжем для деятельности руководителей Рериховского движения и МЦР (Москва), а также притягательной приманкой для мировоззренчески колеблющихся педагогов.

Попытки выдать классиков педагогики, в том числе Г.С.Сковороду, В.А.Сухомлинского, Л.Н.Толстого, за «Великих посвященных» в оккультную традицию свидетельствуют об элементарной научной недобросовестности Ш.Амонашвили.

Технологии, разрабатываемые в русле «гуманной педагогики» и «духовного гуманизма», содержат скрытый манипулятивный потенциал «второго уровня («мировоззренческое манипулирование»), камуфлируемый нейтральной светской риторикой общегуманистического толка. Поэтому считать «оккультную педагогику» высшим достижением мировой теоретической педагогической мысли и передовой педагогической практики, не только некорректно, но ошибочно и даже вредно.

Как говорили в античную старину мудрые греки: **«Бойтесь данайцев, дары приносящих!»**.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Амонашвили Ш.А. Рыцарь Гуманной Педагогики. М. 2009. – С.108.
2. Шапошникова Л.В. Энергетическое мировоззрение Живой Этики // Шапошникова Л.В. Великое путешествие: в 3 кн. – Кн. 3. Вселенная Мастера. – М.: МЦР; Мастер-Банк, 2005. – С. 758-794. <http://lib.icr.su/node/825>
3. Шапошникова Л.В. Этическая философия Космической эволюции // Живая Этика. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – С. 5–23. – (Антология гуманной педагогики). <http://lib.icr.su/node/814>

НИКОЛЮК Н.П.,
викладач,
Відокремлений структурний
підрозділ «Агротехнічний коледж»
Уманського національного
університету садівництва,
м. Умань

МЕТОДИКА ПРОБЛЕМНО- РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ

У статті наведено методику поетапного застосування методів проблемно-розвивального навчання в процесі навчальної діяльності студентів агротехнічного коледжу. Обґрунтовано логіку організаційних форм навчання, що забезпечує цілеспрямоване формування творчого потенціалу майбутніх фахівців-аграрників.

Ключові слова: методи, проблемно-розвивальне навчання, форми, творчий потенціал, студент, творча група, проектування.

В статье приведена методика поэтапного применения методов проблемно-развивающего обучения в процессе учебной деятельности студентов агротехнического колледжа. Обосновано логику организационных форм обучения, которая обеспечивает целенаправленное формирование творческого потенциала будущих специалистов-аграрников.

Ключевые слова: методы, проблемно-развивающее обучение, формы, творческий потенциал, студент, творческая группа, проектирование.

The article describes the didactic problem of enhancing the educational-cognitive activity of future specialists-agrarians, which contributes to the development of their creative abilities. The technique of phased application of methods of problem-based learning in the process of students' educational activity at the agricultural College was given. Reasonable logic organizational forms of education that provides purposeful formation of the creative potential of future specialists

of the agrarian sector was grounded. The conceptual position of the proposed methodology is that teaching methods should create a system that is aimed at the development of creative potential of personality. The structural and logical example of the application of organizational forms of problem-based learning in mastery of the topic "Future. Social forecasting and global problems of the present" (the discipline "Fundamentals of philosophical knowledge"), which shows the sequence of purposeful creative technology of achieving levels of knowledge by students on a definite topic. The methodology of preparing and conducting lectures with preparation notes by students, self-study, classes for game design was explained.

Key words: *methods, problem-based learning, shapes, creativity, student, creative team, design.*

Постановка проблеми. Психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що в сучасних умовах науково-технічної революції та інформаційного буму будь-який спеціаліст має підвестися на дослідницько-творчий рівень своєї професійної діяльності, який у недалекому майбутньому буде обов'язковим для кожного фахівця. Тому спрямованість на творчий характер діяльності майбутніх спеціалістів має бути чи не найголовнішим пріоритетом розвитку вищої освіти. Відповідно виникає необхідність як розробки загальних принципів формування творчої особистості майбутніх спеціалістів, так і розбудови конкретної системи заходів та впливів щодо формування творчих здібностей студентів. Це забезпечить оптимальну адаптацію випускників вищих навчальних закладів до виконання ними професійних обов'язків.

В цілому, одним з наріжних завдань системи освіти є перехід до творчих, проблемних методів навчання і виховання, які забезпечують формування творчої особистості [10;11]. Тим більше, що феномен творчості відно-

ситься до таких здібностей людської цивілізації, без яких людина не може сформувати ментальність, не може бути неповторною та вільною. Отже, наріжною методологічною парадигмою в будь-якій сфері людської діяльності має бути спрямованість на творчість. Зокрема, в навчальній діяльності процес розвитку інтелектуально-творчих здібностей особистості має бути цілеспрямованим, підпорядкованим певним нормам, вимогам та правилам. Зважаючи на зазначене, проблема формування творчого потенціалу студентів агротехнічного коледжу безпосередньо у навчальному процесі нині є вкрай актуальною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемами розвитку творчої особистості займалися і займаються багато вчених. Вихідні концептуальні положення цієї педагогічної проблеми відображено у дослідженнях Б.Ананьєва, В.Андрєєва, П.Кравчука, Н.Кичука, В.Моляко, М.Пташника, С.Сисоєва, Я.Пономарьова, Н.Тализіна та ін. Наукові аспекти особистісного розвитку студентів-аграрників особливо інтенсивно стали досліджуватися з кінця 90-х років минулого століт-

тя (праці Л.Барановської, А.Галєєвої, А.Дьоміна, О.Дьоміна, Т.Іщенко, Л.Нестерової, П.Лузана, В.Манька, Л.Маценко, І.Сопівник, Р.Сопівника та ін.).

І все ж проблема становлення творчої особистості студентів агротехнічного коледжу, зокрема в перебігу навчання, залишається малодослідженою, що актуалізує розробку методики формування творчого потенціалу майбутніх аграрників безпосередньо в процесі оволодіння знаннями.

Мета. Пропонується один із напрямів розвитку творчих здібностей студентів у процесі оволодіння знаннями, який передбачає цілеспрямоване, поетапне застосування методів проблемно-розвивального навчання для системного формування творчого потенціалу майбутніх фахівців-аграрників.

Виклад основного матеріалу. На теренах вітчизняної педагогічної науки визнано, що компетентнісний підхід як сучасна освітня концепція ґрунтується на ідеї "... заміни традиційного репродуктивного навчання творчо дієвим, яке повинно сприяти не тільки оволодінню знань, умінь та навичок, а й особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самоактуалізації та самоздійсненню особистості" [5, с. 123].

Формування компетентностей має здійснюватися системою методів навчання, при яких репродуктивні, виконавчі види навчальної чи навчально-професійної діяльності мають планомірно замінюватися продуктивними способами оволодіння навчальним матеріалом.

За своєю суттю сучасна освітня концепція (компетентнісний підхід) чітко узгоджується із завданнями формування творчих здібностей, розвитку

наукового світогляду студентів агротехнічного коледжу. Варто погодитися з ученими у тому, що найефективніше зазначені завдання розв'язуються у процесі розвивального навчання [1; 2; 3; 4].

Відомий російський учений в галузі проблемного навчання М.Махмутов досить влучно характеризує суть розвивального навчання: "Розвивальним навчанням, або таким, що веде до загального та спеціального розвитку, можна вважати тільки таке навчання, при якому учитель, спираючись на знання закономірностей розвитку мислення, спеціальними педагогічними засобами веде цілеспрямовану роботу щодо формування мислительних здібностей та пізнавальних потреб своїх учнів...Таке навчання, на нашу думку, і є проблемним" [3, с. 16].

Отже, на цьому етапі розроблення методики проблемно-розвивального навчання варто зробити таке узагальнення:

- методи навчання мають створювати систему, яка спрямована на цілеспрямований розвиток особистості і забезпечує поетапну трансформацію нижчих рівнів знань у площину їх продуктивних, творчих конструктів;
- метод навчання, відображаючи той чи інший рівень навчально-пізнавальної діяльності, своїми результатами має приносити студенту задоволення від процесу творчості, збуджувати позитивні емоції;
- проблемні методи навчання мають розвивати здатність студентів системно аналізувати проблемну ситуацію і на цій основі формулювати задачу, генерувати оригінальні ідеї тощо;
- змістове і емоційне підживлення процесів сприймання, пам'яті,

мислення, уваги студентів забезпечує вдало застосована наочність;

- ігрові заняття мають логічно завершувати вивчення великої за обсягом теми чи розділу, вони сприяють розвитку пізнавальних умінь, наукового світогляду, інтелектуально-творчих здібностей студентів.

Вивчення практики підготовки фахівців в агротехнічному коледжі переконує, що ґрунтовно оволодіти складним навчальним матеріалом зі спеціальних дисциплін може лише студент з розвинутими пізнавальними здібностями. Орієнтуючись на це, методика розвивального навчання була розроблена для студентів усіх чотирьох курсів, переважно, для дисциплін суспільного циклу. Проте, як показала практика, створені методичні рекомендації щодо розвитку інтелектуально-творчих здібностей студентів у навчанні мають загальний характер і з успіхом можуть застосовуватися і при вивченні спеціальних навчальних дисциплін.

Методи проблемно-розвивального навчання, у своїй системі спрямовані, насамперед, на творчий розвиток особистості. У сучасній педагогічній науці вказані способи навчання учені групують за декількома ознаками: за видами діяльності викладача (методи викладу викладача – монологічний, показовий, діалогічний); методи організації самостійної навчальної діяльності учнів – евристичний, дослідницький, програмований, алгоритмічний; за характером навчально-пізнавальної діяльності учнів – репродуктивний, продуктивний, частково-пошуковий; за основними дидактичними цілями і функціями – організації, розвитку, освіти, спонукання і контролю.

Проте, варто відмітити, що ні прин-

ципи, ні методи навчання не можуть забезпечити умови для ефективного, творчого оволодіння сучасним навчальним матеріалом, якщо процесу оволодіння знаннями не надати відповідних організаційних форм.

В агротехнічних коледжах використовують різноманітні форми організації навчання – індивідуальні, групові, масові, аудиторні і позааудиторні. Щодо конкретних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, то найбільш поширеними є лекція, семінарське заняття, лабораторне заняття, практичне заняття, семінарське заняття, ігрове заняття, самостійна робота, предметний гурток, екскурсія, олімпіада тощо. Прикладом реалізації проблемно-розвивальних методів навчання відповідними організаційними формами може бути вивчення студентами 2 курсу теми "Майбутнє. Соціальне прогнозування та глобальні проблеми сучасності. " (навчальна дисципліна "Основи філософських знань").

Навчальною програмою для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації на вивчення вказаної теми передбачено 12 годин навчального часу. Рекомендовано 2 години лекційних занять, 4 години семінарських занять і 6 годин самостійної роботи.

Зміст теми "Майбутнє. Соціальне прогнозування та глобальні проблеми сучасності" складають такі питання:

Соціальне передбачення і прогнозування. Особливості соціального прогнозування. Сутність деяких моделей світу (Д.Медоуза, Римського клубу).

Поняття та зміст глобальних проблем сучасності. Причини виникнення глобальних проблем. Ієрархія глобальних проблем.

Майбутнє людство: нова цивілізація чи кінець?

Насамперед, вивчення теми "Май-

бутнє. Соціальне прогнозування та глобальні проблеми сучасності” розпочинається з *пояснювально-ілюстративної лекції*. На таких лекціях завжди розв’язуються постійні завдання – формування наукового світогляду студентів, розвиток їх пам’яті, мислення, уяви, проблемного бачення перспектив розвитку майбутньої професійної діяльності, виховання позитивного ставлення до навчання та праці тощо.

У даному випадку особливості пояснювально-ілюстративної лекції детермінуються обсягом навчального матеріалу та його змістом. Мова про те, що за одне лекційне заняття треба висвітлити питання майбутнього людства, провести соціальне прогнозування та ознайомити студентів із філософською сутністю глобальних проблем сучасності. До речі, це є особливістю усіх лекцій курсу.

Зважаючи на це, експериментальна методика підготовки та проведення лекцій з курсу передбачала попередню підготовку студентами конспектів за підручниками, посібниками, іншими інформаційними джерелами.

Структура лекції з попередньою підготовкою конспектів студентами включала такі складові:

- організаційний момент з вибірковою перевіркою конспектів студентів;
- пояснення незрозумілих, суперечливих для студентів фактів, явищ, технологій, процесів, методів тощо, що мали місце при підготовці конспектів;
- детальне пояснення лекційного матеріалу із застосуванням відео презентацій;
- закріплення матеріалу лекції шляхом усного опитування студентів та корегування їх відповідей;

- підведення підсумків заняття, видавання завдань для самостійної роботи, інструктаж щодо підготовки конспектів наступної лекції.

На завершення висвітлення цього аспекту варто зазначити, що під час лекції студенти вносять в окрему колонку конспекту узагальнення, висновки, ідеї, оригінальні визначення чи підходи що, за нашими спостереженнями, сприяє розвитку мислення, пам’яті, уваги, спостережливості, світогляду тощо.

Самостійна робота (тренувальна) має на меті закріплення, поглиблення, розширення і систематизацію знань, здобутих під час лекції. В залежності від пізнавальних можливостей студентів завдання для самостійної роботи вказаного типу розподілялися за когнітивними характеристиками, зокрема:

1. Завдання на відтворення знань (*Назвати основні поняття футурології та передбачення, розкрити сутність методів прогнозування: екстраполяції, моделювання, аналогії. експертних оцінок*).
2. Завдання, які передбачають прості мислительні операції (*Поміркуйте, що нас чекає в майбутньому? Що, по-вашому, бути людиною? Які проблеми сформувала людина своєю діяльністю?*)
3. Завдання, які передбачають складні мислительні операції (*Відтворіть структуру соціального прогнозування, поєднуючи його філософські аспекти і технологічні підходи (1) гносеологія і логіка наукового передбачення; 2) методологія соціального прогнозування; 3) методика соціальних прогнозів (анкетування, екстраполювання, моделювання, прогнози на базі аналізу патентів і т.д.). Представте поетапний процес соціального прогнозування*).

4. В перебігу тренувальної самостійної роботи студенти мали підготувати повідомлення з основних питань теми на *семінар*. Студенти послідовно викладали свої думки на занятті, аргументували їх певними практичними фактами, ілюстрували виступи. При цьому акценти переносилися на практичне застосування теоретичних знань. Інструментом для цього були такі запитання викладача: *Скільки існує методів і процедур прогнозування? Як соціальне прогнозування пов'язане з інноваційною діяльністю та технологічними процесами? Як за результатами прогнозування взнати, чи об'єктивні отримано результати?* Решта учасників заняття доповнювала доповідачів, підтверджуючи чи спростовуючи викладене.

На наступному етапі заняття для закріплення навчального матеріалу, здійснення зворотнього зв'язку, визначення рівня засвоєння знань студентами було проведено тестовий контроль. На завершення семінару проведено інструктаж щодо підготовки та проведення заняття з ігрового проектування, видано завдання для самостійної роботи.

1. Самостійна робота (реконструктивна) при вивченні теми "Майбутнє. Соціальне прогнозування та глобальні проблеми сучасності" планувалася як підготовка до ігрового заняття. Кожна творча група, що мала приймати участь у грі, повинна була виконати вдома завдання, пов'язане з практичним застосуванням знань про результати соціальних прогнозів. Фактично це було виконання завдань 1-го етапу ігрового заняття. Наведемо приклади таких домашніх завдань:

1. Визначити базові принципи та методи соціального прогнозування.
2. Розробити і скласти схему соціаль-

ного прогнозування (за індивідуальною темою дослідження: проведення стислого ретроспективного аналізу прогнозованого об'єкта, визначення дослідницького прогнозу, моделювання майбутніх станів систем і процесів).

3. Здійснити пошук літературних джерел з конкретної теми.
4. Визначити коло проблем соціального прогнозування і соціального проектування в Україні. (за індивідуальною темою дослідження).
5. Підготуйте план проведення середньострокового прогнозу та визначте його перспективу.
6. Запропонуйте 8-10 опорних питань для специфічних особливостей вашого прогнозу.

Заняття з ігрового проектування. При підготовці заняття передбачалося, що розроблені студентами проекти повинні відповідати певним вимогам, зокрема:

- бути посилюючими для студентів, але при цьому їх виконання вимагає високого напруження інтелектуальних сил;
- підготовка проекту має здійснюватися засобами спільної творчої діяльності, а робота студентської творчої групи імітувати діяльність наукового (чи виробничого) колективу;
- виконання проекту має здійснюватися на основі застосування теоретичних знань, отриманих за результатами вивчення окремої теми розділу чи дисципліни;
- проектування має ґрунтуватися на різнобічному аналізі літератури, як довідникової, енциклопедичної, так і наукової;
- при розробці проекту доцільно використовувати комп'ютер та інші засоби для здійснення розрахунків і презентацій отрима-

них результатів;

- кожний студент, як член творчої групи, має самостійно виконати свою частку практичного завдання, бути активним при обговоренні рішень, оволодіти досвідом розв'язання конкретної проблеми.

Наші експериментальні дослідження переконують, що якщо сформулювати "професійну" науково-технічну раду, розробити дієву систему стимулювання, чітко дотриматися виконання завдань кожного етапу гри то на занятті його учасники демонструють високі рівні творчої активності. Важливо також додати, що такі заняття не завершують вивчення тієї чи іншої теми курсу. У подальшому свої результати

проектуювання студенти можуть подати на конкурс, видрукувати як наукову статтю, оформити як доповідь на студентську науково-практичну конференцію тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, при розробці методики на засадах поетапного застосування методів проблемно-розвивального навчання є можливість сформулювати вищі, творчі рівні знань студентів агротехнічного коледжу, суттєво розвинути творчий потенціал майбутніх фахівців-аграрників.

Перспективи подальших досліджень будуть присвячені обґрунтуванню критеріїв вибору технологій творчого розвитку студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ, и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
3. Кривонос О.Б. Творчість і професійно-творчі уміння спеціаліста/ О.Б. Кривонос//Педагогічні науки:Збірник наукових праць. – Суми:СумДПУ,2002.–С.285–293.
4. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
5. Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
6. Шевченко Г.П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір / Г.П. Шевченко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 121-130.

ПЕТРИШИН Л. Й.,
доктор педагогічних наук,
доцент, кафедра соціальної
педагогіки і соціальної роботи,
ТНПУ імені Володимира Гнатюка.
м. Тернопіль

ТЕХНОЛОГІЯ WEB-КВЕСТ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено основні підходи до використання web-квеста в навчально-виховної діяльності студентів ВНЗ. Розкрито особливості використання технології web-квеста в процесі формування креативної особистості. Розглядається Web-квест (webquest) у педагогіці, як проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси інтернету, що націлює на креативну діяльність. Охарактеризовано Web-квест як технологію, яка підвищує мотивацію самоосвіти, формує нові компетенції на основі використання ІТ для пошуку необхідної інформації, сприяє успішній реалізації креативного потенціалу, підвищенню особистісної самооцінки, розвиває самостійність і відповідальність.

Ключові слова: студенти, креативна діяльність, web-квест, пізнавальна активність, розвиток креативної особистості.

В статье отражены основные подходы к использованию web-квеста в учебно-воспитательной деятельности студентов вузов. Раскрыты особенности использования технологии web-квеста в процессе формирования креативной личности. Рассматривается Web-квест (webquest) в педагогике как проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета, что нацелено на креативную деятельность. Охарактеризована Web-квест как технология, которая повышает мотивацию самообразования, формирует новые компетенции на основе использования ИТ для поиска необходимой информации, способствует успешной реализации креативного потенциала, повышению личностной самооценки, развивает самостоятельность и ответственность.

Ключевые слова: студенты, креативная деятельность, web-квест, познавательная активность, развитие креативной личности

In Article otrazheny Basic approaches for Using web-quest in uchebno-vospitatelnoy activities students universities. Raskryty Features Using technology web-quest in the process of the formative Creative personality. We consider Web-Quest (webquest) in pedagogy as problematic task of role-playing game elements, which are used to perform Internet resources that focuses on creative activities. Web-described quest As TECHNOLOGY, kotoraja povyshayet samoobrazovaniya motivation, competence formyruet New Based Search Using IT to neobhodymoy of information, promotes creative uspeshnoy implementation potential, increase lychnostnoy samootsenky, razvoivaet samostoyatelnost and responsibility.

Key words: student, creative activities, web-quest познавательная активность, development of personality творческой.

Актуальність проблеми. Сучасний етап модернізації системи освіти вирізняється акцентуванням уваги на особистості майбутнього професіонала, спрямуванням зусиль на розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу. Реалізація окреслених векторів розвитку освіти потребує використання нових педагогічних методик і технологій, творчого пошуку, нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління педагогічним процесом.

Важливою умовою й визначальним фактором успішності підготовки соціальних педагогів є формування креативного мислення, розвиток креативних умінь, навичок, що обумовлено, *по-перше*, потребами й закономірностями розвитку інформаційного суспільства, є фактором формування та постійного забезпечення професійності й компетентності соціального педагога, *по-друге*, специфікою педагогічної діяльності, особливістю

ролі та місця особистості соціального педагога як новатора в педагогічному процесі. На думку дослідників-педагогів, креативність – це не лише ідеї, підходи, методи, методики, техніки й технології, які в таких поєднаннях ще не висувалися або не використовувалися, але й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які містять у собі прогресивне начало, що дає змогу в змінених умовах і ситуаціях достатньо ефективно вирішувати завдання виховання та освіти. Ця діяльність є креативною та передбачає формування, розвиток креативного мислення, умінь, навичок творчо вирішувати проблеми в професійній сфері та на всіх її рівнях.

Формування та реалізація креативної діяльності в професійній системі освіти, зокрема в соціально-педагогічній сфері, обумовлена й низкою таких об'єктивних факторів: профілізацією та індивідуалізацією освітнього процесу; авторськими творчими та креативними методиками та техніками; методами дослідження креативності та творчості; методиками активіза-

ції креативності та творчості особистості; методиками формування та розвитку креативності особистості; варіативними системами навчання (розвивальна, модульно-розвивальна, особистісно зорієнтована, диференційована тощо); методами проектування та моделювання творчості особистості; рейтинговою системою оцінювання навчальних досягнень; модернізацією змісту, форм і методів навчально-виховної діяльності.

Формування мети статті. Таким чином, метою нашої наукової публікації є розкриття особливостей використання технології web-квесту у процесі формування креативної особистості.

Аналіз основних публікацій та виклад основного матеріалу. Проаналізувавши проблему креативності в психолого-педагогічній практиці, ми можемо виокремити декілька вагомих підходів. Зокрема, варто зауважити, що креативність розглядають як процес (С. Мідник), як здібність (М. Волах, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, Н. Коган, Е. Торранс), як властивість особистості (Ф. Баррон, А. Маслоу, К. Роджерс) і як продукт. Окрім цього, зауважимо, що в сучасній науковій практиці конкретизувалися такі напрями експериментального вивчення креативності особистості, складені відповідно до методів, розроблених у галузі вивчення креативності як сукупності здібностей та властивостей особистості й процесу їх реалізації: дослідження з використанням стандартизованих методик та технік (С. Мідник, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, Е. Торранс, Е. Тунік, Д. Джонсон, Х. Зіверт ін.); дослідження, побудовані на творчих завданнях та проблемних ситуаціях (А. Хуторський, В. Давидов, Л. Занков ін.); дослідження мотиваційно-креативного складника особистості (А. Лосев, Н. Фетискін, Н. Вишнякова ін.); психофі-

зіологічні дослідження креативності особистості, пов'язані зі застосуванням комп'ютерних технологій (О. Лебедев, В. Попов, Ю. Круглов). Згодом дослідження у сфері вивчення та формування креативності особистості підтвердили, що креативність об'єднує інтелектуальні особистісні процесуальні складники та обумовлена середовищем і соціумом (Т. Баришева, Д. Богоявленська, В. Дружинін, О. Лук, О. Матюшкін, Я. Пономарьов та ін.).

Креативність ми витлумачуємо як особистісно-професійну властивість, якій притаманні творче мислення, оволодіння знаннями креативного характеру та вміння використовувати креативні уміння й навички, тісний зв'язок із самоактуалізацією та самореалізацією в професійній сфері. Найбільш розповсюдженими в цьому напрямі є дослідження Н. Роджерса та А. Маслоу, які пов'язували усі творчі процеси із самоактуалізацією особистості.

Для розвитку творчих здібностей сучасних студентів викладачі можуть використовувати інформаційно-комунікативні технології, що значно спрощує процес пошуку інформації, її обробки і презентації в різноманітних формах. Однією із таких технологій може бути технологія web-квесту. Web-квест в педагогіці - це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси інтернету. Вперше модель web-квесту була представлена викладачем університету Сан-Дієго Б. Доджем у 1995 р. Сьогодні ця технологія використовується як найбільш вдалий спосіб використання інтернету на заняттях. Розробляються такі web-квести для максимальної інтеграції засобів інтернету в навчальний компонент, при різнорівневій організації навчального процесу.

Кожний web-квест охоплює окрему

проблему, що важливо для майбутнього професіонала. Може бути як з окремого предмету або дисципліни, але краще коли передбачається використання міжпредметних зв'язків. Будь-який web-квесту може складатися із: вступу, центрального (основного) завдання, переліку інформаційних ресурсів, опису процедури роботи, критеріїв та параметрів оцінювання web-квесту, керівництва до дій (інструкцій, шаблонів тощо), підсумку. Його особливістю є те, що переважна частина інформації, яка необхідна для навчальної діяльності знаходиться в інтернет просторі.

Сьогодні у різноманітних сферах діяльності відчувається потреба в спеціалістах, які спроможні самостійно або в команді вирішувати проблеми засобами інтернету. Саме тому, робота студентів у такому варіанті навчальної діяльності як web-квест, урізноманітнює форми навчального процесу, робить його цікавим та захоплюючим. А отриманий досвід приносить свої бонуси в майбутньому, тому, що така робота сприяє формуванню ряду компетентностей, таких як: використання інформаційних технологій для вирішення професійних задач (пошуку необхідної інформації, оформлення результатів роботи у вигляді презентацій, web-сайтів, тощо); самоосвіта й самоорганізація; робота в команді (планування, розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль тощо); уміння знаходити декілька шляхів вирішення проблемної ситуації; оцінювання вірогідності вирішення проблеми [3, с.69].

Отже, розглянемо детальніше саме поняття web-квесту. Web-квест (webquest) в педагогіці – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси інтернету[3,

с.69]. Вперше модель web-квесту була представлена викладачем університету Сан-Дієго Б. Доджем у 1995 р. Сьогодні ця технологія використовується як найбільш вдалий спосіб використання інтернету на заняттях. Розробляються такі web-квести для максимальної інтеграції засобів інтернету в навчальний компонент, при різноманітній організації навчального процесу [6, с. 3].

Аналізуючи праці Б. Доджа, ми дійшли висновку, що кожний web-квест охоплює окрему проблему, що є важливим для майбутнього професіонала. Може бути з окремого предмету або дисципліни, але краще коли передбачається використання міжпредметних зв'язків.

Б. Додж виділяє два типи web-квестів: короткотривалі (мета: поглиблення знань та їх інтеграція, розраховані на одне-чотири заняття); довготривалі (мета: поглиблення і перетворення знань, які розраховані на семестр, рік тощо) [6, с. 34]. Б. Доджем визначено такі види завдань для web-квестів: переказ (retelling tasks) – демонстрація розуміння теми на основі представлення матеріалів із різноманітних джерел у новому форматі: створення презентацій, колажів, плакатів, есе тощо; планування і проектування (design tasks) – розробка плану або проекту на основі заданих умов; самопізнання (self-knowledge tasks) – будь-які аспекти дослідження особистості; компіляція (compilation tasks) – трансформація формату інформації, отриманої із різноманітних джерел: створення віртуальної книги, віртуального музею, виставки, карти мандрівника тощо; творче завдання (creative product tasks) – творча робота в конкретному жанрі: написання вірша, розповіді, есе, художнього твору тощо; аналітичне завдання (analytical

tasks) – пошук і систематизація інформації, створення баз даних; детектив, таємничі історії (mystery tasks) – пошук на основі фактів, що знаходяться у протиріччі один до одного; досягнення консенсусу (consensus building tasks) – розробка єдиного рішення з гострої проблеми; журналістське розслідування (Journalistic tasks) – об'єктивний переказ інформації (розрізнення думок і фактів); переконання (persuasion tasks) – переконання опонентів або нейтрально налаштованих осіб; наукові дослідження (scientific tasks) – вивчення різноманітних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн-джерел [7, с. 12].

Головна відмінність педагогічних web-квестів в тому, що переважна частина інформації для самостійної та групової діяльності студентів знаходиться в інтернеті. Окрім того, результатом роботи з web-квестом є публікація робіт студентів у вигляді web-сторінок і web-сайтів (локально або в інтернеті). Web-квест – це технологія орієнтована на студентів, занурених у процес навчання, яка розвиває їх творче мислення. Завдяки конструктивному підходу до навчання, студенти не лише добирають і упорядковують інформацію, отриману з інтернету, а також скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання. Ця технологія, яка дозволяє працювати в групах (від трьох до п'яти чоловік), розвиває навички командної гри та лідерські якості [4, с. 19].

Структура web-квесту може передбачати: вступ; центральне (основне) завдання; перелік інформаційних ресурсів; опис процедури роботи; критерії та параметри оцінювання web-квесту; керівництва до дії (інструкцій, шаблонів); підсумок [2, с. 2].

Web-квест може містити такі основні елементи як: посилання на ресурси

мережі, у яких міститься необхідний для web-квесту матеріал: електронні адреси, тематичні форуми, книги або методичні посібники з бібліотечних фондів; поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації, додатковими супровідними питаннями, причинно-наслідковими схемами, таблицями, діаграмами, графіками тощо; висновки, які мають містити приклад оформлення результатів виконання завдання або їх презентації, шляхи подальшої самостійної роботи із зазначеної теми і галузі практичного застосування отриманих результатів і навичок [5, с. 24].

Я. Биковський наголошує на тому, що робота з web-квестом повинна поділятися на такі умовні етапи. *На першому етапі* викладач проводить підготовчу роботу, знайомить студентів із темою, формулює основну проблему. Завдання web-квесту є окремими блоками питань і переліками адрес в інтернеті, де можна отримати необхідну інформацію. Питання сформульовані так, щоб при відкритті сайту студент розумів принципи для відбору матеріалу, виділення головного з усієї інформації, яку він знаходить. Ця стадія web-квесту має найбільший розвивальний потенціал: при пошуку відповідей на поставлені питання удосконалюється критичне мислення, уміння порівнювати і аналізувати, класифікувати об'єкти і явища, мислити абстрактно. Певне керування процесом з боку викладача може проводитися через надання списку запитань, поширення прикладів, схем. Наступним є етап *оформлення результатів*, у межах якого відбувається осмислення проведеного дослідження. Робота передбачає відбір значимої інформації і представлення її у вигляді слайд-шоу, буклету, анімації, постеру або фоторепортажу.

Обговорення результатів роботи над web-квестами можна провести у вигляді конференції, щоб студенти мали можливість продемонструвати власний практичний доробок. Результати web-квесту для звіту можуть мати різноманітні форми: база даних; діалог, історія або приклад для вивчення; он-лайн документ, який містить аналіз неоднозначної ситуації, повідомляє основні тези і спонукає користувачів додати власні коментарі або не погодитися з авторами; проведення псевдо-інтерв'ю з експертом протягом заняття або публікація його у мережі інтернет. На цьому етапі розвиваються такі риси особистості як відповідальність за виконану роботу, самокритика, взаємопідтримка і уміння виступати перед аудиторією.

Можна практикувати розміщення результатів роботи над web-квестом в мережі інтернет на спеціалізованих сайтах, таким чином досягаючи трьох цілей: студенти розуміють, що завдання є матеріальним і високотехнологічним; вони отримують аудиторію, зацікавлену у результатах їх праці; у них з'являється можливість зворотно-го зв'язку з боку аудиторії.

Завершальним етапом є оцінювання, однак обов'язковим для web-квесту є попереднє (до початку роботи) оголошення його принципів. Критерії оцінки можуть бути різними (за часом презентації, оригінальністю, новаторством та інше), нею підсумовується досвід, який був отриманий студентом при виконанні самостійної роботи за допомогою технології web-квест. В оцінці результатів беруть участь як викладач, так і студенти шляхом обговорення або інтерактивного голосування[1, с. 24-26].

Web-квест, використовуючи інформаційні ресурси інтернет і інтегруючи їх у навчальний процес, допома-

гає ефективно вирішувати цілий ряд практичних завдань та націлювати на креативну професійну діяльність: учасник квесту вчиться виходити за рамки змісту та форм подання навчального матеріалу викладачем; створює можливість розвитку навичок спілкування інтернету, тим самим, реалізуючи основну функцію – комунікативну; web-квест підтримує навчання на рівні мислення, аналізу, синтезу та оцінки; учасник квесту отримує додаткову можливість професійної експертизи своїх творчих здібностей та вмінь; учасник квесту вчиться використовувати інформаційний простір мережі інтернет для розширення сфери своєї творчої діяльності; підвищується мотивація студентів до креативної діяльності, з одного боку, і до використання комп'ютерних технологій у навчальній діяльності, з іншого.

Висновки. Перевагами використання технології web-квесту у навчально-виховній діяльності студентів полягає у тому, що підвищується зацікавленість студентів навчальним матеріалом та формується стійка творча зацікавленість до нового, що націлює на креативну діяльність у професійній сфері. Окрім того, ця інтернет-технологія підвищує мотивацію самоосвіти, формує нові компетенції на основі використання ІТ для пошуку необхідної інформації, оформлення результатів роботи у вигляді презентацій, публікації, створення web-сторінок, сприяє продукуванню креативних ідей. Також сприяє успішній реалізації креативного потенціалу, підвищенню особистісної самооцінки, розвиває самостійність, відповідальність, а розвиток комунікативних умінь і умінь працювати в групі важко переоцінити.

З кожним днем у світі збільшується потреба в спеціалістах, які вміють працювати в команді та вирішувати

поставлені проблеми та завдання за-
собами інтернету, незалежно від сфе-
ри діяльності. Саме тому, навчальна
діяльність, у формі web-квесту, уріз-
номанітніє форми навчального про-
цесу, робить його цікавим та захоплю-
ючим. Web-квест підвищує мотивацію
самоосвіти, формує нові компетенції
на основі використання ІТ для пошуку
необхідної інформації, сприяє успіш-
ній реалізації креативного потенціалу,
підвищенню особистісної самооцін-
ки, розвиває самостійність, відпові-
дальність, а розвиток комунікативних
умінь і умінь працювати в групі важко

переоцінити.

Отже, є реальна потреба суспіль-
ства в інтенсивному розвитку інтелек-
туального потенціалу кожної людини.
І найважливіша роль у цьому процесі
належить вищим навчальним закла-
дам, навчання в яких має бути підпо-
рядковане ідеї розвитку творчих зді-
бностей студентів. Вищий навчальний
заклад має навчити кожного студента
самостійно мислити, діяти в нестан-
дартних умовах, вирішувати нестан-
дартні проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Быковский Я.С. Образовательные вебк-весты [Електронний ресурс] / Я. С. Быковский // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». – [Режим доступу <http://ito.bitpro.ru/1999>] – Назва з екрану.
2. Використання web-квестів у навчальному процесі [Електронний ресурс] / Педагогічне проектування. Web-квести та їх використання у навчальному процесі. – [Режим доступу: http://ito.vspu.net/ENK/2014-2015/sit/files/lections/lection_3.htm#5]. – Назва з екрану.
3. Моисеева М. В. Интернет в гуманитарном образовании. Учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / А. Е. Петров, М. В. Моисеева, Е. С. Полат. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – С. 272.
4. Николаева Н. В. Образовательные веб-квесты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся / Н. В. Николаева // Вопросы Интернет-образования. – 2002, №7. – С. 18-21.
5. Освітній web-квест – нова технологія навчання [Електронний ресурс] / Методичний проект. – [Режим доступу: http://laskproekt.blogspot.com/2013/11/blog-post_10.html.] – Назва з екрану.
6. Dodge B. A Rubric for Evaluating WebQuests [Електронний ресурс] / B. Dodge. – 2001. □ [Режим доступу : <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>]. – Назва з екрану.
7. Dodge B. Some Thoughts About WebQuest [Електронний ресурс] / B. Dodge. – 1995-1996. – Режим доступу : <http://webquest.sdsu.edu/about/webquests.html>. – Назва з екрану.
8. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект [монографія]. – Тернопіль: Видавництво “Астон”, 2014. – 400 с.
9. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології : [навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.

САВІНОВА Н.В.,

доктор педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
корекційної освіти

БЕРЕГОВА М.І.,

старший лаборант,
кафедра корекційної освіти,
Миколаївський
національний університет
імені В.О. Сухомлинського,
м. Миколаїв

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

У статті автори подають загальну характеристику поняттю «толерантність», спираючись на словникові джерела та Декларацію принципів толерантності; характеризують педагогічну толерантність як складову особистості вчителя у сучасних умовах. Особливу увагу звертають на необхідність формування толерантності як однієї із основних складових особистості педагога. Також автори характеризують основні умови формування толерантної особистості; звертають увагу на особливості толерантності вчителя у педагогічному процесі; характеризують педагогічну діяльність толерантного вчителя.

Ключові слова: толерантність, педагогічна толерантність, толерантна особистість, інтолерантність.

В статье авторы подают общую характеристику понятию «толерантность», опираясь на словарные источники и Декларацию принципов толерантности; характеризуют педагогическую толерантность как составляющую личности учителя в современных условиях. Особое внимание обращают на необходимость формирования толерантности как одной из основных составляющих личности педагога. Также авторы характеризуют основные условия формирования толерантной личности; обращают внимание на особенности толерантности учителя в педагогическом процессе; характеризуют педагогическую деятельность толерантного учителя.

Ключевые слова: толерантность, педагогическая толерантность, толерантная личность, интолерантность.

The authors give a general description of the concept of "tolerance", based on the dictionary source and the Declaration of Principles on Tolerance; characterize teaching tolerance as part of the teacher's personality in modern conditions. Particular attention is paid to the need to formation tolerance as one of the main components of the personality of the teacher. The authors describe the basic conditions for the formation of a tolerant person; pay attention to the features of tolerance teacher in the educational process; characterize the teaching activities of a tolerant teacher. Modern conditions development of society, the introduction of inclusive education put forward new requirements for teachers that provide formation of educational tolerance. That is what makes it possible to consider teaching tolerance as professionally important quality of the teacher, which forms the professional competence and affects on the relationships with all subjects of the educational process. Teaching tolerance is the possession of abilities and skills tolerant (moral, cultural, polite, etc.) interaction with all subjects of educational process. This defines the proactive stance of the teacher, which is built on the principles of humanism, social equality, educational ethics. Formed skills of the teaching tolerance also contribute to correct mastering skills, conflict-free communication with all the subjects of educational process.

Key words: tolerance, teaching tolerance, tolerant personality, intolerance.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах модернізації освіти, появи нових освітніх тенденцій, які виявили особливу значущість особистості педагога, величезного значення набуває цілеспрямоване формування деонтологічної культури майбутнього вчителя.

У наш час відбувається активне включення осіб з вадами психофізичного розвитку у загальноосвітній простір, запровадження інклюзивної освіти. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Рівень підтримки, терпимість та гуманізм у ставленні до дітей з вадами психофізичного розвитку, можливість

надати їм доступну та якісну освіту – показники ступеня розвитку суспільства, у якому вони живуть.

В той же час здорові діти завдяки взаємодії з дітьми з вадами психофізичного розвитку вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, милосердними, співчутливими, терплячими, готовими до взаємодопомоги.

Поширення в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями є не лише відображенням часу, але й показником зміни ставлення суспільства та держави до людей з відхиленнями в розвитку від агресії та байдужості до толерантності.

На сучасному етапі розвитку науки немає єдиного комплексного підходу до вивчення поняття толерантності пе-

дагога, не визначені умови формування толерантності особистості педагога.

Метою статті є характеристика толерантності як складової особистості педагога, визначення основних умов формування цієї якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виховання толерантності як соціальної цінності досліджували А. Асмолов, О.Волошина, О.Погодіна, Ю.Шрейдер та інші.

Дослідженню підлягали й окремі педагогічні аспекти толерантності, серед яких: формування ставлення вихованців до толерантності як суспільно значущої цінності (В.Береговий, І.Бех, Т.Болотіна, Б.Гершунський, В.Глебкін, О.Грива, О.Гуткін, О.Клепцова, І.Крутова, В.Лекторський, М.Міріманова, П.Степанов та ін.); формування міжособистісної толерантності учнівської молоді (Г.Безюлева, Г.Скрябіна, Г.Солдатова, О.Шарова, Г.Шеламова та ін.); розвиток толерантності у контексті педагогічної взаємодії (І.Воробйова, О.Тодоровцева та ін.); толерантність у спадщині В.Сухомлинського (К.Фатєєва та ін.).

Виклад основного матеріалу. У сучасній школі рівень деонтологічної культури педагога має постійно підвищуватися, вдосконалюватися. Однією із найважливіших складових деонтологічної культури педагога є вміння сприймати дитину такою, якою вона є, толерантність.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки немає єдиного підходу до визначення поняття толерантності. Так, в українському педагогічному словнику толерантність трактується як терпимість до чужих думок та вірувань [2, с. 194].

У словнику української мови толерантний подається як поблажливий, терпимий до чийось думок, поглядів, вірувань тощо [7, с. 179].

Першим міжнародно-правовим документом, у якому розкривається суть толерантності, є проголошена ЮНЕСКО у 1995 році Декларація принципів толерантності.

За Декларацією, толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань. Толерантність – це єдність у різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба.

Толерантність повинна виявляти кожна людина, групи людей та держави.

Люди, які відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою, мають право повноцінно жити в світі та зберігати свою індивідуальність.

У Декларації зафіксовані головні рівні упровадження принципів толерантності: особистий, державний, соціальний [4].

З погляду психології, толерантність – це, передусім якість особливе, яке іде від самої людини, ставлення, позиція (повага, прийняття, розуміння), потреба, цінність, норма, погляд чи переконання; водночас, якась морально-етична категорія, що формується суспільством (борг, обов'язок). Пусковий механізм появи й вияву толерантності – це виявлення різниці між людьми, групами, державами, культурами і спосіб реагування ними [1].

Ми розуміємо толерантність як гармонію етичності та вихованості у ставленні до людини, розуміння індивідуальності та повагу прав особистості, обов'язкову високу моральну якість суспільних відносин та людського спілкування, що не дозволяє нехтувати

нормами права та закону.

Психолог І. Б. Гріншпун пропонує виділяти такі взаємозалежні параметри толерантності, розглядаючи їх як характеристику індивідуальності:

1. Об'єктивна віднесеність толерантності. Вочевидь, що толерантність диференційовано проявляється щодо різних об'єктів і впливів різних типів.

2. Діапазон толерантності. Умовне позначення толерантності як індивідуальної характеристики визначається через кількість допустимих фрустраційних впливів.

3. Фокус толерантності. Типологічна характеристика, що означає стилістичну близькість одного з двох полюсів («толерантність-інтолерантність»), або можливий баланс.

4. Стійкість толерантності. Тимчасова характеристика.

5. Динамічність толерантності. Толерантність не статична, і передбачає, по-перше, принципову кінцівку, а по-друге, динаміку з можливою зміною акцентів у плані близькості до жодного з полюсів [3, с. 34-35].

Обговорюючи межі толерантності, Т.П.Скрипкина пропонує на теоретичному рівні виділяти п'ять толерантних особистісних позицій, які різняться за рівнем припустимої толерантності:

- толерантність як внутрішня установка, як ухвалення та терпимість до іншого, чужого;
- толерантність як культурологічна норма (іншими словами – толерантність зовнішнього висловлювання);
- толерантність як неупередженість, як байдужість до іншого;
- толерантність до того, хто завдає нам шкоди;
- толерантність стосовно того, хто завдає шкоди не нам, а комусь іншому [8].

Отже, виявлення толерантності

означає повагу, але не потурання; дотримання кожною особистістю своїх переконань, але не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або прийняття чужих переконань.

У професії педагога така якість особистості як толерантність набуває особливого значення. Толерантність у педагогічному сенсі, на нашу думку, – це визнання педагогом прав дитини на створення рівних стартових умов у навчанні та вихованні, розуміння особистої та соціальної відповідальності за подальший розвиток і соціальну адаптацію дітей, у тому числі з порушеннями психофізичного розвитку, спілкування з дитиною та її батьками на оптимістичних, демократичних і гуманістичних засадах, віра в її успіхи та природні можливості.

Сучасні умови розвитку суспільства висувають нові вимоги до педагога, що передбачають формування педагогічної толерантності. Саме це дає змогу розглядати педагогічну толерантність як професійно важливу якість педагога, що формує професійну компетентність, а також впливає на взаємини з усіма суб'єктами освітнього процесу.

Формування толерантної особистості здійснюється в процесі навчально-виховної роботи, де прищеплюються дитині гуманістичні цінності і розвиваються її інтелектуальні здібності. Виховання толерантної людини є процесом цілісним і системним, але при цьому виступає ще й стихійним процесом саморозвитку, самовиховання, самореалізації. Додатковою умовою виховання толерантної особистості є процес соціалізації в цілому, проте основи моральності закладаються в родині, суспільному оточенні, серед однолітків, у суспільних інституціях тощо.

Вирішення проблеми виховання толерантної особистості полягає в ці-

лісності педагогічної концепції формування толерантності, збагаченої досвідом педагогічної діяльності видатних педагогів різноманітними засобами, принципами, методами і формами навчально-виховної роботи. Педагогічна концепція виховання толерантності не повинна зводитися лише до засвоєння соціальних цінностей як відбиття соціального. Вона має спиратися на траєкторію індивідуально-творчого саморозвитку, самоствердження, самореалізації особистості. Поняття сенсу як особливого, прискіпливого ставлення людини до життєвих цінностей, стало-го регулятора її життєдіяльності та поведінки стає центральним у соціальній теорії та практиці. Толерантність має виступати як спосіб дії в різних ситуаціях, що виникають у процесі спілкування між людьми, відносинами між різними соціальними групами тощо.

Отже, педагогічна толерантність може розглядатися, з одного боку, як засіб досягнення поставлених виховних та освітніх завдань, а з іншого, – як одна з цілей процесу виховання. Необхідною умовою успішності педагогічної діяльності є прийняття дитини такою, якою вона є. Толерантний педагог, завдяки особливій тактиці побудови своєї поведінки по відношенню до дітей, домагається більшої результативності.

Учені, аналізуючи особливості толерантності вчителя в педагогічному процесі, визначають наступні види толерантності педагога: соціальну (або соціально-психологічну) і психологічну або психофізіологічну (Ю.Поваренков) [5, с. 115]. Наявність соціальної толерантності дозволяє вчителю ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, а сформованість психологічної толерантності забезпечує високу стійкість вчителя до численних професійних стресів.

Ю.Поваренков пропонує виділяти в

соціальній толерантності динамічні й операціональні структурні компоненти. Динамічна сторона толерантності визначається змістом мотиваційної сфери вчителя (готовність прийняти учня, таким, який він є), системою його цінностей, інтересів, переконань і соціальних установок. Операціональну основу соціальної толерантності складають конкретні знання, вміння та здібності (знання про психологічні особливості людей, здатність спілкуватися з різними людьми, здатність контролювати процес спілкування та ін.) [5, с. 38].

Педагогічна толерантність має велике значення в роботі педагогів, проте, на жаль, інколи відчувається істотний дефіцит поваги і терпимості. У повсякденній педагогічній практиці нерідко можна зустріти прояви педагогічної інтолерантності – від байдужості до «власної думки» дитини до відвертого і жорстокого її знецінення та знищення, або приниження самого учня за його особисті погляди.

В.Сухомлинський підкреслює, що практика навчально-виховної роботи показує, що вагомих результатів у роботі добиваються лише ті педагоги, які мають перед собою ясну і чітку мету, працюють творчо, не задовольняються так званими «середніми показниками». І навпаки, зустрічаються випадки, коли «педагог байдуже ставиться до своєї роботи, коли його не хвилює доля вихованців, знання учнів незадовільні, ідейний рівень вихованців низький. Безвідповідальне ставлення до роботи виникає там, де наслідками роботи педагога ніхто не цікавиться. Досвід показує, що головною силою, покликаною виховувати відповідальність за роботу, є сам педагогічний колектив. Відповідальність за роботу виховується шляхом розгортання критики – ділової, повсякденної, яка стає органічною складовою частиною стилю роботи

школи. Учитель відчуває відповідальність за результати своєї роботи перед всім педагогічним колективом лише тоді, коли критика стає рисою роботи, а не набирає характеру крикливого «викриття», словесної тріскотні, урочистих обіцянок, компанійських авралів» [6, с.1].

У педагогічній діяльності толерантних викладачів використовуються такі типи взаємодії, як діалог, співпраця, наставництво, партнерство тощо. У структурі таких взаємодій переважають емоційно-вольові та когнітивні компоненти, які характеризуються високим рівнем емпатії, почуттями партнерства, вмінням прийняти його таким, яким він є, відсутністю стереотипності у сприйнятті інших людей, гнучкістю мислення, вмінням адекватно сприй-

мати та оцінювати свою особистість.

Таким чином, під педагогічною толерантністю можна розуміти володіння вміннями та навичками толерантної (терпимої, моральної, культурної, ввічливої тощо) взаємодії з усіма суб'єктами освітньо-виховного процесу, що визначає активну життєву позицію педагога, побудовану на принципах гуманізму, соціальної рівноправності, педагогічної деонтології; як норму власної поведінки зі сформованістю та нормативністю проявів педагогічної етики. Сформовані навички педагогічної толерантності як характеристики досвідченого педагога сприяють також оволодінню навичками коректної, безконфліктної комунікації з усіма суб'єктами освітньо-виховного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бардьер Р. Л. Соціальна психологія толерантності / Р.Л. Бардьер. – К. : СПб., 2005. – 269 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник // С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1977. – с. 194
3. Гріншпун І. Б. Поняття і змістовні характеристики толерантності / І. Б. Гріншпун // Толерантна свідомість процесу формування толерантних відносин. – М., 2002. – с. 68-72
4. Декларація принципів толерантності (від 16.11.1995) : Документ 995_503, редакція від 16.11.1995, чинний [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_503
5. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя / Ю.П. Поваренков // Вопросы психологии внимания : сб. науч. трудов / под ред. проф. В.И. Страхова. – Саратов : изд-во Саратов. ун-та, 2003. – Вып. 21. – 256 с.
6. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников / М.И.Рожков, Л.В. Байбородова, М.А.Ковальчук. – Ярославль : Академия развития : Академия холдинг, 2003. – 192 с.
7. Словник української мови : в 11 томах. – Том 10, 1979. – С. 179
8. Скрипкина Т.П. Довіра й толерантність : чи існують кордони? // Міжкультурний діалог : дослідження та практика / Під ред. Р.У.Солдатовой, Т.Ю.Прокофьевой, Т. А.Люттой. – М. : Центр ЗМІ МДУ ім. М.В. Ломоносова, 2004. – с. 53-57.

ТКАЧУК Т.Л.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра
загальної психології,
Інститут соціальних наук та
самоврядування ім. Г. Алієва,
Міжрегіональна академія
управління персоналом,
м. Київ

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВПЛИВУ ВЧИТЕЛЯ НА МОРАЛЬНЕ ЗРОСТАННЯ ПІДЛІТКІВ

У статті розкриваються особливості морального розвитку підлітків, які супроводжуються прагненням до створення власної системи моральних цінностей. Розкриваються труднощі міжособистісної взаємодії підлітків з дорослими, які часто приводять до «смыслового бар'єру». Обґрунтовується роль педагога у моральному зростанні особистості підліткового віку. Визначаються компетенції, якими повинен володіти вчитель для успішної взаємодії з підлітками: емоційна зрілість, емоційна стійкість, комунікативна компетентність. Розкривається зміст прийомів та технік з оптимізації зазначених компетенцій.

Ключові слова: моральний розвиток підлітків, «смысловий бар'єр», емоційна стійкість, емоційна зрілість, комунікативна компетентність вчителя.

В статье раскрываются особенности нравственного развития подростков, сопровождающиеся стремлением к созданию собственной системы нравственных ценностей. Раскрываются трудности межличностного взаимодействия подростков со взрослыми, которые часто приводят к «смысловому барьеру». Обосновывается роль педагога в моральном росте личности подросткового возраста. Определяются компетенции, которыми должен обладать учитель для успешного взаимодействия с подростками: эмоциональная зрелость, эмоциональная устойчивость, коммуникативная компетентность. Раскрывается содержание приемов и техник по оптимизации указанных компетенций.

Ключевые слова: нравственное развитие подростков, «смысловой барьер», эмоциональная устойчивость, эмоциональная зрелость, коммуникативная компетентность учителя.

The article reveals the features of moral development of adolescents, accompanied by the desire to create its own system of moral values. Revealed the difficulties of interpersonal child-to-adult interaction. As many of it are caused not only features individual tumors adolescence (sense of maturity, growing negativity, criticism of the system of adult standards), as some of it are results of teachers unreadiness to this type of change and lack ideas about features of moral development of adolescents. The role of the teacher in the moral growth of individual adolescence. Defined jurisdiction, which should have a teacher for successful interaction with adolescents: emotional maturity, emotional stability, communicative competence. The content of methods and techniques to optimize these competencies.

Key words: moral development of adolescents', "semantic barrier", emotional stability, emotional maturity, communicative competence of teachers.

Постановка проблеми. Сучасний стан суспільного розвитку пред'являє нові вимоги до системи освіти та виховання підростаючої особистості. Суттєві зміни суспільства, перехід його від одного якісного стану до іншого певною мірою змінюють саму людину: її світогляд, моральність, особистісні якості та ін. У сьогоденні виховний та освітній процеси набувають гуманістичного спрямування, центром якого є людина, її інтереси, почуття, потенційні здібності. Тому сучасний педагог повинен не тільки професійно формувати знання, але й допомагати підростаючій особистості адаптуватися та реалізовувати власні можливості у соціальному просторі. Це стає неможливим без глибокого вивчення та розуміння розвитку психічних, соціально-психологічних осо-

бливостей особистості на різних етапах онтогенезу.

Мета статті – розкрити психологічні особливості морального зростання підлітків та обґрунтувати роль вчителя в цьому процесі; визначити основні умови оптимізації взаємин педагога з дітьми підліткового віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Класичною психологічною наукою (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, С.Л. Рубінштейн, Д.Й. Фельдштейн, В.Є. Чудновський, С.Г. Якобсон та інші) доведено, що у підлітковому віці особистість досягає такого рівня когнітивного розвитку, який дозволяє їй осмислити нормативно-ціннісний потенціал духовних взаємин людей. Підліток прагне до створення власної, автономної системи моральних цінностей, які будуть пережиті ним та стануть для

нього зрозумілими.

Подібні наукові положення відображені в роботах сучасних зарубіжних та вітчизняних учених (Ю.А. Алексєєва, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Орбан-Лембрик, Ф. Райс, А.О. Реан, Х. Ремшмідт, та ін.).

На думку сучасних психологів А. Гольдштейна та В. Хомик, гуманізація та демократизація устрою шкільництва в Україні неможливі без усвідомленого виміру морального розвитку особистості. За позицією вчених, поведінка людини набуває статусу моральної лише тоді, коли полегшує взаємини людей та здійснюється усвідомлено, вільно, без примусу. Автори цих положень мають на увазі відсутність гетерономних норм, правил, що регламентують та контролюють способи поведінки підростаючої особистості, яка втілює у власне життя внутрішні (автономні) приписи [4].

Як відмічає К.О. Абульханова, посиляючись на результати власних досліджень, відсутність у вчителя уявлень про особистість школяра, блокує його активність. Як наслідок, у нього виникає подвійний психологічний бар'єр, і він починає реалізовувати демонстративну або захисну поведінку [1].

Актуальність цієї проблеми зростає в умовах роботи з особистістю підліткового віку. Саме цей вік викликає справедливі хвилювання як учителів, так і батьків. Соціальні конфлікти між підлітками та педагогами нерідко мають серйозний безкомпромісний характер, причому вони частіше зумовлюються першими, що спричиняє в учнів підліткового віку низьку успішність та дезадаптовану поведінку.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів.

Наголосимо на тому, що провід-

ний вид діяльності у підлітковому віці – інтимно-особистісне спілкування. Однак, висуваючи на передній план навчальний егоцентризм, школа відмежовує міжособистісне спілкування підлітків з дорослими або однолітками. Вона пропонує учням цього віку вирішувати ті завдання, які в їх особистісному розвитку не є суттєвими у цей період. Потреба підлітка в емпатійному довірливому спілкуванні з дорослими, зокрема вчителями, рідко може бути реалізованою. Ця обставина часто призводить до формування підвищеної тривожності особистості підліткового віку, невпевненості у собі, виникнення труднощів у розвитку міжособистісних взаємин. У результаті виникає «смісловий бар'єр» як форма прояву інтелектуальних почуттів, що виникають внаслідок різних ставлень як підлітка, так і дорослого до одного і того ж вчинку або поведінки [2; 8]. Цей бар'єр проявляється через конфліктність, грубість та негативізм учня цього віку в ставленні до вчителів. Однак, підліток не в змозі самотійно подолати смисловий бар'єр, оскільки він не володіє таким високим рівнем рефлексії та моральним досвідом, як доросла людина. Багато залежить від учителя, його такту, вміння зрозуміти та прийняти позицію підлітка, його прагнення до самостійності, бажання самореалізуватися. Ігнорування таких важливих аспектів розвитку особистості або винесення їх за рамки компетенції школи призводить до відриву особистісного та морального розвитку підлітка від системи шкільного навчання. Тому нерідко у школяра цього віку відбувається втрата інтересу до учбового процесу.

Л.Е. Орбан-Лембрик, спираючись на результати власних досліджень, відмічає, що кожний другий класний керівник сам організовує роботу, при-

гнічуючи ініціативність, творчість підлітка, його самостійність. В умовах регламентації, авторитарного впливу вільний простір для конструювання підростаючою особистістю власної системи моральних цінностей є обмеженим. Більше того, кожний третій учитель забезпечує засвоєння моральних норм підростаючою особистістю тільки на рівні сприймання та розуміння. Рівень же прийняття загальнолюдських цінностей підлітками, діяльність яких пов'язана з регуляцією власної моральної поведінки, випадає із сфери впливу не тільки вчителя, але й батьків [5].

Проте труднощі, що відчують дорослі у стосунках з підлітками, часто компенсуються авторитарним стилем спілкування. Про це свідчать результати наукових досліджень І.М. Гояна, який вивчав психологічні особливості розвитку моральної поведінки підлітків. У його дослідженні наголос ставився на здатності підростаючої особистості до усвідомлення себе суб'єктом моральної поведінки. Однак, процес засвоєння цієї поведінки ускладнюється авторитарним впливом, регламентацією та адмініструванням, які практикуються у школі. Дослідник наголошує на тому, що формування у підлітків досвіду саморегуляції власної поведінки як чинника ефективного морального розвитку передбачає виконання дорослими, насамперед психологами та вчителями, таких умов: включення підлітка в систему самовиховання, наявність чітко сформованої системи вимог, сприяння моральній активності учнів, організація моральної освіти серед підлітків, батьків та учителів [3].

Глибоко вивчаючи питання взаємостосунків підлітків з учителями, ряд психологів та педагогів акцентують увагу на тому, якими якостями

повинен володіти професійний учитель [4; 5]. Вчені зауважують на певних умовах успішної взаємодії з підлітками. Учитель повинен володіти:

- емоційною стійкістю;
- емоційною зрілістю;
- комунікативною компетентністю.

Емоційна стійкість передбачає тривалість та ступінь стабільності емоційних реакцій, станів. Емоційна стійкість особистості вчителя благодіє впливає на психічний розвиток самих підлітків. Такий учитель є здатним розглянути та зрозуміти будь-яку точку зору на те чи інше питання, що є дуже важливим при взаємодії, зокрема спілкуванні з особистістю підліткового віку. Це дозволяє останній висловлювати власну думку на різні аспекти життєдіяльності, у тому числі моральні. Емоційно стійкий педагог є щирим для особистісного спілкування з підлітком, що викликає відповідне до нього ставлення співрозмовника.

Емоційна зрілість дозволяє педагогу зберігати адекватний нервово-психічний стан в умовах, які потребують концентрації енергії та опір емоційним напруженням, психічному дискомфорту. Емоційна зрілість відображає вищий рівень розвитку позитивних емоцій та почуттів особистості: здатність до співчуття, прояв поваги, доброти та любові до інших людей, емпатія, взаєморозуміння, гуманність та інше. Це, у свою чергу, дозволяє вчителю налагодити тісні особистісні взаємини з підлітками не на основі формального спілкування, а на основі взаєморозуміння, взаємоповаги та безумовного прийняття один одного.

Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій особистості, які сприяють продук-

тивному, тобто ефективному спілкуванню. Структуру комунікативної компетентності складають навички оптимізації спілкування, вміння встановлювати психологічний контакт та створювати доброзичливу атмосферу, навички оптимального використання вербальних та невербальних засобів спілкування. Комунікативно компетентний учитель спілкується з підлітками як з повноправними особистостями, які мають право на власну думку, власні моральні цінності та переконання.

Для більш глибокого та усвідомленого власного ставлення дорослих (батьків та вчителів) до підліткового віку та розуміння психологічних особливостей його протікання учасникам пропонується вправа «Продовжить речення». Протягом 10 хвилин потрібно написати близько 5 речень до фрази «Підліток – це...» [6].

З аналогічною метою для батьків проводиться вправа «Асоціації» [6; 10]. Вона сприяє усвідомленню учасниками процесу дорослішання підлітків та змін, які супроводжують цей процес. Батькам пропонується подумати та відповісти на наступні запитання:

- Які образи у вас викликає фраза «дорослішання дітей»?

- З ким або з чим ви можете асоціювати власних дітей-підлітків?

- Як нам домовлятися з підлітками, коли вони входять у нову життєву ситуацію, у новий етап розвитку та не хочуть, щоб з ними поводитися, як з дітьми?

- Що ми можемо зробити у ситуації, коли підлітки вже не підкорюються старим правилам, але ще не готові жити за новими для них правилами дорослої спільноти?

Особливі труднощі взаємин можуть спостерігатися з авторитарними педагогами. Саме авторитарний стиль

спілкування педагога з підлітками часто призводить до конфліктів і негативізму останніх. З метою запобігання цих явищ пропонується вправа «Прохання та вимоги» [7]. На початок надається дефініція понять «прохання» та «вимоги»:

«Прохання – це чесний вираз своєї позиції та своїх бажань, зроблений у такій формі, що інша людина може погодитися або відмовити, оскільки ви просите висловити її позицію та бажання. Пряме висловлювання своїх бажань – одна з найщиріших форм спілкування людей між собою: кожний може просити про те, чого він хоче від іншого; а той, кого просять, може сказати у відповідь «так» або «ні» відповідно до своїх бажань (та стосунки зберігаються незалежно від того, виконано прохання чи ні; ніяких негативних почуттів не залишається ні в того, кого просять, ні в того, хто просить, якщо йому відмовлено).

Вимога – це побажання, висловлене в категоричній формі, і передбачає його виконання. Прямі законні вимоги не можуть зашкодити взаємостосункам, оскільки звичайно виступають як договір, угода сторін про виконання якихось дій. Прихованні вимоги, тобто ті, які не обговорювалися і становлять собою ніби мовчазну угоду сторін замасковані прохання у формі емоційного шантажу, безсумнівно рано чи пізно викликають роздратування, злість, обурення та негативізм». Потім учасники працюють у парі. Їм надається інструкція: «Попросіть щось у вимогливій формі. Що ви відчуваєте, коли вимагаєте? З'ясуйте, що відчуває при цьому ваш партнер. Тепер попросіть про щось, виражаючи свої почуття, запитуючи та вислуховуючи, що відчуває інший. Що ви відчуваєте, коли просите?»

Широко використовуються психо-

лого-педагогічною практикою в роботі з учителями так звані «педагогічні ситуації» [4]. Вони несуть у собі певну психолого-педагогічну дилему та сприяють розвитку вміння прогнозувати педагогом наслідки власних дій та реакцію учнів. Пропонується вирішити наступні ситуації:

1. Ви намагаєтеся подати важливу тему на уроці, але двоє учнів у класі галасують. Ви відчуваєте, що ваші плани можуть бути зірвані. Ваші дії?

2. Під час уроку Ви випадково знайшли у парті учня цигарки. Що Ви будете робити?

3. Микола дізнався, що його батьки розлучаються. Він став грубіячити, почав пропускати заняття. Як слід вчинити у такій ситуації?

4. Олена щойно на «відмінно» складала іспит. Раптом учні стали дражнити її улюбленицею вчительки. Олена дуже хвилюється з цього приводу. Що у такій ситуації може зробити класний керівник?

5. Сергій дуже повний, і його часто дражнять інші учні. Ваші дії з цього приводу як класного керівника?

6. На початку занять учень говорить вам: «Я не думаю, що ви, як педагог, зможете нас чомусь навчити». Ваша реакція?

7. Учень, демонструючи своє погане ставлення до однокласника, говорить: «Я не хочу навчатися разом з ним». Як на це повинен відреагувати вчитель?

Враховуючи соціально-психологічні особливості морального розвитку особистості підлітків, лібералізації їх моральних цінностей та емансипації від дорослих, учителям пропонується комплекс заповідей педагогічного спілкування [7; 10], які сприятимуть більш довірливим їх взаєминам з учнями підліткового віку:

1. Педагогічний процес будується

на підґрунті ваших взаємин з підлітками. Саме вони надають зазначеному процесу неповторний особистісний смисл. Думайте над власними взаєминами з вихованцями та цілеспрямовано їх будуйте.

2. При організації педагогічного спілкування намагайтеся виходити не тільки з педагогічних цілей та завдань.

3. Точно та адекватно орієнтуйте своє мовлення на конкретну особистість або на групу, як на уроці, так і в ході виховного заходу.

4. Спілкування у педагогічному процесі не слід обмежувати тільки інформацією.

5. При спілкуванні намагайтеся створювати рівноправні взаємини.

6. Намагайтеся відчути та усвідомити психологічну атмосферу у класі.

7. Навчайтеся слухати співрозмовника у процесі спілкування. Слід вислухати підлітка до кінця, навіть якщо він, на ваш погляд, говорить неправильно та забирає ваш час.

8. При організації спілкування з учнями, намагайтеся відчути їх настрій, який виникає у ході спілкування. Не слід ставитися до психологічної ситуації спілкування як до чогось стабільного – вона може змінюватися кожну хвилину.

9. Якщо у ході спілкування у вас виникла необхідність показати підлітку помилковість його суджень, намагайтеся зробити це тактовно.

10. Уникайте штампів спілкування з підлітком. Емпатійне розуміння створює у підлітків почуття гідності та віри у свої сили.

11. Не допускайте негативних установок у ставленні до підлітків. Пам'ятайте, що вчитель, який сприймає внутрішній світ своїх учнів безоцінно, поводить себе природно і відповідно до своїх внутрішніх пере-

живань, створює необхідні умови для їх плідного навчання та виховання.

12. Пам'ятайте, що неаргументована критика поведінки, знань, стилю життя підлітка не має ніякого сенсу, якщо вона не несе у собі конструктивної основи та не передає підлітку особистісного, позитивного ставлення до нього.

13. Частіше посміхайтесь підлітку. Це створює у школярів на уроках позитивний емоційний настрій.

14. Намагайтеся у процесі вашого спілкування з підлітком використовувати слова схвалення, похвали та заохочування. Це виступає суттєвою мотивацією та стимулом моральної поведінки особистості підліткового віку.

15. Пам'ятайте, що для підлітків є важливим ставлення до нього як до повноправної особистості. У цьому відображається його прагнення до самоствердження та самореалізації.

16. Частіше пригадуйте своє дитинство, свої враження, переживання. Такі спогади допоможуть відчувати внутрішній стан учнів, зрозуміти мотиви їхніх учинків. Таким чином ви

психологічно наблизитеся до своїх учнів, краще розумітимете їх, зберігаючи при цьому і свій авторитет, і свою роль ведучого.

Учителям пропонується визначити 3-4 найголовніших із зазначених заповідей взаємодії з підлітком та аргументувати свою думку. Це сприятиме більш глибокому та усвідомленому позитивному ставленню педагогів до учнів підліткового віку.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Отже, труднощі міжособистісної взаємодії між підлітками та вчителями часто викликані відсутністю в останніх знань про особливості морального зростання особистості старшого підліткового віку, що часто приводить до виникнення «сміслового бар'єру», конфліктів та непорозумінь.

Розкрито провідні компетенції вчителів, які допоможуть налагодити взаємини з підлітками: емоційна зрілість, емоційна стійкість та комунікативна компетентність. Наведені техніки та прийоми оптимізації зазначених компетенцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова К. *Личность в условиях дефицита общения* // Воспитание школьников. – 2000. – №10. – С. 4-8.
2. Булах І.С., Алексеева Ю.А. *Развиток моральної самосвідомості особистості підлітка: Навчально-методичний посібник*. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 72 с.
3. Гоян І.М. *Психолого-педагогічні особливості розвитку моральної поведінки підлітків*. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. – К., 1997. – 24 с.
4. Гольдштейн А., Хомик В. *Тренінг умінь спілкування: як допомогти підліткам* / Пер. з агл. В. Хомика. – К.: Либідь, 2003. – 520с.
5. Орбан Л.Э. *Акмеологическая концепция нравственного становления личности: Автореф. дис...докт. психол. наук: 19.00.13.- М., 1992. – 61 с.*

6. Осипова И. Личностно ориентированные способы конструктивной коммуникации с учащимися // Воспитание школьников. – 2006. – №8. – С. 26-32.
7. Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний та освітньо-популярний журнал / Голова ред. ради С.Д. Максименко.: К. «Соціс Геллап», 1999. – №4. – 48 с.
8. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. СПб «Прайм-Евразия», 2003. – 432 с.
9. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Пер с нем. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
10. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 256 с.

ЧЕРПАК Ю.В.,
аспірант, методист науково-
методичного центру
гуманітарної освіти та виховання,
Інститут післядипломної
педагогічної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ДІЯЛЬНІСТЬ СПОРТИВНО- ГІМНАСТИЧНИХ ТОВАРИСТВ ЯК ЧИННИК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ наприкінці ХІХ – початку ХХ ст.

У статті проаналізовано основні шляхи становлення діяльності вітчизняних спортивно-гімнастичних товариств та об'єднань з поширення фізичного виховання, обґрунтовано доцільність і необхідність врахування їх досвіду у сучасній Україні.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична культура, спорт, гімнастика, громадські організації, спортивно-гімнастичні товариства.

В статье проанализированы основные пути становления деятельности отечественных спортивно-гимнастических обществ и объединений по распространению физического воспитания, обоснована целесообразность и необходимость учета их опыта в современной Украине.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, спорт, гимнастика, общественные организации, спортивно-гимнастические общества.

The article analyzes the main way of becoming the activities of domestic sports and gymnastic societies and associations for the dissemination of physical education, the expediency and necessity of their experience in modern Ukraine.

Key words: physical education, physical education, sports, gymnastics, community organizations, sports and gymnastic society.

У сучасній сфері фізичної культури і спорту України сьогодні відбувається чимало модернізаційних перетворень, які вимагають активного пошуку. Одним з шляхів оновлення цієї сфери може бути новітній аналіз та на його основі використання багатого досвіду діяльності громадськості з розвитку фізкультурно-спортивного руху. На початку ХХ ст. саме громадськість широко залучилася до фізкультурного руху, і цей процес сприяв виникненню великої кількості громадських організацій, учасники яких пропагували фізичне виховання, вивчали зарубіжні і розвивали вітчизняні види спорту. Громадські організації сприяли модернізації і збагаченню поглядів суспільства на фізичну культуру як на необхідний компонент повноцінного розвитку не лише окремої особистості чи групи, а й усього суспільства загалом.

У сучасній педагогічній науці вже напрацьовано дослідження, присвячені методичним аспектам фізичного виховання (Е. Вільчковський, С. Цвек, Є. Приступа, В. Белорусова, Г. Ландар, О. Григорьев та ін.). Захищено ряд дисертаційних робіт (І. Андрухів, О. Вацеба, М. Баяновська, М. Пантюк), в яких висвітлено питання становлення та розвитку гімнастично-спортивних товариств та об'єднань у різні історичні періоди в окремих регіонах України. Однак цілісної картини діяльнос-

ті спортивних товариств на території Наддніпрянської України наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. досі не створено. Отже, метою статті є вивчення досвіду громадських об'єднань у визначений період у напрямі популяризації фізкультури і спорту в країні.

До виникнення на початку ХХ ст. численних спортивних організацій, які популяризували фізичне виховання як необхідний елемент національної культури, призвела необхідність широкого залучення дітей та молоді до фізичної культури і спорту. Цьому, зокрема, сприяли ідеї К. Д. Ушинського, який увів фізичний розвиток дитини до системи характеристик гармонійно розвиненої особистості [19]. Фізичне виховання (з 1870 року) починає входити до системи середньої освіти поряд із розумовим і моральним вихованням. Однак, попри те, що гімнастика як елемент фізичного виховання стає необхідним складником шкільних програм і навчальних планів, фізичну культуру тлумачать у цей період лише як фізичні вправи, а інші аспекти фізичного розвитку вважають об'єктом уваги фізіології, гігієни, медицини, психології тощо [7, с. 20]. Ці науки у досліджуваний період стрімко розвивалися, істотно впливаючи як на становлення фізичного виховання у навчальних закладах різних типів, так і на діяльність дитячо-юнацьких об'єднань, клубів і гуртків. Завдяки здобуткам антропологічних

дисциплін зміст фізичного виховання був розроблений відповідно до можливостей різних вікових груп дітей, однак міра врахування цих наукових здобутків визначалася у кожному навчально-виховному закладі залежно від конкретних обставин його діяльності [Там само].

У розглядуваний період спостерігалось розширення змісту поняття «фізична культура» – від розуміння його лише як певного набору фізичних вправ до включення у зміст усіх заходів санітарно-гігієнічного характеру, засобів для розвитку і підтримки у здоровому стані людського організму, знань і вмінь використовувати на практиці різні комплекси фізичних вправ тощо. Як відзначає сучасний дослідник Е. Ю. Дорошенко, фізична культура розглядалася як поєднання фізичного виховання і фізичної освіти [7, с. 21]. Уявлення про фізичне виховання у досліджуваний період мала чимала частина населення, а питання фізичної освіти обговорювалися на сторінках наукових видань та освітніх часописів. Та все ж практика фізичного виховання випереджала теорію. Завдяки емпіричному досвіду поширювалися різні, нові для країни, види спорту, а також знання про європейські системи тіловиховання [Там само].

Провідний теоретик у галузі фізичного виховання кінця XIX – початку XX ст. П. Лесгафт головним завданням фізичного виховання визначав розвиток сили, швидкості, витривалості та інших тілесних якостей, а фізична освіта, на його думку, була покликана розширити ці завдання, визнавши своєю головною метою розвитку міння правильно, свідомо і доцільно використовувати результати фізичного виховання [12, с. 7]. Система фізичної освіти П. Лесгафта, що розумілася ним як система послідовних гімнастич-

них вправ, пов'язаних із розумовим, моральним, естетичним і трудовим вихованням, вимагала розроблення анатомо-фізіологічних, гігієнічних та психологічних основ з урахуванням вікових, статевих та індивідуальних особливостей і можливостей учнів [12, с. 13].

До обговорення різноманітних питань фізичного виховання активно долучалися не лише науковці, а й лікарі, фізіологи і педагоги [4; 11]. Зокрема, лікарі, наприклад, Є. Покровський, під фізичним вихованням розуміли сукупність чинників, що зумовлюють тілесний розвиток людини від народження до дорослості [15, с. 2]. Процес фізичного виховання відбувається не лише в сім'ї, у нечисленних дошкільних закладах, які починають виникати у цей період, у шкільному вихованні, а також у дитячо-юнацьких спортивно-гімнастичних товариствах та об'єднаннях. Останні намагалися найактивніше сприяти розвитку фізкультури і спорту серед населення.

Наприкінці XIX ст. фізичне виховання дітей та молоді характеризувалося як стихійний, неорганізований процес [7, с. 22]. На запитання «хто у цьому винен?» Є. Покровський, приміром, відповідав таким чином: «З однієї сторони, наполегливість не по розуму зі сторони нашої освіти; з другої – надто мала участь до сих пір компетентних лікарів у справі, що спеціально їх стосується» [14, с. 146].

У діяльності дитячо-юнацьких товариств та об'єднань однією із домінуючих ідей фізичного виховання у той час стало виховання гармонійно розвинутої особистості [14, с. 147]. Як зазначав діяч руху за поширення фізичної культури лікар і педагог Є. Покровський, «відстоюючи цю природню ідею [ідеться про ідею виховання гармонійно розвинутої особистості. – Ю.

Ч.), [...], що стала бойовим лозунгом кращих представників сучасної педагогії і медицини, лікарі можуть без зусиль вказати дилетантам, як помиляються, що так звана «гімнастика» в різних її смислах і видозмінах жодним чином не може бути визнана повністю доцільною як метод фізичного виховання... Прибичникам цієї системи крім цього дозволимо собі нагадати, що система ця зобов'язана своїм виникненням не серйозній турботі про здоров'я людства, а бажанню підготувати сильних, бойових солдатів» [14, с. 147].

Київський лікар Є. Ф. Гарнич-Гарницький 1895 р. організував атлетичний гурток, який згодом перетворився на товариство під назвою «Російський сокіл» [6, с. 3–4]. У Києві почали функціонувати спортивні клуби «Спорт», «Спортивний клуб», «Санітас»; у Харкові – «Любителі спорту», студентські спортивні об'єднання; в Одесі – «Спортинг-клуб», Шереметєвський спортивний гурток тощо [7, с. 22]. Так, гурток «Спорт» узяв активну участь у підготовці I Всеросійської олімпіади 1913 року в м. Києві. Керували гуртком лікарі В. К. Крамаренко та О. К. Анохін. Вони залучили до його діяльності учнівську та студентську молодь. Саме О. К. Анохіна справедливо вважають автором оригінальної системи фізичного виховання, названої ним «Вольова гімнастика» [3]. Він був також головою оргкомітету згаданої олімпіади [17, с. 6].

Крім великих спортивних заходів на початку XX ст. у Російській імперії проводили й інші, менш масштабні, але значущі для розвитку фізичної культури заходи, метою яких була популяризація фізичної культури та спорту. До участі в них залучалися члени громадських організацій, а глядачами були люди різного віку, статі,

соціального становища, професійної приналежності [13, с. 8]. Так, у травні 1913 р. зусиллями спортивних гуртків «Любителі спорту» і «Спорт» було організовано перше спортивне свято в м. Києві на Дикому полі, до програми якого входили змагання з легкої атлетики, гімнастики і боксу [13, с. 8].

Київський гурток «Любителі спорту» регулярно проводив заняття з гімнастики і боксу, а взимку – з хокею. За сприяння цього гуртка було відкрито лижну станцію за містом, у Боярці. Керівником цих занять був відомий спортсмен М. І. Ратьє, а також його учні Соколов, Роллер, Каплун [5, с. 6].

Завдяки поширенню у визначений час сокольської руханкової системи, розробленої у Чехії, популярними стають заняття із спортивної гімнастики, що передбачали викладання вправ на брусах, кільцях, коні, перекладині. Дитячі організації «Соколи», чії осередки з'явилися у Києві, Одесі, Харкові, Ялті, брали активну участь у зльотах сокільських організацій у Празі в 1907 р. та 1912 р. Зліт «Соколів» відбувся й у Києві. Його присвятили I Всеросійській олімпіаді. У роботі зльоту взяли участь члени організацій з Одеси, Катеринослава, Харкова, Чернігова [10, с. 3–4].

Товариства, які створювалися в Наддніпрянській Україні в досліджуваний період, були досить розмаїтими: спортивні товариства, члени яких були палкими прихильниками певного виду спорту (футбольні товариства, яхт-клуби, товариства любителів велоспорту тощо), гімнастичні об'єднання, які використовували певну систему гімнастичних вправ (наприклад, товариства фізичного виховання дітей тощо), і скаутські організації, члени яких ставили перед собою ширші завдання, ніж завдання опікування здоровим тілом. Зокрема, так звані

скаутські організації, діяльність яких ґрунтувалася на загальних скаутських законах та принципах, виникли на українських теренах унаслідок поширення скаутського руху у світі та, зокрема, на Галичині [9, с. 71]. Організаторами українських скаутських організацій виступили представники української інтелігенції, добре обізнані з практикою світового скаутизму і педагогічними основами фізичного виховання молоді, яке практикувалося у лавах цих організацій [Там само]. Спробу створити український скаутський відділ здійснив О. К. Анохін 1914 року, а 1917 року Є. Слабченко створив «Перший Білоцерківський курінь українських юнаків-скаутів» [18, с. 27].

Прикладом участі громадськості в організації фізичного виховання дітей та молоді в Наддніпрянській Україні стала діяльність «Товариства фізичного виховання дітей» в Одесі [9, с. 3]. Ініціатор його роботи І. Радецький – вчитель гімнастики, організатор дитячих спортивних арен та дитячого садка – звертався із закликом «...до всіх здорово мислячих і тих, хто дорожить інтересами своєї вітчизни людей, подумати серйозно над становищем нещасних дітей і створити товариства в кожному місті з метою сприяти і допомагати у важкій справі уряду, який перш за все зацікавлений в процвітанні Росії і її величі в майбутньому» [16, с. 39]. Головною причиною створення подібних осередків був незадовільний стан здоров'я населення, натомість «державі потрібні здорові і міцні духом громадяни, а не малодушні людиці, які всюди проповідують теорію підлого пристосування і нищать дітей в страшній атмосфері в школі і вдома...», наголошував І. Радецький [16, с. 140].

Кількість спортивно-гімнастичних

товариств у досліджуваній період зростала, проте порівняно із західними країнами їх було недостатньо, про що свідчать такі цифри: у Німеччині 1913 р. було зареєстровано 10951 гімнастичне товариство, а на теренах Російської імперії на початку того ж року – лише 506, проте до кінця року їх було вже 800 [20, с. 10]. Завдання виховати здорових людей, аби вони були здатні стати хорошими вояками, на початку ХХ ст. почало змінюватися на завдання виховати молодь, здатну до активного суспільного життя на благо народу та особистості. З цього приводу Є. Покровський, наприклад, зазначав: «У будь-якому разі все ж найголовніше питання виховання сучасної молоді полягає не в тому, щоб виховувати лише могутніх солдатів для військових битв, а навпаки, насамперед виховувати здорових душевно і тілесно людей, найбільш здатних для роботи і битв у цивільному житті» [14, с. 147]. І справді, ототожнення фізичного виховання і військової підготовки призводило до одностороннього розуміння мети і призначення фізичної культури. Натомість розвиток фізичного виховання мав формувати у молоді ставлення до фізичної культури як до чинника, що сприяє згуртуванню людей у малих і великих групах та позитивно впливає на вирішення суспільних справ, доля яких «...знаходиться насамперед у руках [людей. – Ю. Ч.] одухотворених, мужніх, енергійних, здатних на подвиг поодиночці і разом з товаришами...» [14, с. 147].

Важливого значення в діяльності дитячо-юнацьких спортивно-гімнастичних товариств надавалося питанням формування свідомої дисципліни та порядку: «Залишаючи за кожним окремим членом спортивних гуртків і організацій відому і необхідну свободу дій і вияву своєї індивідуальності,

спорт неминуче вимагає підпорядкування окремих особистостей загальному началу. Це підпорядкування окремих одиниць безумовно необхідне в таких видах спорту, якими, наприклад є змагання з греблі, футболу та ряду інших» [1, с. 4]. При цьому учасники громадського руху за поширення фізичної культури чітко розуміли, що спортивна дисципліна для кожного члена організації важлива лише у разі, якщо він сам прагне спільного успіху. Підпорядкування особистої дисципліни дисципліні команди допомагає узгоджувати власні інтереси з інтересами команди: «І дійсно, слідуючи спочатку сліпо вказівкам досвідченого наставника і керівника, учень уже скоро на власному тілі помічає, що педагог його правий, вимагаючи від нього точного втілення певних законів тренування» [1, с. 4]. Вимоги дисципліни стосувалися дотримання певного способу життя: відмови від шкідливих звичок, дотримання раціонального режиму життя, певної дієти тощо. При цьому йшлося лише про добровільне виконання поставлених завдань, бо, «...не дивлячись на зовні вимушений примус, ті, хто підпорядковуються *[вимогам. – Ю. Ч.]*, повинні почувати себе вільно активними членами відповідних спортивних організацій» [1, с. 4]. Це положення передбачало розуміння фізичної культури як невід'ємної частини усього життя людини й істотного чинника впливу на її особистість.

Крім дисципліни у діяльності дитячо-юнацьких організацій важливою умовою вважалося також й забезпечення режиму праці без перевтоми організму: «Ця вимога спортивної дисципліни, – зазначав невідомий діяч руху *[його ім'я приховане за ініціалами А. М. – Ю. Ч.]* за поширення фізичної культури у журналі «Російський спорт» (1914), – є найважливішою і такою, що

найретельніше дотримується. Особливо цінною вона є для юнацтва, бо юність і надлишок невитрачених сил, що шукають собі гідного застосування – синоніми. І ось, щоб застосування цих сил було дійсно гідним, слід раціонально витратити їх і не вичерпувати до кінця» [1, с. 4].

Особливо важливою та необхідною у досліджуваній період була участь у розвитку фізичного виховання кваліфікованих лікарів, які й сприяли підняттю фізичної культури на вищий рівень шляхом правильного фізичного виховання і використання різноманітних методів з урахуванням вікових особливостей дітей та підлітків. Закликаючи широкі кола батьків до активізації зусиль з поширення, а, головне, втілення ідей про корисність фізичного виховання в житті, Є. Покровський зазначав: «Та якщо батьки негайно ж не займуться цією справою і будуть, як і раніше, сидіти спокійно в стороні, зі складеними руками, очікуючи офіційного запрошення до участі, що виходитиме із вищих сфер або дилетантів виховання, то, зрозуміло, що і програма фізичного виховання залишиться власне в руках згаданих дилетантів» [14, с. 146].

Завдячуючи лікарям (О. К. Анохін, В. К. Крамаренко) та діяльності спортивно-гімнастичних товариств вітчизняна теорія та практика фізичного виховання збагатилася важливим теоретичним положенням про корисність масажу у проведенні роботи з фізичного виховання [2]. Цю ідею взяли на озброєння дитячо-юнацькі спортивні організації у процесі організації спортивних турнірів, змагань, у збагаченні тренувань та повсякденних занять фізичними вправами.

Проблема організації фізичного виховання молоді у вітчизняній педагогіці наприкінці XIX-на початку XX

століття із педагогічної поступово перетворюється на загальнодержавну. Фізичне виховання стає об'єктом уваги не лише освітян і фахівців з інших антропологічних наук – медицини, соціології, політики тощо, а й широких кіл громадськості. У цей час ретельно і всебічно вивчався світовий досвід здійснення фізичного виховання, узагальнювалися власні теоретичні дослідження і практичні здобутки. Було визначено завдання й для численних громадських організацій, які відігравали важливу роль у сприянні виховання здорового підростаючого покоління.

Спортивно-гімнастичні товариства та об'єднання активно долучалися до фізичного виховання дітей та молоді, створюючи сприятливі умови для вирішення відповідних завдань із збереження і покращення здоров'я народу. Ефективне використання цього досвіду в нинішніх умовах в Україні дає можливість не лише поглибити знання з історії розвитку вітчизняного фізичного виховання, а й відродити деякі кращі традиції фізичної культури, зокрема пов'язані з громадськими ініціативами, та використати їх для виховання сучасної української молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. А. М. Спортивная дисциплина / А. М. // Русский спорт. – 1914. – № 26. – С. 3–4.
2. Анохин А. К. Руководство по массажу и врачебной гимнастике / А. К. Анохин, В. К. Крамаренко. – К. : Сотрудник, 1911. – 256 с.
3. Анохин А. К. Волевая гимнастика. Психофизиологические движения / А. К. Анохин ; сост. Б. М. Шифрин. – Х. : Пролетарий, 1926. – 48 с.
4. Анохин А. К. Сила и здоровье для всех. Критический очерк всех систем физического развития (Антилы, Сандова, Дебоннэ, Штольца, Мюллера, Дудлея и японской), а также атлетики, борьбы и гимнастики. Индивидуальный метод физического развития. С 5 табл., анатомич. картой и 6 чертежами в тексте / А. К. Анохин. – К. : Книгоизд-во И. И. Самоненко, 1911. – 81 с.
5. В киевском кружке любителей спорта // Русский спорт. – 1914. – № 1. – С. 6.
6. Гимнастическое общество «Русский сокол» в Киеве в 1910 г. – К., 1911. – 44 с.
7. Дорошенко Е. Ю. Теорія і практика фізичного виховання молоді у вітчизняній педагогіці другої половини XIX – початку XX століття : дис.. к. пед. н. / Дорошенко Е. Ю. – К., 201. – 184 с.
8. Золочевський В. В. Теорія і практика організації фізкультурно-масової роботи із студентською молоддю у вітчизняній педагогіці (кінець XIX – перша половина XX ст.) : дис. ... к. пед. н. / Золочевський В. В. – Х., 2009. – 207 с.
9. Золочевський В. В. Організація діяльності фізкультурно-спортивних об'єднань дітей і молоді у вітчизняній педагогіці (кінець XIX – початок XX ст.) / В. В. Золочевський // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 4. – С. 111–115.
10. [...] // Києвлянин. – 1913. – № 234. – С. 3–4.

11. Лесгафт П. Ф. Краткий курс общей анатомии человека, разбор простых физических упражнений и описание школ для приготовления учителей гимнастики: Для армии в государствах Западной Европы / П. Ф. Лесгафт. – СПб. : Тип. Штаба войск гвардии и Петербургского военного округа, 1886–87. – 270 с.
12. Лесгафт П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания / П. Ф. Лесгафт ; под ред. М. П. Ивановой. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 410 с.
13. Первый спортивный праздник в Киеве // Русский спорт. – 1913. – № 24. – С. 8.
14. Покровский Е. Цеховые взгляды гимнастов на детские игры / Е. Покровский // Вестник воспитания. – 1892. – № 5. – С. 147–165.
15. Покровский Е. Физическое воспитание молодежи с общественной точки зрения / Е. Покровский // Вестник воспитания. – 1892. – № 8. – С. 1–21.
16. Радецкий И. К вопросу о физическом воспитании / И. Радецкий // Вестник воспитания. – 1892. – № 3. – С. 129–140.
17. [...] // Русский спорт. – 1914. – № 22. – сб.
18. Савчук Б. Український пласт. 1911–1939 / Б. Савчук. – Івано-Франківськ : «Лілея-НВ», 1996. – 267 с.
19. Ушинський К. Д. Програма педагогічного курсу для жіночих навчальних закладів / К. Д. Ушинський // Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Т. 2. – К. : Рад. школа, 1983. – С. 464–466.
20. Физическое развитие народонаселения Империи // Русский спорт. – 1914. – № 29. – С. 10.

ЗМІСТ

Розділ 1.

ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	6

BALALAJEVA O.Y., Expedience and needs for using E-learning tools for latin language by students-veterinarians	7
БАХОВ І.С., Розвиток полікультурної підготовки вчителів у сполучених штатах і канаді.....	14
БЕРЕЗОВСЬКА О.В., Застосування методу Case Study при викладанні іноземних мов	22
БІДЮК І.А., Особливості образу сучасного викладача вищої школи (теоретичний аспект)	29
ВІННИКОВА Л.Ф., Деякі особливості гуманізації вищої освіти у процесі професійної підготовки медиків	36
ВНУКОВА О.М., Розвиток артистизму як необхідної складової педагогічної майстерності майбутніх інженерів-педагогів.....	43
ВЯТЧАНІНА С.В., Підготовка іноземних студентів у мульти- національних групах вищих навчальних закладів України.....	50
ГРЕБІНЬ-КРУШЕЛЬНИЦЬКА Н.Ю., До проблеми формування готовності майбутніх правоохоронців до професійної діяльності	58
КОЖУХАР Ж.В., Взаємодія наукової роботи кафедри та дослідницької діяльності студентів.....	64
КОРСУН Г.О., Світовий досвід використання E-learning технологій у професійному становленні фахівців	72
КОТУН К.В., БОЛТЕНКОВ І.Ю., Психологічні засади формуванні готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності: фінський досвід	78
КУЗЬМІНА І.П., Супервізія як техніка розвитку професійної ідентичності майбутнього професіонала	85
КУШНІР В.С., Педагогічні умови застосування критеріально- орієнтованого оцінювання сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків	91
ЛАНДО О.А., Технологія управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах.....	99
ЛЮБІНСЬКА О.І., Професійна компетентність майбутніх фахівців медичного профілю: теоретичний аспект.....	108
МАКАРОВА М.О., Особливості формування навчальної мотивації іноземних студентів-медиків.....	116
МАХИНЯ Т.А., Використання соціальних медіа в професійній діяльності викладача вищої школи	123

МЕДВЕДОВСЬКА Т.П. , Технології в системі освіти	130
МИРОШНИЧЕНКО О.А. , Розвиток сучасної особистості засобами англійської мови з формуванням комунікативної компетенції	137
МІРОЧНИК В.В. , Використання інтернет-ресурсів при вивченні іноземної мови	144
НАКОНЕЧНА Н.В. , Дослідження організаційної культури приватного навчального закладу: завдання та хід експерименту	151
НАКОНЕЧНА О.В. , Робота наставника щодо профілактики конфліктів у студентській групі.....	162
НОГІНСЬКА А.О. , Федорова І.В., Морально-етична компетенція як складова культури майбутніх фахівців-аграріїв.....	169
ПОГОРІЛА Н.І. , Обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх агротехніків	176
ПОПОВА Г.В. , Критеріально-рівнева база діагностики культури управління персоналом майбутніх менеджерів	185
СЕМИГІНІВСЬКА Т.Г. , Формування професійної етики у майбутніх перекладачів авіаційної галузі за допомогою інтегративного спецкурсу	193
ФУРИК О.О. , Проблемно-орієнтоване навчання: перші кроки впровадження інноваційних технологій в медичну освіту.....	200
ХОМЕНКО П.В. , Організаційно-методичні засади запровадження європейських стандартів вищої освіти в системі підготовки магістрів з фізичного виховання.....	206
ШАПОВАЛОВА Н.В., ПАНЧЕНКО Л.Л. , Науково-дослідницька діяльність студентів вищих навчальних закладів у контексті інтеграції України в європейський освітній простір	214
ЯКУБЕНКО В.М., ЗАХАРЧУК М.Є. , Застосування технічних засобів навчання та інноваційних освітніх технологій у системі підвищення кваліфікації та додаткової освіти спеціалістів	223
ЯЩЕНКО Е.М. , Особистісно орієнтовані педагогічні технології в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю	230

Розділ 2.

ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	237

АЛЕКСАНДРОВА Н. М. , Модель викладача, що володіє управлінською культурою	238
АРОНОВА Р.С. , Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання на основі технології модульного навчання.....	246
БЕРЕЗОВСЬКА О.В., НИКИТЕНКО О.В. , Змішане навчання як новітня методика викладання іноземних мов	255

БОНДАРЕНКО Д.В. , Діагностування стану адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності	262
ГАВРИЛЮК С.М. , Модель професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості.....	268
ГАУРЯК О.Д. , Обґрунтування теоретичних та прикладних засад фізичного виховання особистості у спадщині Григорія Ващенка	276
ГНЕЗДІЛОВА К.М. , Педагогічні технології у роботі викладачів вищої школи.....	284
ГРИШКО В.І. , Впровадження форм і методів розвивального навчання у процесі професійної підготовки майбутніх юристів	291
ЗАЙКА Е.В., РЕПКИН В.В., РЕПКИНА Н.В. , Структурно-уровневая характеристика учебной деятельности школьников и студентов.....	298
КВАК О.В. , Складові комунікативної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.....	305
КОГУТ І.В. , Обґрунтування методики формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя.....	315
КОЖЕМ'ЯКІН О.С. , Вдосконалення принципів побудови мультимедійної презентації при застосуванні в навчальному процесі університету.....	323
КУНДІЙ Ж.П. , Провідні тенденції становлення та розвитку вищої жіночої медичної освіти на рубежі XIX – XX століття	332
МАРЧУК М.В. , Виховна робота в опікунських закладах буковини кінця XIX – першої третини XX століть.....	341
НАЗАРЕНКО Г.А. , Аксиологічний підхід до виховання культури демократизму учнів старших класів	349
НАРИЖНЫЙ Ю.А. , «Троянский конь» оккультизма в современной педагогике: Ш.А. Амонашвили и классическое педагогическое наследие	357
НИКОЛЮК Н.П. , Методика проблемно-розвивального навчання як провідний напрям формування творчого потенціалу студентів.....	369
ПЕТРИШИН Л. Й. , Технологія Web-квест у процесі підготовки студентів до креативної діяльності.....	376
САВІНОВА Н.В., БЕРЕГОВА М.І. , Толерантність як одна із складових культури педагога.....	383
ТКАЧУК Т.Л. , Прикладні аспекти оптимізації впливу вчителя на моральне зростання підлітків	389
ЧЕРПАК Ю.В. , Діяльність спортивно-гімнастичних товариств як чинник фізичного виховання молоді на українських землях наприкінці XIX – початку XX ст.	397

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 35

Додаток 2 до Вип. 35, том IV(16), 2015 р.

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяк О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

© ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2015.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Рубцов В.В., Гусева О.П., Серова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:

доктор психологічних наук, професор Маноха І.П.

Верстка та макетування:

Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 2 до Вип. 35, Том IV(16): Тематичний
випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис,
2015. – 410 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by
H.Skovoroda” - Supplement 2 to Vol. 35, Volume IV(16): Thematic Issue “International
Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2015. - 410 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітар-
ного знання.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як
самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на
початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання
довершеної особистості. Психологія XXI століття представлена у сукупності її
здобутків та перспектив, теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія
людини, суспільства і культури постала у контексті найбільш актуальних проблем,
що визначаються як змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний
тематичний напрям вміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та
організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників
психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в
Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-14-9 (8)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2015 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2015 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2015 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2015 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2015 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідectво по внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.

Підписано до друку 14.05.2015 р. Формат 60x841/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.

Ум. друк. арк. 34,6. Наклад 300 примірників. Зам. № 1135/4.