

Наукове видання  
**Проблеми сучасної педагогічної освіти**  
Серія: Педагогіка і психологія.  
Випуск сорок перший. Частина 2.

**Відповідальний за випуск О.Ю. Пономарьова**

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 28.09.2013. Підписано до друку 25.09.2013.  
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Друк офс. Обл. - вид. арк. 20.  
Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні  
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) РВВ КГУ  
вул. Севастопольська, 2, м. Ялта,  
Автономна Республіка Крим,  
Україна  
98635  
тел. (0654)32-21-14,  
факс (0654)32-30-13

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ**  
**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ**  
**АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ**  
**РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”**  
**(м. ЯЛТА)**

---

## **ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Серія: Педагогіка і психологія*  
**Випуск сорок перший**  
*Частина 2*

Ялта  
2013

УДК 37  
ББК 74.04  
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 25 вересня 2013 року (протокол № 27)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип.41. – Ч.2. – 316 с.

**Редакційна колегія:**

**О. В. Глузман** – професор, доктор педагогічних наук, академік НАПН України  
**М. Я. Ігнатенко** – професор, доктор педагогічних наук  
**В. С. Заслуженюк** – професор, доктор педагогічних наук  
**Л. І. Редькіна** – професор, доктор педагогічних наук  
**Г. Є. Гребенюк** – професор, доктор педагогічних наук  
**Н. В. Горбунова** – професор, доктор педагогічних наук  
**С. Д. Максименко** – професор, доктор психологічних наук, академік НАПН України  
**Т. С. Яценко** – професор, доктор психологічних наук, академік НАПН України  
**В. Ф. Венда** – професор, доктор психологічних наук  
**Н. Ф. Каліна** – професор, доктор психологічних наук  
**В. А. Семиченко** – професор, доктор психологічних наук  
**А. В. Фурман** – професор, доктор психологічних наук

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Міністерства Юстиції України серія КВ № 15372-3944 ПР від 12.06.2009 р.

Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю „Педагогіка і психологія” (Постанова № 1-05/4 від 14.10.2009 р.)

Рецензенти:

Карпова Е. Е. – доктор педагогічних наук, професор, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського;

Солодухова О. Г. – доктор психологічних наук, професор, Слов’янський державний педагогічний інститут.

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), 2013 р.

*Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*

<b>Кондратюк С. М. Рубан Л. І.</b>	ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	<b>260</b>
<b>Таранник А. О.</b>	ВИЩА ШКОЛА КІНЦЯ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТ. , ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО КОРПУСУ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	<b>266</b>
<b>Тросюк С. Д.</b>	РОЗРОБЛЕННЯ ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ.....	<b>272</b>
<b>Турбар Т. В.</b>	АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРИРОДООХОРОННОЇ РОБОТИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	<b>278</b>
<b>Федоренко Д. О.</b>	ЛЮДИНОВИМІРНІСТЬ ЯК ОСНОВНИЙ ПІДХІД ДЛЯ ЗВЕДЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	<b>284</b>
<b>Шеверун Н. В.</b>	КВАЛІФІКОВАНЕ ВЧИТЕЛЬСТВО ЯК ЗАПОРУКА ВИСОКОЇ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ.....	<b>291</b>
<b>Шевченко Ю. В.</b>	ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Б. П. ЄСПОВА НА ПРОБЛЕМУ ВИБОРУ ПРОФІЛЮ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЮ ОСВІТИ НА СЕРЕДНІЙ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	<b>297</b>
<b>Панченко Ю. А.</b>	ГЕНДЕРНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ СОЗНАТЕЛЬНЫХ АСПЕКТОВ КОНСТИТУИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ.....	<b>304</b>

<b>Пащенко О. О.</b>	ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО – ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ.....	<b>191</b>
<b>Пододіменко І. І.</b>	ОСОБЛИВОСТІ МОНИТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ.....	<b>197</b>
<b>Приходькіна Н.О.</b>	СТРАТЕГІЇ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	<b>203</b>
<b>Пушкар Л. В.</b>	МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	<b>209</b>
<b>Сгадова В. В.</b>	АКСІОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ.....	<b>216</b>
<b>Александрова Н.М.</b>	ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ У ВИЩИХ НЕПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД США ТА ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН.....	<b>222</b>
<b>Скоробогатова М.Р.</b>	СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГІЧЕСКИХ КАДРОВ ФРАНЦІЇ.....	<b>228</b>
<b>Кирпа А. В.</b>	ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕФІНІЦІЙ «ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ» ТА «ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА» В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОКЛУБУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	<b>234</b>
<b>Самойлова Ю. І.</b>	ІННОВАЦІЙНІ ШКІЛЬНІ МЕРЕЖІ У США: ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ.....	<b>239</b>
<b>Третько В. В.</b>	ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	<b>244</b>
<b>Дергач М. С.</b>	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ В СФЕРІ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ З РІЗНИМ ЕКОНОМІЧНИМ СТАТУСОМ.....	<b>254</b>

УДК 159.9.019.4

**СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ**

**Чуносів Михайло Олександрович,**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології  
Єваторійського інституту соціальних наук,  
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**Постановка проблеми.** Процеси, які відбулися у нашому суспільстві упродовж останнього десятиріччя, зумовили загострення старих і виникнення нових суспільних проблем. Вони пов'язані з життєдіяльністю людини і потребують комплексного вирішення у сфері соціального захисту, психолого-педагогічної підтримки особистості, сім'ї, різноманітних груп населення.

Зміни, що сталися у світі на рубежі ХХ-ХХІ століть, пов'язані з процесами глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства. Вони свідчать про формування суспільства, заснованого на знаннях, в якому знання набувають значення головного фактора економічного розвитку. Це потребує перегляду освітньої політики та вихідних положень для формування нових методологічних засад трансформації вищої освіти України в контексті інтеграційних процесів [1].

Процес інтеграція українського суспільства у світову спільноту доводить ефективність рішення багатьох соціальних проблем саме засобами соціальної роботи. В цих умовах практична підготовка соціальних педагогів має свої особливості, які зумовлені специфікою процесу становлення і розвитку професії. Особливо великого значення це питання набуває в період приєднання України до Болонської угоди та входження її до єдиного Європейського освітнього простору.

Слід зазначити що розвиток системи вищої освіти проходить з урахуванням таких факторів як: глобалізація соціально-економічних процесів і пов'язана з нею інтернаціоналізація ринку освітніх послуг, розвиток інноваційних освітніх технологій, лібералізація адміністративного управління освітою з боку держави, дефіцит державних ресурсів, необхідних для підтримки й розвитку системи вищої освіти.

У цих складних умовах, суспільство усвідомлює необхідність підготовки фахівців високої якості, що відповідають вимогам державних і світових стандартів. Напрями соціального розвитку держави, що реалізовується в соціальній політиці, передбачають постійного руху до підвищення рівня добробуту людини, і, як наслідок, до благополуччя усього суспільства. Усе це значно підвищило роль підготовки для неї кадрів і визначило значення соціальної освіти як творчого і стабілізуючого потенціалу розвитку соціальної держави.

Вищі навчальні заклади займають особливе місце в загальнодержавній системі освіти України Вони насамперед мають працювати на перспективу розвитку суспільства. Парадигма розвитку освіти України у вищій ХХІ ст. зумовлюється якісними характеристиками суспільства майбутнього [3].

У відповідності до Закону України «Про вищу освіту» основним завданням функціонування вищих навчальних закладів є забезпечення умов, необхідних для здобуття особою такого рівня освіти, який ґрунтується на повній загальній середній освіті, досягається у процесі системного і

послідовного засвоєння навчальної інформації, завершується одержанням за підсумками державної атестації певної кваліфікації [4 с. 85], що загалом і підтверджує його готовність до відповідної професійної діяльності.

Важливою проблемою для соціально-педагогічної теорії і практики є завдання вдосконалення моделі підготовки фахівців соціально-педагогічного напрямку. Особливої актуальності у цьому контексті набуває питання гармонізації теоретичного і практичного складників підготовки майбутніх фахівців, подальшої розробки засад практичного навчання студентів, зорієнтованості на формування професійних умінь і навичок, стійкої мотивації майбутньої професійної діяльності.

Зростаюча складність і різноманіття форм соціокультурного розвитку суспільства вимагає нових підходів до його вивчення, до посилення культурної та ідеологічної функції вищої соціально-педагогічної освіти. Тому важливим завданням залишається підвищення якості освіти, при цьому якість освіти залежить не лише від процесу засвоєння знань, навичок і вмінь, а особливо важливим є процес становлення студента як суб'єкта різноманітних видів і форм розумової діяльності людини та особистості громадянина.

Отже, професійна підготовка майбутнього соціального педагога має розглядатися у контексті загальної підготовки спеціаліста згідно з сучасними потребами держави. У державі потреби визначають її громадяни. В кожному житті людини, є такі періоди, коли їй потрібна допомога іншої людини, групи людей, цілого суспільства. І в цій ситуації особливу роль можуть відіграти як окремі соціальні інститути, так і окремі спеціалісти, серед яких соціальному педагогу належить особливе місце. Суспільна потреба у таких фахівцях сьогодні ні в кого не викликає сумніву. Лише професійно грамотний спеціаліст може вирішувати ті складні, суперечливі й болочі проблеми населення, які мають місце у державі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сучасна педагогічна наука наголошує що підготовка майбутніх соціальних педагогів повинна бути зорієнтована на оволодіння системою професійно-педагогічних знань та вмінь не лише під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, а й під час освоєння фахових дисциплін. Класифікатор професій дає таке визначення працівникові-професіоналу: професіонал – працівник, який володіє високим рівнем теоретичної підготовки і сформованості системи умінь та навичок для роботи за обраним фахом. Критерієм готовності є його здатність виконувати роботу (професійну діяльність) різної складності відповідно з прийнятих норм [5].

Отже, підготовка майбутніх соціальних педагогів повинна бути зорієнтована на оволодіння системою професійно-педагогічних знань та вмінь не лише під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, а й під час освоєння фахових дисциплін. Так, виходячи з положень Концепції педагогічної освіти, фахова підготовка передбачає вироблення практичних умінь і навичок, необхідних студенту для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Питання професійної підготовки вивчалися багатьма дослідниками, причому з різних позицій: неперервності (А. Алексюк, І. Зязюн, В. Луговий, В. Майборода, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Поліщук та ін.); психологічних аспектів професійного становлення (Л. Божович, Є. Клімов, І. Кон, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн); технологій професійної підготовки, впливу форм і методів навчально-виховного процесу на формування особистості

<b>Кудрявцева Т. О.</b>	АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	<b>125</b>
<b>Кузава І. Б.</b>	ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМОВ ДЛЯ ОДЕРЖАННЯ ОСВІТИ ДІТЬМИ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ, У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	<b>130</b>
<b>Лазарєв О. В.</b>	СУЧАСНІ ВИМОГИ ТА ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	<b>137</b>
<b>Лубянова О. В.</b>	ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	<b>143</b>
<b>Лях Г. Р. Чумак Л. В.</b>	ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ.....	<b>149</b>
<b>Мірошник З. М.</b>	МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СТРИЖНЕВИЙ КОМПОНЕНТ РОЛЬОВОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ПРОФЕСІОНАЛА....	<b>156</b>
<b>М'ягкоход В. О.</b>	ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	<b>168</b>
<b>Олійник О. М.</b>	ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ІГОР.....	<b>172</b>
<b>Павинська Н. А.</b>	ВИТОКИ ДІЯЛЬНОСТІ ІНСПЕКЦІЇ ЗІ СТУДЕНТСЬКИХ СПРАВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (ХVII – ПОЧАТОК ХІХ СТОЛІТТЯ).....	<b>178</b>
<b>Панова С. О.</b>	АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	<b>185</b>

<i>Дегтярєва Н. В.</i>	ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСНИХ ЗАВДАНЬ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	<b>68</b>
<i>Дерега І. С.</i>	ГОТОВНІСТЬ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	<b>76</b>
<i>Дишлева І. М.</i>	РОЗВИТОК КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	<b>82</b>
<i>Зінонос Н. О.</i>	ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....	<b>88</b>
<i>Избаи С. С.</i>	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ.....	<b>93</b>
<i>Канарова О. В.</i>	ПРОЦЕС ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ У ДУХОВНО-МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ).....	<b>100</b>
<i>Канатнікова О.А.</i>	СПЕЦИФІКА, ЗМІСТ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	<b>105</b>
<i>Клочкова Т. І.</i>	МЕНЕДЖМЕНТ РИЗИКІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ТА ПОЛІТИЧНОГО КОНТЕКСТУ.....	<b>113</b>
<i>Козубцов І. М.</i>	МЕТОДОЛОГІЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	<b>118</b>

майбутнього фахівця (П. Анохін, Ю. Бабанський, М. Данилов, А. Леонтєв, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.); формування професійно важливих особистісних якостей спеціаліста (Д. Брунер, Б. Гершунський, А. Петровський, С. Рубінштейн, С. Чистякова та ін.); організаційно-педагогічних аспектів співробітництва педагогів і студентів (В. Кан-Калік, А. Леонтєв, А. Мудрик та ін.); співвідношення розвитку особистості та її саморегуляції (Ю. Мисливський, В. Мухіна, В. Мудрик); формування і розвитку професійної майстерності, творчості (І. Зязюн, В. Моляко, В. Паламарчук, М. Поташник, В. Семиченко, Р. Хмелюк та ін.); проблем професійно-педагогічної допрофесійної підготовки та професійного визначення (Г. Балл, Т. Васильєв, О. Вітковська, М. Гінзбург, М. Дяченко, А.Журкіна, Д.Закатнов, Я. Камінецький, В. Мачуський, О. Мельник, І. Михайлов; Г. Субтельна, Б. Федоришин, С. Чистякова та ін.); довузівської підготовки у системі неперервної педагогічної освіти (А. Линенко; М. Поліщук, Л. Райко, В. Федяєва та ін.); питання допрофесійної підготовки соціального педагога (В. Бочарової, З. Гилязової, Л. Міщик, В. Келасєва, Є. Клімова; та ін.); технології здійснення процесу вузівської підготовки (І. Адушкін, А. Арнольдів, С. Тетерський, С. Кашін, Н. Ципюк та ін.); проблеми професійної підготовки у вищій школі і формування професійної готовності педагогічних працівників (В. Андрущенко, В. Галузинський, М. Євтух, О. Мороз, В. Омеляненко, В. Сагарда, В. Сластьонін, М. Фіцула та ін.).

Особливості підготовки фахівців до соціально-педагогічної діяльності розглядали в своїх працях В. Бочарова, Ю. Галагузова, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, І. Мигович, В.Поліщук, Ю. Поліщук, С. Харченко та ін.

В цілому, формування змісту підготовки майбутніх спеціалістів в Україні є наслідком складної взаємодії внутрішніх і зовнішніх соціально-економічних процесів, які спричиняють попит на потребу в соціальних фахівцях. Їх кількість і вимоги до кваліфікаційного рівня визначаються сукупною дією ряду чинників, які пов'язані не тільки з умовами і стилем життя населення, а й з наявністю мотивації та здатністю українського національного ринку одночасно формувати і підтримувати її й задовольняти соціальні потреби. Отже, у сучасних умовах важливим є максимальне наближення рівня підготовки фахівців соціальної сфери до безпосередньої практичної діяльності після завершення навчання.

Важливою в діяльності соціального педагога є соціально-профілактична, яку, підкреслюється, він приводить у дію за допомогою соціально-правових та юридичних механізмів з метою подолання негативних впливів навколишнього середовища. Наявність соціально-профілактичної функції в діяльності соціального педагога також відображено в роботах: О.Безкалько, М. Галагузової, А. Капської, А. Кравченко, Л. Мардахаєва, І. Миговича, Л. Міщик, П. Павленок, В. Сластьоніна, Е. Студьонова, З. Шевців, М. Фірсова, та ін.

Узагальнено реалізація соціальним педагогом соціально-профілактичної функції передбачає: організацію систему профілактичних заходів щодо попередження поведінки, що відхиляється (девіантної), і злочинної (делінквентної) поведінки дітей і підлітків; надання впливу на формування морально-правової стійкості; організація системи заходів щодо соціального оздоровлення сім'ї; своєчасна соціально-правова та інша допомога сім'ям і

дітям груп соціального ризику [6 с. 22-24].

Отже професійна профілактична діяльність соціального педагога охоплює розв'язання кола проблем, пов'язаних з проявами делінквентної поведінки. Тому сьогодні постала потреба у соціальних педагогах, які б володіли науковими знаннями і досвідом, могли б їх застосовувати у повсякденній профілактичній діяльності з неповнолітніми.

Слід зауважити що підготувати майбутнього соціального педагога до соціального-педагогічній профілактики делінквентної поведінки, можлива тільки за умови включення студентів у навчально-практичну діяльність, яка є складовою педагогічної підготовки до професійної діяльності. Тому фахова підготовка соціальних педагогів має здійснюватися з урахуванням досягнень та перспектив розвитку процесу соціально-педагогічної профілактики делінквентної поведінки загалом.

На наше переконання, наявність соціально-профілактичної функції повинна передбачати теоретико-методичне забезпечення. Ми вважаємо, що стан теоретичного забезпечення процесу професійної підготовки соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх можливо перевірити через здійснення контент-аналізу навчально-методичної літератури та аналізу наукових досліджень. Отже, **метою статті** є аналіз вивченості проблеми теоретико-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Профілактична діяльність знаходить своє відображення не тільки в діяльності соціальних педагогів та соціальних працівників. Профілактика відхилень поведінки є предметом таких наук як «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота», «Кримінологія», «Соціологія», «Юридична психологія», «Адиктологія», «Девіантологія», тому контент-аналіз здійснювався саме в науково-методичному забезпеченні цих напрямків. опорними елементами контент-аналізу було пошук в науковій та навчально-методичній літературі та наступного: По перше – визначення категорії «делінквентна та адитивна поведінка»; наявність умов і факторів що призводять до появи «делінквентної поведінки»; опис методик та технології роботи з профілактики та корекції делінквентної поведінки. По-друге – враховуючі що соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки неповнолітніх знаходиться у тісному переплетінні з «соціально-педагогічною профілактикою правопорушень», тому при здійсненні пошуку ми враховували і категорію «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень». По-третє – відображення проблеми професійної підготовки соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх в дослідженнях науковців.

З метою виявлення дійсного стану наявності необхідних теоретичних та практичних матеріалів щодо профілактики делінквентної поведінки, розглянемо деякі існуючі підручники та навчальні посібники. Узагальнено, нами зроблений висновок що існуючі навчально-методичні матеріали відображують деякі аспекти соціально-педагогічної діяльності. Так, сутність соціально-педагогічної діяльності розглядається фахівцями: Л. Аксєнковой, О.Безкалько, М. Галагузовой, Н. Жигайло, Л. Мардахаева, В. Сластенина, З. Шевцівої. Теоретичні аспекти соціальної роботи відображені в роботах А. Капської, А. Кравченко, М. Лукашевича, І. Миговича, П. Павленок, В. Полушук, Е. Студьонова, М. Фірсова, О. Янкович та ін. Методика та

ЗМІСТ

<i>Чуносів М. О.</i>	СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ.....	3
<i>Трифанов С. И.</i>	СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ.....	10
<i>Солодка А. К.</i>	МІЖНАРОДНА ОСВІТА І КРОСКУЛЬТУРНЕ НАВЧАННЯ.....	17
<i>Аблякімова Ф. Г.</i>	ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ.....	25
<i>Абрамова И. В.</i>	ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КРИТЕРИЯ ДЛЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....	33
<i>Бурлай В. А.</i>	ЩОДО ВИКЛАДАННЯ ФАХОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ.....	37
<i>Васильєва С. А.</i>	ДО ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ «РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РІЗНИХ ТИПІВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.-ПОЧАТОК ХХІ СТ.)».....	45
<i>Лаврухіна Т. В.</i>	СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ДИСПЕТЧЕРІВ.....	52
<i>Вишневський В.А.</i>	КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ПОЗИЦІОНУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	56
<i>Волосенко А. В.</i>	КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	62

связи гендера и ценностей личности на глубинном уровне, чтоб проследить в каких случаях сознательный и бессознательный уровни ценностей совпадают друг с другом и каким образом данное совпадение и рассогласованность связаны с гендером личности.

**Summary.** The problem of gender determination of conscious aspects of value-semantic sphere of the individual. We study the representation of the images values of the feminine women and masculine man on the conscious level of representation of the psyche. **Keywords:** gender, values, value ideas, values, masculinity, femininity.

**Резюме.** В данной статье рассматривается проблема гендерной детерминации сознательного аспекта ценностно-смысловой сферы личности. Исследуются представления об образах ценностей женственной женщины и мужественного мужчины на сознательном уровне репрезентации психики. **Ключевые слова:** гендер, ценности, ценностные представления, ценностные ориентации, мужественность, женственность.

**Резюме.** В цій статті розглядається проблема гендерної детермінації свідомого аспекта ціннісно-сислової сфери особистості. Досліджуються уявлення про образи цінностей жіночної жінки й мужнього чоловіка на свідомому рівні репрезентації психіки. **Ключові слова:** гендер, цінності, ціннісні уявлення, ціннісні орієнтації, чоло вічність, жіночність.

#### Литература

1. Бондаревська І.О. Гендерна ідентичність жінок–менеджерів: монографія / І.О. Бондаревська. – Дніпропетровськ: «Інновація», 2011. - 224 с.
2. Боровцова М.С. Становление гендерной идентичности юношей в неполной семье: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.С. Боровцова. – Симферополь, 2012. – 232 с.
3. Сафиуллина Л.З. Проявление ценностных ориентаций личности на осознаваемом и неосознаваемом уровне / Л.З. Сафиуллина, И.В. Зоткин // Психологические исследования: сб. науч. Вып. 4. – Самара: Универс – групп, 2007. – С. 155 – 264.
4. Овчаренко О. В. Пізнання цінностей суб'єкта методом активного соціально–психологічного навчання. / О.В. Овчаренко // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 10. – С. 515 – 524.
5. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя / Фромм Э. – Мн.: ООО «Попурри», 2000. – 672с.
6. Rokeach M. The nature of human values. N.Y. 1973

технології роботи соціального педагога роботи соціального педагога розглядаються в посібниках: Ю. Василькової, М. Галагузової, М. Глухової, Л. Завацької, Л. Кузнецова, Л.Мардахаєва, Н. Нікітіної, С. Харченко, Н. Краснової, Л. Харченко, Є. Холостовой, М. Шакурова, В. Шахрай, В. Шептенко, Г. Воронина, Я. Юрків, І. Сьомкіна, Л. Олифиренко Т. Шульга И. Дементьева, Л. Олифиренко Т. Шульга И. Дементьева. Проблема профілактики різновидів девіантної поведінки відображені в посібниках С. Белічевої, А. Гонеева, Є. Змановської, М. Ковальчук, В. Менделевича, В. Оржеховська, П. Павленок, О.Полякової, О. Пилипенко, М. Руднева, В. Татенко, Є. Холостовой, Т. Хагурова, А. Хоміч, Л. Шнайдера, Т. Федорченко та ін. Особливості злочинної поведінки неповнолітніх розглядаються в працях М. Данилевської, О. Долгова, В. Ермакова Н. Кулікова, Н. Сафіуліна. Особливості профілактики правопорушень показані в роботах В. Оржеховської, В. Бурлакова, М. Абдиров, Н. Ветров, В. Волкова, В. Ермакова, Г. Забрянский, Н. Захаров, М. Костицкий, М. Настюк, Ф. Лопушанский, Н. Мілешко, А. Миллер, М. Чуносос ат ін. Систематизована інформація, необхідну соціальному педагогу в практичній діяльності відображена в працях І. Вишнева, М. Гуліна, О. Марінушкіна, В. Носенко, Т. Шишковець. Окремі дослідники в своїх роботах описують профілактичні програми щодо профілактики поведінки що відхиляється: А. Гольдштейн, Г. Макартичєвої, І. Фурманов, та ін.

Як видно з указаного переліку окремих навчальних посібників, теоретико-технологічні аспекти діяльності соціальних педагогів з профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх відображені недостатньо. На наше глибоке переконання, такий стан може бути наслідком недостатньої вивченості проблеми соціально-педагогічної профілактики правопорушень в дослідженнях сучасних науковців за спеціальністю «соціальна педагогіка». Отже сучасні науковці досліджували: тенденції становлення теорії і практики соціально-педагогічної роботи (І. Зверева, А. Рижанова, Л. Штефан та ін..) теоретико-методологічних основи соціально-педагогічної роботи з певними категоріями населення (І. Іванова, Т. Яцула, Н.Заверіко та ін.). Особливості професійної діяльності соціальних педагогів (О. Безпалько, М.Дідик, Н. Заверіко, О. Вакулєнко; І. Іванова, І. Ковчина, С. Коношенко та ін.); професійно-особистісні якості соціального педагога (В. Бочарова, А.Капська, Є.Максимова, Л.Міщик); процес професійної підготовки соціальних педагогів (Ю. Мацкевич, Л. Поліщук, О. Пономаренко, В.Симонович, Л.Пундик, А. Первущина, О. Філь, Н. Живолупова, І. Ковчина, Т. Скларова, О. Карпенко); компоненти професійної готовності до соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки досліджували (Г. Золотова, М. Малькова, Н. Пихтіна, О. Тютюнник, Л. Вейланде, Н. Зобенько та ін.); питання інклюзивної освіти (Ю. Багинська); міжнародний досвід функціонування системи профілактики девіантної та делінквентної поведінки (А. Досін, І. Саламатина, А. Кулікова, Н. Зобенько); специфіку роботи с делінквентними неповнолітніми (Є.Чернобродова, В. Белов, О. Нишнианидзе, Н.Клішевіч, Р.Блаугути, Д. Бойко, Є. Бровко, Н. Фёдоровой); психологічні особливості делінквентних дітей досліджували (І. Горьковата, О. Павлик, М. Денисов, Н. Гресса); особливості роботи з неповнолітніми правопорушниками в пенітарній системі (Д. Виговський, С. Горенко, Н. Гресса); особливості профілактики правопорушень (В. Оржеховська, О. Іванової, М. Калиняк, І. Козубовська,

В. Терещенко, С. Замула, С. Бадьорої та ін.).

В цілому, аналіз дисертаційних досліджень, за період 2002-2012 роки, свідчить про те, що відбувається певне зміщення акцентів з вивчення технологічних аспектів соціально-педагогічної роботи, на питання соціальної роботи, досугової діяльності, вивчення зарубіжного досвіду соціальної роботи, організації соціально-педагогічної роботи у територіальній громаді, реабілітаційної роботи з соціально-дезадаптованими підлітками, формування особистості, формування правової культури дітей та ін. Деякі дослідження присвячені проблемам професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками девіантної поведінки, до профілактики наркотичної залежності, особливостями формування готовності до профілактики адиктивної поведінки.

У окремих роботах розкриваються питання професійної підготовки соціального педагога до профілактики адиктивної поведінки в навчальному закладі, до взаємодії з підлітками девіантної поведінки, до діяльності з людьми похилого віку, до виховної діяльності в умовах оздоровчої табору, педагогів до використання інноваційних форм та методів роботи, зокрема казкотерапії, до роботи у сфері сімейно-шлюбних стосунків, до соціально-правової роботи та ін. На жаль, науковці приділяють увагу практичним особливостям реалізації різних соціально-педагогічних функцій взагалі. Слід зауважити що практично відсутні роботи які розкривають сутність соціально-педагогічної діяльності з профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх, особливості роботи різних соціальних інститутів в плані соціального впливу на особу, питання організації їх взаємодії в процесі соціального виховання.

Отже, попри зростання кількості наукових праць в соціально-профілактичній сфері, питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх не було предметом системного вивчення та окремого аналізу. Аналіз зазначеної наукової літератури показує, що більшість публікацій розглядають проблему профілактики делінквентної поведінки в контексті профілактики правопорушень як одного з компонентів соціальної та соціально-педагогічної практики. Крім того, розгляд питань стосовно профілактики правопорушень обмежується розглядом загальної мети, напрямків, принципів, типів профілактики, загального опису педагогічної системи профілактики правопорушень та загальних профілактичних технологій. У окремих працях справедливо відзначається роль шкільних та позашкільних навчальних закладів у системі профілактики правопорушень, але в окремих випадках зводиться до профілактики адиктивної поведінки, що на нашу думку, є опосередкованою профілактикою. Також привертає увагу той факт, що у більшості наукових праць недостатньо відображені та обґрунтовані методи та засоби саме безпосередньої соціально-педагогічної профілактики делінквентної поведінки, що на нашу думку, є наслідком недостатньої наукової обґрунтованої педагогічної концепції соціально-педагогічної профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх. Слід зауважити, що попри зростання кількості наукових праць у галузі профілактики відхилаючої поведінки, та розширення їх проблематики, достатньо актуально залишається проблема відображення в наукових працях науково обґрунтованих методик та технологій профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх.

Узагальнюючи вищезазначене можна констатувати наявність певних

виявлена позитивна кореляція з їх представленнями о цінностях жінок з фемінними рисами.

5. Для вибірки жінок з переважаючими фемінними рисами (67 осіб),  $r = 0,5$  ( $p > 0,4$ ).

Це означає, що у жінок з переважаючими фемінними рисами існує позитивна кореляція з їх представленнями о цінностях жінок з фемінними рисами.

6. Для вибірки жінок з переважаючими фемінними рисами (67 осіб),  $r = 0,2$  ( $p > 0,4$ ).

Це означає, що у жінок з переважаючими фемінними рисами не виявлено достовірних кореляцій з їх представленнями о цінностях чоловічих рис.

7. Для вибірки жінок з переважаючими чоловічими рисами (33 осіб),  $r = 0,5$  ( $p > 0,4$ ).

Це означає, що у жінок з переважаючими чоловічими рисами існує позитивна кореляція з їх представленнями о цінностях чоловічих рис.

8. Для вибірки жінок з переважаючими чоловічими рисами (33 осіб),  $r = 0,3$  ( $p > 0,4$ ).

Це означає, що у жінок з переважаючими чоловічими рисами не виявлена позитивна кореляція з їх представленнями о цінностях жінок з фемінними рисами.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого дослідження в даному напрямку.** В результаті нашого дослідження ми виявили, що іспитуємі, які приписують собі фемінні риси особистості, як жінки, так і чоловіки, на свідомому рівні вибирали схожі цінності, а саме перші три місця любов, здоров'я, друзі, щаслива сімейна життя. Це означає, що іспитуємі, які характеризують себе фемінними рисами особистості, вибирають і схожі представлення о особистих цінностях. Іспитуємі, які характеризують себе чоловічими рисами особистості, так же вибирали схожі по їх представленням цінності.

Так же ми виявили, що цінності чоловіків з переважаючими фемінними рисами (по їх представленням) схожі з їх представленнями о цінностях жінок з переважаючими фемінними рисами в характері (в представленнях іспитуєміх) і відрізняються від представлення об образі цінностей чоловіків з переважаючими чоловічими рисами в характері (в представленнях іспитуєміх). Це саме відбувається і з групою іспитуєміх, які характеризують себе, як в більшій ступені чоловічі. Таким чином, по нашим даним, представлення об образах жіночості і чоловічості в ціннісному контексті у іспитуєміх схожі і є стереотипними. Так же існує позитивна кореляція між інтрапсихічними образами жіночості і чоловічості представленою в цінностях.

Це означає, що існує пряма взаємозв'язок з представленням о вмісті рис свого гендера, з представленнями о особистих цінностях і що дане представлення є стереотипним, що в ряді випадків може відчуждати особистість від своїх дійсних цінностей і не дає можливості їй повноцінно реалізувати свій потенціал.

Перспективним дослідженням в даному напрямку буде виявлення



Таблица 2

Мужчины, приписывающие себе маскулинные характеристики. (78 человек):	Женщины, приписывающие себе маскулинные характеристики. (33 человека)
1. Интересная работа	1. Интересная работа
2. Свобода	2. Материально обеспеченная жизнь
3. Материально обеспеченная жизнь	3. Свобода
4. Уверенность в себе	4. Уверенность в себе
5. Продуктивная жизнь	5. Познание
6. Активная деятельная жизнь	6. Общественное признание
7. Общественное признание	7. Здоровье
8. Познание	8. Развитие
9. Жизненная мудрость	9. Счастливая семейная жизнь
10. Здоровье	10. Любовь
11. Развитие	11. Активная деятельная жизнь
12. Развлечения	12. Красота природы и искусства
13. Наличие хороших и верных друзей	13. Счастье других
14. Творчество	14. Творчество
15. Счастливая семейная жизнь	15. Наличие хороших и верных друзей
16. Красота природы и искусства	16. Жизненная мудрость
17. Любовь	17. Продуктивная жизнь
18. Счастье других	18. Развлечения

Таким образом, мы получили 4 группы испытуемых мужчин и женщин с различным соотношением феминных и маскулинных черт (по их представлениям), 114 человек с преобладанием маскулинных черт, 89 человек с преобладанием феминных черт личности.

Данное исследование позволило нам определить наиболее часто встречающиеся ценности у различных групп респондентов. Следующим этапом исследования было соотнесение представлений о личных ценностях респондента с его представлениями о ценностях феминной женщины и маскулинного мужчины.

Для расчетов наших данных мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

1. Для выборки мужчин с преобладанием феминных качеств (22 человека),  $r = 0,5$  ( $p > 0,4$ ).

Это означает, что у мужчин с преобладанием феминных черт существует положительная корреляция с их представлениями о ценностях женщин с феминными чертами.

2. Для выборки мужчин с преобладанием феминных качеств,  $r = 0,2$  ( $p > 0,4$ ).

Это означает, что у мужчин с преобладанием феминных черт не выявлено достоверных корреляций с их представлениями о ценностях маскулинных мужчин.

3. Для выборки мужчин с преобладанием маскулинных качеств (78 человек),  $r = 0,5$  ( $p > 0,4$ ).

Это означает, что у мужчин с преобладанием маскулинных черт существует положительная корреляция с их представлениями о ценностях мужчин с маскулинными чертами.

4. Для выборки мужчин с преобладанием маскулинных качеств (78 человек),  $r = 0,3$  ( $p > 0,4$ ).

Это означает, что у мужчин с преобладанием маскулинных черт не

суперечностей: по-перше – між потребами суспільства, держави, системи соціальних служб у компетентних фахівцях, здатних конструктивно вирішувати соціальні завдання з профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх та рівнем підготовленості випускників вищих навчальних закладів до їх рішення; по-друге – необхідністю формування готовності соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх і недостатньою теоретичною розробленістю цього процесу; по-третє – значним потенціалом системи підготовки вищого навчального закладу у формуванні готовності до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх і неповною його реалізацією у зв'язку з обмеженістю наявного науково-методичного забезпечення.

**Висновки:** проведені нами дослідження теоретико-методичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності показує, що напрям профілактики делінквентної поведінки є перспективним полем для вивчення. Аналіз дисертацій, захищених за фахом 13.00.05 «соціальна педагогіка» за останні роки, свідчить про те, що фактично поза увагою дослідників залишаються питання підготовки соціальних педагогів профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх. Отже, ми вважаємо що перспективними напрямами дослідження повинна стати підготовка соціального педагога до професійної діяльності з профілактики делінквентної поведінки в різних інститутах соціального виховання з різними цільовими групами, при цьому дослідження мають бути спрямовані на підвищення наукової обґрунтованості, якості і ефективності соціально-педагогічної практики і підготовки фахівців до цього виду діяльності.

**Резюме.** Дана робота розглядає проблему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх. Показанні результати аналізу навчально-методичної літератури щодо соціально-педагогічної профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх. Висвітлені результати аналізу дисертаційних досліджень за фахом «соціальна педагогіка». Обґрунтована доцільність проведення наукових досліджень у напрямку підготовка соціального педагога до професійної діяльності з профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх. **Ключові слова:** напрям підготовки, дослідження, навчальна література, соціально-педагогічна профілактика, професійна готовність, делінквентна поведінка, соціальний педагог.

**Резюме.** Данная работа рассматривает проблему профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к профилактике делинквентного поведения несовершеннолетних. Показаны результаты анализа учебно-методической литературы в контексте социально-педагогической профилактики делинквентного несовершеннолетних. Обобщены результаты анализа диссертационных исследований по специальности «социальная педагогика». Обоснована целесообразность проведения научных исследований в направлении подготовка социального педагога к профессиональной деятельности в сфере профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних. **Ключевые слова:** направление подготовки, исследования, учебная литература, социально-педагогическая профилактика, профессиональная готовность, делинквентное поведение, социальный педагог.

**Summary.** The problem of the vocational training of future social teachers is shown to the prophylaxis of criminal behaviour of teenagers. The results of analysis

of educational literature are shown in the context of socially-pedagogical prophylaxis of criminal behaviour of teenager. Results of analysis of researches of dissertations on «social pedagogics». Expediency of realization of scientific researches is shown in directions of preparation of social teacher to professional activity in the field of prophylaxis of criminal behaviour of teenager. **Keywords:** direction of preparation, research, educational literatures, social prophylaxis, professional readiness, criminal behaviour, social teacher.

**Література**

1. Головань М.С. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства / М.С. Головань // Проблеми сучасної педагогічної освіти в Україні. Сер.: Педагогіка і психологія. – 2011 – №31 – Ч1 – С. 203-211

2. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року, № 347/2002 // Офіційний вісник України. - 2002. - № 16. - С. 2-3.

3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / А.І. Кузьмінський. - К.: Знання, 2011. — 486 с.

4. Науково-практичний коментар: Закон України „Про вищу освіту” / За заг. ред. Кременя В.Г.; М-во освіти і науки України. – К.: СДМ-Студіо, 2002. – 323 с.

5. Класифікатор професій (Із змінами та доповненнями). Видання офіційне. – К.: Соцінформ, 2001. – 584 с.

6. Шептенко В.А. Методика и технология работы социального педагога: [учеб. пособие для студ. Высш.пед. учебн. заведений] / В.А. Шептенко, Г.А. Воронина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

УДК 37.018.1.015.3

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ**

*Трифанов Сергей Иванович,*

*соискатель кафедры педагогики и управления учебными заведениями РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Процесс становления и развития системы инклюзивного образования в Автономной Республике Крым требует глубокого анализа всего комплекса историко-педагогической литературы по данному вопросу. Наличие различных концептуальных представлений о целях и задачах инклюзивного образования, а также различных моделей его реализации диктуют необходимость выработать единые основания для формирования системы инклюзии на региональном уровне.

**Цель и задачи исследования:** изучить различные точки зрения на процесс становления и развития системы инклюзивного образования; выделить основные концептуальные положения, которые послужат фундаментом создания системы инклюзивного образования в Крыму с его полиэтническими, историческими и духовно-культурными особенностями.

**Основное содержание статьи.** В быстро меняющемся современном мире образование является не только двигателем прогресса, но и представляет собой неотъемлемую часть всей мировой культуры. И дело не только в том, что оно

что же такое женственность или мужественности, они определяли данные характеристики в контексте того, что женственность наиболее желательна для женщин, а мужественность наиболее желательна для мужчин. Так же мы ставили своей задачей определить взаимосвязь представлений о собственном гендере респондентов с представлениями о собственных ценностях респондентов. Так же, сравнить представления о собственных ценностях респондентов с их представлениями об образе ценностей мужественного мужчины и женственной женщины. Это позволило определить степень согласованности между образом «Я» и образами женственности и мужественности представленными в психике респондента, отраженных в ценностях. Так же мы ставили своей задачей исследовать, схожесть представлений о ценностях женщин, которые на сознательном уровне характеризуют себя в большей степени фемининными чертами личности и мужчин которые в большей степени характеризуют себя на сознательном уровне фемининными чертами личности. То же самое мы определили и у испытуемых обоих полов с преобладанием маскулинных черт личности. По методике С. Бем наша выборка распределилась следующим образом: 22% занимали мужчины с преобладанием фемининных характеристик личности, 78% соответственно с преобладанием маскулинных характеристик личности. Среди женщин было 67% с преобладанием фемининных характеристик личности и 33% с преобладанием маскулинных характеристик. В таблице 1 приведен сравнительный анализ представлений о собственных ценностях у испытуемых, которые характеризуют себя в большей степени, как личности с преобладанием фемининных черт. В таблице 2 приведен сравнительный анализ испытуемых, которые в большей степени характеризуют себя как личности с преобладанием маскулинных черт.

Расчет наших данных мы отобразили в следующих таблицах:

Таблица 1

Мужчины, приписывающие себе фемининные характеристики. (22 человека)	Женщины, приписывающие себе фемининные характеристики. (67 человек)
1. Здоровье	1.Здоровье
2. Любовь	2. Любовь
3. Друзья	3. Друзья
4. Счастливая семейная жизнь	4.Счастливая семейная жизнь
5. Развитие	5. Материально обеспеченная жизнь
6. Свобода	6.Развитие
7. Мудрость	7.Мудрость
8. Уверенность в себе	8.Интересная работа
9. Познание	9.Уверенность в себе
10. Активная деятельная жизнь	10. Свобода
11.Счастье других	11.Счастье других
12.Интересная работа	12. Познание
13.Продуктивная жизнь	13.Продуктивная жизнь
14.Красота природы	14. Творчество
15. Материально обеспеченная жизнь	15. Активная деятельность
16. Творчество	16.Общественное признание
17. Общественное признание	17. Красота природы
18. Развлечения	18. Развлечения

невротизации [5]. Таким образом, в случае стереотипизации ценностных образов женственности и мужественности возможно наличие внутриличностного конфликта со своими глубинными ценностями. Здесь мы говорим о ситуации, когда личность воспринимает свои ценности сквозь призму стереотипов, сформировавшегося определенного образа женственности и мужественности, наполненного определенными жизненными ценностями. То есть некий готовый ответ на то, что важно, ценно для женщины и для мужчины. Это ставит личность в позицию невозможности выбора, потому что, если важным будет нечто другое, это будет означать определенную степень несоответствия образам мужчины и женщины.

Мы понимаем гендер, как целостную психическую репрезентацию пола, наполненную неповторимым динамичным глубинным, когнитивным и поведенческим смыслом женского и мужского, полученную индивидом в результате приобретения индивидуального опыта. Такое определение дает М.С. Боровцова [2, с.20-21] и мы считаем его наиболее отвечающим действительности. Структура гендерной идентичности включает в себя определенные ценности [1]. Мы согласны с таким видением, добавим, что гендерная идентичность личности задает ценностно-смысловую сферу личности, и, в то же время, ценностно-смысловая сфера личности обуславливает становление гендерной идентичности личности. То есть, мы представляем некий циклический процесс взаимодетерминации вышеупомянутых компонентов личности.

В данной статье мы рассматриваем сознательные аспекты как ценностно-смысловой сферы, так и гендера личности. Мы ставили задачу проследить взаимосвязь между представлениями личности о тех характеристиках, которыми репрезентирован ее собственный гендер, и, представлениями о ценностно-смысловой сфере. Так же, мы ставили задачу увидеть, как же связаны в структуре психики образы женственности и мужественности, представленные в ценности. Нашей задачей было выявить, как женственность и мужественность испытуемых представлена в их образах ценностей.

Наше исследование проводилось на выборке, состоявшей из 180 человек. В нем принимали участие 80 женщин и 100 мужчин. Испытуемыми были представители возрастной группы 18-22 года, студенты различных факультетов ТНУ им. Вернадского. Методики для нашего исследования были подобраны следующим образом: вопросник С.Бэм, предназначенный для определения гендерной идентичности респондентов. Сразу же заметим, что по нашему мнению, данный вопросник отображает лишь представления о характеристиках гендера испытуемого, а именно, отображает характеристики гендера на сознательном уровне. Данный вопросник заполнялся в первую очередь. Следующим заполнялся вопросник М. Рокича. Данный вопросник был модифицирован нами. Для начала испытуемому предлагалось провести ранжирование собственных ценностей, начиная от более привлекательного, заканчивая менее привлекательным. Следующим было задание, определить, какие ценности являются наиболее привлекательными для женственной женщины и мужественного мужчины. Такая формулировка задания позволяет определить, на сколько, стереотипны представления о женственности и мужественности в их ценностном контексте. В данной методике мы предложили определить именно ценности женственной женщины и мужественного мужчины, так как при просьбе испытуемым дать определение,

позволяет раскрыть творческие способности каждого человека, но и в том, что оно формирует человеческую личность, которая готова ответить на самые острые вызовы цивилизации. Философия образования будущего состоит в необходимости создания такой системы, которая бы обеспечила каждому члену человеческого сообщества, независимо от особенностей его психофизического развития, возможность равного, доступного получения знаний, их постоянного пополнения, проектирования модели собственного жизнетворчества и самореализации. Обращение исследователей к проблемам образования лиц с особыми потребностями имеет глубокие исторические корни. Диалектика педагогической мысли по этому вопросу формировалась от доказательств невозможности обучения детей с инвалидностью до полного признания и утверждения принципа равного доступа к качественному образованию всех без исключения людей, независимо от состояния здоровья, расовой, религиозной принадлежности, материального состояния.

Периодизацию научной разработки проблем инклюзивного образования можно представить следующим образом.

**1 этап (конец XVIII – XIX век) – начало утверждения научно-исследовательского подхода к проблемам инвалидности.**

Философы, мыслители, ученые и педагоги Нового времени (Томас Гоббс, Джон Локк, Якоб Родригес Ререйра, Валентин Гаюй, Шарль Мишель Л'Епе, Самуил Гейнике, Жан Жак Руссо, Филипп Пинель, Доротея Дикс, Семюэль Гридли Хоув, Иоганн Якоб Гутгенбуль, Эдуард Сеген, Мария Монтессори, Джон Ленгдон Даун Хейдон, Френсис Гальтон, Уолтер Фернальд, Мэри Денди, Альфред Бине и др.) утверждали равенство людей, т.к. человек рождается свободным, равным и одинаково ценным.

Особенность этого периода заключается в том, что работы исследователей носят узко практическую направленность, отличаются отсутствием обобщений и анализа накопленного опыта. Это обуславливалось лишь стремлением доказать, что обучение детей с некоторыми заболеваниями возможно. Тем не менее, именно в этот период рождаются и распространяются простейшие методики обучения умственно отсталых детей (американка Доротея Дикс, французский врач и педагог Эдуард Сеген, английский реформатор Уильям Тук), детей с нарушениями слуха и зрения (основатель «мимического метода» Шарль Мишель Л'Ене, основатель института для глухих Самуил Гейнике, создатель школ для слепых и глухих детей в Париже и Петербурге Валентин Гаюй и др.), которые стали основоположниками разработки современной жестовой речи, коррекционных методик и учебных программ для слепых детей.

Так, Эдуард Сеген в книге «Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно отсталых детей» [14] пишет, что развитие умственно отсталого ребенка во многом зависит от того, как его окружение воздействует на него: оказание социальной помощи другими людьми, сотрудничество с ними. Автор разработал критерии диагностики и оригинальную методику коррекции данной категории детей.

Взгляды Сегена были поддержаны замечательным педагогом-практиком Марией Монтессори [9], которая начинает разрабатывать свои коррекционные материалы, направленные на развитие познавательных процессов у ребенка. Влияние мелкой моторики на развитие мышления у ребенка до сих пор является аксиомой педагогической науки.

Известный немецкий психолог А. Адлер предложил теорию компенсации дефекта в психофизическом развитии ребенка [1]. Ощущение человеком своего физического недостатка активизирует его жизненные стимулы и приводит к раскрытию его индивидуальности. Заслугой педагогов-практиков Нового времени становится принятие нормативно-правовых документов в ряде стран Западной Европы. В 1817 году в Дании принимается Акт об обязательном обучении глухих; в 1848 году – Швеция принимает Закон о начальном образовании детей, которые не могут усвоить учебные программы в полном объеме; в 1873 году – в Саксонии законодательно вводится обязательное образование для слепых, глухих и лиц с умственной отсталостью; в 1893, 1899 гг. – в Англии начали реализовываться законы об обязательном начальном образовании слепых и глухих детей. Подобные же законы принимаются в Италии и Пруссии.

**2 этап (начало – первая половина XX века) – период усиления влияния медицинских исследований на содержание и формы образования лиц с инвалидностью.**

В этот период бурно развивается медицина, особенно такое ее направление как психиатрия. Исследования американского врача Джона Ленгдона Дауна Хейдона были положены в основу практики создания специальных учебных заведений, в которых должно быть организовано обучение детей с инвалидностью. На основе дарвиновской теории эволюции рождается концепция «евгеники» (понятие ввел в научный оборот в 1883 г. английский ученый Френсис Гальтон), суть которой состоит в том, что люди с умственной отсталостью должны быть изолированы от общества несколькими путями: помещением в специальные учреждения или подвержены принудительной стерилизации.

Подобные выводы способствовали принятию в ряде стран законов об изоляции глухих, слепых и лиц с умственной отсталостью, а в некоторых странах даже о насильственной стерилизации этой категории населения.

Особенно четко такой подход проявился в фашистской Германии, где учение о «высшей расе» отрицало само право на жизнь лиц с психическими и наследственными заболеваниями.

Итогом такого подхода к проблемам инвалидности стало повсеместное создание специальных учреждений, утверждение медицинской модели инвалидности, а как следствие – отход исследователей от социальной составляющей обучения детей с особыми потребностями. Круг научных интересов в области образования детей с инвалидностью начинает ограничиваться проблемами обучения, воспитания и развития детей в системе специального образования. В этот период появляются труды А.Н. Граборова (1923), А.И. Дьячкова (1957), П.И. Ковалевского (1911), Б.С. Преображенского (1933), Н.Б. Лурье (1967) и др.

В статье «Из истории обучения слабовидящих детей в некоторых зарубежных странах», опубликованной в «Специальной школе» в 1967 г., Н.Б. Лурье [8, с.84-92] подчеркивает, что в эти годы в западноевропейских странах особое внимание уделяется специальному образованию: совершенствуются механизмы комплектования специальных образовательных учреждений, выявления, учета и диагностики детей с нарушениями в развитии; меняется и уточняется классификация, выявляются новые категории детей, нуждающихся в специальном образовании. К уже существующим добавляются

сферы личности в свою очередь представлены на двух уровнях репрезентации психики: сознательном и глубинном. Разница между сознательными ценностями и глубинными создает внутриллический конфликт. Проблема влияния представлений о собственных гендерных характеристиках личности на представления о собственных ценностях остается открытой и актуальной. Представления о ценностях могут носить стереотипный характер, обусловленный представлениями о женственности и мужественности, что может в свою очередь создавать разрыв между истинными глубинными ценностями личности и представлениями о ценностях на сознательном уровне.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Ряд авторов утверждают, что необходимо фокусировать свое внимание в большей степени на сознательных аспектах ценностно-смысловой сферы личности, в то время как другие авторы, направляют фокус своего внимания на бессознательные аспекты [3;4;5;6]. Мы же полагаем, что необходимо комплексно подходить к данному вопросу и рассматривать ценностно-смысловую сферу в ее двух компонентах. Необходимо учитывать, что сознательный уровень психической репрезентации ценностно-смысловой сферы можно рассматривать в двух направлениях. Первое направление характеризуют те ценности, которые осознаются и являются действительными для личности. Это группа сознательных ценностей, которые согласованы с глубинными, не противоречат им. Другое направление сознательных ценностей включает те, которые, по мнению личности, принадлежат ей, однако, на глубинном уровне не принимаются, как действительно принадлежащие последней. Чем большей степени несогласованности между компонентами ценностей, тем выше уровень невротизации личности. Находясь в такой ситуации, личность не осознает свои действительные жизненные ориентиры. Как мы уже говорили выше, мы анализируем гендерную детерминацию ценностно-смысловой сферы личности. Гендерная детерминация различных аспектов жизнедеятельности личности затрагивается психологией, философией, педагогикой, социологией и другими науками. (Молчанов С.В Корнієнко І, Фарагей С.М., Асадуліна Ф.Г, Малюгин Д.В., Швецова А.Д и др.).

**Постановка задания.** На сегодняшний день исследования отвечают в большей степени на вопрос, какие же отличия в ценностях личности, обуславливаются гендером, однако не отвечают на вопрос, как именно гендер задает ценностно-смысловую сферу личности. В данной статье мы делаем попытку объяснения детерминации сознательно аспекта ценностно-смысловой сферы личности ее собственными представлениями о гендере. Наша задача определить взаимосвязь между представлениями о ценностях респондентов с их представлениями о ценностях, обусловленных их видением женственности и мужественности.

Вопрос, который мы рассматриваем в данной статье: определение степени стереотипизации образов женственности и мужественности, представленной в ценностях личности. Вопрос о том, каким образом представления о собственных гендерных характеристиках обуславливают представления о собственных ценностях является крайне важным.

**Изложение основного материала исследования.** Степень согласованности между бессознательным и сознательным аспектами ценностно-смысловой сферы личности влияет на степень общей удовлетворенности жизнью в целом. Рассогласованность же приводит к

**Summary.** The paper presents the essence of the teaching of views and ideas of national teacher – B. P. Esipov on the problem of selecting core subjects in school. The author reveals the idea of outstanding teacher of the learning process of differentiation with respect to the secondary school level, identifies the basic provisions for the need of differentiation of the learning process in accordance with a future career choice for schoolchildren. **Keywords:** pre-profile training, specialized education, schoolchildren.

#### Література

1. Бех М.І. Професійна орієнтація старшокласників на етапі закінчення загальноосвітнього навчального закладу / М.І.Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб.наук.пр.: Вип. 12. – Книга І. – Ін-т проблем виховання. – К., 2008. – С. 379-386.
2. Борис Петрович Есипов (1894-1967) [Библиографический показатель] / Сост. С. Ф. Багракова. – М.: Гос. научн. пед. библиотека им. К. Д. Ушинского, 1992. – 93 с.
3. Боброва В. Г. Ученый – педагог Б. П. Есипов / В.Г.Боброва; ред. М. В. Иванова. – Ижевск: Изд-во “Удмуртия”, 1965. – 24 с.
4. Гера Р. Д. Профессиональная социализация школьников на этапе предпрофильной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования] / Гера Римма Дмитриевна. – Белгород: БГУ, 2008. – 22 с.
5. Гончарова Н.О. Основи професійної орієнтації: навч. пос. / За ред. В. Ф. Моргуна. – К.: Вид. Дім “Слово”, 2010. – 168 с.
6. Есипов Б. Д. Основы дидактики / Б.Д. Есипов. – М.: Изд-во “Просвещение”, 1967. – 472 с.
7. Есипов Б. П. Пути совершенствования методов обучения / Б. П. Есипов // Советская педагогика. – 1965. – № 2. – С. 21.
8. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Б. П. Есипов. – М.: Изд-во “Учпедгиз”, 1961. – 212 с.

УДК 159.922.1

#### ГЕНДЕРНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ СОЗНАТЕЛЬНЫХ АСПЕКТОВ КОНСТИТУИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

*Панченко Юлия Александровна,*

*аспирант кафедры глубинной психологии и психотерапии  
Таврического национального университета им. В. И. Вернадского*

**Постановка проблемы.** Изучение проблемы ценностно-смысловой сферы личности в целом предполагает рассмотрение ряда частных вопросов, первую группу которых составляют ее содержательные, а вторую – динамические характеристики. К содержательным характеристикам целесообразно отнести вопросы о сущности ценностей и смыслов, а также об их взаимосвязи. Конституирование ценностно-смысловой сферы личности в онтогенезе, в том числе детерминанты, его обуславливающие, составляет основной вопрос о динамических характеристиках. В данной статье мы решаем вопрос о гендерной детерминации ценностно-смысловой сферы личности на сознательном уровне. Содержательные характеристики ценностно-смысловой

учреждения для детей с трудностями в обучении, эмоциональными расстройствами, девиантным поведением, социальной и культурной депривацией.

В работе Б.С. Преображенского «Глухонемой: Руководство для врачей-сурдопедагогов и сурдопедологов» [11] даются статистические сведения о количестве лиц с такими отклонениями в развитии, а также подчеркивается, что главенствующую роль в обучении и развитии этих детей может сыграть только медицина в соединении с педагогами – специалистами данного профиля.

А.И. Дьячков, будучи директором Научно-исследовательского института дефектологии Академии педагогических наук Российской Федерации, был страстным поклонником специального образования. В своей монографии «Основы обучения и воспитания аномальных детей» [5] он пришел к выводу, что глухонемые проявляют находчивость и сообразительность в практической деятельности. В связи с этим необходимо решительно отбросить формалистическую систему «чистого устного метода», и вся «работа в области сурдопедагогики должна идти под лозунгом: «Ближе к жизни».

Значительную аналитическую работу по истории, содержанию, структуре и методике специального образования в период с 1945 года провели английский исследователь К. Рейсвейк – в Нидерландах, Франции и Финляндии, В. Вейнс - в Бельгии, С. Гегарти, Н. Форман - в Великобритании, Г. Шуссер – в Западной Германии, У. Хайнце - в Восточной Германии, Д. Стасинос - в Греции, С.Я. Пийл - в Дании, И. Аббринг – в Италии, Е.Д. Кесарев - в Швеции, Л.М. Шипицына – в России и др. Так, в работе «Специальное образование в развитии» К. Рейсвейк [12] доказывает жизненную необходимость функционирования системы специального образования, и особое внимание уделяет методам, формам и средствам организации специального обучения. При этом, по мнению автора, большое значение имеет обращение к различным видам искусства как к средству развития и коррекции: музыка, арттерапия, изобразительное искусство, ручной труд, художественно-речевая деятельность, театрализованная игра и др. Массовая общеобразовательная школа этим вопросам не может уделять столько внимания в обучении детей с особыми потребностями.

**3 этап (60-е – середина 70-х годов XX века) – переход от медицинской модели обучения лиц с инвалидностью к включению их в общеобразовательное пространство.**

Структурные изменения, которые начали происходить в общественно-политической жизни многих стран, способствовали развитию новых концепций вовлечения в образовательный процесс и детей с особыми потребностями:

- возникают первые прецеденты закрытия спецшкол и перевода их учащихся в общеобразовательные учреждения;
- происходит повсеместное открытие классов для глубоко умственно отсталых детей, считавшихся ранее необучаемыми.

Это обуславливается новым пониманием прав детей с особыми потребностями, новым пониманием обязанностей общества и государства по отношению к ним.

Прибалтийский исследователь А.Д. Уорд в монографии «Новый взгляд. Задержка в психическом развитии: правовое регулирование» пишет: «Любое

государство, стремящееся к справедливости и подчиняющееся международным нормам соблюдения прав человека должно руководствоваться законами, которые гарантируют всем детям соответствующее их потребностям и способностям образование. Что касается детей с особыми потребностями, то такое государство обязано предоставить в соответствии с их потребностями возможность обучения» [16, с.151].

Ф.М. Сарагоса в книге «Завтра всегда поздно» [13] выдвигает следующие революционные положения: необходимо создать «школу для всех»; создание безбарьерного мира для инвалидов; толерантное общество – общество, которое не изолирует детей с инвалидностью.

К началу нового тысячелетия процесс интеграции приобрел необратимую силу – к концу 80-х годов XX века специальные школы посещали: 0,7% детей с особыми потребностями в Норвегии, в Финляндии – 2,5%, в Дании – 13%, в Канаде произошло полное закрытие специальных учебных заведений.

#### **4 этап (середина 70-х – 90-е годы XX века) – утверждение принципа интеграции в обучении лиц с инвалидностью.**

Период осознания необходимости отхода от медицинской модели к утверждению принципа равенства прав людей привел к появлению глубоких теоретических психолого-педагогических исследований в области образования лиц с инвалидностью.

Одним из первых российских ученых, который выделил социальный аспект обучения детей с особенностями психофизического развития, был Л.С. Выготский. Несмотря на то, что хронологически его работы не совпадают с выделенным этапом, он уже в предшествующее время подчеркивал, что физические недостатки могут быть компенсированы педагогическим влиянием. Естественно, что он не мог при существующей системе, говорить об интеграции ребенка с инвалидностью в общеобразовательное пространство, поэтому мысли о разумности функционирования всеохватывающей сети специальных учреждений у автора не возникали.

Л.С. Выготский одним из первых предложил классификацию отклоняющегося поведения: «В деятельности нервной системы различают три отдельных аппарата, выполняющих различные функции: воспринимающий аппарат (связанный с органами чувств), ответный, или рабочий аппарат (связанный с рабочими органами тела, мышцами, железами) и центральная нервная система. Недостаток каждого из трех аппаратов по-разному влияет на развитие ребенка и его воспитание. Соответственно этому следует различать три основных типа дефекта: повреждение или недостаток воспринимающих органов (слепота, глухота, слепоглухота), повреждение или недостаток частей ответного аппарата, рабочих органов (калеки) и недостаток или повреждение центральной нервной системы (слабоумие)» [4].

Но, как справедливо замечает Н.Н. Малофеев [10], несмотря на вывод, что дети с нарушениями интеллекта способны к обучению и развитию, они были отнесены государственной системой специального образования как «необучаемые».

Л.В. Занков [6] подчеркивает, что развитие ребенка при умственной отсталости зависит от правильно организованного обучения и воспитания, что для развития умственно отсталых детей и подростков большое значение имеет правильно организованное обучение и воспитание. Он убежден, что нет «потолка», дальше которого развитие при умственной отсталости невозможно,

американських середніх школах відводилося місце для занять учнів за вільним вибором, але навчальні плани і програми не були спрямовані на всебічний розвиток усіх школярів: “До предметів “вільного вибору”, – підкреслював Б. П. Єсіпов, – у багатьох школах США відноситься навіть фізика. Американські дітячі, стурбовані вузькістю і недостатньою глибиною шкільної освіти, виступають з критикою навчальних планів. Так, адмірал Раковер порівнює навчальні плани американської середньої школи з меню у кафетерії, де учням пропонуються на вибір різні інтелектуальні страви. І немає нічого дивного, вказує адмірал, в тому, що учні бажають наїдатися солодощами та відвертаються від розумових біфштексів, що вимагають міцних зубів для розжовування” [6, с. 82]. Також критично Б. П. Єсіпов розглядав і роботи англійського вченого – Стенлея Нісбета, який розробив концепцію про всебічну освіту школярів. Концепція складалася із 12 галузей, і одна з цих галузей – підготовка до професії, в якій загальна освіта розглядається як фундамент спеціальної.

Розкриваючи принцип всебічності розвитку школярів, педагог не виключав можливості поглиблення в окремі науки та орієнтації у виборі професії в тій чи іншій галузі техніки чи мистецтва, пропонуючи для цього учням, які мають певні захоплення, здійснювати дослідження у наукових лабораторіях, відвідувати студії, перебувати безпосередньо на тих місцях, де праця саме з індивідуальних уподобань та можливостей є привабливою.

**Висновки та перспективи дослідження.** Висвітлюючи погляди видатного вченого на проблему диференціації та вибору профілю навчання школярів на середній ступені навчання у школі, слід зазначити, що це питання стосується не тільки засобів і методів організації даної роботи, а й цінностей сучасної освіти, її цілей та завдань, які сучасна школа має сприйняти та керуватися у подальшому розвитку. Процес допрофільної підготовки школярів у основній школі є багатоаспектним, у ньому проявляються об'єктивні й суб'єктивні фактори, що зумовлюють своєю сукупною дією його надзвичайну складність. Підкреслимо, що в умовах постіндустріального етапу розвитку суспільства цей процес ще й надзвичайно мінливий і динамічний. Перспективою нашого дослідження є розгляд основних нормативно-правових положень та педагогічних концепцій щодо проблеми вибору профілю навчання школярами у основній школі.

**Резюме.** У статті представлено сутність педагогічних поглядів та ідей вітчизняного педагога – Б. П. Єсіпова, що стосувалися проблеми вибору профільних предметів навчання у школі. Автор розкриває ідеї видатного педагога щодо диференціації процесу навчання на середній ступені школи, виявляє основні положення, що обумовлювали необхідність диференціації процесу навчання відповідно до майбутнього вибору професії учнівською молоддю. **Ключові слова:** допрофільна підготовка, профільне навчання, учні.

**Резюме.** В статті представлена сутність педагогічних поглядів та ідей отечественного педагога – Б. П. Есипова, касаючихся проблеми вибору профільних предметів навчання в школі. Автор розкриває ідеї видатного педагога щодо диференціації процесу навчання на середній ступені школи, виявляє основні положення, обумовлюючі необхідність диференціації процесу навчання в відповідності з майбутнім вибором професії учасної молоді. **Ключевые слова:** предпрофильная подготовка, профильное обучение, ученики.

школярів праці і без включення їх на середній і старшій ступені навчання до продуктивної праці. З точки зору завдань політехнічної освіти виробляється і відбір інструментів, а потім верстатів і машин, які необхідно учням практично засвоїти” [6, с. 76]. Педагог мав на увазі необхідність впровадження цілісної системи навчання роботі учнів середньої школи над різними матеріалами, що були найбільш поширеними і значущими у виробництві, наполягав на вивченні властивостей цих матеріалів, і, відповідно, на удосконаленні навчальних програм з праці. Підкреслимо, що сучасні учні на уроках праці майже не вивчають тих нових матеріалів, які придатні для сучасного виробництва, і саме тому обладнання новітніх лабораторій, які б вивчали особливості нових матеріалів, постає вимогою часу і є одним із напрямів організаційної роботи сучасних вчених у галузі “Технології”.

Повертаючись до робіт Б. П. Єсіпова, підкреслимо, що у коло його інтересів також входила і розробка проблематики, що пов'язана із філологічним профілем навчання. Так, вказуючи на необхідність вивчення і рідної мови, і іноземних мов, педагог не обходив увагою питання, що були пов'язані з подальшим професійним розвитком учнів у цій сфері (зокрема, робота перекладача). При цьому він підкреслював на особливу роль тих шкіл, в яких предмети викладалися на іноземній мові. У школах такого типу ставилися значно ширші завдання, ніж у звичайних школах. Цьому сприяли, як вказував Б. П. Єсіпов, особливі умови: велика кількість годин на вивчення мови, розподіл класу на групи для занять іноземною мовою, практика навчальної роботи з предметів на іноземній мові та ін. Також від учнів, які закінчували такі школи, були потрібні особливі вміння: 1) вільно висловлювати свої думки в усній формі іноземною мовою, а також розуміти мову іноземця; 2) читати і розуміти без словника стилістично нескладні тексти; 3) письмово переводити оригінальну літературу і виступати в якості усного перекладача; 4) складати реферати на іноземній мові на основі самостійного вивчення декількох джерел. У цьому типі шкіл було на той час встановлено лексичний мінімум у 4600 слів і фразеологічних словосполучень. Отже, для вибору філологічного профілю навчання і подальшої професії, пов'язаної із цим профілем, як показав огляд праць, більш прийнятним постає навчання у спеціалізованій школі, де деякі предмети викладаються на іноземній мові, а самій іноземній мові у навчальних планах відводиться більше місця, ніж у звичайних школах.

Відмітимо, що Б. П. Єсіпов вказував на те, що на вибір школярами професії безпосередній вплив мають природні науки, тоді як суспільні науки, на його думку, впливають на спрямованість їх діяльності у суспільстві, ступінь громадської активності. Частково погоджуючись із цим твердженням, зауважимо, що у сучасному суспільстві, де значно зростає кількість професій, що спрямовані на соціальну допомогу та підтримку населення, суспільні науки також мають впливати на вибір школярами подальшому профілю навчання і майбутньої професії. Для цього, на нашу думку, потрібно переглянути навчальні плани та підручники, що відображають зміст суспільних наук, знайти саме такі можливості, які були б придатними для успішному вибору профілю навчання учнями основної школи.

Погоджуємося із поглядами Б. П. Єсіпова щодо установки на строгий науковий підхід у виборі школярами предметів для шкільної освіти. Педагог критикував американську систему навчання школярів, які могли в той час за своїм розсудом обирати предмети для навчання. Так, він писав про те, що в

полагає, що неправильно думати, що неполноценність мозга, лежача в основі умственной отсталости, создает какой-то потолок, дальше которого развитие при умственной отсталости ни при каких условиях не может пройти.

**5 етап (початок ХХІ століття) – перехід від інтеграції до інклюзивного освіти.**

Рубеж тисячелетий ознаменувався резким изменением не только на национальных уровнях, но и в международном плане отношения к обучению детей с инвалидностью. Стратегической линией современных педагогических исследований является детальная разработка технологий и методик решения проблем доступности и качества инклюзивного образования.

Круг научных работ, в которых поднимаются и изучаются конкретные направления реализации инклюзивного образования, достаточно расширился. Это исследования Ю.В. Богинской, С.Ю. Бородулиной, Л.В. Будяк, Т. Гребенюк, Н.И. Гуткиной, Е.Р. Дениэлс, Д. Митчелла, А.А. Колупаевой, В.А. Липы, С. Литовченко, И.И. Мамайчука, А.К. Марковой, И.В. Мартыненко, Ю.М. Найды, М.А. Поваляевой, О. Прокопенко, Т.В. Сак, А.Э. Симановского, В.М. Синева, Н.З. Софий, Т.О. Тарасовой, Н. Тепловой, О.П. Хохлиной, В.И. Шуляра, С.М. Юсфина и др.

Отечественные ученые сегодня достаточно глубоко разработали вопросы технологии реализации инклюзивного образования. Так, в монографии А.А. Колупаевой «Инклюзивное образование: реалии и перспективы» [7] рассматриваются проблемы коррекционно-развивающей работы как составной части инклюзивного обучения, а также модернизации специального образования в Украине. Однако возможности создания на базе специальных учебных заведений инклюзивных ресурсных центров с точки зрения технологии не исследуются.

Вызывают интерес исследования школы Ю.В. Богинской [2], смысл которых состоит в создании специализированных групп студентов с инвалидностью (в виду отсутствия на сегодня завершенной системы непрерывного образования в формате инклюзии) и постепенное включение их в образовательное пространство высшей школы посредством перехода в интегрированные академические группы.

**Выводы.** Анализ историографии по проблеме развития системы инклюзивного образования позволяет сделать вывод о том, что существующие исследования охватывают практически весь спектр направлений, связанных с теоретическими вопросами инклюзивного обучения лиц с особыми образовательными потребностями.

Однако комплексных исследований проблем создания и развития системы инклюзивного образования на региональном уровне на данный момент времени не приводилось.

**Перспективным** направлением является создание и развитие системы инклюзивного образования в Автономной Республике Крым на основе концептуальных положений изученной литературы по проблемам инклюзивного образования и имеющегося опыта его внедрения в практику учебных заведений.

**Резюме.** Стаття присвячена аналізу та типології наукової літератури щодо до проблем інклюзивної освіти. Автором сформульовано важливі концептуальні положення, які є підґрунтям для створення та розвитку системи інклюзивної освіти в Автономній Республіці Крим. **Ключові слова:**

інклюзивна освіта, особи з особливими освітніми потребами, методологічні основи інклюзивного навчання, типологія наукової літератури.

**Резюме.** Стаття посвячена аналізу і типології наукової літератури по проблемам інклюзивного образования. Автором сформулированы важнейшие концептуальные положения, которые являются основой для создания и развития системы инклюзивного образования в Автономной Республике Крым. **Ключевые слова:** инклюзивное образование, лица с особыми образовательными потребностями, методологические основы инклюзивного образования, типология научной литературы.

**Summary.** Article is devoted to the analysis and typology of scientific literature on problems of inclusive education. The author formulated the major conceptual provisions which are a basis for creation and development of system of inclusive education in the Autonomous Republic Crimea. **Keywords:** inclusive education, persons with special educational needs, methodological bases of inclusive education, typology of scientific literature.

#### Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / [пер. с немец. и вступ. ст. А.М. Боковикова]. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 96 с.
2. Богінська Ю.В. Особливості інтеграції студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах / Ю.В. Богінська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія. Зб. статей. – Ялта.: РВВ КГУ, 2010. – Вип.27. – Ч.2. – С. 15-21
3. Бут Т.И. Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль / Социальная эксклюзия в образовании. – М., 2003. – С. 17-25.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
5. Дьячков А.И. Основы обучения и воспитания аномальных детей / Под ред. А.И. Дьячкова. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Дом педагогики, 1999. – С. 103.
7. Колупаева А.А. Инклюзивна освіта: реалії та перспективи. [монографія] / А.А. Колупаева. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
8. Лурье Н.Б. Из истории обучения слабовидящих детей в некоторых зарубежных странах // Специальная школа. – 1967. – №2. – С.84-92.
9. Монтессори М. Развитие потенциальных возможностей человека / Пер. с англ. Д. Смоляковой // Бюллетень МАМА. – 1993. – № 2 - 3.
10. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: [в 2-х частях] / Н.Н. Малофеев. – М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.
11. Преображенский Б.С. Глухонмота: [руководство для врачей-сурдопедагогов и сурдопедологов] / Б.С. Преображенский. – М.: Медгиз, 1933. – 248 с.
12. Рейсвейк К. Специальное образование в Нидерландах / К. Рейсвейк. – Б. м., 1993. – 42 с.
13. Сарагоса Ф.М. Завтра всегда поздно. Пер. с исп. / Ф. М. Сарагоса. – М.: Прогресс, 1989. – 320 с.

представників мистецтв у цій роботі [6, с. 57].

Вказуючи, на те, що зміст освіти у радянській школі в 30-40-і і 50-і рр. був однобічним, Б. П. Єсіпов писав про її мету – дати випускникам певну суму знань, достатніх для отримання атестата зрілості і вступу до вузів. Цієї суми знань, на його думку, було недостатньо для підготовки до праці у сфері матеріального виробництва. Характерною особливістю 60-х років було те, що поряд з основами наук до навчальних програм включалися завдання формування знань і умінь, які мали б забезпечити політехнічну трудову підготовку школярів. Б. П. Єсіпов зазначав: “У восьмирічній школі учні у процесі трудового навчання і суспільно корисної праці отримують початкові технічні, сільськогосподарські та господарсько-побутові знання та вміння, опановують культурою праці. У старших класах учні більш детально знайомляться з науковими основами виробництва, отримують більш ґрунтовну трудову політехнічну підготовку і включаються до продуктивної праці” [6, с. 75].

Розкриваючи особливу рису радянської школи – політехнічний характер освіти, Б. П. Єсіпов підкреслював, що у зміст курсів фізики, хімії, біології були включені знання про головні галузі і основні наукові принципи сучасного виробництва. Так, у програмах з загальноосвітніх предметів передбачалося прищеплення учням практичних умінь і навичок, які мали політехнічний характер (графічні, лабораторні, уміння і навички виробництва розрахунків, вимірювання, моделювання та ін.). У програмах з праці були включені початкові знання з догляду за тваринами і вирощування сільськогосподарських рослин, з техніки і технології обробки найбільш поширених матеріалів (паперу, картону, тканини, пластмас, деревини, металів). Також цікавим є факт про те, що велике місце у школі відводилося на той час постановці сільськогосподарських дослідів, які мали не тільки навчальне, а й науково-практичне значення, оскільки були спрямовані на вдосконалення місцевого сільськогосподарського виробництва. На уроках праці учні знайомилися з елементами механізації праці, набували електромонтажні вміння. Б. П. Єсіпов вказував, що безпосередню участь у праці, а також проведення екскурсій на фабрики, заводи, електростанції, демонстрація навчальних кінофільмів передбачає ознайомлення учнів з виробництвом: “Велике значення для політехнічної освіти мають знання та вміння з області машинознавства, електротехніки, креслення, необхідні для продуктивної праці в самих різних галузях виробництва. Все це забезпечує широту політехнічного кругозору учнів, розвиток їх творчих технічних здібностей” [6, с. 75].

Наочне ознайомлення учнів з науковими основами виробництва, з його головними його галузями, по Б. П. Єсіпову, дозволяє зв'язок змісту освіти з виробничо-господарським життям країни, району, з життям найближчих підприємств. Політехнічний характер освіти і трудове політехнічне навчання було для того часу найважливішим засобом у здійсненні цього зв'язку. Б. П. Єсіпов вважав, що ознайомлення учнів з роботою і досягненнями передовиків сільського господарства і промисловості є важливою ланкою зв'язку змісту освіти з життям.

Значимо, що практичне навчання школярів до праці Б. П. Єсіпов пропонував починати впроваджувати на середній ступені навчання у школі, для чого він настійно рекомендував необхідність вдосконалення навчальних програм з праці: “Політехнічна освіта є немислимою без практичного навчання



трудового навчання для школи, педагог розкривав кілька позицій, які визначалися завданнями організації трудового навчання у конкретному випадку. Він розглядав різні системи виробничого навчання стосовно дпрофесійного навчання учнів, розмірковував про завдання вироблення у них трудових умінь і навичок на рівні вимог професійної підготовленості робітника певної кваліфікації. Важлива класифікація даних систем, висунута Б. П. Єсіповим: “Деякі з них відносяться до навчання професіям, пов’язаним з обслуговуванням складних машин або агрегатів, до роботи у високо механізованому виробництві. Інші, якщо підходити до них з точки зору професійного навчання, мають лише історичне значення, оскільки сягають корінням у ремісництво (предметна, або речова система) або до того періоду розвитку техніки, коли велика увага була спрямована на розчленування технологічного процесу на певні складові його виробничих операцій (операційна система), а то і більш прості елементи – робочі прийоми і трудові рухи (моторно-тренувальна система, або, як вона часто називається у літературі, система ЦППа, тобто Центрального інституту праці)” [6, с. 408].

Таким чином, ми бачимо, що для процесу впровадження технологічного профілю в систему роботи школи педагогічну спадщину Б. П. Єсіпова представлено досить широко, що мало подальші вагомні наслідки на розвиток цілісної системи профільного і професійного навчання.

Вчений вказував на проблеми, які не давали можливості у радянській школі учням розвинути такі вміння, як швидко і ефективно навчитися обраній професії; вчитися у процесі роботи; застосовувати теоретичні знання до практики та ін. До основних проблем організації даного виду підготовки до кінця 1940 року Б. П. Єсіпов відносив: 1) недостатня кількість наукових робіт з питань практичної діяльності, 2) безініціативність школи у процесах зміни навчальних планів; 3) залишення без уваги предмету “Праця” та нових обов’язкових практичних курсів; 4) відсутність прямого зв’язку семирічних і середніх шкіл із завданнями політехнічної освіти. При цьому вчений підкреслював, що лише рішення XVIII з’їзду ВКП (б) дозволило привернути увагу вчених і педагогів-практиків до даної проблеми: “У зв’язку з тим, що на XVIII з’їзді ВКП (б) було вказано на необхідність посилення уваги до підготовки учнів середньої школи до практичної діяльності, вже на початку 40-х рр. стала з’являтися література з цієї проблеми. Було опубліковано значну кількість робіт з питань змісту та методики практичних робіт учнів. У червні 1949 була проведена спеціальна сесія Академії педагогічних наук РРФСР з цієї проблематики, а в 1950 р. вийшов у світ випуск “Известий АПН РРФСР” з працями цієї сесії (вип. 32 – “Про підготовку учнів семирічних і середніх шкіл до практичної діяльності”)” [6, с. 56].

Для організації системи свідомого вибору учнями профілю навчання у середній школі в складний історичний період вважаємо важливими такі ідеї вченого: 1) чітка організація у змінах навчальних планів і програм шкіл; 2) створення глибоко заснованої теорії змісту освіти та наукова розробка програм; 3) вирішення ряду питань, пов’язаних з урахуванням різноманітних факторів, відбору матеріалу наук для навчальних предметів, встановлення зв’язків між завданнями виховання, навчання і розвитку учнів різного віку; 4) рішення сукупності завдань у логічній послідовності у світлі єдиного принципового підходу; 5) участь великих сил представників природничо-математичних, технічних і суспільних наук, психологів, педагогів та

14. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно отсталых детей / Пер. с фр. М.П. Лебедевой // Под ред. В.А. Енько. – СПб., изд. М.Л. Лихтенштадт, 1903. – 8. – XLVIII. - 319 с.

15. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., - К.: 2007. – 128 с.

16. Уорд А.Д. Новый взгляд. Задержка в психическом развитии: правовое регулирование / А.Д. Уорд. – Тарту, 1995. – 245 с.

УДК 371.13:37.035.6:39. 446.23

## МІЖНАРОДНА ОСВІТА І КРОСКУЛЬТУРНЕ НАВЧАННЯ

*Солодка Анжеліка Костянтинівна,*

*кандидат педагогічних наук, доцент, докторант  
Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Міжнародні відносини, що представляють собою, насамперед, взаємодію історично сформованих національних (або багатонаціональних) держав, які мають свої власні інтереси, зростання міжнародної відкритості національних культур, основні світові тенденції розвитку людської цивілізації своєрідно трансформуються в системі освіти. Зокрема, постійно зростаючі за обсягом і все більш різнобічні за змістом світові зв’язки формують потребу в універсальних кадрах, тобто фахівцях, які отримали якісну професійно-компетентнісну підготовку у вищих навчальних закладах. З цього природно випливає, що зміст національних систем вищої освіти прагне до “світових стандартів”, які виробляються світовою педагогічною наукою.

Для кожного вищого навчального закладу на сучасному етапі головним залишається визначення власної місії: бути регіональним галузевим вузом, або ж конкурентоспроможним, зацікавленим у розвитку *міжнародної освіти*.

Експерти ЮНЕСКО, розвиваючи концептуальні підходи до міжнародної освіти, вважають найбільш адекватним її визначення у історичному вимірі її проявів. У ній відображені елементи міжнародного взаєморозуміння, питання кооперації, проблеми світу, сфокусовані на розвиток міжнародної освіти.

Міжнародна освіта покликана забезпечити знайомство і занурення людини у світ різних культур, можливість спілкуватися мовами інших країн. Вона розвиває здатність людини оцінювати явища з позиції представників інших культур.

Під міжнародною освітою розуміється як: вивчення іноземних мов і культур народів світу; відповідь на глобальні виклики та проблеми; форма організації здобуття освіти і стажування за кордоном; форма організації академічних обмінів; обмін думками та досвідом роботи в реальному та віртуальному світі.

Міжнародна освіта передбачає постійне відстеження ефективних стратегій і тактик підвищення якості освіти за кордоном, котрі можна адаптувати до вітчизняної системи освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аспекти міжнародної освіти у контексті реформ вищої освіти та євроінтеграції України ґрунтовно і всебічно

досліджуються вітчизняними фахівцями. Серед них: Г.Атаманчук, В.Анрущенко, Д.Дзвінчук, М.Згуровський, К.Левківський, В.Кремень, Д.Табачник, М.Ніколаєнко, О.Поважний, М.Степко, Т.Фініков та інші.

Аналіз зарубіжних педагогічних джерел показує, що питання міжнародної освіти займають чільне місце у наукових дослідженнях. Термінологічний апарат педагогіки в контексті міжнародної освіти розвивають Дж. Кнайт, Б. Сільвестер, Дж. Харлей, П. Россело, Г. Каролл, Г.ДеВіта і П.Касс, Дж. Беккер, Дж. Трондал, П. Скотт, Дж. Стіер, А. Мореу, Р.Пунт, С. Ледвіс і Д. Сеймоур, М.Крішнамерті та інші. М. Теодор і В. Брікман досліджують історію розвитку міжнародної освіти. Тенденція розвитку міжнародної освіти відображені у роботах В. Стіварта і Ш. Кагана. Міжнародна освіта як тенденція розвитку глобалізації актуалізується А. Кеннесом і Д. Тайа. Вивченню змін напрямів розвитку міжнародної освіти присвятив свої праці С. Джіллеспі. Аналіз досліджень в галузі міжнародної освіти поданий в роботах М. Кросслея і К. Ватсона. Проблеми інтернаціоналізації порушує Б. Єжин. Транснаціональність міжнародної вищої освіти аналізується Дж. Лоском і Л. Брайном. Розвиток міжнародної освіти засобами інформаційних технологій розглядається у дослідженнях П. Россмана. Змістом міжнародної освіти займаються Л. Джекобе, М. Хайден, В.Гауделлі, Р. Едварде, М. Хаукс.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Варто зазначити, що при усій різноманітності існуючих досліджень, вони не достатньо глибоко розкривають взаємозв'язок характеру міжнародної освіти і необхідності кроскультурної освіти. Невирішеність даного питання призводить до відсутності виваженої освітньої політики у співвідношенні національної та міжнародної освіти.

**Метою даної статті** є дослідження сутності міжнародної освіти та визначення необхідності кроскультурного навчання, що спрямовано на формування готовності особистості до ефективної кроскультурної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Міжнародна освіта, на думку Дж. Беккера, повинна відображати «світову тяглість», яка характеризує сучасний світ і вказує на форми організації міжнародного взаєморозуміння, котрі необхідні людині майбутнього, що, зрештою, повинно свідчити про розуміння світу, що сприймається як цілісність.

Педагогічні орієнтири скеровані на підготовку студентів до реалій сучасного світу, виховання орієнтоване на полікультурну перспективу розвитку світу, збільшення обсягу соціальних дисциплін в освіті, розвиток комунікативної компетентності в глобальному вимірі, розвиток мобільності, партнерство.

Поняття «міжнародної освіти» не є тотожним «полікультурній освіті» та «глобальній освіті». Полікультурна освіта розглядається як модель освітньої діяльності, яка задовольняє потреби відмінних етнічних груп, котрі проживають на визначеній території.

Дж. Найт відмічає, що під терміном «міжнародна освіта» протягом декількох десятиріч розумілося наявність трьох сутнісних компонентів: міжнародний елемент змісту програми навчання; міжнародна академічна мобільність; забезпечення трансмежових програм в інших країнах [6, с.3]. А. Ліферов [1] визначає глобальну освіту як один із напрямів розвитку сучасної теорії та практики, що базується на необхідності підготовки людини до життя в умовах швидкоплинного та глобалізованого світу.

поступове посилення ролі різних учнівських гуртків (технічних, освітніх, мистецьких, фізкультурно-спортивних) [6, с. 327].

Самій проблемі диференціації вчений відводив велике значення. Так, Б. П. Єсіпов вказував на основні причини необхідності впровадження принципу диференціації: багатонаціональний склад держави (передбачалось вивчення дітьми національної культури свого народу в умовах єдиного навчального плану); різні вимоги, які ставляться до загальної і політехнічної освіти через різні види продуктивної праці, в яких беруть участь старші школярі; врахування особистих інтересів і уподобань учнів.

Підкреслюючи, що у восьмирічній школі індивідуальні пізнавальні інтереси учнів задовольняються головним чином через організацію позакласної та позашкільної роботи та самоосвіти [7; 8], Б. П. Єсіпов висував педагогічну вимогу, що диференціація є допустимою лише за тієї умови, за якої вона буде проводитися не за рахунок зменшення обсягу знань з інших навчальних предметів, що необхідні кожній освіченій людині незалежно від її індивідуальних смаків і майбутньої професії [6, с. 90]. Вважаємо цю вимогу доцільною і на сучасному етапі становлення системи профільної освіти, адже вузька спеціалізація не надасть учням у подальшому успішно адаптуватися у мінливому світі необхідних професій для розвитку регіону, країни.

Для нашого дослідження цікаві ідеї педагога, які входили в коло основних питань дидактики. З них, на наш погляд, деякі питання безпосередньо стосуються допрофільної підготовки учнів основної школи: 1) як забезпечити свідоме, активне і міцне оволодіння необхідними знаннями, уміннями і навичками, тобто, якими мають бути принципи навчання, його методи і організаційні форми; 2) як на базі знання основ наук розвивати у дітей пізнавальні інтереси та здібності; 3) як здійснювати зв'язок навчання основам наук з політехнічною освітою; 4) як готувати учнів середньої школи до участі у практичній діяльності суспільства, а також до отримання подальшої освіти і до самоосвіти [6, с. 7-8]. Підтримуючи існуючу думку на той час про запровадження політехнізму у школі, педагог погоджувався з тим, що завданням політехнічної школи мала бути підготовка не вузького фахівця, а людини, яка розуміє всі взаємозв'язки різних галузей виробництва, їх роль, тенденції розвитку кожної з них. Приділяючи велику увагу політехнічному навчанню, Б. П. Єсіпов підкреслював: "... У 30-і рр. радянська школа зазнала великої шкоди від того, що з її навчального плану у 1937 р. була знята праця, а у зв'язку з цим взагалі було зведено нанівець здійснення завдань політехнічного навчання" [6, с. 56].

Також Б. П. Єсіпов вказував на те, що питання систем трудового навчання майже не розглядалися на той час у педагогічній пресі: "Якщо і з'являються журнальні статті або пункти в книгах, присвячені цій стороні справи, то стосуються вони лише професійної підготовки молоді. Відносно ж трудового навчання учнів загальноосвітньої школи, особливо V-VIII класів, це питання ще чекає своїх дослідників, від його рішення у значній мірі залежать побудова програми трудового навчання, вибір організаційних форм і методів, розробка навчальних посібників і навіть обладнання навчальних майстерень" [6, с. 408]. У підході Б. П. Єсіпова системи трудового навчання, визначаючи дидактичні напрями формування в учнях трудових умінь і навичок, мали б відображати характер, технічну та організаційну особливість і рівень розвитку того чи іншого виробництва, певної професії. Розмірковуючи про вибір системи

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми.** Основна увага сучасників, що аналізують проблеми профільного навчання та допрофільної підготовки як її підсистеми, зосереджено на становленні профільної та професійної орієнтації та соціалізації школярів як однієї із мети навчально-виховного процесу у школі (Д. Бех [1], Р. Гера [4], Н. Гончарова [5] та ін.). У цьому контексті історія розвитку професійної орієнтації, передумови виникнення профорієнтаційної практики розглядаються у роботах сучасних науковців – О. Мельника, О. Олеярника, Н. Побірченко, А. Черниш та ін.

Життєвий шлях видатного педагога відображено у роботі його сучасниці – В. Бобрової, – “Педагог – вчений Б. П. Єсіпов” [3]. Бібліографічний покажчик праць, що назви яких займають більше 90 сторінок, видано у Москві у 1992 році [2]. Ознайомлення із цими та безпосередньо із роботами Б. П. Єсіпова надають можливість побачити коло його наукових інтересів та зрозуміти ту складну ситуацію, в якій перебувало становлення професійної діяльності видатного вченого. Аналіз джерел засвідчив, що комплексного вивчення педагогічних поглядів Б. П. Єсіпова, що відображають напрями організаційних форм і методів орієнтації школярів, що навчаються в основній школі на вибір профільно навчання та подальшої професії, ще не було здійснено.

**Виклад матеріалу.** Необхідність вивчення педагогічних поглядів Б. П. Єсіпова щодо вибору профілю навчання учнями на середній ступені школи у контексті диференціації освіти обумовлена рядом причин. Перша з них диктується необхідністю розуміння проблем вибору профілю навчання поза історичним, політичним контекстом. Друга причина криється в тому уявленні, що використовувати ідеї та вимоги педагога у сучасній практиці роботи основної школи може бути доцільним. Третя причина зумовлена можливістю застосування історико-типологічного підходу до вивчення поглядів Б. П. Єсіпова на проблему вибору профілю навчання школярами на середній ступені школи. Даний підхід полягає у вивченні ідей вченого в аспекті вітчизняної педагогічної традиції. У статті ми використовуємо порівняльний метод, заснований на пошуку “інваріантів” у роботах автора, що дозволяє розглядати його педагогічні ідеї як нову інтерпретацію сучасної проблеми допрофільної підготовки учнів основної школи.

Борис Петрович Єсіпов, відомий вчений (1894-1967), організаційні форми навчання, і, зокрема, систему поглядів на організацію процесу вибору учнями профілю навчання у школі детально висвітлив у відомій праці “Основи дидактики” [6]. Член-кореспондент АПН РРФСР (1950), доктор педагогічних наук, професор, ще у 1918 році почав складати навчальні плани для шкіл 1-й і 2-го ступеня, розробляв навчальні програми для предметів, які на той час вперше в той момент вводилися у систему шкільної освіти. До цих предметів відносилися ручна праця, фізична культура, музика і спів, малювання і графіка [3]. Таким чином, саме Б. П. Єсіпов був тим вітчизняним вченим, який один із перших надав основу для розвитку безпосередньо у школі таких профілів навчання, які в сучасній допрофільній підготовці розглядаються як технологічний, спортивний, художньо-естетичний.

Вчений зазначав, що у V-VIII класах можлива і необхідна велика диференціація позакласної освітньої роботи, оскільки саме у цьому віці починають сильніше, ніж на молодшій ступені навчання, проявлятися індивідуальні нахили учнів, інтерес до певних галузей знань. Саме тому зростаючою потребою учнів на середній ступені школи Б. П. Єсіпов вважав

Дефініція «міжнародна освіта» найчастіше використовувалася в австралійському освітньому просторі, під якою мався на увазі комплексний процес, «комбінований ефект» якого був скерований на збільшення міжнародного аспекту в практиці вищої освіти. А термін «глобальна освіта», як зауважує Т. МакФадден, з'явився у науковій літературі з освіти нещодавно і містить у собі ціль та завдання набуття студентами кроскультурних умінь з ціллю їх підготовки до життя у світі, котрий характеризується культурним розмаїттям, кооперацією і конфліктами.

Між обома дефініціями є велика схожість: вони націлені на розвиток кроскультурних умінь і, як запевняє А. Мореу, вирішують проблему культурної парадигми суспільства, яка наполягає на універсальності знань.

Міжнародна освіта полягає в тому, аби побачити власну культуру крізь призму інших культур. При описі такого процесу освіти та його цілей (підготовка до кроскультурної взаємодії; краще розуміння власної культури та інших країн, різних релігій, політичних систем; опанування цілісного підходу до сприйняття світу і ролі їх країни ньому) навчання студентів здатності приймати продумані та свідомі рішення стосовно проблем сучасного світу висуваються на передній план.

Для того, аби краще осягнути сутність міжнародної освіти, а також її важливість для вищої школи, Д. Местенхаузер, професор Університету Міннесоти у США, розмежовує міжнародну освіту (international education) і інтернаціоналізацію (internationalization). Міжнародна освіта реалізується на практиці як набір певних програм, завданням яких є додаткова підготовка студентів до майбутньої професії, розвиток знань, умінь і навичок, які можуть знадобитися випускникам на ринку праці будь-якої країни. Інтернаціоналізація, у свою чергу, визначається як програма реформ на інституційному рівні, яка починає працювати в умовах необхідності докорінних реформ внаслідок зовнішніх впливів на розвиток освіти [5, с.43-61].

М. Харарі визначає інтернаціоналізацію як процес міжнародної орієнтації університетів. Міжнародна освіта повинна не лише передбачати міжнародний компонент у змісті навчальних планів і програм, міжнародну мобільність студентів та професорсько-викладацького складу, наявність програм технічного співробітництва та взаємодопомоги, але й демонструвати «певну відданість ідеї, глобальний світогляд»[5, с.3-25].

Сутність «інтернаціоналізації», на думку Дж. Трондала, полягає у її характері, що поєднує міждисциплінарні, багаторівневі і кроскультурні цінності, а також у тому, що вона охоплює всю структуру навчального закладу (весь процес навчання та його управління).

Інтернаціоналізація часто розуміється як процеси розширення сфери діяльності навчального закладу за межі власної системи освіти, розвиток міжнародних освітніх зв'язків, узгодження діяльності вузу з міжнародно-визнаними стандартами, а також управління цими процесами.

Дж. Найт вбачає в інтернаціоналізації вищої освіти інтеграцію міжнародного аспекту у викладацькі та інші функції університету [6]. Ханс де Віт описує її як «комплекс процесів, об'єднаний ефект яких скерований на підсилення міжнародного компонента у вищій освіті». Дж. Местенхаузер наголошує на важливості інтеграції міжнародних підходів в систему університету [5, с.45].

При усій відмінності згаданих підходів можна висунути ідею магістрального бачення процесів інтернаціоналізації університетської освіти, котре базується на раді тез:

- визначення інтернаціоналізації ґрунтується на процесі інтеграції кроскультурного компоненту в основні організаційні структури університету;
- інтернаціоналізація визначається з позиції програм та заходів (навчальні плани, академічний обмін, тощо);
- інтернаціоналізація розглядається як розвиток в учасників нових компетенцій та навиків кроскультурної взаємодії;
- велика увага приділяється людському, а не організаційному фактору;
- визначення інтернаціоналізації концентрується на розвиткові в навчальному закладі специфічної культури, котра акумулює кроскультурні цінності.

Лише синтезуючи викладені позиції, можна вирішити головне завдання інтернаціоналізації, яке полягає у підготовці учасників педагогічного процесу до кроскультурної взаємодії.

У своїх дослідженнях Д. Местенхаузер виділяє наступні тенденції, на основі яких повинні розроблятися програми міжнародної освіти:

- спеціалізоване кроскультурне навчання має бути доступним для усіх студентів;
- міжнародна освіта має бути включеною в програми усіх навчальних курсів університетів;
- поряд із загальними зовнішніми вимогами глобалізації існують також внутрішньосистемні вимоги включення міжнародної освіти в контекст академічних програм;
- більшість програм у галузі міжнародної освіти приймають наявне знання, проте, здатні у більшій мірі розширити його, виходячи за межі культури однієї країни. [5, с.43-61].

Цілі міжнародної освіти виражаються у наступному: розробка навчальних програм з глобальною перспективою формування у студентів розуміння та поваги до представників інших культур, дотримання прав людини, відповідальність за свої вчинки, розвиток комунікативної компетенції, поширення знань про суверенність окремої людини, розвиток потреби у міжнародній солідарності, залучення людей до вирішення проблем місцевого, національного та глобального характеру.

Саме вища школа зацікавлена в міжнародній освіті: нагальною є необхідність випускати професіоналів, готових ефективно працювати у глобалізованому світі. Ігнорування інших культур і народів, політичних режимів відтепер не веде до успіху.

Розглядаючи міжнародну освіту, вчені виокремлюють якості особистості випускників освітніх установ, в яких активно розвивається діяльність з організації міжнародної освіти.

Б. Ліаск на прикладі Університету Південної Австралії доводить, якими якостями повинен володіти випускник університету, де інтернаціоналізація є однією з особливостей. Це здатність глобально мислити і розглядати проблеми з різних культурних позицій; знання і розуміння власної та інших культур та перспектив їх розвитку; бачення предмету свого розвитку в контексті власної країни і в світовому вимірі; розуміння і емоційне сприйняття проблем вітчизняного та світового характеру; визнання цінності розмаїття культур і мов;

personnel qualifications in Germany.

#### Література

1. Bildungswege in Deutschland. – Zentrale Auslands und Fachvermittlung (ZAV). – Berlin. – 2011. – 26 s.
2. Kempfert G. Pädagogische Qualitätsentwicklung: ein Arbeitsbuch [für Schule und Unterricht] / G. Kempfert, H.-G. Rolf. – Weinheim: Beltz, 1999. – 175 s.
3. Linten M. Qualität in der beruflichen Bildung / Markus Linten; Sabine Prüstel. – Bonn, 2010. – 27 s.
4. Peek R. Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung von Schulen und Schulsystemen / R. Peek // Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002. – S. 323–335.
5. Strittmatter A. Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen / A. Strittmatter // Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. – Bern: Haupt, 2002. – S. 89–112.
6. Weißhuhn G. Gutachten zur Bildung in Deutschland / Gernot Weißhuhn. – Köln: Moeker Merkur Druck. – 2011. – 97 s.

УДК 373.21 (09)

#### ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Б. П. ЄСІПОВА НА ПРОБЛЕМУ ВИБОРУ ПРОФІЛЮ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЮ ОСВІТИ НА СЕРЕДНІЙ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

*Шевченко Ю. В.,*

*директор гімназії “Сузір’я” (м. Василівка)*

**Постановка проблеми та її зв’язок із науковими та практичними завданнями.** Сьогодні стан допрофільної підготовки та профільного навчання у загальноосвітніх школах вбачається науковцям та педагогам-практикам як проблемний. На сьогодні обговорюється проект Концепції профільного навчання у старшій школі, в якій проблема допрофільної підготовки учнів основної школи потребують розв’язання. На протязі складного періоду у розвитку педагогічної науки на теренах нашої держави – у довоєнні роки проблема свідомого вибору учнем профілю навчання також була однією з найважливіших. У складному процесі розвитку учня чільне місце належить розробці стратегії його подальшого навчання та самостійному вибору профілю навчання згідно із його інтересами, нахилами, здібностями та можливостями, що й спонукає нас детальніше розглянути цю важливу проблему у вітчизняній педагогічній спадщині. У процесі обробки та аналізу літературних джерел виявлено, що Б. П. Єсіпов був одним із перших, хто активно розробляв навчальні програми для 1 – 2 ступеню школи у 1918 році для таких предметів, як ручна праця, фізична культура, музика і співи, малювання і графіка. Відмітимо, що ці предмети для того часу вводилися вперше, а на сьогодні вони відповідають таким сучасним профілям навчання, як спортивний, технологічний, художньо-естетичний.

**Мета статті:** розкрити педагогічні погляди Б. П. Єсіпова щодо проблеми вибору учнями профілю, щодо процесу диференціації на середній ступені навчання у школі.

викладання під час підготовки майбутніх фахівців. Крім того, навчальні дисципліни, які викладаються під час першого етапу підготовки вчителів мають бути адаптовані до навчального процесу другого етапу підготовки, переважно практичного. Значну роль у фаховій діяльності вчителів відіграють курси підвищення кваліфікації різного рівня, які відкривають нові перспективи для їхньої кар'єри. Все це формує основу для акредитації та регулярного оцінювання рівня професійної компетентності вчителів і водночас виступає важливим елементом гарантії якісного розвитку шкільної освіти і процесу навчання.

**Резюме.** Кваліфіковане вчительство є важливим механізмом забезпечення якості загальної середньої освіти. Проблема професійної педагогічної освіти та забезпечення якості шкільної освіти завжди була предметом наукового і практичного інтересу вчених. Дослідження німецького досвіду є важливим з погляду використання ефективних стратегій забезпечення якості загальної середньої освіти в Україні. Зокрема, питання підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів завжди були в центрі освітянської політики уряду Німеччини. Це підтверджується розробленням законодавчої бази, затвердженням єдиних стандартів підготовки вчителів, а також запровадження комплексної системи щодо підвищення кваліфікації вчителів протягом їхньої професійної діяльності з метою покращення якості їх роботи. **Ключові слова:** якість освіти, кваліфіковане вчительство, підготовка та підвищення кваліфікації вчителів Німеччини.

**Резюме.** Квалифицированное учительство является важным механизмом обеспечения качества общего среднего образования. Проблема профессионального педагогического образования и обеспечения качества школьного образования всегда была предметом научного и практического интереса ученых. Исследование немецкого опыта является важным с точки зрения использования эффективных стратегий обеспечения качества общего среднего образования в Украине. В частности, вопросы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров всегда были в центре просветительской политики правительства Германии. Это подтверждается разработкой законодательной базы, утверждением единственных стандартов подготовки учителей, а также введением комплексной системы относительно повышения квалификации учителей в течение их профессиональной деятельности с целью улучшения качества их работы. **Ключевые слова:** качество образования, квалифицированное учительство, подготовка и повышение квалификации учителей Германии.

**Summary.** The skilled teaching is the important mechanism of general secondary education quality assurance. A problem of vocational pedagogical education and school education quality assurance has always been the object of scientific and practical interest of scientists. The research of German experience is important from the point of effective strategies using for general secondary education quality assurance in Ukraine. In particular, questions of training and increasing of pedagogical personnel qualifications has always been in the centre of government elucidative politics in Germany. It is confirmed by development of legislative base, claim of single teachers' training standards as well as input of the complex system in relation to teachers training qualifications increasing during their professional activity in order to improve the quality of their work. **Keywords:** quality of education, skilled teaching, training and increasing of pedagogical

розуміння природи культури та взаємодії між ними; здатність рівнятися до міжнародних стандартів в рамках своєї галузі знань і професійної діяльності [7, с.115-130].

Згідно з загальним напрямом розуміння «міжнародної освіти», при якому її головною метою є глобальне виживання, в її змісті сходяться за обсягом такі поняття як «інтернаціоналізація», «глобальна освіта», «трансмежова освіта», «освіта без кордонів», «полікультурна освіта». Люди навчаються жити і працювати спільно в полікультурному суспільстві, приймати і розуміти власну й інші культури, мови, цивілізаційні особливості розвитку.

Таким чином, під міжнародною освітою розуміють всі процеси формальної та неформальної освіти, що мають вплив на формування позицій і рис особистості, котрі необхідні для інтеракції між представниками різних культур. Врешті-решт у студентів повинні бути сформовані вміння діалогового розв'язання конфліктів у кроскультурному середовищі та полікультурному суспільстві.

Іншими словами, *міжнародна освіта – це навмисні й систематичні зусилля скеровані на створення умов для кроскультурного навчання.*

М. Беннет визначає кроскультурне навчання як зростання усвідомлення суб'єктивного культурного контексту, що включає суб'єктивність власного світогляду, розвиток вищої здібності сензитивно і компетентно взаємодіяти в різних культурних контекстах. Важливим положенням, яке підкреслює М.Беннет, є те, що кроскультурне навчання не відбувається випадково [3].

Традиційно вважалося, що безпосередній досвід кроскультурної взаємодії сприяє підвищенню взаєморозуміння між представниками різних культур. Однак сучасні дослідження не підтверджують це твердження. Навпаки, експериментально доведено, що за відсутності спеціально організованого навчання подібний досвід не призводить до значного зростання здатності ефективно взаємодіяти в іншокультурному середовищі [4].

Наприклад, результати оцінювання динаміки кроскультурної компетентності студентів показують, що існує досить значна різниця в показниках готовності до інтеракції на перетині культур в групах студентів, одні з яких навчалися за кордоном і отримали попередню підготовку, а інші – не мали відповідної підготовки до початку навчання у вузах інших країн. П.Педрсен підкреслює, що власне навчання студентів за кордоном не дає значного зростання кроскультурної компетентності, якщо йому не передує відповідне навчання [4].

Розглядаючи взаємозв'язок між зарубіжними стажуваннями і зростанням готовності до кроскультурної взаємодії, М. Беннет підкреслює, що зростання кроскультурної компетентності може стати їх важливим навчальним результатом, але це не відбувається автоматично. Аналізуючи сучасні тенденції у вивченні динаміки кроскультурної компетентності протягом закордонного стажування, в якості значущого напрямку він виділяє аналіз характеристик програм стажувань, що сприяють кроскультурному навчанню. На підставі узагальнення ряду емпіричних досліджень М. Беннет виділяє наступні фактори [3, с.179-196]:

- триваліший період стажування;
- програма кроскультурної підготовки, яка передує стажуванню;
- ознайомлення з теоретичними підходами в галузі кроскультурної взаємодії;

- моніторинг кроскультурної компетентності на місці стажування;
- занурення в іншокультуру;
- вивчення мови цієї культури, інтенсивне спілкування цією мовою;
- спілкування з іншими студентами, які приїхали на навчання або стажування, з представниками своєї культури, а також інтенсивна взаємодія з носіями культури (М. Беннет називає цей фактор балансом виклику і підтримки);
- організація рефлексії отриманого кроскультурного досвіду і його застосування у рідній країні.

Основний акцент кроскультурного навчання робиться на формуванні певних якостей і умінь особистості, які необхідні для ефективної міжособистісної взаємодії з представниками інших культур; практиці культурно обумовленої поведінки та вирішенні широкого кола проблемних питань, з якими стикається особистість в рамках кроскультурної взаємодії (Р.Бріслін, Т.Йошїда).

Отже, основною метою і результатом кроскультурного навчання є формування готовності особистості до кроскультурної взаємодії [2].

Структура готовності учасників педагогічного процесу визначається наступними складовими критеріями: *продуктивна участь (кроскультурна компетентність)*, *позитивна взаємодія (кроскультурна толерантність)*, *сумісність з іншокультурним середовищем (здатність до культурної трансформації, адаптації)*, *полісуб'єктна взаємодія (спілкування на тотожних суб'єктних позиціях)*.

Ефективна кроскультурна взаємодія виступає одночасно умовою та продуктом функціонування *кроскультурної компетентності особистості (продуктивної участі)*. В даному дослідженні *кроскультурна компетентність* розуміється як інтегральна особистісна якість, яка характеризується синтезом спеціальних знань (лінгвокультурологічних, соціокультурних, психологічних), умінь (вербальних, невербальних і комунікативних паравербальних), соціально-ціннісної поведінки згідно з іншомовними нормами та цінностями (володіння механізмами імітації, ідентифікації, стерео типізації, узагальнення) і ціннісних орієнтацій на іншомовну культуру.

Формування кроскультурної компетентності нерозривно пов'язане з розвитком *кроскультурної толерантності (позитивної взаємодії)*.

Можна виділити наступні риси толерантної особистості: *гуманність, рефлексивність, волелюбність, відповідальність, впевненість у собі, самовладання, варіативність, перцептивність, гнучкість, емпатія, некатегоричність суджень*.

У процесі кроскультурної взаємодії його учасникам необхідно досягнути відповідності (сумісності) до нового культурного середовища. *Здатність до культурної трансформації, адаптації (сумісність з іншокультурним середовищем)* виступає наступним критерієм готовності до кроскультурної взаємодії.

Успішність адаптації залежить від наявності у структурі особистості таких показників як *інтелектуальна ініціатива, готовність до змін, індивідуальний досвід перебування в іншокультурному середовищі, рівень кроскультурної чутливості, свідомі міжкультурна селективність*.

Учасники педагогічної взаємодії можуть бути представлені як суб'єкти міжнародного освітнього простору, в рамках якого кожен з них виступає

формату [6, с. 41–43]. У Німеччині існує державна система безперервної підготовки федеральських кадрів. У цій системі існує загальне, що є типовим для усіх федеральних земель, і відмінне, що характеризує кожну землю як самостійну одиницю. Система безперервної освіти вчителів важлива з кількох причин: Німеччина – високорозвинена країна, яка прагне зберегти провідні позиції в економіці, науці та освіті. У зв'язку з цим виникає наголос на необхідності в постійному підвищенні кваліфікації викладачів, що готують фахівців для усіх галузей знань. На думку німецьких вчених В.Шліма (W. Schlimm) і В.Цахаріаса (W. Zacharias), мета роботи інститутів підвищення кваліфікації – це сприяння розвитку умов для формування системи безперервної художньо-педагогічної освіти [1, с. 11–14]. Їх діяльність спрямована на створення єдиного освітнього простору Німеччини на основі розробки концепції безперервного загальнокультурного і професійного розвитку педагога, державної стратегії і програми перспективного розвитку освіти в країні. У своїй діяльності інститути підвищення кваліфікації об'єднують науково-дослідні, навчально-методичні, організаційно-педагогічні, координаційно-управлінські і видавничі функції. Відмінності системи підвищення кваліфікації німецьких вчителів полягають в наявності Інституту модераторів (свого роду методистів, фахівців високої кваліфікації, що проводять заняття з молодими вчителями); варіативності й багатоступінчастості курсів підвищення кваліфікації вчителів; медіаорієнтованості навчальних предметів [6, с. 52–55]. Уряд Німеччини, міністерства освіти і культури федеральних земель відповідально підходять до підвищення кваліфікації вчителів. Це виражається: в проведенні додаткової атестації, передуючої складанню іспиту на професійну придатність на посаду вчителя і атестації по предмету; у апробації новітніх засобів навчання.

Курси з підвищення кваліфікації вчителів організуються в землях на центральному, регіональному або місцевому рівні. На центральному рівні у всіх землях навчання відбувається в Інститутах підвищення кваліфікації, які підпорядковуються Міністерствам освіти і культури. Такі інституції носять різні назви: Державна академія (staatliche Akademie) або Академічний інститут підвищення кваліфікації вчителів (wissenschaftliches Institut für Lehrerfortbildung). На регіональному рівні навчання здійснюється в Інститутах підвищення кваліфікації та їх філіалах, а також середніми ланками шкільного інспекторату. На місцевому рівні навчання забезпечується нижчими ланками шкільного інспекторату (Schulämter), а також на базі самих шкіл у формі семінарів, конференцій, колоквиумів. Підвищення кваліфікації також доступне у вигляді курсів дистанційного навчання. Взагалі, тривалість навчання залежить від рівня організації. Так, на місцевому або регіональному рівні навчання зазвичай проводиться в другій половині дня або у вечірній час як одnodенна сесія чи у вигляді серії занять декілька разів на тиждень. Проте інколи заняття можуть організуватися і протягом всього дня. Навчання на центральному рівні триває мінімум від двох до п'яти повних днів. Взагалі навчання на цьому рівні може тривати до двох місяців.

**Висновки.** Отже, згідно з принципом культурного суверенітету (Kulturhoheit), підготовка вчителів у Німеччині показує високу ступінь диверсифікації за рівнями і типами навчальних закладів. Крім того, підготовка вчителів поєднує предметне навчання, наукову підготовку та тематичні дидактики, а також забезпечує значуще співвідношення теорії і практики

установ.

До підготовки вчителів в Німеччині підходять відповідально. У співтоваристві, де утворюються нові складні культурні конгломерати, на державному рівні розробляється система заходів, спрямованих не лише на навчання студентів у вищих навчальних закладах, але і на їх подальшу освіту: референдаріат (робота випускника вищого навчального закладу під керівництвом досвідченого вчителя), регулярне підвищення кваліфікації, що надає право говорити про безперервну освіту вчителів. При цьому відмітимо, що випускники вищих навчальних закладів не отримують дипломів безпосередньо після закінчення університету. Впродовж двох років вони є учителями-практикантами, що передбачає проведення уроків по предмету, участь в занятті після роботи, що проводиться радником по предмету (у вітчизняній школі це методист) для молодих фахівців двічі на тиждень. У разі успішного проходження референдаріата випускники вищих навчальних закладів отримують диплом встановленого зразка про вищу освіту і можуть працювати в школі в якості вчителя.

У педагогічних, технічних, художніх академіях, університетах, вищих технічних, педагогічних, теологічних і художніх школах існують певні особливості в підготовці фахівців, що дозволяє диференціювати кваліфікацію німецьких вчителів. Академії і університети у своїй діяльності більше орієнтовані на теорію і наукову роботу. Педагогічні вищі школи більше уваги приділяють прикладним дослідженням, вивченню методики, дидактики, психології, проведенню шкільної практики. Принцип культурної автономії земель, децентралізація освіти в Німеччині також наклали певний відбиток на особливості навчання у вищих навчальних закладах і підготовку майбутніх фахівців. Передусім, це стосується форми проведення вступних іспитів до вузу, кількості дисциплін, що вивчаються студентами, проходження практики, спеціалізації, часу навчання. Німецькі вищі навчальні заклади готують вчителів на денній формі навчання для гімназії, інтегрованої, реальної, основної і початкової шкіл. Час навчання варіюється залежно від того, в якому типі шкіл планує працювати випускник. Перехід вчителів з одного типу школи в інший в Німеччині можливий тільки за умови проходження ними додаткового навчання і складання іспитів, що підтверджують відповідність претендента займаній посаді. Перевестися в школу іншої федеральної землі Німеччини неможливо у зв'язку з умовами підготовки студентів у вищих навчальних закладах. Програми і навчальні плани окремих федеральних земель різняться настільки, що вчителі, що отримали диплом у вищих навчальних закладах однієї землі, згідно з німецьким законодавством, не можуть бути прийняті на роботу в школу іншої федеральної землі. Повна педагогічна освіта складає в німецькому вищому навчальному закладі 10 семестрів. Наприклад, викладати німецьку, латинську, англійську, французьку мови, математику, мистецтво в гімназії можуть тільки вчителі, що пройшли підготовку саме по такому університетському курсу. Вчителі з так званою "повною" освітою належать до найбільш високооплачуваної категорії педагогічних кадрів. Спеціальність вчителя для інтегрованої, основної, реальної і початкової шкіл так само можна отримати в німецькому вищому навчальному закладі. Час навчання складає в середньому на 2-3 семестри менше, ніж для підготовки вчителя гімназії (залежно від федеральної землі). Проблема підготовки і постійного підвищення кваліфікації німецьких вчителів набуває нині нового

взаємозалежним і взаємообумовленим. Кроскультурна інтеракція розглядається як багатомірне (багаторівневе, різноскероване) смислове діалогічне спілкування у просторі освіти з ціллію залучення його учасників до діалогічних цінностей. Вона фіксує спілкування суб'єктів освітнього процесу на соціокультурному, міжособистісному і внутрішньо особистісному рівнях та виступає механізмом корекції їх поведінки.

Тому *полісуб'єктність взаємодії*, як критерій готовності до кроскультурної інтеракції, по-перше, виступає умовою, по-друге – передумовою здійснення кроскультурної взаємодії, по-третє – засобом кроскультурної освіти.

Таким чином, в контексті даного дослідження кроскультурна взаємодія учасників педагогічного процесу розглядається як педагогічний феномен, специфіка якого полягає у діалозі між суб'єктами педагогічного процесу, у кроскультурному спрямуванні навчання, яке призводить до трансформації змісту та форми навчального процесу.

Під суб'єктністю у взаємодії учасників педагогічного процесу учасників розуміється не лише розвиток *полісуб'єктності студента*, але перш за все *суб'єктності викладача*, яка є умовою розвитку студента.

Наведений аналіз складових готовності до кроскультурної взаємодії дозволяє їх систематизацію на основі *гносеологічного, аксіологічного і праксеологічного факторів*.

**Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** У ХХІ столітті стає очевидним, що міжнародна освіта – одна з перспективних галузей педагогічного дослідження.

Під міжнародною освітою розуміється як наукова, так і прикладна соціально-педагогічна діяльність. Її основне завдання полягає у вихованні громадян, здатних до культурного діалогу.

Міжнародна освіта відображає реалії не тільки національної, але й міжнародної дійсності і розглядається як освіта з метою міжнародного взаєморозуміння. Вона розглядається також як вивчення іноземних мов та культури народів світу, як відповідь на глобальні виклики і проблеми, як форма організації отримання освіти та стажувань за кордоном, як форма організації академічних обмінів, як обмін думками та досвідом роботи в реальному і віртуальному світі.

Аналіз та узагальнення великої кількості концепцій міжнародної освіти доводить, що міжнародна освіта повинна відображати ідею «світової тяглості», притаманної сучасному світові, і пропонувати такі форми організації міжнародного взаєморозуміння, які сприяють сприйняттю світу як цілності.

Міжнародна освіта – це навмисні й систематичні зусилля скеровані на створення умов для кроскультурного навчання, яке визначається як зростання усвідомлення суб'єктивного культурного контексту, що включає суб'єктивність власного світогляду, розвиток вищої здібності сензитивно і компетентно взаємодіяти в різних культурних контекстах.

Основною метою і результатом кроскультурного навчання є формування готовності особистості до кроскультурній взаємодії.

Структура готовності учасників педагогічного процесу до крос-культурній взаємодії визначається наступними складовими критеріями: продуктивна участь (кроскультурна компетентність), позитивна взаємодія (кроскультурна толерантність), сумісність з іншокультурним середовищем (здатність до

культурної трансформації, адаптації), полісуб'єктна взаємодія (спілкування на тотожних суб'єктних позиціях).

Подальший напрям дослідження полягає у створенні моделі кроскультурного навчання, спрямованої на формування готовності учасників педагогічного процесу до кроскультурної взаємодії.

**Резюме.** Стаття присвячена одній з перспективних галузей педагогічного дослідження – міжнародній освіті. Міжнародна освіта розглядається як наукова та прикладна соціально-педагогічна діяльність. Її основне завдання полягає у вихованні особистості, здатної до міжкультурного діалогу. Міжнародна освіта створює умови для кроскультурного навчання, результатом якого є формування в особистості здібності сензитивно і компетентно взаємодіяти в різних культурних контекстах. Основною метою і результатом кроскультурного навчання є формування готовності особистості до кроскультурної взаємодії. **Ключові слова:** міжнародна освіта, кроскультурне навчання, кроскультурна взаємодія.

**Резюме.** Статья посвящена одному из перспективных направлений педагогических исследований – международному образованию. Международное образование рассматривается как научная и прикладная социально-педагогическая деятельность. Ее основной задачей является воспитание личности, способной к межкультурному диалогу. Международное образование создает условия для кросс-культурного обучения, результатом которого является формирование способности личности сензитивно и компетентно взаимодействовать в разных культурных контекстах. Главной целью и результатом кросс-культурного обучения есть формирование готовности личности к кросс-культурному взаимодействию. **Ключевые слова:** международное образование, кросс-культурное обучение, кросс-культурное взаимодействие.

**Summary.** The article deals with the one of the most perspective trends of pedagogical researches – international education. Under international education is understood the applied scientific and socio-educational activities. Its main task is the education of people, who can interact cross-culturally. International education is deliberate and systematic effort to create the conditions for cross-cultural training. The aim and result of cross-cultural training is the developed ability of sensitive and competent interaction in different cultural contexts. The availability to interact across cultures is determined by the following components: productive interaction, positive interaction, ability to cultural transformation, multi subjective interaction. **Keywords:** international education, cross-cultural training, cross-cultural education.

#### Література

1. Лиферов А.П., Мясников В.А., Найденова Н.Н., Тагунова И.А. Образование в изменяющемся мире [Текст] / А.П. Лиферов, В.А. Мясников, Н.Н. Найденова, И.А. Тагунова Образование в изменяющемся мире – М.: ИТИП РАО, 2005. – 102с.

2. Солодкая А.К. Система критериев, факторов, показателей и уровней готовности участников педагогического процесса к кроскультурному взаимодействию / Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта: РВНЗ КГУ, 2013. – Ч.1. – С.157-164.

3. Bennet M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. International Journal of Intercultural Relations. – 1986. - №10. – 179-

культури, профспілкою вчителів та іншими спілками в сфері освіти в жовтні 2002 року щодо фактичних обов'язків та відповідальності сучасних вчителів (Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für Das Lernen). Згідно цієї декларації, до числа основних обов'язків вчителів як експертів у навчанні належить планування, організація та здійснення процесу викладання та навчання [3, с. 9–11]. Німецькі вчителі постійно розвивають свої компетенції, беручи участь у міжшкільних конференціях та курсах підвищення кваліфікації. Що стосується розвитку школи та підвищення якості загальної середньої освіти, вчителі також беруть участь у роботі комітетів і установ на регіональному рівні, виконують адміністративні завдання і несуть певну відповідальність у рамках шкільної адміністрації.

У грудні 2004 року Постійною конференцією міністрів освіти і культури було прийнято стандарти підготовки вчителів (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften). Стандарти містять кілька вказівок стосовно компетенцій, які повинні набути вчителі для того, щоб успішно організувати свою професійну діяльність. Зокрема, уміння вчителя знайти способи вирішення труднощів і конфліктів в школі і на уроці, створення сприятливого клімату для відкритого навчання, створення ситуації успіху тощо. До стандартів цієї компетенції відносяться знання про комунікацію, способи вирішення конфліктів, організації процесу навчання в умовах суб'єкт-суб'єктних стосунків, застосування сучасних комунікативних технологій і рефлексії свого досвіду.

Аналіз офіційних компетенцій і стандартів як вимог до підготовки вчителя дає можливість відмітити реалізацію нової комунікативної методологічної основи теоретико-практичної професійної підготовки майбутнього вчителя Німеччини в аспекті педагогічного спілкування і визначити критерії професіоналізму вчителя. Інтегральний критерій розглядає теоретико-практичну підготовку як процес і результат готовності виконувати функції вчителя на основі прийнятих стандартів компетенцій. До основних критеріїв вчителя-європейця також відносяться високий рівень володіння соціальною і професійною комунікацією, відсутність агресивності, здатність до компромісу і взаємодії з учнями, об'єктивне оцінювання і діагностика результатів навчання і виховання кожного учня. Критеріями професіоналізму в області дидактики є уміння вчителя в області комунікації: стиль спілкування, відкрите навчання, відчуття свободи навчання, прийоми спостереження, контролю, виправлення помилок, стимулювання пізнавальної діяльності тих, хто навчається. У реальному житті школи ці параметри професійної діяльності вчителя інтерпретуються не як талант, а як професіоналізм.

У жовтні 2008 року Постійна конференція прийняла загальні вимоги щодо організації та змісту підготовки вчителів, які застосовуються у всіх землях (Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken in Lehrerbildung). У поєднанні зі стандартами для підготовки вчителів, вони служать основою для акредитації та регулярного оцінювання навчальних курсів, які пропонуються з метою фахового зростання вчителів [3, с. 15–18]. Усі землі Німеччини зосереджують значну увагу на підвищення кваліфікації вчителів протягом їхньої професійної діяльності з метою покращення якості їх роботи. Тому всі викладачі мають доступ до безперервного професійного розвитку, який здійснюється на основі відвідування ними курсів при міністерствах освіти або пов'язаних з ними



інтересу багатьох науковців до проблем становлення і розвитку педагогічної освіти в Німеччині. Зокрема, аналіз процесу становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Німеччині здійснено в дисертаційному дослідженні В. Гаманюк. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх вчителів у ФРН проаналізовано в науковій праці Н. Козак. Вітчизняними педагогами-компаративістами досліджуються особливості реформування системи педагогічної освіти Німеччини (Н. Махиня), підготовка вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини (Л. Чулкова). Проблема якості освіти та її забезпечення знаходиться у полі дослідження багатьох українських науковців: О. Ляшенко, Т. Лукіної, І. Іванюк, В. Кременя, О. Савченко. Питання відстеження якості освіти в зарубіжжі досліджують такі українські компаративісти як І. Зварич О. Локшина, О. Пермякова, І. Шимків та ін.

**Формулювання цілей статті.** Метою цієї статті є з'ясування особливостей забезпечення висококваліфікованого вчительства як запоруки високої якості загальної середньої освіти у Німеччині.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У Німеччині, як і в інших європейських країнах, якість освітньої діяльності завжди була пов'язана з перспективами розвитку цивілізації та рефлексією соціально-суспільних змін. Під якістю освіти німецькі дослідники розуміють системну характеристику освіти, що відображена в критеріях оцінювання процесу і результату освітньої діяльності у порівнянні з ідеальною моделлю чи освітнім стандартом [2, с. 35; 4, с. 323–335; 5, с. 89–112]. Іншими словами, якість освіти можна визначити як міру відповідності її педагогічної ефективності соціальним потребам, потребам розвитку учасників навчально-пізнавальної діяльності та освітнім стандартам.

Дослідженню проблеми якості загальної середньої освіти присвячені напрацювання багатьох німецьких вчених: К. Арнольд (K. Arnold), Х. Бамбах (H. Vambach), С. Бойтель (S. Beutel), Ф. Вінтер (F. Winter), В. Захер (W. Sacher), К. Інгенкамп (K. Ingenkamp), Г. Ленерт (G. Lienert), К. Тільманн (K. Tillmann), Й. Цігеншпек (J. Ziegenspeck), А. Юргенс (E. Jürgens) та ін., які зазначають, що однією із важливих складових забезпечення якості загальної середньої освіти є висококваліфіковані педагогічні кадри, яким відводиться значна роль у здійсненні навчально-виховного процесу.

На сучасному етапі у всіх землях відбувається реформування з підготовки вчителів для всіх типів шкіл, під час якого особлива увага звертається на наступні заходи:

- ширша практична орієнтація навчального процесу під час підготовки вчителів;
- інтенсифікація відносин між теоретичним і практичним етапом навчання;
- особлива значущість адаптивного періоду для молодих викладачів;
- заходи з підвищення рівня педагогічної практики шляхом запровадження діагностики на перевірку рівня методичної компетентності.

Основою для поточних ініціатив з реформування педагогічної освіти стали пропозиції комітету 1999 року, створеному при Постійній конференції, що складається з експертів науки та освітніх адміністраторів (Gemischte Lehrerbildung Kommission) та рекомендацій Наукової ради 2001 року (Wissenschaftsrat) стосовно майбутньої структури підготовки вчителів. Пропозиції комітету були ухвалені Постійною конференцією міністрів освіти і

196.

4. Brislin R., Pedersen P. Cross-cultural orientation programs / R. Brisling, P. Pedersen. – New York: Gardner Press and Wiley/Halsted Publishers, 1976.

5. Globalization and Education: Integration and Constataion across Cultures / Ed. By N.P. Stomgquest, K. Monkman. – Lanham, Boulder a.o.: Rowman & Littlefield, 2000.

6. Knight J. Updating the Definition of Internationalization // International Higher Education. – 2003. - №33. – pp.3-39.

7. Leask B. Bridging the Gap: Internationalizing University Curricula. // Journal of Studies in International Education. – 2001. - №5 (2). – pp. 115-130.

УДК 371.333=811.111

### ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ

*Аблякимова Фаузия Гильбрахмановна,  
старший преподаватель кафедры английской филологии  
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь*

**Постановка проблемы.** В условиях интеграции Украины в единое общеобразовательное пространство со странами Европейского Союза возникает потребность в специалистах, действительно владеющих иностранным языком в целях решения коммуникативных задач. Согласно общеевропейской системе владение языком в совершенстве предполагает умение студентов свободно участвовать в любом разговоре и дискуссии, владеть при этом разнообразными идиоматическими и разговорными средствами языка, бегло и выразительно высказываться, выражать любые нюансы значения слов, свободных и устойчивых словосочетаний [6, с.133].

Большую роль в освоении иностранного языка играет овладение устной речью, являющейся одним из важнейших элементов профессионального мастерства современного специалиста.

Существует два вида устно-речевой деятельности: диалог и монолог. В рамках данного исследования рассмотрим монологическую речь, которая представляет собой «устное высказывание одного человека в целях сообщения информации, воздействия или побуждения к действию, которое, как правило, обдумывается заранее» [4, с. 533].

В современных условиях будущие специалисты иностранного языка должны уметь не только общаться на иностранном языке, но и уметь выступать с презентацией, лекцией, докладом, вести интервью и т.д., то есть эффективно владеть комплексом монологических навыков устной речи. Это означает, что обучающиеся должны четко представлять структуру монологического выступления, оперировать богатым лексическим материалом, адекватно употреблять грамматические структуры, учитывать воздействующую сторону монолога, правильное фонетическое членение речи. Однако, эти задачи, интегрированные в корпус практических и теоретических курсов, изучаемых студентами-филологами, не находят должного решения в процессе обучения.

По наблюдениям многих педагогов-практиков при порождении и

произнесении монологического высказывания студенты нередко испытывают определенные трудности лексического, фонетического, грамматического и эмоционального характера. Поэтому перед преподавателями встает задача поиска таких форм, методов и средств обучения, которые позволили бы решить весь комплекс учебно-методических задач в вопросе формирования и развития устной монологической речи студентов лингвистического вуза.

Ключом к организации эффективных способов преодоления этих трудностей можно рассматривать применение медиатехнологий, понимаемых в узком смысле как средства информационной деятельности, а в широком смысле как технологии социальной деятельности с использованием средств массовой коммуникации в информационной реальности [3].

Медиатехнологии, медиапродукты и формирующееся с их помощью медиапространство создают огромные возможности аутентичной коммуникации, выступают альтернативой искусственно созданного общения **Анализ последних исследований и публикаций.** Проблема развития устной монологической речи традиционно рассматривается в теории и практике преподавания иностранных языков как одна из важнейших. К вопросу обучения умениям и навыкам устной монологической речи обращались в своих трудах Ю.И. Пассов, В.Л. Скалкин, И.А. Зимняя, Г.В. Рогова, Р.П. Мильруд, М. Elliss, D. Johnson, С.Ф. Шатилов, И.Л.Бим, Н.И. Гез, О.Б. Тарнопольский, Л.И.Билас и многие другие. Анализ исследований ученых и практиков показывает, что большинство этих исследований ориентировано на изучение данной проблемы в процессе обучения иностранному языку школе (И.Р. Саруханян - технология обучения; Т.Н.Каширина - этапы работы над текстом; С.А. Дедюхина –типология упражнений; И.А.Бубнова – обучение мон. речи младших школьников; М.Е.Евдокимова - особенности развития связной речи дошкольников), или же в неязыковом вузе (Е. А. Дегтяренко, - поэтапность обучения; Л.М. Абросимова – использование денотатных карт; И. Чухлебова – обучение научной мон. речи; В.В. Тарасенко – обучение историков монологической речи; М.В.Куимова – обучение мон. речи с опорой на письменный аутентичный текст ), и лишь незначительное количество работ посвящено изучению вопросов развития навыков и умений монологической речи студентов лингвистических вузов (Е.А. Тарлаковская –воздейственная сторона речи; А.К. Артыкбаева – типология упражнений; О.В. Гомелева – типологические особенности текста).

**Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.** Как свидетельствует практика обучения иностранному языку, монологическая речь студентов лингвистических вузов нередко представляет собой «безликое» воспроизведение определенного текста. Высказывания студентов в большинстве случаев невыразительны, не обладают необходимой силой воздействия на собеседника [7, с.2]. Между тем, анализ программ обучения иностранному языку в языковом вузе говорит о необходимости выработки таких «весомых» умений и характеристик монологической речи студентов языкового вуза как адекватность реализаций коммуникативного намерения; логичность; связность; структурная и смысловая завершенность; информативность; умение ведения монолога (введение темы- развитие темы – удержание внимания – заполнение моментов обдумывания и колебания).

В процессе формирования и развития устной монологической речи студентами должны быть освоены такие функциональные типы

О.М. Лазебна. – К.: Ін-т пробл. виховання АПН України, 2004. – 20 с.

4. Лист МОНмолодьспорт № 1/9-426 від 01.06.12 року “Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін”. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/30312/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30312/). – Дата звернення: 18.07.2013.

5. Кисильов М. М. Концептуальні виміри екологічної свідомості [монографія] / Кисильов М. М., Деркач В. Л., Толстоухов А. В. та ін. – К.: Вид-во “Парапан”, 2003. – 312 с.

6. Концепція екологічної освіти України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 7. – С. 3-23.

7. Русанова І. Еколого-ландшафтні передумови формування міського середовища / І.Русанова // Досвід та перспективи розвитку міст України : зб. наук. пр. / Укр. держ. НДІ проектв. міст “Діпромiсто” ім. Ю. М. Білокопя. – 2010. – Вип.19. – С. 147-155.

8. Юркова Т. Психолого-педагогічні умови виховання в учнів підліткового віку ціннісного ставлення до природи в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / Т. Юркова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін. – Умань: РВЦ “Софія”, 2009. – Вип. 28. – С. 114-119.

9. Юрченко Л. І. Екологічна культура як системотворчий чинник екологічної безпеки : автореф. дис... д-ра наук [спец. 09.00.04 – філософська антропологія, філософія культури] / Л. І. Юрченко. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2009. – 31 с.

УДК 371

#### **КВАЛІФІКОВАНЕ ВЧИТЕЛЬСТВО ЯК ЗАПОРУКА ВИСОКОЇ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ**

*Шеврун Надія Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук, науковий співробітник  
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Перше десятиліття ХХІ ст. характеризується посиленою увагою до питань модернізації освітньої галузі. Оновлення сектору загальної середньої освіти та покращення її якості постало першочерговим стратегічним напрямом розвитку національної системи освіти України та сьогодні спрямовується на досягнення рівня кращих світових стандартів. Кваліфіковане вчительство є важливим механізмом забезпечення якості загальної середньої освіти. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність постійного підвищення кваліфікації, професійної мобільності, компаративного дослідження проблеми професійної підготовки висококваліфікованих фахівців. У цьому контексті актуалізується потреба вивчення досвіду організації педагогічної освіти, накопиченого провідними зарубіжними країнами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Освітня система Німеччини завжди привертала увагу вітчизняних дослідників. Проблеми професійної освіти ФРН стали предметом дослідження багатьох українських науковців: Н. Абашкіної, А. Андрощук, Л. Отрошенко, С. Павлюк, А. Турчина, Н. Удовиченко та ін. Вивчення наукових джерел свідчить про посилення

**Висновки.** Отже, для педагогічної технології формування екологічної культури старшокласників важливими є складові, що мають бути вимірюваними: визначена мета; основні принципи, що віддзеркалюють зміст даного напрямку у вихованні особистості; організаційні форми; кваліфікація педагогів, які безпосередньо здійснюють процес екологічної освіти та виховання у загальноосвітній школі; якість природних та інформаційно-комунікаційних середовищ тощо.

Основні положення, що були виділені нами, мають враховуватися у загальноосвітніх навчальних закладах сучасними педагогами, адже подолання кризи екологічного мислення у суспільстві, насамперед, має на меті формування високого рівня екологічної культури майбутнього покоління. **Перспективами подальшого дослідження** є розробка специфічних виховних справ щодо проведення науково-дослідної та природоохоронної роботи учнів у межах міста, регіону.

**Резюме.** У статті розкрито основні складові педагогічної технології формування екологічної культури старшокласників. Автор обстоює думку про те, що у пропонованій технології центральним постає такий підхід, як людиновимірний, вказує на необхідність вивчення можливостей діагностики та вимірювання у роботі вчителів загальноосвітньої школи. Доведено, що у технології формування екологічної культури старшокласників вихідним пунктом має постати гармонізація у співіснуванні людини з природою. **Ключові слова:** екологічна культура, учні старшого шкільного віку, педагогічна технологія.

**Резюме.** В статье раскрыты основные составляющие педагогической технологии формирования экологической культуры старшекласников. Автор отстаивает мнение о том, что в предлагаемой технологии центральным возникает человекоизмерительный подход, указывает на необходимость изучения возможностей диагностики и измерения в работе учителей общеобразовательной школы. Доказано, что в технологии формирования экологической культуры старшекласников исходным пунктом должно предстать гармонизация в сосуществовании человека с природой. **Ключевые слова:** экологическая культура, учащиеся старшего школьного возраста, педагогическая технология.

**Summary.** In the article the basic components of educational technology formation of ecological culture of high schoolchildren. The author defends the view that the proposed technology central arises man's measurement approach points to the need to explore the possibilities of diagnosis and measurement of the work of teachers in public schools. It is proved that the technology of formation of ecological culture of high schoolchildren starting point must be brought to harmonize the coexistence of man and nature. **Keywords:** ecological culture, high schoolchildren, educational technology.

#### Література

1. Александров І. О. Методологія оцінки якості навколишнього середовища України / І. О. Александров, О. О. Кравець // Маркетинг і менеджмент інновацій. – 2012. – № 3. – С. 221-228.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Изд-во "Педагогика", 1989. – 192 с.
3. Лазебна О. М. Формування активної екологічної позиції підлітків: Автореф. дис... канд. пед. наук [ спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання] /

монологических высказываний как сообщение, описание, рассказ, пересказ, рассуждение. Однако студенты-филологи, особенно студенты 1-2 курсов вуза, часто демонстрируют недостаточные лексические, грамматические и фонетические навыки и умения монологической речи. Возможным объяснением этому может быть недостаточная насыщенность необходимым материалом учебных пособий. Поэтому назрела необходимость в поиске новых путей совершенствования процесса формирования и развития устной монологической речи студентов-филологов (подготовленной, частично подготовленной, спонтанной). По нашему мнению примером такой деятельности могут служить медиатехнологии, современный способ оптимизации процесса обучения иностранным языкам.

Все вышесказанное определяет **цель данной статьи** - изучить пути использования медиатехнологий в развитии навыков и умений устной монологической речи студентов-филологов.

**Изложение основного материала исследования.** Монологическая речь – это, как известно, речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий и т. д. Целью обучения является формирование умений монологической речи, под которыми понимаются умения коммуникативно-мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме.

Рассмотрим психолингвистические характеристики монологической речи.

1. Монологическая речь может быть подготовленной и неподготовленной.
2. Ситуация является для монолога отправным моментом, поэтому о монологе принято говорить, что он контекстен.
3. Важной психологической особенностью монологического высказывания является его непрерывность, которая позволяет говорящему связно и полно высказать свои мысли.
4. Монологическая речь имеет ряд коммуникативных функций: *информативная* - сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояния; *воздейственная* - убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, действий; побуждение к действию или предотвращению действия; *эмоционально - оценочная*.
5. В психологической литературе отмечается, что по сравнению с диалогической речью монологическая речь является более сложной и трудной. Она требует от говорящего умения связно и последовательно излагать свои мысли, выражать их в ясной и отчетливой форме. При овладении монологической речью на иностранном языке эти трудности значительно усложняются в связи с тем, что обучаемые не владеют свободно языковыми средствами, которые необходимы говорящему для выражения мысли.

6. В целом, характеристики монологической речи следующие: ясность (точность мысли), логическая стройность и достаточная информативность, доказательность, а также выражение собственного отношения и оценки.

7. С лингвистической точки зрения монологическая речь характеризуется полносоставностью предложений, в отличие от эллиптичности предложений в диалогической речи и, как правило, развернутым изложением мыслей.

8. По коммуникативной цели различают следующие монологические высказывания: монолог-сообщение; монолог-описание; монолог-рассуждение;

монолог-повествование; монолог-убеждение. Все эти высказывания предполагают владение сложным монологическим умением связного изложения мыслей, фактов, событий. Это умение проявляется во владении связующими элементами предложений: наречиями времени, причинно-следственными, наречиями, выражающими последовательность, а также комбинированием известных обучаемым речевых образцов в соответствии с целями и условиями общения, в частности, выбором соответствующего порядка слов в предложениях, союзом и союзных слов [5].

Оценивая монологическую речь студентов, преподаватели обращают внимание на следующие её характеристики:

- связность и логичность изложения мысли, и структурно-композиционная завершенность высказывания;
- объем (полнота) высказывания - степень раскрытия темы и количество предложений;
- степень комбинированности языковых (лексических и грамматических) средств (т.е. характер речевого творчества);
- лексико-грамматическая (в том числе и синтаксическая) правильность.

Как видно из представленной характеристики устной монологической речи, требования, предъявляемые педагогам в вопросах развития навыков и умений устной монологической речи студентов языкового вуза, довольно серьезны и разносторонни. Неудивительно, что монологическая речь студентов бывает отмечена определенными недостатками, обусловленными рядом причин. В первую очередь назовем эти недостатки:

1. бедный словарный запас; студенты не владеют свободно теми языковыми средствами, которые необходимы для выражения своей собственной мысли на иностранном языке.

2. Неумение произносить монологические высказывания с учетом интересов определенной аудитории; студенты не умеют показывать отношение автора текста к проблеме, использовать не только рациональный, но и эмоциональный способ воздействия. Студенты, как правило, воспринимают монолог как передачу сообщения, как «трансляцию» каких-то положений, а не как средство воздействия на слушателей.

3. Прерывистость (логическая, грамматическая и интонационная) монологической речи, заключающаяся в неоправданной остановке речи, в обрыве фраз, мыслей, а иногда - в неоправданном повторении одних и тех же слов. Причины этому бывают разные: незнание того, что надо говорить, неумение оформить последующую мысль, стремление исправить сказанное.

4. Нерасчленённость (интонационная и грамматическая) монологической речи: фразы следуют одна за другой без пауз, логических ударений, без чёткого грамматического оформления предложений, что сказывается и на логике речи: мысли сливаются, порядок их следования становится нечётким, содержание текста делается расплывчатым, неопределённым.

Названные недостатки обусловлены недостаточной широтой охвата учебной, профессиональной, культурологической информацией учебных материалов, необходимой для расширения лексического потенциала речи студентов, знаний об эмоциональной составляющей монологического высказывания. Студенты также не имеют в достаточном количестве образцов для коррекции и совершенствования своих монологических высказываний.

Существенное влияние на развитие лингвистической, речевой, социо-

вміти зацікавлювати учнів старшого шкільного віку на особистому прикладі ціннісним ставленням до природи.

Наступна складова педагогічної технології формування екологічної культури старшокласників – якість природних та інформаційно-комунікаційних середовищ. Зауважимо, що ця сукупність, яку можна вимірювати, значно різниться по регіонам України. Для сучасних старшокласників ніяким чином не можна ігнорувати вплив інформаційно-комунікаційних технологій на рівень їхньої екологічної культури. Інформаційно-комунікаційне середовище для нашого дослідження постає як ділянка екологічних відомостей, фактів, знань для учня. Саме завдяки цьому середовищу учні можуть отримувати знання щодо законів природи, самостійно виробляти загальний інтегрований погляд на природу, планету, Всесвіт. У такому середовищі учень може самостійно досліджувати взаємовідносини між розвиненим екологічним мисленням людини та її реальним практичним життям, що є вагомим чинником у розвитку екологічної свідомості. Саме якісне інформаційно-комунікаційне середовище має постати, в умовах обмеження годин на предмет “Екологія”, тим важелем, за допомогою якого можливе забезпечення принципів формування екологічної культури – неперервності, наступності, системності тощо. Якість природного середовища, в якому перебуває учень, безперечно має бути вимірюваною, і ці виміри мають бути доступними для старшокласників. Вважаємо, що потрібні аргументовані дані можливо вивчати у екологічних центрах, досліджувати у еколого-правових студіях тощо. Останні екологічні дослідження щодо якості природного середовища в Україні свідчать, що сьогоднішня у різних містах екологічний стан різний, як і різними є індекси якості природного середовища. Наприклад, І. Русанова, вивчаючи екологічні проблеми у м. Львові, стверджує, що ознаки природного середовища міста можуть подаватись в кількісному або якісному вимірах: “Кількісний може визначатись як відношення показника, що вимірюється у відповідних одиницях, до нормативного, якісний порівнюється з показниками із значенням “більше-менше”, “ліпше-гірше”, “наявність-відсутність” [7, с. 149]. Є і інші наукові дослідження, що пропонують результати вимірювання “олюдненості природи”. Так, якість навколишнього середовища в Україні вивчається фахівцями, що представляють таку наукову сферу, як екологічний менеджмент і маркетинг. За даними І. Александрова, О. Кравець, базою складання інтегральної оцінки якості навколишнього середовища є індекс екологічної сталості, який розрахований для 146 країн світу станом на 2005 рік (індекс розроблений Центром екологічного законодавства й політики Єльського університету (США) [Александров]. Як свідчать науковці, для України такий індекс потребує певних змін і для цього пропонують розрахунки та порівняння результатів інтегрального індексу оцінки якості навколишнього середовища (ЮЯНС) з індексами екологічної сталості (ІЕС). Їх дослідження свідчать, що за період 2008-2011 років індекси мають загальну тенденцію до зниження якості навколишнього середовища [1, с. 227].

На наш погляд, вивчення через спеціально розроблені екологічні справи якості інформаційно-комунікаційного середовища та якості природного середовища, в якому перебуває сам учень, їх зіставлення із реаліями та бажаними умовами має суттєво змінити ставлення до природи, спрямувати рух думок на те, що саме потребує змін, як суттєво поліпшити оточення.

цьому важливими також і якісні характеристики типів учнів-підлітків, що виділені дослідницею: активний природовідповідний, ситуативно-активний природовідповідний, антропоцентричний [3, с. 16].

Слугувати формуванню екологічної культури, виробленню активної екологічної позиції старшокласників має курс “Екологія” (інваріативна частина шкільної компоненти). Так, згідно із Інструктивно-методичними рекомендаціями із базових дисциплін на 2012/2013 навчальний рік, що буде діяти і у 2013/2014 році, предмет “Екологія” у 10 класі на рівні стандарту та академічному рівні не вивчається, тоді як на профільному рівні даному предмету відводиться 2 години на тиждень [4]. У 11 класі предмету “Екологія” на рівні стандарту та академічному рівні відводиться 0,5 годин на тиждень, на профільному рівні – 2 години. Також вивчення екології на рівні стандарту та академічному рівні у 2013/2014 році рекомендується запланувати у другому семестрі (для того, щоб це складало 1 годину тижневого навантаження). Із цього випливає, що для учнів старших класів предмет “Екологія” може бути виключеним з інваріативної компоненти на 1,5 навчальних роки.

І якщо на профільному рівні ситуація не є проблемною, то для рівня стандарту і академічного рівня, як бачимо, педагогічна технологія формування екологічної культури старшокласників може втратити такі ознаки, як наступність, системність та безперервність. Якщо ситуацію не змінити, то ці принципи будуть порушені і робота педагогів, які опікуються станом екологічної освіти і виховання у старших класах загальноосвітньої школи буде марною. Отже, такий стан потребує додаткового впровадження цікавих організаційних форм, які б привернули увагу старшокласників, націлили б їх на позакласну природоохоронну роботу, самостійне опанування екологічними знаннями та формування відповідних навичок тощо.

Це можуть бути бінарні уроки (правознавство та екологія), екскурсії, краєзнавча та природоохоронна робота, проблемні ситуації екологічного змісту, колективні творчі справи екологічного змісту, еколого-правові студії, учнівські наукові лабораторії, в яких досліджуються якісні показники навколишнього середовища тощо. Додамо, що важливим напрямком формування екологічної культури є саме діяльнісно-пошуковий, що має здійснюватися із урахуванням особистих здібностей, інтересів, індивідуальних можливостей, особистого екологічного досвіду тощо.

Цікавими можуть постати для учнів і круглі столи із залученням різних фахівців та осіб, що безпосередньо задіяні у екологічних та природоохоронних організаціях, адже старшокласники мають добре знати особливості впливу обраної майбутньої професії на природу, володіти відомостями про екологічне законодавство, орієнтуватися в основних екологічних проблемах як свого міста, краю, так і всієї України, світу.

Важливим для впровадження педагогічної технології формування екологічної культури старшокласників постає і кваліфікація педагога, який безпосередньо задіяний у процесі екологічної освіти і виховання. Значимо, що підготовка вчителів екології, які мають викладати предмет “Екологія”, здійснюється у вищих навчальних закладах педагогічних педагогічного профілю, а також у класичних університетах. Підкреслимо, що для постійного зростання рівня екологічної культури старшокласників, вчитель екології має також підвищувати свій фаховий рівень, працювати над особистісним зростанням, і, окрім цього, мати зацікавленість власне предметом “Екологія”,

культурної компетенції студентів-філологів, изучающих английский язык, способно оказывать использование медиатеchnологий, в полной мере отвечающих потребностям учебного процесса. Медиатеchnологий способны обеспечить выработку навыков правильной профессиональной речи студентов на иностранном языке за счёт сформированности лексических, грамматических и фонетических навыков и правил использования языка в конкретных ситуациях общения.

Приведем конкретные пути использования медиатеchnологий в процессе совершенствования устной монологической речи студентов.

1. Говоря о достоинствах медиатеchnологий, в первую очередь хочется отметить лексическую и тематическую содержательность *медиатекстов* (сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.) [8. с. 27], насыщенных «живой», современной, аутентичной, общепринятой лексикой, и, в отличие от материала учебников, пусть даже современных, предоставляющих материалы по всем направлениям деятельности человека. Поэтому, используя медиатеxты, обучаемые могут совершенствовать информативные, воздейственные, эмоционально-оценочные характеристики своих монологических выступлений, пополнять активный и пассивный вокабуляр современной, общеупотребительной лексикой, усваивать эталоны воздействующего характера публичных выступлений, широко представленных в сети Интернет.

2. Особую популярность в последнее время приобрели распространяемые посредством сети Интернет аудио и видеоресурсы, в 2004 г. получившие название *подкастов*, под которыми традиционно понимаются аудиофайлы или регулярно обновляемые серии аудиофайлов, записанные с помощью компьютера или диктофона и опубликованные в Интернете. Подкасты, записанные в видеоформате, получили отдельное название *водкастов*. Подкасты имеют ряд преимуществ в развитии устной монологической речи студентов: их использование способствует формированию и развитию интегрированных умений и навыков во всех отдельных видах речевой деятельности обучаемых, прежде всего в аудировании и говорении; они стимулируют поисковую, научно-познавательную и творческую деятельность обучаемых, усиливают лингвострановедческий компонент обучения иностранному языку и создают иллюзию погружения в языковую среду за счет привлечения разнообразных аутентичных материалов (лекций, интервью, презентаций).

Ввиду универсального характера подкасты могут использоваться для развития и совершенствования всех указанных ранее характеристик монологической речи и в первую очередь, это, конечно, их помощь в создании информационных характеристик выступления, поскольку они по своей природе несут информацию по всем областям деятельности человека. Эмоциональная и воздейственная сторона монологического выступления также может быть усовершенствована с помощью подкастов, так как они представляют собой достаточно совершенные образцы речи. Для примера приведем подкасты лекций преподавателей различных вузов мира-<http://www.ted.com/talk>, а также подкасты, посвященные расширению словарного запаса студентов:

<http://justvocabulary.com/podcast>;

<http://breakingnewsenglish.com>;

<http://esl.culips.com>; <http://learnenglish.britishcouncil.org/en>; [3. с.10].

3. Эффективным приёмом развития и совершенствования монологического высказывания являются *мультимедийные презентации*. Мультимедийная презентация представляет собой сочетание компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда, которые организованы в единую среду. Механизм презентации состоит в том, что при подготовке к ней происходит тренировка эффективного использования речевых средств, а в ходе презентации автоматизируются процессы более высокого уровня. В целом презентация должна предваряться подготовкой языкового и информационного материала, а также включать знание структуры презентации: вступления, главной части с развитием основных положений, логически связанных между собой, и заключения.

Мультимедийная презентация создает предпосылки для овладения речевым мастерством. Изучая квалифицированные образцы медиапрезентаций, студенты достигнут понимания общепринятых норм и научатся следовать этим нормам, достигнут успеха в преодолении трудностей структурирования своего монологического выступления, грамматико-интонационной нерасчлененности речи, логической, грамматической и интонационной прерывистости речи. Овладев искусством медиапрезентаций, студенты-филологи смогут усовершенствовать свои различные по коммуникативной цели монологические высказывания, такие как монолог-сообщение, монолог- рассуждение, монолог-повествование, монолог-описание и монолог-убеждение.

4.Реальной практикой устной монологической речи студентов является использование образовательных возможностей *интернет-сайтов*. На веб-страницах сайтов [www.youtube.com/education](http://www.youtube.com/education), [www.videlectures.net](http://www.videlectures.net), [academicearth.org](http://academicearth.org). выложены лекции мировых вузов, видеоролики с мировых научных событий, к примеру, лекций школ, конференций, обучающих мастерских (workshops), записи деятельности разных академических организаций. Опираясь на подобные источники, студенты могут использовать их многократно в процессе подготовки к своим выступлениям. Материалы образовательных сайтов помогут обучаемым найти современный аутентичный материал по требуемой тематике, ознакомиться с сюжетами из теленовостей, выбрать репортажи на самые разные темы, содержащие общеупотребительную лексику английского языка, идиомы. Грамматический сектор этих сайтов окажется полезным в выяснении сути того или иного грамматического явления, в усвоении которого обучаемый имеет определенные трудности. Адреса этих сайтов:

[www.englishspeaking.org](http://www.englishspeaking.org);

[www.bbclearningenglish](http://www.bbclearningenglish);

<http://learningenglish.voanews.com>;

<http://www.englishclub.com/ref/PhrasalVerbs/index.htm>;

<http://andromeda.rutgers.edu/~jlynch/Writing/contents.html>.

Практикуя разновидности монологов, используемых в реальном общении, т.е. такие варианты речевых функций как выражение похвалы, порицания, формы приветствия и прощания, согласие/несогласие с чьим-то мнением, способность высказать или принять комплимент, сообщить приятную/неприятную новость, и т.д., студенты могут использовать материалы сайта [www.bbc.com](http://www.bbc.com), предоставляющего широкие возможности обучаемым в данном направлении.

синтезів;

– цілеспрямованість, системність, систематичність і безперервність, адже саме ці принципи мають забезпечувати організаційно-педагогічні умови формування екологічної культури учнів на третьому рівні загальної середньої екологічної освіти (старші класи);

– краєзнавчий принцип, що має бути основою у формуванні високої екологічної культури старшокласників;

– комплексність і міждисциплінарність у процесі формування екологічної культури (організація визначеного процесу повинна здійснюватися у тісному взаємозв'язку таких напрямків, як соціогуманітарний, природничо-науковий) тощо.

На нашу думку, саме ці принципи мають бути основою педагогічної технології формування екологічної культури старшокласників на сучасному етапі роботи загальноосвітньої школи. Виховний процес, що знаходить втілення у певних організаційних формах, має розбудовуватися саме завдяки таким принципам. У свою чергу, розкриємо організаційні форми, в яких відбувається формування екологічної культури учнів старших класів загальноосвітньої школи.

Так, згідно з Концепцією екологічної освіти України, у старших класах рівень екологічної освіти має бути поглибленим відповідно до спеціалізації школи. Поглиблений рівень, за думкою авторів Концепції, забезпечує усвідомлення старшокласниками взаємозалежності екології та економіки, а також знання груп професій за впливом на довкілля. Враховуючи принцип людиномірності, підкреслимо, що старшокласники мають також бути обізнаними щодо гармонійного існування людини у природі. За документом, обов'язком школи має постати в цілому сформована особистісна екологічна позиція учня і вміння її відстоювати в умовах правової демократичної держави [6]. Але при цьому наведемо думку О. Лазебної про те, що сучасні вчителі мало обізнані з поняттям “активна екологічна позиція” особистості, не мають достатнього методичного забезпечення для її ефективного формування. Крім того, дослідниця зазначає, що формування активної екологічної позиції учнів здійснюється епізодично, стихійно [3, с. 4]. Отже, такі узагальнені теоретичні дані та аналіз практики роботи школи з цього напрямку надають нам можливість конкретизувати мету формування екологічної культури старшокласників, яку впевнено можна назвати вимірюваною і конкретною.

Виконання цієї мети для педагогів, що працюють у школі, є проблематичним процесом, адже це потребує складної дослідницької діяльності та певних організаційних змін. Потрібно враховувати той факт, що сформована екологічна позиція входить до світоглядних якостей особистості і знаходить прояв на інтраперсональному (внутрішньому) рівні. Так, наведемо думку О. Лазебної з цього приводу: “Ціннісне ставлення людини до природи уособлює внутрішнє особистісне утворення – екологічна позиція. Процес вироблення активної екологічної позиції тривалий, неперервний і багатосторонній, пов'язаний із формуванням таких структурних компонентів: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного” [3, с. 16]. Під сформованістю активної екологічної позиції О. Лазебна розуміє певний рівень усвідомлення учнями екологічних знань, виявлення ціннісного ставлення до довкілля, оволодіння уміннями і навичками конструктивної взаємодії з природою та їх використання в різних оцінювально-поведінкових діях. При

контакт підлітка з природним об'єктом" [8, с. 115].

Кожне виховне завдання, що є спрямованим на формування екологічної культури учнів, можна вирішити за допомогою адекватної виховної технології. Цілісність виховної технології, у свою чергу, забезпечується взаємопов'язаною розробкою і використанням таких компонентів, як організаційна форма, процес виховання, кваліфікація педагога, якість природних та інформаційно-комунікаційних середовищ, в якому відбувається процес формування екологічної культури сучасних учнів старших класів. Відзначимо, що не всі вчителі, методисти можуть коректно ставити і формулювати завдання, спрямовані на розвиток екологічної культури учнів, і, як наслідок, – розробляти та обґрунтовувати адекватні виховні технології. Саме тому виховання екологічної культури сучасних старшокласників в цілому носить стихійний і ситуативний характер. Звичайно, організуються спеціальні екологічні акції, проводяться так звані "суботники", однак ми повинні враховувати ту обставину, що зреалізувати такий підхід, як людиновимірний, можливо тільки через точне відтворення задалегідь спроектованої технології формування екологічної культури старшокласників.

Сьогодні зростає необхідність чіткої постановки завдань екологічного виховання у сукупності з адекватною технологією їх вирішення. Навчально-виховна робота школи і сім'ї з даного напрямку має перетворитися у цілеспрямований виховний процес. Вважаємо, що саме людиновимірний підхід, як основа для зведення педагогічної технології формування екологічної культури старшокласників, дозволить з різних дій всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, що задіяні у екологічному вихованні і освіті (заступника директора з виховної роботи, вчителів-предметників, класних керівників, екологічних центрів і об'єднань, самих старшокласників та їх близького оточення) може змінити сучасний кризовий стан.

Істотну допомогу для розробки педагогічної технології формування екологічної культури старшокласників надає Концепція екологічної освіти України. У даній концепції для нашого дослідження закладено положення, що є орієнтиром: шлях до високої екологічної культури лежить через ефективну екологічну освіту [6]. Але за якими конкретними показниками можна виміряти цю ефективність, у цій концепції не зазначається, що є суттєвим для наукового пошуку у подальших педагогічних дослідженнях. Можемо вказати на те, що мета педагогічної технології формування екологічної культури старшокласників, що має бути цілеспрямованою, обґрунтованою, вже є закладеною у документі, а саме – сформувати високий рівень екологічної культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи. Одним із нових критеріїв оцінки у Концепції визначено гармонійність співіснування людини з природою. Мету формування екологічної культури старшокласників авторами Концепції більш деталізовано представимо у таких пунктах: формування екологічного мислення і свідомості, відповідних навичок, що проявляються у дієвому ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності.

До складової педагогічної технології формування екологічної культури старшокласників ми, засновуючись на такому підході, як людиновимірність, а також основних положеннях Концепції, відносимо основні принципи, а саме:

– людиновимірність, що поступово зближає методології гуманітарного знання та природознавства, відкриває нові напрямки до міждисциплінарних

Как было отмечено ранее, устная монологическая речь студентов-филологов должна включать и идиомы, характерные для современной английской речи. Сайты [www.bbc.com](http://www.bbc.com), <http://learningenglish.voanews.com>. (English in a Minute) знакомят студентов в яркой, доступной форме с часто употребляемыми идиоматическими выражениями. Прослушивая программы SpecialEnglish TV, обучаемые могут корректировать интонационную структуру своих будущих выступлений.

При возникновении трудностей определения правильности произношения личных имен и географических названий студенты могут обратиться к материалам этого же сайта - <http://learningenglish.voanews.com>, Этот сайт уже помог миллионам людей по всему миру найти ответ на то, как правильно произносится то или иное иностранное имя или географическое название, встречающиеся в новостных блоках (они представлены здесь по странам).

Полезны будут и материалы познавательного характера, размещенные на сайтах - <http://www.washingtontimes.com>; <http://www.royal.gov.uk/Home.aspx>; <http://encyclopedia.com>.

Подводя итог проведенному нами анализу возможностей использования медиатехнологий для совершенствования устной монологической английской речи студентов-филологов, хочется отметить, что выбор их должен быть методически обоснован, в противном случае при нечеткой организации работы она может носить развлекательный характер. По этой причине немаловажным становится определение критериев отбора Интернет-ресурсов в учебных целях. Предлагаем критерии отбора Интернет-ресурсов при обучении иностранному языку, сформулированные Агафоновой Л.И.[1]:

1. источник информации – степень авторитетности и компетентности автора сайта;
2. надежность и достоверность информации – степень соответствия представленных данных объективной действительности;
3. актуальность информации – степень современности информации;
4. объективность информации – степень независимости информации от индивидуального мнения автора;
5. социокультурная ценность - степень демонстрации культурных аспектов жизнедеятельности людей.

**Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении.** Анализ возможностей использования средств медиатехнологий в вопросах совершенствования устной монологической речи студентов убедительно показал эффективность этих инструментов, так как они могут быть адресованы к практике всех «слабых» мест обучаемых в процессе подготовки, практики и презентации монолога. Яркие, динамичные, содержательные средства медиатехнологий расширяют образовательные возможности процесса обучения, предоставляя студентам информацию, знания и квалифицированные эталоны речи.

Перспективной областью дальнейших исследований в данном направлении является изучение путей систематизации материалов, предоставляемых средствами медиатехнологий, возможности создания медиатек по отраслевому, тематическому или хронологическому принципу.

**Резюме.** В статье исследуются вопросы совершенствования устной монологической английской речи студентов-филологов. Приведены программные требования к устной монологической иноязычной речи

студентов. Охарактеризованы коммуникативные функции и цели овладения этим видом речи. Указаны недостатки, наблюдаемые в устной монологической английской речи обучаемых. Названы инструменты медиатехнологий, способствующие развитию и совершенствованию устной монологической речи студентов. Охарактеризованы потенциальные возможности и эффективность медиатекстов, подкастов, мультимедийных презентаций, учебно-познавательных сайтов сети Интернет, обеспечивающих продуктивное владение устной монологической английской речью студентами-филологами. **Ключевые слова:** устная монологическая речь, студенты-филологи, совершенствование, медиатехнологии, медиатекст, мультимедийная презентация, сайт.

**Резюме.** У статті досліджуються питання вдосконалення усного монологічного англійського мовлення студентів-філологів. Наведено програмні вимоги до усного монологічного іншомовного мовлення студентів. Охарактеризовано комунікативні функції і цілі оволодіння цим видом мовлення. Вказано недоліки, що спостерігаються в усному монологічному англійському мовленні студентів. Названо інструменти медіатехнологій, що сприяють розвитку і вдосконаленню усного монологічного мовлення студентів. Охарактеризовано потенційні можливості та ефективність медіатекстів, підкастів, мультимедійних презентацій, навчально-пізнавальних сайтів мережі Інтернет, що забезпечують продуктивне володіння усним монологічним англійським мовленням студентами-філологами. **Ключові слова:** усне монологічне мовлення, студенти-філологи, вдосконалення, медіатехнології, медіатекст, мультимедійні презентації, сайт.

**Summary.** The article explores the issues of philology students' English language oral monological speech improvement. Program requirements addressing the quality of students' English language oral monological speech are provided. Communicative functions and purpose of mastering this type of speech are characterized. Students' English language oral monological speech drawbacks are pointed out. Means of media technology that contribute to the development and improvement of students' oral monological speech are singled out. Described are the potentials and effectiveness of media texts, podcasts, multimedia presentations, educative and informative sites on the Internet that provide successful acquisition of English language oral monological speech by philology students. **Keywords:** oral monological speech, philology students, improvement, media technologies, media text, multimedia presentation, site.

#### Литература

1. Агафонова Л.И., Аникина Ж.С. Дидактико-методические особенности использования подкастов при обучении иностранному языку в вузе / Л.И. Агафонова, Ж.С. Аникина [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1703.htm>

2. Дугарцыренова В.А. Подкастинг в обучении иностранным языкам. Дидактические особенности, возможности и проблемы (на материале английского языка) / В.А. Дугарцыренова // Иностранные языки в школе. - 2013. - № 3. - С. 9-16.

3. Константинова А.П. Философские проблемы медиатехнологий. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / А.П.Константинова. - Санкт-Петербург, 2012. - режим доступа: <http://spbu.ru/files/upload/disser/phylos/2012/avtoref-Konstantinova.pdf>

Автор вважає, що лише від спільних зусиль державних установ, громадських організацій, навчальних закладів та окремих громадян залежить ефективність її вирішення [9, с.20]. Відзначимо, що за загальною розуміння значення розвиненої екологічної культури школярів досі немає чіткої технологічної системи педагогічного вирішення цієї проблеми. Як писав В.Беспалько, оновлення школи можливе тільки через науково обгрунтовану, вдосконалену педагогічну технологію, що припускає строго наукове проектування і точне відтворення у класній кімнаті [2, с. 3]. Погоджуючись із відомим науковцем, вважаємо, що саме у такому випадку успіх педагогічних процесів щодо екологічної освіти і виховання може бути гарантованим. Науково обгрунтована педагогічна технологія формування екологічної культури старшокласників на засадах людино вимірності має забезпечити якісний навчально-виховний процес.

Під час розробки технології ми також, окрім людиновимірному підходу, спиралися на обгрунтовану Л.Юрченко філософсько-антропологічну концепцію екологічної культури як основи екологічної безпеки [9, с.12-13]. Представлена концепція надає можливість розгорнутися новому напрямку досліджень з екологічної тематики – екологічної антропології, а, отже, рухатися від набутих природничих знань до сучасних гуманітарних дисциплін, які вивчають людину. І саме тому для нашого дослідження важливим є положення про те, що регулятором екологічної культури людини як особистості виступає її екологічна свідомість, а екологічні цінності є інструментом формування екологічної свідомості особистості.

Отже, в основі педагогічної технології формування екологічної культури старшокласників – виховання ціннісного ставлення до природи без залякувань екологічними негараздами та механістичних екологічних відомостей і фактів. На нашу думку, старшокласники мають захопитися гармонією природи, синтезувати те позитивне, що міститься в екологічній етиці та естетиці через формування навичок етичної поведінки в природі, проведення цікавих дослідів та зіставленням певних вимірювань, які безпосередньо стосуються їхнього перебування у природі, і, отже, самого життя.

Педагогічна технологія формування екологічної культури старшокласників – це проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці у школі. Її ефективність цілком залежать від таких ознак, як системність, структурованість. Під педагогічною системою у формуванні екологічної культури ми розуміємо певну сукупність взаємопов'язаних процесів, засобів, методів, необхідних для створення навмисного, цілеспрямованого, організованого педагогічного впливу на формування особистості з необхідними заданими якостями (екологічна відповідальність, екологічна ошадливість, економність при використанні природних ресурсів, любов до навколишньої природи і тваринного світу та ін.) Отже, у вихованні ціннісного ставлення до природи сьогодні задаються цілі формування певних особистісних якостей. Це означає, що в нашу інформаційну епоху змінені цілі екологічного виховання старшокласників повинні змінити і всю педагогічну систему екологічного виховання у старшій школі на основі ціннісної парадигми освіти. Як зазначає Т.Юркова, виховання в школярів бережливого ставлення до природи, самостійної оцінки її об'єктів не терплять проявів педагогічного тиску та прямого втручання ззовні: "Вказівки на те, – писала автор, – що має подобатися, як діяти, порушують безпосередній емоційний



УДК: 159.9:504

**ЛЮДИНОВИМІРНІСТЬ ЯК ОСНОВНИЙ ПІДХІД ДЛЯ ЗВЕДЕННЯ  
ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

*Федоренко Дарія Олександрівна,  
аспірантка*

*Мелітопольського державного педагогічного  
університету імені Богдана Хмельницького*

**Постановка проблеми.** Сучасний стан формування екологічної культури старшокласників має характеризуватися його інноваційністю, технологічністю, суттєвим перетворенням. Провідною тенденцією у розбудові нових педагогічних технологій, що спрямовані на формування еколого-правової компетенції, екологічної культури та ін. є виникнення нових методологічних підходів, що зумовлено зіткненням різних поглядів на гармонійність перебування людини у природі. Ці процеси супроводжуються розробкою нових форм, методів та методик виховання, які мають входити до технологічного супроводу виховного процесу. Але практика школи свідчить про те, що процес формування екологічної культури старшокласників є стихійним, неузгодженим. Завдання, які мають бути спрямованими на формування світоглядних якостей старшокласників, і серед них – активна екологічна позиція, повною мірою не вирішуються. Не враховуються і такі процеси, що відбуваються у інформаційно-комунікаційному середовищі у напрямку гармонійного співіснування людини у природі. Підсилює актуальність проблеми і той факт, що у змісті інваріантної складової шкільних дисциплін предмет на предмет “Екологія” відводиться недостатню кількість годин.

Потреба розвитку екологічної освіти і виховання ставить перед науковцями та вчителями-практиками завдання розробки педагогічного супроводу у вигляді специфічної технології, що спрямована на формування високого рівня екологічної культури старшокласників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування екологічної культури старшокласників вивчалася такими науковцями, як О. Головова, М. Труханова, О. Шумейко, Т. Юркова та ін. Важливими для формування екологічної культури школярів різного віку є роботи А. Вербицького, В. Деркач, М. Кисильова, Г. Пустовіта, С. Совгіри, А. Толстоухова та ін. Але з позицій людиновимірності як нового методологічного підходу (на сьогодні цей підхід є у роботах таких авторів, як С. Ганаба, В. Молодиченко, Л. Москальова, М. Семікін, Т. Троїцька, Л. Юрченко та ін.) педагогічна технологія формування екологічної культури старшокласників презентується вперше.

**Мета статті:** обґрунтувати педагогічну технологію формування екологічної культури старшокласників на засадах людиновимірності.

**Вклад основного матеріалу.** Екологічна освіта та виховання є складною філософсько-світоглядною, соціально-економічною та психолого-педагогічною проблемою. Змістом цієї проблеми, як відзначає Л. Юрченко, є виховання відповідальності за стан довкілля, формування розуміння сучасних екологічних проблем, оволодіння навичками етичної поведінки в природі.

4. Основы теории коммуникации: учебник / [под ред. Проф. М.А. Василіка]. – М., 2005.

5. Саруханян И.Р. Технологии обучения монологической речи на примере немецкого языка / И.Р. Саруханян [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.school.ru>

6.Т арлаковская Е.А. Приемы обучения воздейственной стороне монологической речи в условиях модернизации содержания образования / Е.А. Тарлаковская // Теория и практика общественно-педагогического развития. – Издательский дом: Хорс, 2013, – Вып. №4. - С. 133-136.

7. Тарлаковская Е.А. Обучение студентов лингвистического вуза способам реализации функции воздействия монологической речи. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е.А. Тарлаковская. – Нижний Новгород, 2009. – 34 с.

8. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог.гос. пед.ин-та, 2010. - 64 с.

УДК 37.013.44+348.4

**ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КРИТЕРИЯ ДЛЯ  
ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТА  
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

*Абрамова Ирина Васильевна,  
кандидат медицинских наук,*

*преподаватель Днепрпетровской медицинской академии*

**Постановка проблемы.** Реформы, связанные с переходом к рыночной экономике, характеризующейся отсутствием нравственного начала, существенно изменили моральный климат в обществе (О. Белокрылова). Наша эпоха требует четкого законодательства и всех видов контроля за соблюдением этики делового партнерства. Поэтому остро возникла необходимость определения содержания, путей и способов нравственного воспитания будущего специалиста в период профессиональной подготовки. Она становится особенно острой в сфере деятельности врача и в историческом плане всегда имела два аспекта - социальную мотивацию и личностно-практическую направленность, в связи с чем появляется необходимость определенной их диагностики и коррекции.

**Анализ исследований и публикаций.** В 80-е годы XX века жизненные идеалы имели 90% молодежи, а в 2006 г. – только 16%. (О.Долженко). Новая стратегия университетского образования – приобщение к духовным основам человеческого бытия [2, 5, 6]. Проблема нравственного воспитания студентов занимают многие исследователи (А.Семашко, Д.Чернилевский, Б.Нагорный и др.), как в сфере усовершенствования учебно-воспитательного процесса (С.Архангельский, М.Буланова-Гопоркова, Б.Ананьев и др.), так и в области методологии этического воспитания (Н.Шапранова, В.Серебряк, Е.Бондаревская и др.). Задачами любой медицинской школы является организация воспитания профессионалов, способных к эмпатии, обладающих высокой нравственностью, религиозной и национальной толерантностью. Медицинские ВУЗы работают в особых условиях: с одной стороны, следуют

стратегии высшего образования в Украине, подразумевающей присоединение к Болонской системе; с другой – это часть системы здравоохранения. Поэтому кроме наличия интеллектуального потенциала врача должны отличать высокие нравственно-этические характеристики [4].

В науке определилась система понятий, касающихся нравственности специалиста-профессионала. Самое широкое из них Я-концепция, включающая нравственную Я-позицию. Последняя выступает синтезированным выражением ценности Я, ценностных ориентаций и нравственной готовности к профессиональной деятельности (Е. Бондаревская, В.Горова, В.Гурин и др.).

**Целью** нашей работы явилось изучение мотивации будущих врачей к выбранной профессии как одного из критериев морально-этической сферы.

**Материалы и методы.** Мы исследовали мотивационно-потребностную сферу 167 студентов-медиков 2-3 курсов стоматологического и лечебного факультетов как наиболее значимую при изучении базовых медицинских дисциплин, когда еще нет превалирования клинических предметов. Для выяснения мотивационного критерия мы разработали показатели, определили цели и материалы.

Студентам предлагалось 2 задания: по методике смысложизненной направленности личности (Л.В.Желателев) и по методике «Пословицы» (С.М.Петровой). Показателем смысложизненной направленности личности является осознание превалирования сферы мотивации в профессиональной деятельности. Целью - выяснить ранжирование жизненных приоритетов будущих врачей. Материал: задание по методике Л.В.Желателева.

Процедура выполнения: студентам предлагается следующая инструкция: «В течение двух минут напишите в столбик как можно больше высказываний начинающих со слов „Мой...„моя...„мое...„мои...“».

Исследователь засекает время и останавливает выполнение задания по истечении 2 мин. После чего испытуемым предлагается поставить рядом с каждым высказыванием индекс – М (материальное), С (социальное), Д (духовное, личностное).

Показателем методики Петровой С.М. является личностная нравственная направленность будущего врача. Целью - определение уровня нравственной воспитанности студентов и выяснение особенности ценностных отношений к жизни, к людям, к самим себе. Материал: задание по методике «Пословицы» (С.М.Петровой). Процедура выполнения: студентам предлагается бланк с 60 пословицами. Возможны два варианта работы с этим бланком. В первом случае учащимся требуется внимательно прочитать каждую пословицу и оценить степень согласия с ее содержанием по следующей шкале:

- 1 балл – согласен в очень незначительной степени;
- 2 балла – частично согласен;
- 3 балла – в общем согласен;
- 4 балла – почти полностью согласен;
- 5 баллов – совершенно согласен.

Во втором случае каждому студенту необходимо внимательно прочитать каждую пару пословиц («а» и «б», «в» и «г») и выбрать ту из пары, с содержанием которой согласен в наибольшей степени.

**Изложение основного материала.** Констатирующие исследования по первой методике представлены в таблице 1. Анализируя результаты выполнения первой задачи в рамках мотивационного критерия, направленного

природоохранный работы учащихся общеобразовательной школы и доказана значимость формирования у школьников экологических компетентностей. Установлено значение природоохранной работы в формировании ценностных ориентаций и экологических компетентностей учащихся общеобразовательной школы. Проанализированы аксиологические аспекты действующих государственных стандартов образования. Освещены задачи экологического образования, воспитания и природоохранной работы учащихся общеобразовательной школы. В структуре экологической компетентности исследована аксиологическая составляющая, которая является основой нравственного поведения в окружающей среде. **Ключевые слова:** природоохранная работа, экологическая компетентность, ценностные ориентации, охрана природы, экологическое образование и воспитание.

**Summary.** In this article were examined the axiological basis of environmental work among students of secondary schools and proved the importance of formation of environmental competencies among them. The importance of environmental work as the basis of value orientations and environmental competencies formation among secondary school students was determined. Axiological aspects of valid state standards in educational system were analyzed. The aims of environmental education, training and work of secondary school students were elucidated. In the structure of ecological competence investigated axiological component, which is the foundation of moral behavior in the environment. **Keywords:** environmental work, environmental competence, values orientation, nature conservancy, environmental education and upbringing.

#### Література

1. Волкова А.С. Екологічне виховання школярів / А.С. Волкова. – К.: Знання, 1985. – 46 с.
2. Вороненко Т. Екологічні знання як компонент екологічної освіти і виховання / Т. Вороненко // Рідна школа. – №3. – 2012. – С. 21-23
3. Державні стандарти [Електронний ресурс]: Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>.
4. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук: спец. 13.00.07. “Теорія і методика виховання” / Г.П. Пустовіт. – Тернопіль, 2005. – 51 с.
5. Пустовіт Н.А. Формування екологічної компетентності школярів: Навчально-методичний посібник / Н.А. Пустовіт, О.Л. Пруцакова, Л.Д. Руденко, О.О. Колонькова. – К.: Педагогічна думка, 2008 – 64 с.
6. Щербань П.М. Екологічне виховання учнів: Посібник для вчителів / Уклад.: П.М. Щербань, Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна, Т.Д. Пінчук та ін./ За ред. П.М. Щербаня. – Ніжин: Вид-во НДПУ, 2003. – 238 с.
7. Экология и естествознание в общеобразовательной школе СССР: Сборник научных трудов, М.: АПН СССР. – 1990. – 80 с.

- розвиток потреби у спілкуванні з природою;
- оволодіння нормами поведінки в природному середовищі;
- набуття навичок активної діяльності по охороні й поліпшенню навколишнього середовища [1, с. 5].

Для виконання цих завдань у навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи П. Щербань виділяє наступні основні напрями природоохоронної роботи:

- озеленення території школи і населених пунктів (створення парків, садів, дендраріїв, бульварів, скверів);
- лісовідновлення і догляд за лісами;
- боротьба з руйнуванням ґрунту, рекультивация і догляд за ландшафтами;
- охорона тварин.

Саме такий поділ ми вважаємо основою для нашої роботи.

Відповідно до цих напрямків на сьогодні набули значного поширення різноманітні форми організації роботи учнів: зелені патрулі, шкільні лісництва, загони по боротьбі з ерозією ґрунтів, голубі патрулі з охорони водойм, табори праці і відпочинку, клуби і гуртки юних друзів природи, музеї і кутки природи, польові практикуми, походи, масові кампанії “Місячник лісу і саду”, “Свято птахів”, “Свято врожаю” та інші [6, с. 11].

Таким чином, відповідальне ставлення до такого напрямку природоохоронної роботи, як лісовідновлення і догляд за лісами, стає важливою потребою не тільки в науковій, а й у практичній діяльності і набуває статусу невирішеного завдання. Отже, роль природоохоронної роботи у вирішенні проблем означеного напрямку є вирішальною. Кінцева мета природоохоронної роботи полягає в тому, щоб надати суспільству можливість зрозуміти складний характер її напрямів і необхідність здійснювати їх узгоджено та цілеспрямовано.

**Висновки.** На основі проведеного дослідження, можна зробити висновок, що навчально-виховний процес загальноосвітньої школи посідає одне з провідних місць у вихованні в учнів дбайливого і відповідального ставлення до природи, що неможливо здійснити без залучення їх до безпосередньої участі у природоохоронній роботі. Перспективними дослідженнями є вивчення проблем щодо такого найменш дослідженого напрямку природоохоронної роботи, як лісовідновлення та догляд за лісами учнями загальноосвітньої школи в історичній ретроспективі.

**Резюме.** У даній статті досліджено аксіологічні засади природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи та доведено значущість формування у школярів екологічних компетентностей. Встановлено значення природоохоронної роботи у формуванні ціннісних орієнтацій та екологічних компетентностей учнів загальноосвітньої школи. Проаналізовано аксіологічний аспекти діючих державних стандартів освіти. Висвітлені завдання екологічної освіти, виховання та природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи. У структурі екологічної компетентності досліджено аксіологічну складову, яка є основою моральної поведінки у навколишньому середовищі. **Ключові слова:** природоохоронна робота, екологічна компетентність, ціннісні орієнтації, охорона природи, екологічна освіта і виховання.

**Резюме.** В данной статье исследованы аксиологические основы

на ранжирование приоритетов, отметим, что студенты акцентировали внимание на материальной и социальной составляющих жизни. Контент-анализ содержания высказываний в каждой категории смыслозначенных направленностей и их последовательности обнаружил превалирование материальных и социальных объектов.

Таблица 1

Результаты исследования по методике Л.В. Желателева

Категории %	Констатирующий эксперим.	
	Стом.ф-т	Лечебный ф-т
Материальная	41,5	38,7
Социальная	39,7	42,1
Личностно-духовная	18,8	19,2
Абсолютное кол-во высказываний (на 1 чел.)	16,1	15,7

По методике Петровой С.М. оценивалась устойчивость желательных (ответы «а» и «в») или нежелательных (ответы «б» и «г») ценностных отношений к жизни, к людям, к самим себе. Показатель нравственной воспитанности определялся соотношением: чем больше степень согласия с содержанием пословиц «а», «в» и меньше степень согласия с содержанием пословиц «б» и «г», тем выше уровень нравственной воспитанности студентов, и, наоборот, чем меньше степень согласия с содержанием пословиц «а», «в» и больше степень согласия с содержанием пословиц «б», «г», тем он ниже. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования по методике С.М. Петровой

	Констатирующий эксперим.			
	Стом.ф-т		Лечебный ф-т	
Суммы баллов	а, в	б, г	а, в	б, г
	3,8	4,05	3,45	3,2
Кол-во выборов (%)	44,2	55,8	51,3	48,7

Как видим, уровень морали, альтруизма весьма невысок. Наши данные согласуются с результатами других авторов [4], свидетельствующих, что морально-нравственный показатель этической сферы студентов с 3 по 5 курсы составляет от 30 до 49 %. В этой связи во многих медицинских ВУЗах проводится воспитательная работа среди студентов, связанная с волонтерской деятельностью, участием в работе общественных организаций и этнических центрах. Исходя из ценностей, присвоение которых осуществляется в процессе нравственного воспитания студентов, создание в ВУЗе воспитывающей среды, которая обеспечит результативность такого воспитания, предполагает реализацию ценностно-смыслового потенциала трех групп традиций [1].

Национальные традиции и их функционирование имеют ярко выраженную национальную специфику и отличаются в каждой из цивилизаций, а также в различные исторические эпохи. Данная группа традиций обеспечивает присвоение студентами общечеловеческих, национальных, региональных и

личностных ценностей и соответствующих моральных норм, формирование характерных для той или иной культуры способов нравственного поведения.

Региональные традиции способствуют включению студента в национальную и общечеловеческую культуру, позволяя ему в то же время постигнуть многообразие способов взаимодействия и культурного самовыражения представителей разных социокультурных групп и осознать единство ценностей и нравственных норм на уровне нации и человечества [1, 5, 6]. Так, одним из направлений совершенствования содержания воспитания выступает нравственное воспитание студентов на традициях путем «погружения» в семейно-бытовые, военные, культурные традиции, закрепленные в обрядах, песнях, танцах, промыслах и ремеслах. Присвоение ценностей в данном случае осуществляется по двум направлениям: в логике «от национального к общечеловеческому» (через обнаружение общечеловеческих нравственных ценностей, находящихся отражение в национальных традициях), и в логике «от национального к индивидуальному» (через нахождение личностных, нравственно значимых смыслов в традициях народа). Это позволяет рассматривать региональные традиции как системообразующее средство в нравственном воспитании студентов ВУЗа.

Традиции высшего учебного заведения позволяют организовать процесс формирования индивидуальной системы ценностей каждого студента, обеспечить включение молодого человека в широкий социокультурный контекст (например, через общеузовскую акцию «Милосердие», ежегодные ассамблеи студенческой науки, традиционные формы студенческого самоуправления и т.п.) [1, 3, 4]. Такие традиции востребуют не только личностные (общественно значимые) качества студента, но и его индивидуальность, способствуют проявлению и развитию его свойств как субъекта собственной жизни и деятельности. Созданная в ВУЗе культуросообразная воспитывающая среда, способствует успешному присвоению студентами нравственных норм, ориентацию на семейные ценности, воспитанию религиозной толерантности, освоению моральных норм и форм поведения в полиэтничном регионе, главной составляющей которой являются традиции академии.

**Выводы.** Подготовка студентов медицинских ВУЗов требует поиска путей достижения высокого и стабильного результата в работе с группой в высшем учебном заведении. Мы должны готовить нравственного врача [3, 4, 6], владеющего универсальной базой традиционного наследия, а не специалиста с механическим набором знаний, умений и навыков.

**Резюме.** У статті розкрито значення мотиваційного критерію для характеристики етичного виховання студента медичного ВНЗ. Результати діагностики свідчать, що до 3 курсу у студентів пріоритетним мотивом залишається матеріально-соціальний, який диктує необхідність доповнення професійних знань універсальною базою етики традиційної спадщини, що включає моральні норми і форми поведінки в поліетнічному регіоні як невід'ємну частину професіоналізму медичного працівника. **Ключові слова:** етичне виховання, мотиваційний критерій, діагностика, пріоритет, етика традиційної спадщини.

**Резюме.** В статье раскрыто значение мотивационного критерия для характеристики нравственного воспитания студента медицинского ВУЗа. Результаты диагностики свидетельствуют, что к 3 курсу у студентов

освітньої галузі «Природознавство» є формування в учнів природничо-наукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової загальної культури особистості і розвитку її творчого потенціалу. Завданнями освітньої галузі є набуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу, формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідей сталого розвитку, екологічні основи ставлення до природокористування та екологічна етика. Загальноприродничий компонент забезпечує формування в учнів основи цілісного уявлення про природу і місце людини в ній, пропедевтичну підготовку учнів до вивчення окремих навчальних предметів, що сприяє розвитку ціннісних орієнтацій учнів у різних сферах життєдіяльності та їх адекватній поведінці в навколишньому природному середовищі. Екологічний компонент спрямований на формування в учнів екологічної свідомості та дотримання правил екологічно безпечної поведінки в навколишньому природному середовищі [3].

Але разом з тим, коло проблем, що вивчається у школі, не відповідає суспільним запитам і реаліям екологічної ситуації сьогодення, і, як пише Н. Пустовіт, задовольняючи лише потребу в «чистому» знанні і практично унеможливує формування екологічної компетентності [5, с. 31].

Зважаючи на це, пріоритетними завданнями загальноосвітньої школи мають стати створення умов ефективного усвідомлення учнями значущості знань проблеми охорони природи та можливі шляхи їх розв'язання, формування ціннісних орієнтацій і, відповідно, стійких переконань та мотивів екологічного змісту, умінь та навичок природоохоронної роботи.

Отже, зусилля суб'єктів навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи мають бути спрямовані на виховання у підростаючого покоління дбайливого ставлення до природи, усвідомлення кожною дитиною своєї особистої значущості для вирішення екологічних проблем та покращення стану навколишнього середовища. Звісно, цьому має слугувати природоохоронна робота учнів.

Головною метою природоохоронної роботи учнів є формування в них життєвих цінностей, які стануть основою здійснення вчинків по відношенню до природи. Саме тому активне залучення дітей до природоохоронних заходів дає змогу виховати почуття особистої відповідальності за людську діяльність, пов'язану з перетворенням навколишнього середовища, впевненість у необхідності бережливого ставлення до природи, розумного використання її багатств, тобто допомагає вирішити одне з найважливіших завдань сьогодення – підвищення рівня екологічної культури молоді та суспільства в цілому [2, с. 23]. У наш час важливо не тільки виробити в учнів переконання у можливості подолати негативний вплив на природу, пробудити в них бажання брати активну участь в охороні природи, а й навчити їх це робити, створити у них досвід такої діяльності [6, с. 10].

Згідно з цим науковці виділяють різні завдання екологічної освіти і виховання школярів. Так А. Волкова виділяє наступні:

- засвоєння наукових знань про закономірності розвитку природи як основи для прийняття оптимальних рішень;

- розуміння багатогранності й цінності природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема;

формування екологічних цінностей як кінцевої мети. Одним з методів екологізації є природоохоронна діяльність, під якою розуміють розробку і практичну реалізацію заходів, метою яких є охорона природи. Але, як відмічав І. Суравегіна, становлення відповідального ставлення до природи як однієї з рис особистості можливе тільки в реальній природоохоронній роботі. Критерієм ефективності екологічної освіти мають бути визнані не лише глибина та міцність знань про взаємодію суспільства та природи, але й необхідність дій, реальний внесок учня у покращення стану навколишнього середовища. Різні види діяльності учнів, виконуючи різноманітні функції по формуванню відповідального ставлення до природи, доповнюють одна одну. Так навчальна діяльність спрямована на розвиток природничо-наукових знань про взаємодію людини з природою; гра розвиває здатності дитини до розуміння ставлення особистості до природи; природоохоронна робота як корисна праця сприяє набуттю досвіду прийняття екологічних рішень та реальному внеску у збереження та охорону екосистем [7, с. 7-10].

Також велике значення у залученні учнів до природоохоронної роботи та формуванні в них соціально-особистісних компетентностей належить реалізації міжпредметних зв'язків у здійсненні екологічної освіти і виховання. Як пише Н. Пустовіт, екологічна освіта і виховання у переважній більшості загальноосвітніх навчальних закладів нашої країни здійснюються за багатопредметною і змішаною моделями. Екологічний зміст, як зазначає автор, поаспектно представлений у кожному навчальному предметі природничого і суспільно-гуманітарного циклів відповідно до їх специфіки, а також у спеціальних інтегрованих курсах, що узагальнюють навчальні досягнення учнів на кожному етапі навчання. [5, с. 26].

З огляду на це проаналізуємо аксіологічні аспекти природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи у державних стандартах. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти передбачає формування в учнів предметної природознавчої компетентності, під якою розуміють особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин "людина – природа". Так у даному стандарті зазначено, що метою такої освітньої галузі як "Природознавство" є формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики. Досягнення зазначеної мети можливе лише за умови виховання соціально активної особистості, яка усвідомлює свою належність до різних елементів природного середовища, здатна мислити, бережливо ставиться до природи, людей і самого себе; забезпечення єдності інтелектуального та емоційного сприйняття природи з практичною природоохоронною роботою. У відповідності державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зміст початкової загальної освіти з охорони і збереження навколишнього середовища передбачає те, що учні повинні мати уявлення про цінність природи для життя людей, залежність життя людей від стану навколишнього середовища, про охорону об'єктів неживої і живої природи, виконувати правила поведінки у природі, брати участь у природоохоронній роботі.

Відповідно до стандарту базової і загальної середньої освіти метою

приоритетним мотивом остається матеріально-соціальний, который диктує необхідність доповнення професійних знань універсальною базою етики традиційного насліддя, включаючої моральні норми і форми поведінки в поліетнічному регіоні як неотъемлемую часть професіоналізму медичного працівника. **Ключевые слова:** нравственное воспитание, мотивационный критерий, диагностика, приоритет, этика традиционного наследия.

**Summary.** The article is dedicated to value of motivational criterion for the characteristic of moral student's education in high medical school. The results of diagnostics testify to material-social priority for the 3rd course's students. It dictates the necessity of addition universal ethics base of traditional legacy to professional knowledge including moral standards and forms of behavior in the multiethnic region as integral part of medical professionalism. **Keywords:** moral education, motivational criterion, diagnostic, priority, ethics base of traditional legacy.

#### Литература

1. Абрамян Н.Ю. Нравственное воспитание студентов ВУЗа на основе реализации ценностно-смыслового потенциала традиций: автореф. дисс. на соискание уч.степени канд.пед.наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н.Ю. Абрамян. - Волгоград, 2009. – 13 с.
2. Безукладова Л.В. Духовная миссия университетов XXI века/ Тенденції розвитку вищої освіти Україні: європейський вектор. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Ялта: РВНЗ КГУ, 2011. – Ч.2. – С. 20-26.
3. Васильева Н.В. Формирование нравственной культуры студента-медика в учебно-воспитательном процессе // Образовательная политика, 2009. - №4. - С. 71-73.
4. Денисова О.В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе ВУЗа: автореф. дисс. На соискание уч.степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07. «Педагогическая психология» / О.В.Денисова. - Екатеринбург, 2008. — 26 с.
5. Суханова С.Г. Управление духовно-нравственным самовоспитанием студентов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2011. №1. С. 61-63.
6. Ценностный мир современного студента: [социологическое исследование; под ред. В.Т. Лисовского, Н.С. Слепцова]. - М., 2002. –242 с.

УДК 811:378

#### ЩОДО ВИКЛАДАННЯ ФАХОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ

*Бурлай Віталій Анатолійович,  
старший викладач*

*Київський національний університет будівництва і архітектури*

**Постановка проблеми.** Щорічний рейтинг ста найліпших університетів світу, опублікований британською газетою "Gardian", показав, що жодного вітчизняного ВНЗ там немає... Чому?

«Існує низка критеріїв, які зумовлюють внесення університету в такий рейтинг. Один із них - це так званий індекс цитування, тобто кількість праць викладачів та науковців у наукових виданнях».

Наша відсутність у рейтингу пояснюється в тому числі і «...повсюдним

незнанням іноземних мов, що перешкоджає українським науковцям друкуватися у міжнародних виданнях».

«...Щоб Україна нарешті з'явилася у такому рейтингу, ...потрібно ввести державну програму вивчення англійської мови нашими науковцями» [1].

Це підтверджують і всі наступні рейтинги.

Особливо актуальним це питання стає з приєднанням України до Болонської системи вищої освіти, що мусило б дівозолити українським дипломам, починаючи з 2010 року, котуватися на рівні з європейськими, і наш студент у будь-який момент зміг би з III курсу українського ВНЗ перейти на III курс європейського, наприклад, англійського. Але реалії - зовсім інші.

Виклик? Виклик. Ситуація? Ситуація. Але ще Козьма Прутков сказав: «Зри в корень». Що ж то за корінь? Що за причина? Виявляється, древні уже далі вичерпну відповідь: «*Quod ab inicio vitosum est, tractu tempora convalescere non potest*» (L). – Що порочне з самого початку, те не може бути виправлене з плином часу.

А нічого дивного. Майбутні викладачі і науковці не отримують достатніх знань з іноземних мов, починаючи із середньої школи і до вищих навчальних закладів. Звідси треба й починати.

Міністерська програма ВНЗ передбачає вивчення якоїсь однієї іноземної мови впродовж перших двох років. Незначна частина студентів (5-7%) вивчають іншу (не англійську) іноземну мову: німецьку, французьку або іспанську, і до закінчення університету значу частину знань всагалі втрачають. А ще слід зауважити, що профілюючі дисципліни починають вивчати тільки з III курсу.

Ще древні говорили: «Ex nihilo – nihil (L) Из нічого – нічого. «*Non progredi est regredi*» (L) - Не йти вперед, значить йти назад, і «*Qui non profecit, deficit*» (L) – Хто не рухається вперед, той відстає. Щодо світового досвіду - так для західноєвропейських студентів зараз є нормою знання двох іноземних мов і не рідкістю володіння трьома. У Південній Корей вивчаються англійська плюс одна або азіатська: китайська, японська, хінді, фарсі, арабська або європейська: німецька, французька, російська, іспанська. У Ризькому авіаційному інституті 5 років вивчають англійську мову, а з другого семестру - починають другу.

Якщо нічого не змінювати – поліпшення ніколи не буде. Ставимо риторичне питання: «Чи можна отримати професійні знання іноземною мовою, коли їх ще немає рідною? Відповідь очевидна: Ні!».

«Питання гуманітарного розвитку. У глобальному просторі - в освіті – обов'язкове знання англійської мови». В.Кремін, Верх. Рада, 6.10.10.

Декілька цитат із газет: «У наш час панує англійська», «Сьогодні майже всі європейці знають англійську», «Величезні маси населення Землі опановують англійську, бо це справді світова мова, мова найвищих досягнень в економіці, науці і технологіях», «Понад 90% світової наукової інформації поширюється саме англійською», «...щоб наукові розвідки вітчизняного фізика, біолога, медика прочитали за кордоном, він має написати їх англійською. Без англійської мови в сучасній науці нічого робити. Саме це мав, напевно, на увазі знаменитий хірург академік Микола Амосов, коли ще на початку 90-х років минулого століття сказав в інтерв'ю київській газеті: «Якщо українці хочуть досягти успіху в розвитку, вони повинні вивчати англійську...».

**Аналіз досліджень і публікацій.** Розглянемо, що ж опубліковано по темі на сьогодні. В першу чергу розглянемо один із «Проектів закону України про

умов гармонійного розвитку особистості в навколишньому середовищі, ефективна підготовка підростаючого покоління до природоохоронної роботи та формування екологічно-ціннісних орієнтацій особистості є важливою педагогічною проблемою.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В історії педагогіки обґрунтовані й розвинені положення про значення спілкування дитини з природою для її освіти і виховання, про зміст наукових знань про природу і способи їх розкриття, про формування світогляду в процесі пізнання природи. На всіх етапах становлення та розвитку системи екологічної освіти активною дослідницькою роботою з цього питання займалися чимало вітчизняних та зарубіжних вчених.

Проблемам природоохоронного виховання учнів присвячені ряд педагогічних, наукових, психологічних та суто методичних праць багатьох вчених. Теоретичну основу окресленої проблеми складають педагогічні дослідження у галузі екологічної освіти і виховання А. Захлебного, І. Зверева, Т. Суравегіної, С. Шмалей, В. Червонецького та інших. Історичні аспекти екологічної освіти і виховання досліджували такі вчені, як Н. Фокіна, І. Костицька, В. Скупна.

Дослідженням теорії неперервної екологічної освіти займалися Г. Пустовіт, М. Мамедов, С. Глазачев, Г. Каропа, В. Крисаченко та ін. Проте, у працях більшості науковців зазначена проблема розглядається фрагментарно. Так дослідженнями в галузі екологічної освіти і виховання дітей молодшого шкільного віку займалися Л. Іллічук, О. Король, І. Павленко, О. Грошовенко, О. Крюкова, Н. Жук та інші. Питання стосовно екологічного виховання дітей старшого шкільного віку розглядаються у працях О. Колонькової, С. Лебідь, К. Марглагової, С. Скрипник, І. Сяської та інших. Аналіз існуючих дисертаційних робіт свідчить про те, що дослідження цілісної системи природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи ще не було проведено. Тому досі недостатньо розглянутою залишається питання природоохоронної роботи як безперервного процесу на всіх етапах розвитку особистості учня. Разом з тим недостатньо уваги приділяється висвітленню питання аксіологічних засад природоохоронної роботи учнівської молоді.

**Мета статті** – висвітлити аксіологічні засади природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи, довести значущість формування екологічних компетентностей учнів загальноосвітньої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття “цінність” є ключовим в аксіології (теорії цінностей), воно покляло початок спеціальної галузі філософської науки, яка досліджує природу цінностей, їх місце в реальності, структуру ціннісного світу, розглядає взаємозв'язки різних цінностей між собою, їх відображення у структурі особистості. “Цінність” відноситься до числа таких загальнонаукових понять, методологічне значення яких особливо велике для педагогіки, тому з точки зору педагогічної науки формування ціннісних орієнтацій є вирішальним у формуванні екологічних компетентностей школярів.

На сучасному етапі розвитку освіти важливими є не тільки екологізація навчально-виховного процесу та природоохоронна діяльність учнів, а й безпосередня участь дитини у природоохоронній роботі. Під екологізацією освіти розуміють масштабне проникнення екологічних ідей, понять, принципів, підходів у структуру освітнього процесу, що призводить до

6. Топузов О.М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика : монографія / Олег Михайлович Топузов. – К.: Фенікс, 2007. – 304 с.

7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 37.033

### АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРИРОДООХОРОННОЇ РОБОТИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*Турбар Тетяна Володимирівна,  
аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

**Постановка проблеми.** Формування екологічних цінностей підростаючого покоління відноситься до найбільш актуальних та відповідальних завдань навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. На сучасному етапі розвитку освітньої галузі особливий інтерес становлять перспективи розвитку екологічної освіти, виховання та природоохоронної роботи учнів, що має відображення у держаних стандартах освіти. З огляду на це формування екологічних цінностей має бути повноцінною складовою освітньої системи країни.

Умови сучасної екологічної кризи вимагають осмислення нових підходів до аналізу взаємодії людини та природи з урахуванням становлення певних компетентностей особистості. Компетентність – це знання і розуміння, а також знання як діяти, знання як бути. У структурі життєвої компетентності особистості велике значення має екологічна складова. Адже екологічна компетентність – це здатність особистості приймати відповідальні рішення і діяти так, щоб, задовольняючи власні потреби, не шкодити навколишньому середовищу, крім того, це показник рівня сформованості екологічної культури людини. У структурі екологічної компетентності важливою є аксіологічна складова, яка є основою моральної поведінки у навколишньому середовищі.

Важлива роль в екологічному вихованні належить не тільки теоретичному засвоєнню дітьми основ екології як науки, а й практична природоохоронна робота. Організація природоохоронної роботи учнівської молоді є одним з провідних напрямів діяльності по розв'язанню проблем взаємодії людини з навколишнім середовищем та збереження природи. Саме тому природоохоронна робота є проблемою першочергового значення, без якої неможливо поліпшити стан навколишнього природного середовища.

Так, Г. Пустовіт зазначає, що сучасні загальнопланетарні процеси зростаючого руйнівного впливу людини на навколишнє середовище і, як наслідок, катастрофічна його руйнація, спричиняють необхідність докорінних змін не лише в ідеологічних, соціально-економічних та технологічних сферах життєдіяльності людства, але й актуалізують пошук гуманістичних засад взаємодії людини і природи, стимулюючи тим самим розвиток ефективних шляхів формування ціннісної сфери особистості у системі “природа-людина-спільство” [4, с. 3].

Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати про те, що забезпечення

вищу освіту» [2].

Що ж планується робити в Україні згідно з новим «Проектом...».

Ось деякі витяги:

Розділ I. Загальні положення.

Стаття 3. Державна політика у сфері вищої освіти.

4) міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти за умови збереження і розвитку досягнень та традицій національної вищої школи [с. 4];

Розділ IV. Вищі навчальні заклади.

Стаття 28. Основні завдання вищого навчального закладу.

9) установа міжнародних зв'язків та впровадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури [с. 22];

Стаття 34. Принципи діяльності, основні права та обов'язки вищого навчального закладу.

14) брати участь у роботі міжнародних організацій [с. 28];

Розділ IX. Організація навчально-виховного процесу.

Стаття 51. Мова викладання у вищих навчальних закладах.

2.3. метою створення умов для міжнародної академічної мобільності вищій навчальний заклад України має право прийняти рішення про викладання однієї чи декількох дисциплін іноземними мовами, забезпечивши при цьому знання здобувачами вищої освіти відповідної дисципліни державною мовою [с.49];

Розділ XIII. Міжнародне співробітництво.

Стаття 78. Основні напрями міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти.

10) направлення осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах України на навчання у закордонних вищих навчальних закладах [с.71];

Стаття 79. Зовнішньоекономічна діяльність у сфері вищої освіти.

3) організація навчання за кордоном [с.79].

Завдання - грандіозні, але яким чином слід організувати їх здійснення?

У проєкті ж не проходить червоною стрічкою - вивчення англійської мови впродовж усього терміну навчання.

Розглянемо, як питання якісної підготовки вирішують деякі ВНЗ України. Ось як виглядає фрагмент проспекту ПДАБА [3].

#### На пути интеграции в европейское образовательное пространство Современные обучающие технологии Приднепровской государственной академии строительства и архитектуры



«Сегодня очевидно, что научно-техническая информация может быть верно воспринята или, в случае необходимости, переведена специалистами конкретной области науки и техники, а не специалистами языка. Вот почему смысл понимания научно-технического текста на иностранном языке не заключается в поиске прямого перевода отдельных слов, а, прежде всего, в видении обсуждаемого предмета специалистами той же сферы деятельности, но относящимся к другому социолингвистическому обществу. Чтобы понять природу того или иного химического, физического или технического феномена, необходимо, как минимум, быть с ним знакомым. Чтобы суметь поговорить по поводу конкретной технической темы на иностранном языке, недостаточно знать лексику и грамматику, необходимо быть специалистом в данной отрасли и обладать навыками коммуникации на иностранном языке».

«Такое размышление наводит на мысль об усилении подготовки инженеров-специалистов по иностранным языкам и пересмотре подходов и традиционной системы обучения иностранным языкам в политехнических вузах Украины...».

«...интенсивная подготовка будущих инженеров по иностранным языкам, которая предполагает изучение французского языка в течение всего периода обучения в вузе и второго иностранного языка, начиная с третьего курса до конца обучения (в отличие от других политехнических вузов, в которых стандартные программы по обучению иностранным языкам предполагают только 2 года изучения и только одного иностранного языка...».

«В связи с этим пересмотр существующих программ обучения иностранным языкам для будущих инженеров-специалистов в украинском политехническом вузе может рассматриваться как одно из необходимых условий для осуществления совместных международных учебных, научных и технических проектов, для проведения научных исследований в международных командах и постепенной интеграции Украины в единое европейское образовательное и экономическое пространство» [ с.с.31, 32, 35, Новый подход к обучению иностранным языкам в ПГАСА и европейские стандарты владения языками, зав.кафедры интенсивного обучения иностранным языкам Н.Ю. Яковишена, филолог].

«Кінець ХХ - початок ХХІ ст. характеризується значним розвитком глобалізаційних явищ та виходом суспільно - економічних відносин за національні межі. «...вивчення іноземних мов стає як ніколи актуальним». «Головним бар'єром у міжнародній співпраці залишається мовний... Це висуває на перше місце одне з найважливіших завдань підготовки фахівців - вивчення фахових іноземних мов у вищих навчальних закладах нелігвістичного спрямування... На сучасному етапі перед викладачами вищих навчальних закладів стоїть важливе глобальне завдання - швидко та ефективно навчити студентів використовувати фахову іноземну мову у їх професійній діяльності. ...Власними силами викладачів обліково-фінансового факультету здійснюється підготовка фахівців з бухгалтерського обліку вісьмома іноземними мовами: англійською, німецькою, французькою, польською, чеською, болгарською, румунською, угорською».

«...Викладання іноземних мов на базі Житомирської наукової бухгалтерської школи здійснюється кандидатами і докторами економічних наук, які захистили дисертації за спеціальністю «Бухгалтерський облік, аналіз та аудит», що забезпечує високий фаховий рівень викладання економічних

України в освітній системі відбувається на емпіричному рівні, оскільки найкраще розроблений найнижчий рівень розв'язання проблеми – методичний.

Визначаємо актуальність розроблення фундаментальних наукових і дидактичних праць з даної проблематики з метою уникнення переобтяження подання на уроках географії географічною інформацією, надання більшої уваги формуванню географічних знань.

**Резюме.** У статті розкрито сутнісні характеристики компетентнісного підходу у навчанні географії учнів основної школи. Подано вичерпну характеристику географічних компетентностей учнів основної школи у процесі вивчення географії. Розкрито взаємозв'язок міри упровадження компетентнісного підходу у навчанні географії учнів основної школи і рівнями сформованості географічних компетентностей у процесі вивчення навчальних предметів природничого циклу. **Ключові слова:** компетентнісний підхід, учні основної школи, навчання географії в основній школі, географічні компетентності.

**Резюме.** В статье раскрыты существенные характеристики компетентностного подхода в обучении географии учеников основной школы. Приведена исчерпывающая характеристика географических компетентностей учеников основной школы в процессе изучения географии. Раскрыта взаимосвязь степени реализации компетентностного подхода в обучении географии учеников основной школы и уровнями сформированности географических компетентностей в процессе изучения учебных предметов природоведческого цикла. **Ключевые слова:** компетентностный подход, ученики основной школы, обучение географии в основной школе, географические компетентности.

**Summary.** The article reveals the essential characteristics of competence-based approach in teaching students the basic geography of the school. Given an exhaustive description of geographical competences elementary school students in the study of geography. A reconciliation of the degree of implementation of competence-based approach in teaching geography primary school pupils and levels of formation of geographical competence in the study of academic subjects Natural History cycle. **Keywords:** competence approach, primary school pupils, teaching geography in elementary school, geographic competence.

#### Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие [для студентов пед. ун-тов.] / [М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.]; под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук ]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской – М.: Академия, 2007. – 352 с.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.С. Цетлин и др.]; под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.



навчання – способам діяльності, світогляду, складовим культури, і тому доцільно розрізняти широке і конкретне розуміння категорії «знання». У широкому розумінні знання відображаються у всіх елементах змісту освіти і в усіх функціях знань. Зокрема, в Українському педагогічному словнику наголошується на двох соціальних функціях, які виконують знання: а) матеріалізуються в певні технічні пристрої, технологічні процеси; б) перетворюються на переконання і стають керівництвом до практичної дії [1, с. 137]. В.Краєвський та І.Лернер звертають увагу на три функції знань у творенні культури: а) онтологічна (створення уявлення про навколишній світ); б) орієнтувальна (вказування напрямку і способу доцільної діяльності); в) оцінна (означення норм ціннісного ставлення суспільства, системи ідеалів, яких дотримується суспільство або той чи інший його прошарок) [5, с.149]. У конкретному значенні під знаннями ми розуміємо лише один із компонентів змісту освіти, переважно інформаційний аспект змісту навчального матеріалу, який становить систему понять і строгих визначень, фактів, теорій, правил, законів, формул, закономірностей і принципів, що є лише однією з складових змісту процесу навчання.

Традиційно структура знань передбачає певні їх види, що мають бути передбачені в програмах, підручниках і в самому навчальному процесі: основні поняття і терміни, без яких не можна зрозуміти жодного тексту, жодного елементу знань; факти повсякденної дійсності і науки (без знання фактів не можна зрозуміти закони науки, без них не можливі переконання, без них не можна доводити і відстоювати свої ідеї; основні закони науки, що розкривають зв'язки і відношення між різними об'єктами і явищами дійсності; теорії, які містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів і про методи пояснення і передбачення явищ даної предметної галузі; наукові і соціальні ідеї, які, ставши надбанням особистості, зумовлюють її ставлення до світу, її ідеали і спрямованість діяльності; знання про способи діяльності, методи пізнання й історії отриманих знань, історії науки; оцінні знання, знання про норми ставлення до різних явищ життя, що прийняті в суспільстві [2, с. 48].

Отже, знання розуміються як система уявлень, понять і термінів, фактів, як відображення закономірностей, законів і теорій, світоглядних ідей, що формують ставлення особистості до різних явищ суспільного життя. До проблематики процесу формування знань входить також пізнання процесів засвоєння знань, їх закріплення, застосування до розв'язання практичних і теоретичних завдань. Між знаннями і мисленням існує діалектична єдність, коли будь-яке мислення ґрунтується на знаннях, водночас у процесі обмірковування мислення продукує нові знання.

Географічні знання сприяють розвитку економічного й географічного мислення, оскільки без географічних знань географія становить нагромадження статистичних фактів, географічних і соціально-економічних об'єктів, які мають лише просторову організацію [6].

Оскільки структура дійсності відображена у предметній структурі наукового знання, то зміст навчання слід розглянути з точки зору предметної структури. Географічні знання, як основи відповідної науки, нині представлені в практиці основної школи в окремому навчальному предметі – «Географія України».

**Висновки.** Формування географічних знань як базового компонента географічної компетентності учнів основної школи на уроках географії

дисциплін іноземними мовами» [5, с.с. 11, 12, Передмова, зав. кафедри бухгалтерського обліку і контролю].

У [6] зазначено: «Метою конференції є узагальнення світового досвіду викладання професійної іноземної мови при підготовці висококваліфікованих фахівців з обліково-фінансового напрямку, ...а також розвитку співпраці науковців країн світу в напрямі Європейської та світової інтеграції».

«...концепція, якої дотримується професорсько-викладацький склад обліково-фінансового факультету Житомирського державного технологічного університету, обов'язкове знання професійних іноземних мов професорсько-викладацьким складом, що дозволяє підвищити рівень викладання та підготувати висококваліфікованих фахівців, враховуючи Європейські та світові надбання».

Не стоїть осторонь цієї проблеми і кафедра водопостачання і водовідведення Київського національного університету будівництва і архітектури [5, с.с.125, 126]. Тут з II по IV курси читається викладачем профілюючої кафедри курс «Технічна міжнародна термінологія з питань водопостачання і водовідведення». Щоправда, всього по 8 занять на рік, що, на нашу думку, абсолютно недостатньо. Заняття ведуться згідно з навчальними планами на кожний рік, і охоплюють основні профілюючі дисципліни.

Тобто, окремі ВНЗ або вирішують, або намагаються вирішувати цю проблему, але це носить швидше випадковий, несистемний характер.

Метою даної статті є формулювання і пропозиції по постановці вивчення фахової англійської мови в Україні, щоби після її запровадження випускники українських ВНЗ могли дійсно бути спеціалістами європейського, світового рівня.

**Виклад основного матеріалу.** Пропонується наступна схема вивчення фахової англійської мови у технічних ВНЗ

#### Вступ до університету.

Обов'язково враховувати результати ЗНО з іноземної мови. Це сприятиме більш відповідальному відношенню школярів до вивчення іноземної мови. (Коли я вчився в інституті, то були вступні іспити з іноземної мови).

#### **I. Бакалаври.**

1.1. I-II курси. Вивчення іноземної мови за існуючою програмою. Відновлюються шкільні знання і студентів знайомлять з основами іноземної термінології за спеціальністю.

1.2. Всі студенти II курсу, що вивчають німецьку, французьку або іспанську мову, з I-го вересня починають вивчати також англійську мову впродовж III семестру. Цей курс реалізується викладачами кафедри іноземних мов. Практика свідчить, що отримані за цей період знання будуть достатніми, щоби почати вивчати фахову англійську мову з наступного семестру. А «свою» мову вони вивчають згідно з існуючою програмою.

1.3. З II по IV курси студенти вивчають фахову англійську мову. Цей курс буде як логічне продовження дисципліни з іноземної мови, що читається на I – II курсах.

Після IV курсу - під час державного іспиту – наведені у відповідях схеми, що вказують окремі елементи процесів (споруд), доповнити підписами in English, наприклад: *tank, filter, head, velocity, well, valve, water intake, pumping station, operating point, level, turbidity* тощо.

## II. Спеціалісти і магістри:

2.1. Спеціалісти (поки буде такий ступінь) – вивчають фахову англійську мову згідно навчального плану. В дипломному проекті передбачити анотацію англійською мовою.

2.2. Магістри – до курсу, що читається кафедрами іноземних мов, додати такі розділи: основи наукових досліджень, патентний пошук, поглиблене вивчення лексики своєї магістерської роботи, з метою написання детального реферату з коротким виступом на захисті англійською мовою (у ПДАБА – для магістрів ПЦБ – передбачено 162,5 години – курс читається впродовж року). А у Швеції – магістерські роботи готуються англійською мовою, В. Кремінь, радіо.

2.3. Для спеціалістів і магістрів передбачити різні потоки.

2.4. Дати невеличкий курс «фахової англійської мови» заочникам.

## III. Організаційні питання.

**Загальні засади.** Для здійснення такої програми потрібні: **політична воля, наявність викладачів, методичне забезпечення, години.**

3.1. **Політична воля** – зрозуміло, треба тільки міністерству прийняти відповідне рішення, розіслати його по ВНЗ і вимагати виконання.

3.2. **Наявність викладачів** - хто ж мусить викладати фахову англійську мову, яка повторюватиме базові дисципліни спеціальності на кожному курсі. Є два можливих шляхи: 1) Підготувати викладачів з кафедри іноземної мови таким чином, щоб вони освоїли не тільки основні положення спеціальності, а і могли на професійному рівні обговорювати всі професійні питання. На мій погляд, це *a priori* неможливо (або отримати відповідну вищу освіту). І треба буде суттєво збільшити чисельність кафедр іноземних мов. 2) Ведення дисципліни доручити **викладачам профілюючих кафедр**, знайомим з фаховою англійською мовою. Чому? Фахова англійська мова є відносно простою, використовуються в основному найпростіші граматичні форми теперішнього часу, треба тільки вивчити термінологію і розуміти суть спеціальності: технологічні схеми, розрахунки, конструкції тощо.

Досвід, наприклад, ПДАБА, Житомирського державного технологічного університету, КНУБА, говорить про високу ефективність такого підходу.

Роботу викладачів профілюючих кафедр організувати таким чином, щоб викладачі, знайомі з професійною англійською мовою, а пізніше – всі, повинні були б давати студентам по 3 – 5 термінів англійською мовою на кожному занятті по своїх дисциплінах.

Прийняття такої програми сприятиме, по-перше, занурюванню студентів у світ набуття професійних знань англійською мовою, що сьогодні є абсолютно необхідним для молодого спеціаліста, і, по-друге, буде сприяти поступовому оволодінню основами фахової англійської мови всього професорсько-викладацького складу, що надасть поштовх подальшому підвищенню професійного рівня нашими випускниками.

### **3.3. Методичне забезпечення.**

1. Підготувати методичні вказівки по вивченню «Фахової іноземної мови».

2. Підготувати українсько-англійські словники-посібники у відповідності з навчальними планами (по спеціальності ВВ – словник у стадії підготовки до друку).

3. Рекомендувати (пізніше – забов'язати) всіх викладачів при підготовці будь-яких методичних розробок (до вивчення курсу, до проведення

3) *операційно-діяльнісний* складник демонструє ефективність і продуктивність пізнавальної діяльності; 4) *рефлексивний* складник забезпечує готовність до пошуку рішення проблем, що виникають, до їх творчого перетворення на основі аналізу своєї пізнавальної діяльності, тому що об'єм знань, умінь, засвоєні за зразком, не забезпечують необхідний розвиток потенціалу особистості.

Розробимо зміст когнітивного складника географічної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення географії України.

Загальноприйнятий у сучасній педагогіці принцип науковості навчання вказує на те, що зміст освіти має формуватися з фонду знань, накопичених і прийнятих сучасною наукою. Категорія «знання» є родовою щодо різних видів, які виокремлюються в її межах (буденне, частково наукове, філософське, навчальне).

У філософських джерелах під знаннями розуміють перевірений суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою результат пізнання дійсності, адекватне її відображення у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій.

Науково-довідкове видання з педагогіки [1] визначає знання як особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Знання передаються шляхом цілеспрямованого навчання. Водночас навчання – це «цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини» [1, с. 223].

Ученими В.Краєвським та І.Лернером виокремлено такі складники змісту навчання: 1) знання про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності; 2) досвід виконання відомих способів діяльності, що втілюються разом із знаннями у навичках і вміннях особистості; 3) досвід творчої діяльності; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [5, с. 146].

Аналізуючи специфічність першого елементу змісту освіти, автори зазначають, що «знання являють собою всю накопичену людством об'єктивну інформацію про світ, у тому числі про способи діяльності» [5, с. 147]. Проте в цьому підході зберігається протиставлення знань іншим елементам культури, зокрема, у більш ранній роботі І.Лернера і М.Скаткіна обґрунтовується позиція, що в зміст освіти мають включатися всі елементи культури, а не лише система знань [2, с. 47]. Знання є одним із чотирьох основних структурних елементів змісту освіти як педагогічної моделі людської культури, що представлена в аспекті соціального досвіду. При цьому першим елементом виступають саме знання як «досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі її результатів» [4, с.159]. Дидактами простежено, що кожний попередній елемент у змісті навчання слугує передумовою для переходу на наступний. Наприклад, «уміння формуються на основі знань, а творча діяльність передбачає оволодіння певною сумою знань і простих (репродуктивних) умінь у даній галузі творчості» [4, с.159].

У сучасній педагогічній науці зберігається традиційне виокремлення категорії «знання» із змісту навчання відповідно до концепції І.Лернера. У державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) як стратегічне завдання реформування змісту освіти в Україні зазначено вироблення державних стандартів і відповідне формування на їх основі системи й обсягу знань, умінь, навичок, творчої діяльності.

Спостерігаємо певне протиставлення знань іншим компонентам змісту

реальної дійсності [7, с. 62].

У різних дослідженнях компетентність розглядається як системна єдність, що інтегрує особистісні, предметні та інструментальні особливості та компоненти; вона не є простим володінням знаннями, а є постійним прагненням до їх оновлення та використання в конкретних умовах, тобто володіння мобільними й оперативними знаннями; це гнучкість і критичність мислення, тобто здатність до вибору найбільш оптимальних та ефективних рішень і відкидання помилкових, хибних; це знання, уміння, навички здійснення діяльності (Н.Талізін).

Отже, *компетентність* – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню тому, хто навчається, свого місця в світі, внаслідок чого освіта стає високо мотивованою, особисто орієнтованою, забезпечує необхідність особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими та усвідомлення нею своєї значущості.

Компетентнісний підхід в освіті безпосередньо пов'язано з ідеєю цілеспрямованості та цілезаданості навчально-виховного процесу. *Компетенція* – це соціальна вимога (норма), яка є заданою наперед, до освітньої підготовки фахівця, й є необхідною для його якісної продуктивної діяльності у відповідній сфері, а *компетентність* – комплексна інтегративна характеристика особистості (С.Тришина, А.Хуторський). Також багатьма дослідниками компетентність розглядається як уміння актуалізувати накопичені знання та вміння, коли це необхідно, тобто наявна особистісна якість (сукупність якостей) особистості та мінімально необхідний досвід діяльності у заданій сфері. Компетентність виявляється та здобувається в діяльності.

Проективно до розглядуваного в дослідженні поняття географічної компетентності учнів основної школи можемо зробити такі узагальнення:

1. Категорія «компетентність» невідривно пов'язана з феноменом «культура», є результатом розвитку особистості, її освіченості та вихованості.

2. *Компетентність як система якостей та умінь*, що уможливило ефективне використання в реальній освітній практиці певного набору знань, умінь і навичок.

3. *Компетентність як система взаємопов'язаних компетенцій*. А.Хуторський пропонує трирівневу ієрархію компетенцій (ключові, загальнопредметні, предметні) та визначає перелік *освітніх компетенцій* (ціннісно-сміслова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісного вдосконалення), які залежать від цілей загальної освіти, структурної презентації соціального досвіду та досвіду особистості учня, який дозволяє йому оволодіти соціальним (соціально-економічним) досвідом, отримати навички життя і практичної діяльності в суспільстві [7, с. 63]. Розглянемо систему ключових освітніх компетенцій, запропонованих дослідником, більш детально.

На підґрунті організації змісту освіти [3] у складі економічної компетентності на будь-якому етапі виділяються чотири загальні елементи:

1) *мотиваційно-цільовий* складник указує на наявність мотиву досягнення мети, готовність та інтерес до роботи, усвідомлення цілей пізнавальної діяльності; 2) *когнітивний* складник – наявність предметних знань, умінь і навичок, здатність використовувати їх у навчальній діяльності; уміння аналізувати, класифікувати, систематизувати економічні поняття;

практичних і лабораторних занять, до виконання курсових робіт, проектів тощо) включати в текст як додатки – список основних професійних термінів англійською мовою. Таку роботу могли б виконати викладачі профільюючих кафедр (для спеціальності ВВ деякі матеріали вже є, плюс навчальна література англійською мовою, - для ВВ – теж є).

4. Із чотирьох рівнів вивчення мови: читати, писати, спілкуватися, робити доповіді, перевагу слід надавати двом останнім.

Вище наведені пропозиції включити в нові навчальні плани.

**3.4. Години** – справа в тому, що на сьогодні навчальні плани складені, всі години розписані, і для іноземної мови місце знайти важко. Але..., але це тільки на перший погляд. Ось деякі думки з цього приводу. Суспільство змінюється, розвивається, виникають нові вимоги, виклики, потреби, і, зрозуміло, виникає потреба відповідним чином реагувати на ці виклики, в тому числі і у вищій школі.

Хотів би звернутись до нашої історії. Ще Петро I говорив: «Не держися устава, яко слепой стени, ибо там порядки писаны, а времен и случаев нет».

«Никакая инструкция не может перечислить всех обязанностей должностного лица, предусмотреть все отдельные случаи и дать впредь соответствующие указания, а поэтому господа инженеры должны проявить инициативу, и, руководствуясь знанием своей специальности и пользой дела, прилагать все усилия для оправдания своего назначения». (Циркуляр Морского технического комитета № 15 от ноября 20 дня 1910 года).

«Высокий профессионализм, сомнения в установленных правилах, отсутствие конформизма (безапелляционное признание существующих норм и правил). Чл-корр. Г.Р. Иваницкий, период перестройки.

Візьмемо сьогодні. Уявім собі таку фантастичну історію: зібралися втрьох *Bill Gates, Steve Jobs, Mark Zuckerberg* і вирішили запропонувати свої ідеї людству. Заходять у найближчий університет зв'язку, комунікацій і починають знайомити керівництво зі своїми розробками. А їм кажуть, що все розплановано, розписано, і вам місця не знайдеться. Могло таке бути? Ні! І, перифразуючи героя оповідання А.П. Чехова «Письмо ученому соседу» Василя Семи-Булатова: «Этого не могло быть, потому что этого не могло быть никогда». Якби так сталося, не дай Бог, то не було б ні сучасних комп'ютерів, ні мобільних телефонів і ми робили б всі розрахунки за допомогою логарифмічних лінійок.

Для високої ефективності вивчення фахової англійської мови слід вважати необхідним проводити одну пару на тиждень. Приймаємо в семестрі 16 тижнів.

Тоді II курс - 16 тижнів – 32 години

III курс – 32 тижні – 64 години

IV курс – 32 тижні – 64 години

Тоді сума буде 160 годин + 80 годин – самостійна робота із заліками.

При стандартній кількості 300 годин, що надаються кафедрам іноземних мов, сума буде 540 годин. Це нормальна величина.

Наприклад, у ХНУБА по деяких спеціальностях – 486, 513, 549, а в КПІ – 504 години.

Що ж треба зробити для вирішення цієї проблеми? Ось деякі можливі шляхи розв'язання цього питання:

- Оптимізувати, переглянути години по всіх дисциплінах.

• «З наступного навчального року студенти самі зможуть обирати чверть професійних дисциплін зі списку, який запропонує навчальний заклад. А нормативні дисципліни, затверджені міністерством освіти, становитимуть лише половину навчального плану. Ще чверть у статусі обов'язкових визначить вищий навчальний заклад» [7].

• Скористатися і досвідом КПІ: факультет - енергозбереження та енергоменеджмент, напрям підготовки – Електромеханіка, спеціальність - Електромеханічне обладнання енергоємних виробництв. За рахунок оптимізації і перерозподілу дисциплін Цикла гуманітарної та соціально-економічної підготовки КПІ має 504 години для бакалаврів.

Порівняльна таблиця годин соціально-економічного цикла:

Найменування	КПІ	КНУБА ВВ
Годин всього	1044	1260
Іноземна мова	504	306
Відсотки іноземної мови	48,27	24,28

**Висновки.** Відсутність українських ВНЗ у міжнародних рейтингах пояснюється в тому числі і повсюдним незнанням іноземних мов, переважно англійської.

Причиною являється існуюча програма вивчення іноземних мов у технічних ВНЗ (вивчення тільки однієї мови впродовж перших двох років, що є абсолютно недостатнім).

Окремі ВНЗ вирішують проблему вивчення фахової іноземної (англійської) мови впродовж усього терміну навчання силами викладачів профільюючих дисциплін.

Пропонується започаткувати практику вивчення фахової англійської мови, починаючи з IV семестру і до закінчення навчання силами викладачів профільюючих кафедр, а фахову англійську мову зробити профільюючою. Така програма не вимагатиме додаткових фінансових вкладень.

Запровадження наведеної програми надасть нам можливість забезпечити.

**Professional English – to every student-graduate**  
і ми зможемо

**To begin the way on the international tops**

**Summary.** There is a conspicuous absence of Ukrainian Universities in world ratings. One of the reasons for this absence is the limited knowledge of English by the student body. Study programs typically only offer foreign language during the first two years, when students are still taking foundational courses and have not yet started the core disciplines. There are a couple of examples of Ukrainian Universities offering professional/technical English during the entire 5-year program. In those Universities, Professional/Technical English courses are offered starting from the 4<sup>th</sup> semester throughout the rest of the 5 year program. **Keywords:** rating, English, teachers, department of profiling.

**Резюме.** Отсутствие украинских ВУЗов в мировых рейтингах. Одна из причин - незнание английского языка. Учебные программы предусматривают изучение только одного иностранного языка в течение первых двух лет, когда студенты еще не начали изучать профилирующие дисциплины. Есть опыт изучения профессионального английского языка в течение всего периода обучения преподавателями профилирующих кафедр в некоторые ВУЗах. Предлагается изучение профессионального английского языка

**Метою** статті є дослідження складників географічної компетентності учнів основної школи вивчення географії України.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному освітньому просторі мета ефективної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл для різних галузей людської діяльності набуває особливої актуальності. У Законах України «Про освіту», «Вчитель», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.) окреслено основні принципи її розбудови (гуманітаризація та демократизація освіти; пріоритетність загальнолюдських цінностей; створення умов для повної реалізації всебічного розвитку кожної людини); визначено найважливіші завдання та вимоги до рівня освітньої підготовки учнів загальноосвітніх шкіл. Компетентнісний підхід в освіті набув свого послідовного впровадження в педагогічній науці в кінці 60-х – на початку 70-х років ХХ ст. на Заході, у кінці 80-х – у СРСР. Останнім часом поширюється освіта, яка базується на визначених і обґрунтованих компетенціях особистості – СВЕ (competence-based education). Ідеї модернізації освіти на *компетентнісних засадах*, проблеми становлення і розвитку освітньої компетентності сучасного учня та її складових активно обговорюються й розробляються в наукових колах. Значний внесок у розробку цих питань зробили такі науковці, як: С. Бачинська, В. Болотов, Т. Браже, С. Гончаренко, Д. Ельконін, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Коломінський, К. Корсак, А. Маркова, Н. Ничкало, Дж. Равен, І. Фрумін, А. Хуторський, С. Шишов та ін.

У сучасній науці стверджується, що *компетентнісний підхід* – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, добору її змісту, організації навчально-виховного процесу та оцінювання навчальних результатів. На підґрунті міжнародних і вітчизняних досліджень із цієї проблеми учасниками робочої групи, створеної в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»», було розроблено орієнтовний перелік із семи ключових компетентностей, з яких складається компетентнісний підхід у навчанні: уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна компетентності, компетентність з інформаційно-комунікаційних технологій, здоров'язберігальна [3, с. 90].

Компетентнісний підхід ґрунтується на двох базових поняттях: компетенція та компетентність. Необхідно зазначити, що понятійний апарат, який характеризує зміст компетентнісного підходу в освіті, трактується залежно від співвідношення цих понять. Серед науковців немає єдиної думки щодо трактування значення цих термінів (деякі вчені використовують поняття «компетенція» і «компетентність» як синоніми, але сьогодні більшість дослідників чітко їх розрізняють), визначення їх складових частин (наприклад, виділяються від 3 до 37 видів компетентностей і компетенцій). Проте всі вчені, що досліджували природу компетентності та компетенції, вказують на їх різнобічний, багатоаспектний та системний характер. А.Хуторської з *позицій особистісно зорієнтованого навчання* вважає, що компетенція – це сукупність взаємозв'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються до певного кола предметів і процесів, необхідних для того, щоб продуктивно діяти у відношенні до них [7, с. 60]. Як окрему структуру дослідник виокремлює *освітню компетенцію*, визначаючи її як сукупність взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, які необхідні для того, щоб здійснювати особистісно та соціально значущу продуктивну діяльність у відношенні до об'єктів

choice of young scientists and to prepare them for positions of professors and lecturers. Adopted in 1863 the statute has enabled universities to approve the applicants academic degrees, and without testing approve of degree of doctor of persons who became known for his scientific work. However, the entire system of scientific and teaching staff, which operated in Russian Empire of the nineteenth century, was of limited class-selective nature and selection of personnel was carried out on the basis of class, and in accordance with the requirements of reliability. **Keywords:** professorial fellows, assistant professor, charter, higher education, research and teaching staff.

#### Література

1. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года./ Под редакцией В.Г. Кинелева – М: НИИ ВЦ, 1995.- 352с.
2. Князев Е.А. Смена парадигм преобразования высшей школы России в XIX - начале XX века – М., 2008 – 80 с.
3. ЦДІАУ Фонд 707, опис №68 справа №2 «Циркулярна справа Київського учбового округу» арк.41
4. ЦДІАУ Фонд 707, опис №152, справа №32, арк. 114
5. ЦДІАУ Фонд 707, опис №161, справа №8-б, арк. 307

УДК 37.02

### РОЗРОБЛЕННЯ ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

*Тросюк Світлана Дмитрівна,  
здобувач*

*Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ*

**Постановка проблеми.** У теорії вітчизняної географічної науки й теорії географічної науки відбувається перегляд і переосмислення змісту, форм, методів і принципів розроблення нових підходів до формування предметних компетентностей. Цей процес зумовлює необхідність у створенні науково-методичних праць, в основу яких покладено галузеву диференціацію теоретико-методичних досліджень, присвячених формуванню або географічних, або економічних знань. Уважасмо, що зміст географічної освіти з навчальних предметів, зокрема географії, у Державному стандарті середньої освіти належить до різних освітніх галузей («Природознавства» і «Суспільствознавства» відповідно), і це може призвести до втрати цілісного сприйняття навколишнього середовища й господарської діяльності людини в процесі її навчання та життєдіяльності.

**Аналіз досліджень.** Загальні аспекти ключових компетентностей знайшли послідовне висвітлення в роботах А. Вербицького, П. Горностая, В. Донія, І. Єрмакова, І. Зимньої, В. Ляшенка, Г. Несен, О. Овчарук, О. Савченко, В. Серікова, Л. Сохань та інших.

Проблеми вдосконалення змісту й методики навчання географії та економіки на сучасному етапі досліджували вітчизняні економ-географи й методисти М. Багров, М. Баранський, Н. Бірюкова, Л. Булава, Й. Гілецький, Ф. Заставний, С. Кобернік, В. Корнєєв, М. Криловець, Л. Круглик, П. Масляк, Т. Назаренко, Я. Олійник, М. Паламарчук, М. Пістун, А. Сиротенко, О. Топузов, О. Топчів, Б. Яценко та інші.

преподавателями профилирующих кафедр, начиная с IV семестра и до окончания ВУЗа. **Ключевые слова:** рейтинг, английский, преподаватели, профилирующая кафедра.

**Резюме.** Відсутність українських ВНЗ у світових рейтингах. Одна з причин - незнання англійської мови. Навчальні програми передбачають вивчення тільки однієї іноземної мови впродовж перших двох років, коли студенти ще не почали вивчати профільюючі дисципліни. Є досвід вивчення фахової англійської мови впродовж усього періоду навчання викладачами профільюючих кафедр в деяких ВНЗ. Пропонується вивчення фахової англійської мови викладачами профільюючих кафедр, починаючи з IV семестру і до закінчення навчання. **Ключові слова:** рейтинг, англійська, викладачі, профільююча кафедра.

#### Література

1. Газета «Молодь України», 10.03.2010.
2. Проект закону України про вищу освіту, 2012.
3. Рекламний проспект ПДАБА.
4. Инновационные технологии в учебном процессе: международный опыт подготовки современных инженерных и строительных кадров. Днепропетровск, 2007.
5. Мовні стратегії у формуванні світової бухгалтерської еліти. Матеріали та тези виступів. VIII-а Міжнародна наукова конференція. Житомир, 2009.
6. Запрошення взяти участь у роботі VIII-ої Міжнародної наукової конференції «Мовні стратегії у формуванні світової бухгалтерської еліти», яка відбудеться 15-16 жовтня 2009 р. Житомир, 2009.
7. Газета «Молодь України», січень 2010.

УДК 373.2"19 / 20" (477)

### ДО ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ «РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РІЗНИХ ТИПІВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.-ПОЧАТОК ХХІ СТ.)»

*Васильєва С. А.,  
науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання  
Інституту проблем виховання НАПН України*

**Постановка проблеми:** у проекті Концепції розвитку дошкільної освіти на 2010-2016рр. вказано, що саме в умовах глобалізаційних процесів, прагнення України інтегруватися до європейського простору, із зміною світоглядних позицій та ціннісних орієнтацій суспільства актуалізується проблема розширення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів. Реформування дошкільної освіти в Україні можливе саме через створення мережі дошкільних навчальних закладів нового покоління для задоволення різноманітних освітніх потреб дітей дошкільного віку, тому дослідження питання розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України є актуальним для сьогодення. Відомо, що до концептуальних засад історико-педагогічного дослідження входить понятійно-категоріальний апарат, що є обов'язковою вимогою до наукового пізнання. Отже, дослідження питання розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі

освіти України у визначений період вмотивовує до визначення відповідного понятійно-категоріального апарату, тобто означення вживання понять і термінів, що відповідають темі та завданням нашої наукової розвідки.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** дозволяє зробити висновок, що питання розвитку системи освіти в Україні, зокрема дошкільної освіти та дошкільних навчальних закладів, привертає увагу науковців-педагогів та істориків дошкільної та загальної середньої освіти: Л. Артемової, З. Борисової, В. Кузьменко, Л. Лохвицької, Т. Поніманської, Т. Степанової; Л. Березівської, Н. Гулана, В. Курила, М. Левківського, О. Любар, Л. Медвідь, М. Стельмахович, О. Сухомлинської. Здійснено термінологічний аналіз сучасних наукових досліджень та встановлено, що понятійно-категоріальний апарат кожної наукової розвідки визначено відповідно теми і завдань окремого дослідження.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Результати дослідження підтвердили, що на сьогодні питання визначення категоріального апарату щодо завдань нашого дослідження, а саме виокремлення критеріїв для здійснення періодизації розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України у період другої половини ХХ ст. – на початку ХХІ ст., теоретичного обґрунтування типології основних дошкільних навчальних закладів у вітчизняній системі освіти України не були об'єктами спеціального вивчення.

**Формування цілей статті:** визначити понятійно-категоріальний апарат для здійснення періодизації дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України у період з другої половини ХХ ст. – на початку ХХІ ст., теоретичного обґрунтування типології та об'єктивних умов розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у вітчизняній системі освіти України у визначений період.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Здійснено попередній аналіз сучасних наукових розвідок та визначено, що вище вказані автори послуговуються визначенням періодизації відносно феноменів свого дослідження. Зокрема, Н. Гулан, вивчаючи підходи до визначення періодизації розвитку історико-педагогічної науки, під періодизацією розуміє логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми [4, с. 19].

Л. Березівська розглядає періодизацію реформування шкільної освіти як домінуючу циклічної моделі досліджуваного історико-педагогічного процесу, що є фундаментом методології дисертації [2, с. 408].

В. Курило вважає, що при розробці періодизації треба враховувати найсуттєвіші характеристики системи освіти. Така точка зору, продовжує автор, дозволяє реально застосовувати парадигмальний підхід до аналізу педагогічних явищ, саме зміни парадигм обумовлюють розподіл історії освіти на ті чи інші етапи. Періодизація розвитку освіти, побудована на основі урахування розвитку зміни педагогічних парадигм, дозволяє з'ясувати сутність та спрямованість педагогічного процесу, являє собою точку зору на розвиток системи освіти та педагогічної думки. В.Курило наголошує, що визначені ним критерії відбивають найсуттєвіші характеристики системи освіти, які

**Висновки.** Велике значення для вирішення сучасних проблем вищої освіти має вивчення та творче використання її історичного багачу. Усвідомлення того, що досягнутий нині стан вищої освіти є підсумком усієї попередньої історії вищої освіти, дозволяє бачити еволюцію розвитку системи протягом всього пройденого шляху. В сучасності сконцентрувались всі успіхи та недоліки системи вищої освіти, яка історично склалася у підготовці інтелектуального потенціалу нашої країни.

У сучасній вищій школі, як і в вищій школі кінця ХІХ - початку ХХ ст. професорсько-викладацький корпус поповнюється фахівцями, які після успішного завершення університетського курсу захистили дисертації на ступінь кандидата та доктора наук.

**Резюме.** Основним джерелом поповнення університетів кінця ХІХ - початку ХХ ст. професорсько-викладацькими кадрами був інститут професорських стипендіатів, який почав функціонувати у 1862 р. Для забезпечення університетів професорами і викладачами Міністерство народної освіти у 1862 р прийняло постанову про запрошення іноземних вчених до університетів на посади професорів та доцентів. Уряд дозволив міністру освіти відправляти за його вибором молодих вчених за кордон для підготовки їх до посади професорів і викладачів Прийнятий у 1863 р. статут надав можливість університетам самостійно затверджувати здобувачів вчених ступенів, а також без випробувань затверджувати у вченому ступені доктора осіб, які стали відомими завдяки своїм науковим працям. Разом з тим, вся система підготовки науково-педагогічного складу, яка діяла в Російській імперії ХІХ ст., носила обмежений класово-селективний характер і відбір кадрів здійснювався на класовій основі та у відповідності з вимогами благонадійності. **Ключові слова:** професорські стипендіати; приват-доценти; статут; вища школа; науково-педагогічні кадри.

**Резюме.** Основным источником пополнения университетов конца ХІХ – начала ХХ вв. профессорско-преподавательскими кадрами был институт профессорских стипендиатов, который начал функционировать в 1862 г. С целью обеспечения университетов профессорами и преподавателями Министерство народного просвещения в 1862г. приняло постановление о приглашении иностранных ученых в университеты на должности профессором и доцентом. Правительство разрешило министру просвещения отправлять по его выбору молодых ученых за границу с целью подготовки их на должности профессором и преподавателей. Устав 1863г. дал возможность университетам самостоятельно утверждать соискателей на ученую степень, а также без испытаний утверждать в ученой степени доктора лиц, которые стали известными благодаря своим научным трудам. Вместе с тем, вся система подготовки научно-педагогического состава, действующая в Российской империи ХІХ в., носила ограниченный классово-селективный характер и отбор кадров осуществлялся на классовом основании и в соответствии с требованиями благонадежности. **Ключевые слова:** профессорские стипендиаты; приват-доценты; устав; научно-педагогические кадры.

**Summary.** The main source of recharge universities late ХІХ - early ХХ century qualified teaching staff was institute professorial fellows who became operational in 1862. To ensure the university professors and teachers of the Ministry of Education in 1862 adopted a resolution inviting foreign scientists to the University as professors. The government has allowed the Minister of Education to send for his

Ще гостріше відчувалася нестача викладачів у спеціальних вищих навчальних закладах. У кінці XIX ст. в 11 спеціальних вищих навчальних закладах студентів було близько 5 тис., а викладацький склад не перевищував 350 осіб. Єдиних правил заміщення викладацьких посад в спеціальних вищих закладах не існувало. Лише у 1890 р. було встановлено вчене звання ад'юнкта інституту, яке отримувалось за результатом складення екзамену та захисту дисертації. Питання про присудження вченого ступеню доктора з технічних наук, з педагогіки і деяких інших спеціальностей залишилося не вирішеним через те, що на думку ряду вчених, ці дисципліни не досягли рівня розвитку, що відповідав би докторському ступеню з природничих та гуманітарних наук, які існували в університетах.

При такому жорсткому відборі і високих вимогах до викладачів у вищих навчальних закладах відчувався дефіцит професорсько-викладацьких кадрів. За даним Міністерства народної освіти, у 1911 р. із 433 штатних професорських посад не було заміщено 146, або більше третини, а на юридичних факультетах частка вакансій досягла 42%. Кількість не заміщених кафедр в університетах в період з 1901 по 1915 рр., щорічно знаходилась в межах від 50 до 70.

Кількість професорсько-викладацького складу у всіх університетах за десятиріччя з 1904 по 1913рр. практично не збільшувалась і складала щорічно 1200-1400 осіб [1, с. 128].

Міністр Народної освіти генерал-ад'ютант Ванновський своїм циркуляром від 14 лютого 1902 року за № 4801 запропонував «для забезпечення в університетах вакантних кафедр належним складом викладачів, оголосити на всі незайняті на даний час, штатними професорами кафедри визначений ст. 50 т. XI ч. I зв. Зак. 1893 року конкурс».

Однак, беручи до уваги, що не на всі вакантні кафедри можуть знайтись кандидати з вищим вченим ступенем доктора, а з іншого боку – що викладання дисциплін багатьох з таких кафедр вже доручено, або може бути доручено досить досвідченим викладачам, які мають ступінь магістра і які готуються найближчим часом захистити докторську дисертацію, його превосходительство визнав бажаним, до перегляду університетського статуту 1884 року, дозволити керівництву університетів, при заміщенні вакантних кафедр, подавати подання про допуск до конкурсу осіб, що мають ступінь магістра із розряду наук, які відповідають кафедрі.

Водночас, таке тимчасове заміщення в університетах на які розповсюджувався статут 1884 року, професорських посад в якості виконуючих посаду екстраординарних професорів особами, які мають лише ступінь магістра, на думку міністра, можна було допускати, відступаючи від законоположень, лише за умови, якщо згадані особи дадуть зобов'язання, отримати протягом трьох років від дня призначення на посаду, вчений ступінь доктора [3, с. 34-39]

Вся система підготовки науково-педагогічного складу, яка діяла в Російській імперії XIX ст., носила обмежений класово-селективний характер. Подвійна політика царського уряду, який не міг не рахуватись з необхідністю залучення до вищої школи найкращих науково-педагогічних кадрів і в той же час постійно намагався здійснити їх відбір на класовій основі і у відповідності з вимогами «благонадійності», стала все більш серйозно гальмувати розвиток системи вищої освіти. Вищі навчальні заклади продовжували відчувати гостру нестачу у науково-педагогічних кадрах.

обумовлюють зміну парадигм [5, с. 47- 48].

О. Сухомлинська розглядає проблему періодизації розвитку будь-якого явища як одну із найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання та при періодизації розвитку педагогічної думки відштовхується від культурно-антропологічного та цивілізаційного підходу [8, с. 47; 49].

Термінологічний аналіз довідкових джерел, на наш погляд, сприяє визначенню понятійно-категоріального апарату дослідження означеної проблеми. *Періодизація* – розподіл на періоди [3, с. 753], де *період* – проміжок часу, обмежений певними датами, подіями і та ін.; час, коли відбувається яка-небудь подія, триває дія, розгортається чиясь діяльність і та ін.; відтинок часу, позначений існуванням, наявністю чого-небудь. Відповідно *період* – певна стадія, фаза чого-небудь; історичний етап у суспільному або культурному розвитку країни, народу, що характеризується визначними подіями, явищами або процесами; проміжок часу, протягом якого відбувається якийсь регулярно повторюваний процес або рух. *Періодичний* – який відбувається, настає через певні проміжки часу, повторюється час від часу; який закономірно повторюється через певні однакові проміжки часу; який складається з періодів або являє собою період [3, с. 753]. *Метод періодизації* сприяє розкриттю якісних змін у ході подій і явищ, що вивчаються, їх форм і змісту на певних етапах історичного розвитку та допомагає не лише виявити певні кількісні та якісні зміни педагогічних явищ, а також в'яяснити причини їх перетворень [1, с. 20-22]. Цей метод дослідження спрямовує до певних критеріїв періодизації. *Критерій періодизації* – це той історичний фактор, який відбиває основний зміст певного відрізка конкретного історичного процесу [1, с. 20-22] або підстава для оцінки, визначення критерії або класифікації чогось; мірило [3, с. 465].

Послугуючись вище вказаними термінами, визначимо поняття: *періодизація* – науково обґрунтований розподіл хронологічних меж історико-педагогічного дослідження розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів на періоди, де *період* – проміжок часу, протягом якого відбувається розвиток дошкільних навчальних закладів різних типів, пов'язаний із суспільним розвитком народу та України; *критерій періодизації* – мірило для оцінки історико-педагогічного фактору, який є рушійною силою процесу розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у певний період дослідження.

Звертаючи увагу на виокремлення типів дошкільних навчальних закладів у різні періоди розвитку системи дошкільної освіти в Україні, науковці класифікують дитячі заклади за різноманітними особливостями або критеріями: термін перебування дітей у дитячому закладі, приналежність дитячих закладів до різних форм власності, за видами, за типами, функціональним призначенням та особливостями особового складу вихованців (Л. Голиш, С. Дітковська, Л. Покроєва, С. Попиченко, Т. Степанова), за специфікою захворювання (Т. Дегтяренко, В. Золотоверх, О. Таранченко, М. Ярмаченко).

Для теоретичного обґрунтування типології дошкільних навчальних закладів у межах нашого дослідження визначимо загальні поняття: *тип* – зразок, модель, форма, якій відповідає певна група предметів, понять, явищ. *Типологічний* – який ґрунтується на типології та пов'язаний з певним типом

організму; властивий певному типу. *Типологія* – вид наукової систематизації, класифікація чогось за спільними ознаками [3]. *Типологія* є засобом наукової класифікації за допомогою абстрактних теоретичних моделей (типів), в яких фіксуються найважливіші структурні або функціональні особливості досліджуваних об'єктів. Важлива особливість *типології* полягає в тому, що вона дозволяє охопити класифікацією не тільки пізнані об'єкти, а й вказати на можливість існування об'єктів, ще не відомих на той час науці [3, с. 693].

Отже, відповідно теми та завдань нашого дослідження *типи дошкільних навчальних закладів* розглядаємо як створенні практичні моделі, які, отримавши відповідне наукове та нормативно-правове обґрунтування, стають теоретико-практичними моделями. Саме в них фіксуються найважливіші особливості дошкільних навчальних закладів різних типів. Основними особливостями, які поєднують типи дошкільних навчальних закладів є *вік, клас та група захворюваності дітей*. Вік (ранній та дошкільний) визначає віковий період фізичного життя дітей, які відвідують дошкільні навчальні заклади різних типів у кожному періоді історико-педагогічного дослідження. Клас та група захворюваності дітей раннього та дошкільного віку вмотивовують до виокремлення дитячих установ, а з часом дошкільних навчальних закладів у типи, які різняться між собою змістом, медичними та методичними рекомендаціями щодо розвитку, виховання та навчання дітей. Рубрики, як складову групи захворюваності дітей не розглядаємо тому, що ангіна та інші хвороби не є визначальними у практиці організації та функціонування дошкільних навчальних закладів різних типів. *Типологія* – науково обґрунтована класифікація типів дошкільних навчальних закладів у вітчизняній системі освіти України за віком дітей та класами, групами їх захворюваності.

Відповідно визначено поняття основних типів закладів на основі яких теоретично обґрунтовано типологію дошкільних навчальних закладів у вітчизняній системі освіти України:

дитячі ясла – теоретико-практична модель закладу, діяльність якої спрямована на розвиток, виховання, навчання та клас, групу захворюваності дітей віком від двох місяців до трьох років;

дитячий садок – теоретико-практична модель закладу, діяльність якої спрямована на розвиток, виховання, навчання та клас, групу захворюваності дітей віком від трьох до шести (семи) років;

дитячий будинок – теоретико-практична модель закладу, діяльність якої спрямована на розвиток, виховання, навчання та клас, групу захворюваності, соціальну адаптацію дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування віком від трьох (чотирьох) до семи (восьми) років.

Для визначення *понятійно-категоріального апарату* нашого дослідження ми розглянули систему наукових категорій, які уявляють собою загальні, фундаментальні поняття, що відображають найбільш сутнісні, закономірні зв'язки і відношення реальної дійсності та пізнання. Категорії *сутність* та *явище* виражають перехід від різноманітності наявних форм історичного об'єкта до його внутрішнього змісту та єдності. *Сутність* – внутрішній зміст історичного об'єкта, який виражається в єдності всіх його різноманітних форм. *Явище* – внутрішня форма існування історичного об'єкта. Філософські категорії необхідності та випадковості. *Необхідність* уявляється як відображення внутрішніх, стійких та які повторюються відношень дійсності.

Положенням було встановлено попереднє призначення не менше двох офіційних опонентів. Рішення факультету про присвоєння вченого ступеня виносило на затвердження радою університету. На відміну від положення 1844 р. ступінь доктора наук присвоювався за тим же розрядом наук, що й для магістрів.

Введення нового Статуту і Положення сприяло збільшенню кількості захищених дисертацій. За період з 1863 до 1874р. ступінь доктора отримали 572 особи, магістра – 280 осіб [1, с. 142-145].

Університетський статут, прийнятий у 1884 р. вніс зміни в практику підготовки науково-педагогічних кадрів. Відповідно до цього статуту університетам дозволялось лише висувати кандидатів на звання професора, та не дозволялось їх вибирати. Також було відмінено посаду штатного доцента, яка існувала в університетах відповідно до статуту 1835р. і в той же час надано широкого розвитку приват-доцентурі.

Права приват-доцентів, за згодою факультету та з дозволу попечителя, окрім академіків та осіб, що мали найвищий вчений ступінь, були надані всім особам, які витримали усні випробовувані на ступінь магістра. Приват-доценти мали право не лише читати спеціальні необов'язкові курси, але і конкурувати з професорами у частині обов'язкових курсів.

У якості заохочення професорів та викладачів статутом 1884р. була встановлена гонорарна система оплати. Вважалось, що за рівних умов той викладач, який краще викладає, буде мати більше слухачів, відповідно, це може спонукати професорів підвищувати якість викладання. Гонорар повинен був платити гроші. Розмір гонорару складав 75 коп. на медичному факультеті та 1 руб. на інших за кожний тижневий час у півріччя. В результаті чого плата за навчання піднялась до 100 руб. [5, с. 118].

Однак ця система не прижилась. Гонорар при обов'язкових предметах слухання зовсім втратив своє стимулююче значення для викладачів. Він виявився непосильним тягарем для студентів середнього та малого достатку. Окрім того, він розподілявся між професорами не в залежності від ступеню талановитості або вченості професора, а від кількості студентів в університеті, розподілу їх за курсами і факультетами. У 1902р. гонорарна система була відмінена.

За звітними даними університетів, які були опубліковані в «Журнале Министерства просвещения» в кінці XIX ст. видно, що в ряді університетів спостерігався ріст професорських стипендіатів та приват-доцентів, магістрів і докторів наук.

Лише по чотирьох університетах – Московському, Петербургському, Казанському та Київському – за вісім років останньої чверті XIX ст. вчений ступінь доктора отримали 240 осіб та ступінь магістра 154 особи, в той же час в цих же університетах за 16 попередніх років (з 1844 по 1860рр.) вчений ступінь доктора отримали лише 130 осіб, ступінь магістра -184 особи [1, с 107]

Таким чином, до кінця XIX століття в Росії існувало декілька напрямів у підготовці професорсько-викладацьких кадрів як у середині країни так і за кордоном. Однак, зростаючі потреби вузів країни не задовольнялись.

Через нехватку викладачів у 1899р. університетам було дозволено оголошувати конкурс на заміщення вакантних кафедр, причому допускались до конкурсу особи, які мали ступінь магістра.



Залишені при університеті для підготовки на отримання професорського звання студенти, знаходились під наглядом професорів, котрі крім своїх звичайних лекцій виділяли час для особливих занять з кандидатами. Здобувачі відвідували лекції з вибраних наук та проводили практичні заняття.

Для тих осіб, яких відряджали до інших університетів в середині країни, або за кордон розроблялись спеціальні інструкції або настанови, які були складені професорами за дорученням декана або факультетських зборів. У інструкціях вказувалась мета, форми та методи наукових та педагогічних занять, підкреслювався основний напрям занять з яким, в першу чергу, необхідно було ознайомитись в тих або інших країнах, містах, які відвідати університети, у кого з відомих вчених бажано прослухати лекції або провести практичні заняття, які відвідати клініки, бібліотеки, музеї, порядок звітності та ін.[5, с.214].

Керуючись цими загальними вимогами, ради університетів відповідально підходили до відбору кандидатів, вибраних, як правило, за рекомендацією вчених та факультетських зборів закритим голосуванням. Однак, в умовах централізації і жорсткого класового підходу не всі кандидати, рекомендовані Радами університетів, отримували підтримку в міністерстві. Так із восьми кандидатів, рекомендованих Московським університетом у 1873р. Міністерство народної освіти затвердило лише трьох осіб, п'ять осіб отримали відмову через неблагонадійність.

Починаючи з 1863р. в «Журнале Міністерства народного просвещения» регулярно друкувались звіти або витяги з них для загального огляду та ознайомлення університетської громадськості про хід занять молодих вчених, відряджених за кордон.

Статут 1863 р. вимагав, щоб претендент на кафедру мав ступінь доктора за відповідним розділом науки. Ад'юнкти, введені статутом 1804р., були замінені доцентами. Новий статут надав можливість університетам самостійно затверджувати здобувачів у вчених ступенях, а також без випробувань затверджувати у вченому ступені доктора осіб, які стали відомими завдяки своїм науковим працям [2, с 64].

4 січня 1864 р. було затверджено нове Положення про випробовування на вчені ступені. Вчені ступені кандидата, магістра та доктора присвоювались історико-філологічними, фізико-математичними, юридичними факультетами та факультетами іноземних мов.

Нове положення зовсім відмінило екзамен для здобувачів вченого ступеня доктора наук, від них вимагалось лише підготовка дисертації та публічний її захист. Здобувачі вченого ступеня медичних наук як раніше здавали випробовування.

Разом з тим, Положення передбачало підвищення вимог до якості магістерських і особливо докторських дисертацій. Докторська дисертація повинна була включати самостійне дослідження якогось наукового питання або представляти «широке дослідження предмету магістерської дисертації, не допускаючи її повтору». Відповідно до нового Положення дисертацію могла замінити будь-яка самостійна наукова робота, навіть якщо вона написана не з метою отримання наукового ступеня.

Положенням передбачалось більш ретельне вивчення представлених дисертацій на здобуття вченого ступеня магістра і доктора наук, «усіма членами факультету нарізно» і в термін не більше шести місяців.

Вона використовується для визначення поведінки історичних суб'єктів та історичних процесів. *Випадковість* – відзеркалення в основному зовнішніх, неістотних, нестійких одиничних зв'язків дійсності; вираження початкового пункту пізнання об'єкту, результат перехрещення незалежних причинних процесів, подій, форма прояву необхідності і доповнення до неї. Категорія *історичної дійсності* розуміється як об'єктивна реальність. У XX столітті антропологічне, феноменологічне трактування категорії дійсності привело до включення в неї, крім матеріальних об'єктів, ідеальних абстракцій науково-технічного знання, цінностей культури, духовно-душевних актів. *Можливість* – об'єктивна тенденція при виникненні та розвитку історичного об'єкта або процесу, яка виражається в наявності умов для його виникнення. Можливості діляться на абстрактні та реальні. *Реальна* можливість передбачає наявність необхідних умов реалізації та при деякій ролі ймовірності реалізується, тобто стає новою дійсністю. Засобом фіксації особливостей стану того чи іншого суспільства, прояву зв'язків та мотивацій людської поведінки слугує категорія *менталітет*. Менталітет – особливий набір «звичок мислення» людини даної культури у визначений історичний відрізок часу. *Простір* – форма існування (буття) матерії, яка характеризується двома суттєвими компонентами, а саме протяжністю матеріальних об'єктів та їхньою взаємодією, особливою простору як філософської категорії є його трьохмірність. *Час* – потрібно розрізняти в фізичному, філософському та історичному смислах. Час існує в двох видах – фізичне: «рахівний» час, використовується в хронології, та історичний час. Конкретність історичного часу безпосередньо виявляється в чіткій хронологічній локалізації процесів, які вивчаються. Історичний час змістовний, наповнений подіями та залежить від характеристик цих подій. Визначений часовий проміжок та процес, пов'язаний з ним, являє собою невідривне ціле. Визнання змістовної наповненості історичного часу має важливе значення для періодизації історії, зокрема періодизації розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні [7, с. 122-141].

Предметом нашого дослідження є об'єктивні умови розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні у визначений період. Тому, пізнаючи суспільство у період із другої половини ХХ століття та на початку ХІХ століття як об'єктивну реальність, маємо розглядати різноманітні явища, зокрема політичні та економічні, педагогічні, як притаманні йому явища об'єктивної реальності. Дані явища є умовами в яких розвивається суспільство. В історії філософської думки вирізняють три основних тлумачення розвитку: як збільшення і зменшення; як перехід можливості у дійсність; речі в собі у річ для себе; як розуміння руху взагалі; як виникнення нового. Розвиток – це зміна, яка становить перехід від простого до більш складного. Від нижчого до вищого, процес в якому поступальне накопичення кількісних змін веде до наступу якісних змін. Будучи процесом відновлення, народження нового та відмирання старого, розвиток суперечить розпаду, регресу. Джерелом і внутрішнім змістом розвитку є боротьба протиріч, у ході якої нове перемагає старе. Умова як категорія філософії визначає відношення предмету до навколишньої дійсності, явище об'єктивної реальності, а також відносно себе та свого внутрішнього світу. Предмет виступає як обумовлене, а умова як відносно зовнішня предмету різноманітність об'єктивного світу. Саме від явищ об'єктивного світу залежить реалізація причинно-наслідкового зв'язку (принцип детермінізму), де причиною є явище, яке породжує інше або

зумовлює в ньому зміни. Явище, породжене причиною, називається наслідком. Причини, що визначають появу дошкільних навчальних закладів різних типів є історичними детермінантами. Закон детермінізму в освіті передбачає багатомірність детермінант соціального характеру, котрі впливають на процеси в освіті (за Н. Кудикиною). Багатомірність як філософська категорія виражає множинність незалежних і незвідних один від одного вимірів (аспектів, модусів) буття. Філософський принцип багатомірності обґрунтовує діюче в освіті положення про незалежні один від одного фактори, котрі детермінують різноманітні процеси в освіті та їх педагогічні наслідки. До детермінант соціального характеру відносимо соціально-політичні, соціально-економічні та педагогічні причини, які в тій чи іншій мірі пов'язані між собою. Розглянувши основні умови історичного розвитку українського суспільства, ми визначимо причинно-наслідкові зв'язки, які вплинули на розвиток дошкільних навчальних закладів різних типів у період нашого дослідження.

Отже, до основних умов історичного розвитку українського суспільства відносимо умови:

*Соціально-політичні* – умови, що стосуються політичного життя України у період з другої половини ХХ століття на початку ХХІ століття та пов'язані з ним, як необхідні обставини, за яких відбувається процес розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів. *Соціально-економічні* – умови, що стосуються економіки суспільства та пов'язані з нею, як необхідні обставини, які уможливають створення дошкільних навчальних закладів різних типів. *Педагогічні* – умови, що стосуються питань розвитку педагогічної думки у радянській період та у незалежній Україні та впровадження технологій, методик та засобів у практику існування дошкільних навчальних закладів різних типів.

Поняття *соціально* – означає із суспільного погляду; у суспільному відношенні та походить від *соціальний* – пов'язаний із життям і стосунками людей у суспільстві, тобто *суспільний* – породжений умовами суспільного життя [6].

Дефініції: політичні умови, економічні умови та педагогічні умови не можуть існувати у даному випадку без супроводу дефініції соціально так як зміст їх прямо пов'язаний із розвитком суспільства, його політичною, економічною та педагогічною діяльністю.

**Висновки даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Аналіз наукових досліджень сучасних фахівців дошкільної та загальної середньої освіти дозволяє зробити висновок, що питання визначення понять *періодизація, період, критерій періодизації, типологія, типи дошкільних навчальних закладів* було об'єктом спеціального вивчення відповідно окремих феноменів дослідження. Враховуючи обов'язкову вимогу до наукового пізнання, а саме однозначність і означеність вживання понять і термінів, ми визначили поняття: *періодизація* – науково обґрунтований розподіл хронологічних меж історико-педагогічного дослідження розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів на періоди, де *період* – проміжок часу, протягом якого відбувається розвиток дошкільних навчальних закладів різних типів, пов'язаний із суспільним розвитком народу та України; *критерій періодизації* – мірило для оцінки історико-педагогічного фактору, який є рушійною силою процесу розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у певний період дослідження. *Типи дошкільних навчальних закладів* –

Згідно з статутом 1863 року кандидатом на посаду професора могла бути особа, відома не лише своїми науковими працями, але й педагогічної діяльністю. Окрім того, для отримання звання ординарного та екстраординарного професора, необхідно було мати ступінь доктора, а для доцента – не нижче магістра. Приват-доцентами могли бути і кандидати, які публічно захистили дисертацію. [2, с. 68]

Відповідно до статуту 1835 р. штатні викладачі не розподілялись на кафедри та факультети, тоді як у статуті 1863 р. було вже передбачено такий розподіл, окрім того розподіл предметів та порядок їх викладання вирішувались зборами факультету з наступним затвердженням радою університету.

Згідно зі статутом 1835 року, кожний професор повинний був викладати не менше 8-ми годин на тиждень. У статуті 1863 року кількість лекцій, що читались професорами і викладачами не регламентувалась. Викладачі самі визначали скільки часу їм потрібно на викладання предмету.

Таким чином, статут 1863 р. надав можливість значно збільшити штат викладачів в університетах.

Однак, подальший розвиток університетської освіти, збільшення кількості студентів та кафедр, розвиток технічної та сільськогосподарської освіти зробили у другій половині ХІХ ст. проблему підготовки педагогічних кадрів ще гострішою. [3, с. 12]

Для забезпечення університетів професорами і викладачами Міністерство народної освіти у 1862 р прийняло постанову про запрошення іноземних вчених до університетів на посади професорів та доцентів.

Уряд дозволив міністру освіти відправляти за його вибором молодих вчених за кордон для підготовки їх до посади професорів і викладачів на термін до двох років. Особи, яких відряджали були зобов'язані прослужити за кожний рік перебування за кордоном у відомстві міністерства два роки.

За період 1862-1865рр. за кордон було направлено 89 осіб, (у 1862р. – 46, 1863р. -19, у 1864 р.-12, у 1865- 12 осіб), у тому числі: 11 доцентів медицини, 20 магістрів, 47 кандидатів, 2 лікарів, 7 старших учителів гімназії та 1 студент

С-Петербурзької духовної академії. [1, с.141]

В затверджених у 1867 р. «Правилах про осіб, яких залишали при університетах та тих, що відряджали за кордон для підготовки до професорського звання», а дещо пізніше у «Правилах» для Варшавського університету, розповсюджених на всі університети Російської імперії, були встановлені єдині вимоги до організації підготовки науково-педагогічних працівників вищої школи. Кожний стипендіат прикріплювався до одного з викладачів, який ніс відповідальність за його підготовку, передбачалась щорічна атестація стипендіатів, університети отримали право на свій розсуд збільшувати терміни їх навчання.

Основний недолік підготовки професорських стипендіатів був у дуже низьких стипендіях і більшості стипендіатів доводилось займатись іншою роботою, щоб забезпечити своє існування, а це не давало можливості приділяти необхідний час на підготовку до магістерських екзаменів і тим більше на написання дисертації, недостатній був і дворічний термін навчання.

Зміст, форми і методи підготовки молодих вчених у ХІХ ст. як у Росії, так і за її межами визначались університетами і представлялись через попечителя учбового округу на розгляд Міністерства народної освіти [4, с 8].

УДК 378.126

**ВИЩА ШКОЛА КІНЦЯ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТ., ЯК ДЖЕРЕЛО  
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО КОРПУСУ  
УНІВЕРСИТЕТІВ**

*Таранник Алла Олександрівна,  
Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Реформування та модернізація вищої освіти України у відповідності до європейських стандартів і принципів Болонського процесу, потребують глибокого вивчення та творчого застосування освітніх традицій, які сформувалися протягом багатьох років у сфері вітчизняної вищої школи. Визначаючи перспективні шляхи розвитку вищої школи, не можна ігнорувати історичний досвід функціонування університетської освіти кінця ХІХ - початку ХХ ст. Зокрема, формування інтелектуальної еліти та поповнення професорсько-викладацькими кадрами університетів.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Важливим етапом сучасних історико-педагогічних досліджень є та частина наукового пошуку, яка охоплює вивчення явищ і фактів в системі вищої освіти України кінця ХІХ - початку ХХ століття. Саме в цей хронологічно окреслений період духовно-культурного відродження українства інтенсивно відбувались процеси становлення наукової еліти. Проблема наповнення науково-педагогічними кадрами університетів кінця ХІХ - початку ХХ ст. досліджували Є. Князев, В.Г. Чернета, І.М. Наумова, Ю.П. Господарик, В.Г. Кінельов.

**Метою** даної статті є аналіз специфіки та основні тенденції формування професорсько-викладацького складу вітчизняних університетів у кінці ХІХ - на початку ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективність подальшого розвитку системи освіти залежить від чіткого визначення парадигми змін, які здійснюються у вищій школі, від виявлення методологічного, змістовного, технологічного і ціннісного аспекту процесу трансформації системи освіти. В науково-організаційному контексті модернізації підготовка та перепідготовка нового покоління викладачів вищої школи стає доволі пріоритетним напрямом діяльності. [2, с. 52]

Поряд з комплексним вирішенням задач модернізації системи вищої освіти, історико-педагогічне дослідження здатне забезпечити науково-теоретичне узагальнення концепції підготовки викладача на основі великого вітчизняного досвіду. Вирішення проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів, звернення до педагогічного аспекту діяльності вітчизняних університетів може засвідчувати про тенденцію до повернення традиційної моделі, яка ефективно функціонувала в умовах російської імперії в кінці ХІХ - на початку ХХ ст.

Основним джерелом поповнення університетів того часу професорсько-викладацькими кадрами залишався інститут професорських стипендіатів, який почав функціонувати у 1862 р. Суть інституту була у тому, що особи, які бажали присвятити себе викладанню, або науковій діяльності, після успішного закінчення університетського курсу залишались при університеті, або направлялись до іншого університету для підготовки до здачі магістерських екзаменів, написання та захисту дисертацій на ступінь магістра, а потім доктора наук.

створенні практичні моделі які, отримавши відповідне наукове та нормативно-правове обґрунтування, стають теоретико-практичними моделями. *Типологія* – науково обґрунтована класифікація типів дошкільних навчальних закладів у вітчизняній системі освіти України за віком дітей та специфікою їх захворювання. Визначено основні умови історичного розвитку українського суспільства, що сприятимуть розкриттю причинно-наслідкових зв'язків, які вплинули на розвиток дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні.

Дані поняття є робочими для подальшого здійснення історико-педагогічного дослідження розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України у визначений період.

**Резюме.** Визначено понятійно-категоріальний апарат для здійснення дослідження проблеми розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України у період з другої половини ХХ ст.-на початку ХХІ ст. **Ключові слова:** періодизація, період, критерій періодизації, типологія, типи дошкільних навчальних закладів.

**Резюме.** Определен понятийно-категорийный аппарат для осуществления исследования проблемы развития дошкольных учебных заведений разных типов в системе образования Украины в период со второй половины ХХ ст.-в начале ХХІ ст. **Ключевые слова:** периодизация, период, критерий периодизации, типология, типы дошкольных учебных учреждений.

**Summary.** We defined the instrument of comprehension and the categories for implementation of a periodization of preschool educational institutions of different types in an education system of Ukraine during the period from the second half of the ХХ century -at the beginning of ХХІ century. **Keywords:** periodization, period, criterion of periodization, typology, types of preschool educational institutions.

**Література**

1. Аніщенко О.В. Наукові дослідження з історії професійної освіти та історії педагогіки: Методичні рекомендації науковцям-початківцям / Аніщенко О. В. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя. 2003. – 20 – 22 с.
2. Березівська Л.Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / Березівська Лариса Дмитрівна: Київ. 2009. – 408 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун». 2004. – 465; 753 с.
4. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. – К.: «А.П.Н.». 2002. – с. 19.
5. Курило В. С. Становлення та розвиток системи освіти та педагогічної думки Східно-українського регіону в ХХ столітті: дис. ... д – ра пед. наук: 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / Курило Віталій Семенович. – Луганськ. 2000. – 47 – 48 с.
6. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. Том 4. Укладачі В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Вид-во «Аконіт». – с. 306.
7. Методология истории: Учебное пособие для студентов вузов / гуманитар. –экономич. негос. ин-т Респ. Беларусь. Ветвь Ассоц. «История и компьютер»; А. Н. Нечухрин, В. Н. Сидорцов, О.М. Шутова и др. / Под ред. А. Н. Алпеева и др. – Мн.: НТООО «Тетра Системс». 1996. – 240 с.
8. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Сухомлинська Ольга Василівна. – К.: А.П.Н. 2003. – 47; 49 с.

УДК 37.656.7

## СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ДИСПЕТЧЕРІВ

*Лаврухіна Тетяна Василівна,  
аспірантка*

*Національний авіаційний університет, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Становлення та розвиток соціально-культурних змін в Україні та прагнення нашої держави увійти у єдиний європейський простір вимагає реформування системи вищої професійної освіти. Модернізація вищої професійної освіти в Україні передбачає підготовку висококваліфікованих, відповідальних та компетентних фахівців, що готові та здатні до виконання своїх професійних та громадських обов'язків.

Оскільки, на сьогодні, спостерігається стрімкий розвиток технічного прогресу авіаційної галузі – що, в свою чергу, вимагає від сучасної системи вищої професійної освіти підвищення ефективності професійної підготовки фахівців авіаційної галузі. Розвиток авіаційного виробництва зумовлює необхідність удосконалення професійної освіти авіаційних фахівців, зокрема, диспетчерів управління повітряним рухом. Необхідно зазначити, що важливим етапом освітньої підготовки авіаційних диспетчерів є формування комунікативної компетентності, оскільки 70-80% трудової діяльності авіаційних диспетчерів складає саме комунікація та спілкування, що вимагає високого рівня сформованості компонентів комунікативної компетентності, яке становить одне з ключових понять у професійній підготовці майбутніх авіаційних диспетчерів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблеми дослідження компонентів комунікативної компетентності базується на наукових працях психолого-педагогічного та філософського напрямків, які розривають різні сторони зазначеної проблеми. Зокрема, визначення, формування та відбір ключових компетентностей досліджували наступні науковці: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Парашенко, О. І. Пометун, Є. В. Бондаревської, В. Н. Введенського, І. А. Зимньої, І. Ф. Ісаєва, А. К. Маркової, А. В. Хуторського та ін. Проблему комунікативної підготовки у вищих навчальних закладах та засоби формування комунікативної компетентності вивчали вітчизняні та зарубіжні науковці: Ю. Н. Ємельянов, Ю. М. Жуков, М. М. Ісаєнко, С. Мелібруда, Н. С. Назаренко, Л. А. Петровська, П. В. Растянніков, що свідчить про те, що проблема формування комунікативної компетентності особистості є досить актуальною. Аналіз сучасних досліджень та наукових публікацій дає можливість зробити висновок про те, що проблему визначення компонентів комунікативної компетентності в різні часи розв'язувало багато науковців: Н. Баловсьяк, С. Гамідова, М. Годлевська, П. Черевко, І. Зимня, П. Куляс, Беспалько, Г. Пухальська, М. Прозорова та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Ми можемо зазначити, що сутність, структура та компоненти комунікативної компетентності знайшли своє відображення у науковій літературі. Проте, сама структура комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів ще не була предметом дослідження вітчизняних науковців.

(організаційну, навчальну, стимулюючу, контролюючу);

- витрати часу на окремі види навчально-пізнавальної діяльності учнів (організацію, планування, нормування, творчу самостійну діяльність, виконання вправ тощо);

- своєчасність завершення уроку [3, 75 ].

За умов сьогодення організація контролю навчально-виховного процесу на уроці вимагає: підбір матеріалу для усної форми перевірки знань з метою отримання зворотнього зв'язку; оцінки за види роботи в класі та домашні завдання; моніторинг якості освіти на шкільному, регіональному та національному рівнях.

**Висновки.** Організація технології уроку, у початковій школі зокрема, є одним із основних його аспектів. Знання організаційних основ уроку, сутності основних компонентів організаційного аспекту уроку допоможе вчителю домогтися високої якості навчання на кожному уроці. Удосконалення техніки успішного навчання і виховання дитини допоможе формувати у школярів навички самостійного здобуття нових знань, збирання необхідної інформації, уміння висувати гіпотези, робити висновки тощо.

**Резюме.** У статті на підставі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури розкрито складові технології сучасного уроку в початковій школі та технологію його організації. Виділено основні етапи та визначено їх складові щодо підготовки та реалізації організаційного аспекту уроку. **Ключові слова:** технологія навчання, складові технології уроку, технологія організації уроку.

**Резюме.** В статье на основании анализа психолого-педагогической и методической литературы раскрыты составляющие технологии современного урока в начальной школе и технологию его организации. Выделены основные этапы и составные организационного аспекта урока. **Ключевые слова:** технология обучения, составные технологии урока, технология организации урока.

**Summary.** There are based on the analysis of psychological, educational and methodological literature represent technology components of a modern lesson in elementary school and the technology of its organization in the article. **Keywords:** technology of education, technology component of lesson, the organization of lesson technology.

### **Література**

1. Игнатенко М. Современные образовательные технологии / М. Игнатенко. // Математика в школе. – 2003. - №4. – С. 2-6.
2. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. - №6. – С. 13-14.
3. Островерхова Н.М. Анализ урока: концепції, методики, технології. / Н.М. Островерхова. – Київ: Фірма «ІНКОС», 2003. – 352 с.
4. Островерхова Н.М. Парадигми управління авторськими закладами освіти. / Н.М. Островерхова. – К., Глобус, 1998. – С. 132.
5. Пентилок М. Особливості технології уроку / М. Пентилок // Дивослово. – 1998. - №4. – С.16-18.
6. Сухомлинський В.О. Поради про відвідування та аналіз уроків / В.О. Сухомлинський. / Вибрані твори у 5-ти томах. – К.: Рад.школа, 1977. – Т.4. – С.575.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с

- здійснити логіко-структурний аналіз змісту теми, з'ясувавши її дидактичні та методичні особливості;
  - структурувати навчальний матеріал для уроку в цілому і на кожний його етап окремо;
  - виділити у змісті навчального матеріалу основне, істотне, що підлягатиме обов'язковому засвоєнню;
  - визначити у змісті дидактичного матеріалу описувальну, пояснювальну, інструктивну інформацію;
  - унормувати навчальний матеріал для уроку в цілому та кожного його структурного компоненту за змістом, обсягом, часом;
  - визначити зміст та обсяг домашнього завдання, відповідний темі уроку.
- Організація педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів передбачає:
- наявність поурочного плану, підручника, довідкової літератури, словників, учнівських зошитів, навчальних посібників, комплектів роздаткового дидактичного матеріалу;
  - відповідність змісту педагогічної діяльності вчителя поставленим цілям та завданням уроку;
  - раціональна постановка вчителем цілей та завдань діяльності, сприйняття і осмислення їх учнями, спрямування навчальної діяльності на досягнення мети;
  - мотивація наступної діяльності вчителя та учнів на уроці;
  - планування, нормування, прогнозування, конструювання, діагностування діяльності вчителя та учнів на уроці;
  - озброєння учнів раціональними способами навчально-пізнавальної діяльності;
  - контроль, самоконтроль, взаємоконтроль та корекція діяльності вчителя і учнів, її результативності;
  - обладнання робочих місць учителя та учнів відповідно до стандартних гігієнічних вимог;
  - раціональний розподіл та використання часу на окремі види діяльності вчителя та учнів на уроці;
  - використання раціональної та ефективної технології навчання.
- Організація навчально-методичного забезпечення та оснащення уроку передбачає:
- обладнання уроку (наявність підручників, робочих зошитів, навчального приладдя тощо), роздаткового дидактичного матеріалу, інструктивних карток тощо;
  - оснащення уроку необхідною та достатньою наочністю, аудіовізуальними засобами, комп'ютерами;
  - організація діяльності учнів-помічників учителя.
- Вважаємо доцільною реалізацію раціональності витрат часу на організацію праці вчителя та учнів на уроці:
- своєчасний початок уроку;
  - оптимальність витрат часу на привітання, перевірку відсутніх учнів, огляд санітарного стану класу та зовнішнього вигляду учнів;
  - витрати часу на процес входження у навчальну працю;
  - чітке дозування та корекція витрат часу на окремі етапи уроку;
  - витрати часу на окремі види педагогічної діяльності вчителя

**Метою** даної статті є дослідження структурних компонентів комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні авіаційна галузь має значні можливості та відіграє значну роль у розвитку країни. В Україні працює розгалужена мережа аеропортів та авіаремонтних баз, зростають загальні обсяги пасажирських та вантажних перевезень [1, с. 351]. Отже, сучасний стан та розвиток авіаційної галузі в Україні вимагає від вищої освіти України звернути увагу на ефективність підготовки авіаційних фахівців, зокрема, диспетчерів управління повітряним рухом.

Слід зазначити, що трудова діяльність авіаційних диспетчерів напряму залежить від комунікації та спілкування, що, в свою чергу, вимагає наявності комунікативних знань, етикету, культури, засобів, особливостей спілкування, оволодінням комунікативними вміннями, стратегіями, набуття комунікативних навичок для здійснення як професійного та і професійно-особистісного спілкування. Отже, при формуванні професійної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів невідемливою складовою їх навчальної діяльності є розвиток та формування комунікативної компетентності.

Важливий внесок у дослідження структури комунікативної компетентності особистості внесли російські вчені Ю. М. Жуков, Ю. Н. Ємельянов, Л. А. Петровська. Зокрема, Л. А. Петровська, розглядаючи компетентність у спілкуванні, виділяє в ній складові – комунікативну, інтерактивну й перцептивну сторони [2].

Величезний внесок у дослідження проблем комунікативної компетентності вніс російський вчений Ю. Н. Ємельянов. Науковець зазначив, що комунікативна компетентність заснована на знаннях та чуттєвому досвіді, здатності особистості орієнтуватися у ситуаціях під час спілкування. До складових комунікативної компетентності Ю. Н. Ємельянова відніс життєвий досвід, загальну ерудицію людини та її здатність до творчої діяльності [3]. С. В. Петрушин досліджуючи складові комунікативної компетентності виділяє пізнавальний (знання, здібності), поведінковий (навички), емоційний (досвід) компоненти [4].

Зазвичай науковці комунікативну компетентність розглядають у вигляді трикомпонентної структури. Так, В. П. Черевко розглядає комунікативну компетентність менеджерів як структуру, яка містить когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий компоненти [5].

Інші вчені, досліджуючи комунікативну компетентність фахівців виділяють два компоненти у її структурі. Прикладом такої точки зору є дослідження Є. В. Прозорової. Вчена структуру комунікативної компетентності розглядає через мотиваційний компонент, що включає комунікативні цінності, потребу у спілкуванні; та діяльнісний, що передбачає уміння та навички спілкування, знання про сутність спілкування та частоту спілкування [6, с. 194]. О. А. Жирун визначає дві основні складові комунікативної компетентності, які, в свою чергу, містять компоненти: інструментальна складова комунікативної компетентності редакторів складається з професійного, психологічного, конативного та реторного компонентів; мотиваційно-ціннісна складова передбачає наявність комунікативної спрямованості, комунікативні цінності та настанови [7].

Аналіз наукової літератури дає можливість засвідчити, що, на сьогодні, існують різні підходи до визначення структурних компонентів комунікативної

компетентності. Зазвичай науковці виділяють трьохкомпонентну структуру комунікативної компетентності. Необхідно зауважити, що структуру комунікативної компетентності фахівця напряму залежить від його професійних функцій. Отже, детальне дослідження професійної діяльності диспетчерів управління повітряним рухом дасть змогу визначити основні компоненти їх комунікативної компетентності.

Диспетчер управління повітряним рухом (авіаційний диспетчер) – авіаційний фахівець, головною функцією якого є забезпечення безпечного, регулярного і упорядкованого руху літаків, вертольотів та інших повітряних суден. Професійна діяльність диспетчера управління повітряного руху є центром як технічних так і психолого-педагогічних наук. Це зумовлено тим, що наведений вид професійної діяльності вимагає від людини не тільки високих інтелектуальних здібностей, важливим також є розвиток певних особистісних якостей, зокрема фізичних та психічних.

Серед основних компонентів професійної діяльності диспетчера управління повітряним рухом автори проекту Галузевого стандарту вищої освіти – 0701 «Транспорт і транспортна інфраструктура» напрям підготовки 070102 «Аеронавігація», кваліфікація 3144 «Диспетчер обслуговування повітряного руху» називають: дослідницьку, проектувальну-конструкторську, організаційно-управлінську, технологічно-виконавську, контрольну-діагностичну, виховну (викладацьку), соціально-виробничу, прогностичну [9].

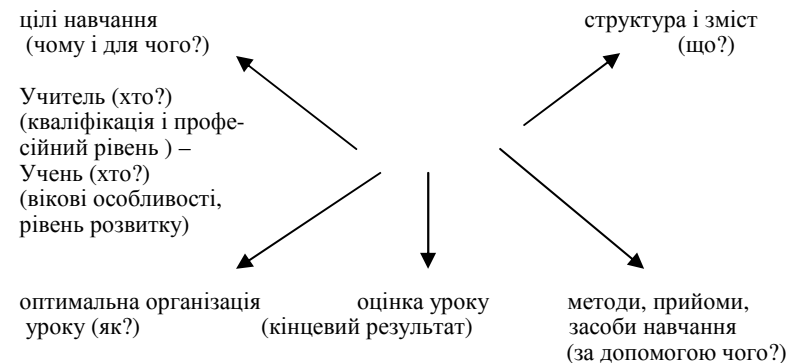
Для успішного виконання професійних функцій авіаційному диспетчеру необхідні: *знання* (правила управління повітряним рухом, повітряна навігація, авіаційна англійська мова, технічні характеристики повітряних судів, авіаційна метеорологія, радіотехнічні засоби управління повітряним рухом, аеродинаміка та ін.); *професійно важливі якості*: відповідальність, передбачливість, пунктуальність, педантичність, вибірковість уваги, розвинений об'єм уваги (здатність одночасно сприймати декілька об'єктів), перешкодостійкість уваги, аналітичне (здатність виділяти окремі елементи дійсності, здібність до класифікації) мислення, стратегічне мислення; *фізичні здібності*: витривалість, координованість, відсутність дефектів мови, хороша дикція, здатність мовного апарату до інтенсивної і тривалої роботи, уміння чітко і коротко формулювати інформацію.

Аналіз професійної діяльності авіаційного диспетчера дозволив нам прийти до висновку, що, виконуючи будь-які функції, фахівець безпосередньо несе відповідальність за якість розробки і прийняття рішення. Таким чином, на основі вивчення професійної діяльності та професійних функцій авіаційного диспетчера нами побудовано структуру комунікативної компетентності авіаційного диспетчера, яка включає:

1. Когнітивний компонент – загальні знання про сутність та структуру спілкування, що не мають відношення до професійного спілкування, але дозволяють будувати культурні відносини як у особистісному так і у трудовому житті; спеціалізовані та фахові знання, які мають безпосереднє відношення до професійної діяльності авіаційного диспетчера (правила управління повітряним рухом, авіаційна англійська мова, авіаційна метеорологія та ін.);

2. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає спрямованість авіаційного диспетчера у взаємодії та спілкуванні на основі етичних, моральних і правових

Технологічний підхід до уроку дає можливість сконструювати такий навчальний процес, який відповідав би змісту і навчальній меті, що ставить перед собою й учителя. На нашу думку, найбільш системно представлено складові технології уроку М.Пентилюк [5, с.16]:



Як бачимо, технологічний підхід до уроку забезпечує системний спосіб його організації, спрямований на оптимальну побудову і реалізацію навчально-виховної мети і ґрунтується на діяльнісному підході, що сприяє інтенсифікації навчання, використання знань, умінь і навичок у подальшій навчальній і практичній діяльності. Такий підхід до технології уроку створює сприятливі умови для розвитку особистості за допомогою пізнавальної активності, формування творчої особистості. Розвиток творчої, активної особистості вимагає зміну ставлення вчителя до організації уроку, отже, й до учнів.

Тому до основних компонентів організації технології уроку слід віднести такі:

- організацію структури уроку;
  - організацію навчального матеріалу (змісту);
  - організацію педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів;
  - організацію навчально-методичного забезпечення та оснащення уроку;
  - раціональність витрат часу на організацію праці вчителя та учнів на уроці;
  - організацію контролю навчально-виховного процесу на уроці.
- Пропонуємо наступну організацію структури уроку:
- чітко визначити структурні компоненти уроку залежно від його типу;
  - продумати організацію кожного структурного компоненту уроку, визначивши його питому вагу в загальній композиції уроку, проміжні цілі, зміст, методи і засоби навчання;
  - відібрати для кожного структурного компоненту уроку адекватні форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
  - забезпечити мобілізацію інтелектуальних, фізичних і емоційних ресурсів суб'єктів навчально-виховного процесу на кожному етапі уроку.

Щодо організації навчального матеріалу, то вбачаємо її таким чином:

- підібрати навчальний матеріал, що відповідає темі, меті та завданням уроку;

- мета повідомлення нової теми уроку;
- мета пояснення теми уроку;
- мета закріплення теоретичного матеріалу;
- мета практичних вправ;
- мета домашнього завдання;
- мета контролю та оцінки знань.

**Мета статті** полягає у визначенні основних складових технологій сучасного уроку в початковій школі та визначенні компонентів його організації. Саме технологічний підхід потребує змін у процесі навчання, оскільки формування творчої особистості вимагає створення таких навчальних ситуацій, які дозволили б учителю моделювати й здійснювати ефективний контроль за діяльністю учнів завдяки використанню нових технологій, створити сприятливі умови для вияву і розвитку здібностей кожної дитини, її самовизначення та повноцінного життя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сьогодні, згідно з вимогами Державного стандарту початкової освіти, необхідно змінювати традиційні рамки уроку, посилювати його місткість, підвищувати рівень індивідуалізації навчання і самостійної роботи учнів, розвивати їх творчу активність. Основними ознаками сучасного уроку є:

- розвиток кожної особистості у процесі навчання й виховання;
- реалізація особистісно-орієнтованого підходу до навчання;
- реалізація ідеї гуманізації й гуманітаризації навчання;
- реалізація діяльнісного підходу до навчання;
- динамічність і варіативність організації уроку;
- використання сучасних педагогічних технологій (методів активного навчання).

Щодо завдань сучасного уроку виокремимо наступні:

- відповідність навчального матеріалу вимогам науковості, оптимальності, єдності навчання і виховання, зв'язку з життям;
- реалізація комплексної мети уроку: навчальної, виховної, розвивальної та діяльнісної;
- урахування вікових особливостей учнів та їх пізнавальних можливостей, інтересів і запитів;
- реалізація інноваційних технологій сучасного уроку (методів активного навчання);
- інтегральність уроку (використання міжпредметних зв'язків);
- цілеспрямованість і копітка робота над пізнавальними завданнями і запитаннями, що виникають у результаті створення проблемних ситуацій;
- практична спрямованість уроку (вміння самостійно працювати, набувати знання, користуватися книгою як джерелом знань, орієнтуватися в матеріалі підручника, користуватися довідковим матеріалом);
- висока результативність (ефективність уроку).

Урок – елемент педагогічної системи, його технологія – це система дій, яка підвищує ефективність навчання. Педагогічний досвід свідчить, що сучасний урок – надзвичайно багатогранний процес педагогічної діяльності. Найголовніше в уроці – єдність форми і змісту, реалізація цілей і завдань, органічний взаємозв'язок та взаємозумовленість між основними його аспектами, а саме: організаційним, дидактичним, психологічним, виховним, санітарно-гігієнічним.

цінностей, мотивації досягнення, установок соціальної взаємодії та ін.

3. Особистісно-діяльнісний компонент передбачає особистісні здібності авіаційного диспетчера та прояв комунікативної компетентності під час виконання професійних обов'язків.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, у професійній компетентності диспетчера управління повітряним рухом важливим компонентом є комунікативна компетентність, оскільки його практична діяльність потребує різнопланового спілкування, і успіх цієї діяльності значною мірою залежить від його комунікативної компетентності. Тому, на нашу думку, високий рівень сформованої комунікативної компетентності, є однією із професійних особливостей диспетчера управління повітряним рухом, захистить його від надмірних емоційних навантажень та сприятиме продуктивному міжособистісному спілкуванню при вирішенні проблем пілота чи колективу. Виділені нами компоненти структури комунікативної компетентності диспетчерів управління повітряним рухом слугуватимуть базою для розробки технології формування комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів.

**Резюме.** У статті розглянуто сутність, зміст комунікативної компетентності. Розглянуто структуру комунікативної компетентності особистості. Проаналізовано праці науковців, що визначають структуру комунікативної компетентності фахівців. Розглянуто професійну діяльність та функції авіаційного диспетчера. Визначено компоненти комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів. **Ключові слова:** авіаційний диспетчер, комунікативна компетентність, компоненти комунікативної компетентності, вища професійна освіта.

**Резюме.** В статье рассматривается смысловое содержание коммуникативной компетентности. Рассмотрено структуру коммуникативной компетентности личности. Проанализированы работы ученых, которые изучали структуру коммуникативной компетентности специалистов. Рассмотрено профессиональную деятельность и функции авиационного диспетчера. **Ключевые слова:** авиационный диспетчер, коммуникативная компетентность, компоненты коммуникативной компетентности, высшее профессиональное образование.

**Summary.** Semantic maintenance of communicative competence is examined in the article. The structure of communicative competence of personality is considered. The robots of scientists which studied the structure of communicative competence of specialists are analysed. Professional activity and functions of aviation controller is considered. **Keywords:** aviation controller, communicative competence, komponenty of communicative competence, higher trade education.

#### Література

1. Світлична О. С. Сучасний стан та перспективи розвитку авіаційного страхування в Україні / О. С. Світлична // Вісник соціально-економічних досліджень. – 2012. – вип. 1 (44). – С. 351 – 360
2. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 168 с.
4. Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе

(методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек). М., 2000.

5. Черевко В. П. Формування комунікативної компетентності менеджера у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. П. Черевко. – К., 2001 – 18с.

6. Прозорова Е. В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 191–202.

7. Жирун О. А. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх редакторів у взаємодії з авторами: автореф. дис. на здобуття канд. психол. наук: спец. 19.00.07. / О. А. Жирун. – К., 2006 – 21с.

8. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 0701 «Транспорт і транспортна інфраструктура» напрям підготовки 070102 «Аеронавігація», кваліфікація 3144 «Диспетчер обслуговування повітряного руху: стандарт вищої освіти (Видання офіційне). – К.: Міністерство освіти і науки України, 2004. – 24 с.

УДК 371

#### КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ПОЗИЦІОНУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

*Вишневецький В. А.,*

*кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри педагогіки та управління навчальними закладами*

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**Актуальність проблеми дослідження.** З метою демократизації суспільства та прагнення до посилення конкурентоспроможності України у сфері науки і техніки пріоритетним напрямом соціально-економічного, духовного та культурного розвитку нашої країни є освіта. Особливого значення вона набуває в наш час – на етапі переходу суспільства від індустріального до інформаційно-технологічного, який потребує поглиблення та зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, кардинальних трансформацій змістового наповнення освіти, підвищення її якості і престижу, запровадження новітніх технологій навчання і виховання.

Відповідно до названих тенденцій має оновитись і розуміння ролі сучасного вчителя, як носія та примножувача національної педагогічної спадщини, творця умов для саморозвитку і самонавчання дітей, висококваліфікованого фахівця, який володіє значним арсеналом інноваційних технологій організації навчально-виховного процесу.

На сьогодні особливого значення набуває роль вчителя початкової школи, оскільки саме початкова школа є однією із перших освітніх ланок, яка формує особистість, закладає основи її світогляду та сприяє отриманню досвіду суспільної поведінки.

**Мета статті** – культурно-історичний аналіз умов діяльності вчителя початкових класів в історії вітчизняної педагогічної думки кінця ХІХ – першої половини ХХ століття.

початкової школі була передусім думаючою, активним здобувачем знань, допитливим шукачем істини, мандрівником у світі пізнання» [6, с. 236].

**Аналіз досліджень та публікацій.** Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про увагу сучасних науковців до технологізації уроку: Н. Голуб, Л. Дяченко, Н. Остапенко, О. Пометун, М. Пентилюк, В. Шляхова (технологія сучасного уроку); С. Караман, В. Тихоша (технологія створення підручників); Т. Донченко (технологія організації навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови); Г. Селевко (альтернативні педагогічні технології); Н. Островерхова (технологія аналізу уроку) та ін.

Успішна реалізація навчального матеріалу на уроці значною мірою залежить від раціональної організації педагогічної праці вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів. Організація педагогічної діяльності вчителя на уроці передбачає постановку доцільної та раціональної мети і завдань навчання; мотивацію спільної діяльності вчителя та учнів; планування, нормування, діагностування, прогнозування, стимулювання, контроль і корекцію процесу навчання та його результативності; використання раціональної та ефективної технології навчання. При цьому поняття «технологія навчання» розуміють як «порядок, логічність і послідовність викладання змісту навчального матеріалу відповідно до поставленої мети; алгоритм спільної діяльності вчителя та учнів на уроці, узгодженість їх дій, яка досягається завдяки раціональному вибору та реалізації сукупності способів і засобів викладання і учіння» [4, с.37]. М. Кларін зазначає: «Специфіка педагогічної технології полягає в тому, що в ній констатується і здійснюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Основою послідовної орієнтації навчання на цілі є оперативний зворотний зв'язок, який пронизує весь навчальний процес» [2, с. 13]. Педагогічна технологія (за В. Монаховим) – «це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителів» [1, с.2].

Отже, технологія навчання – це сукупність адекватних до мети, завдань, принципів і умов навчання форм, методів, прийомів, які забезпечують ефективне поєднання теорії й практики на уроці. Раціональність та ефективність технології навчання оцінюється кінцевим результатом, тобто рівнем знань, умінь та навичок учнів їх вихованості та розвитку. З огляду на те, що кожен урок є елементом педагогічної системи його технологія є складовою частиною загальної педагогічної технології. Технологія навчання на уроці – це синтез технологій реалізації кожного його структурного компоненту, які узгоджуються з поставленою метою уроку в цілому та проміжними цілями. Таким чином, мета уроку є детермінуючим фактором розробки та реалізації технології навчання. Наприклад, технологія постановки мети навчання в ієрархічному ланцюгу є такою: а) мета суспільства; б) мета системи освіти; в) мета конкретного навчального закладу; г) мета сукупності навчальних програм; д) мета конкретного курсу; е) мета вивчення теми уроку; є) мета виконання кожного конкретного завдання.

Технологію мети вивчення теми уроку можна представити таким чином:

- мета організаційного моменту уроку;
- мета перевірки домашнього завдання;
- мета актуалізації опорних знань;



М. П. Тимофієва // Актуальні проблеми психології. – 2009. – Т. 7. – С. 184 – 190.

6. Хашченко В. Модель суб'єктивного економічного благополуччя / В. Хашченко // Психологічний журнал – 2005. – Т. 26, № 3. – С. 38–50.

УДК 371.135:81/233:371.213.2:372.4

## ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Кондратюк Світлана Миколаївна,*

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти*

*Сумського педагогічного університету імені А. С. Макаренка*

*Рубан Лариса Іванівна,*

*викладач кафедри дошкільної та початкової освіти*

*Сумського педагогічного університету імені А. С. Макаренка*

**Постановка проблеми.** У будь-якій країні світу освітні системи сприяють реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. Незадоволення багатьох країн результатами системи шкільної освіти сьогодні призвело до необхідності її реформування. На разі обсяг освіти перевищує всі допустимі норми сприйняття учнем. Сьогоднішня школа, незважаючи на всі декларації про розвиток особистості, про нові цінності в освіті і далі дотримується застарілих позицій. Кожний педагог шукає найбільш ефективні шляхи удосконалення навчального процесу, підвищення зацікавленості учнів і зростання їх успішності.

У зв'язку з прагненням педагогів підвищити якість навчання, все більше вчителів прагнуть до переходу на педагогічні технології. Концепція загальної середньої освіти чітко визначила напрямки розвитку освіти в Україні, які наповнюють змістом ідеологію педагогічних технологій - від авторитарної до особистісно орієнтованої педагогіки. Зокрема, Д.Б.Ельконін зазначає про потребу посилити технологічність навчання, а саме: «сьогодні необхідно не просто вдосконалити зміст, форми, методи і засоби шкільного навчання, а потрібна докорінна зміна самої шкільної технології... саме технології, а не техніки, розуміючи під першою внутрішню організацію програмового навчального матеріалу, який підлягає засвоєнню принципів та способів побудови процесу опанування цього матеріалу [7, с.101].

Особливо актуальною проблемою є створення таких умов навчання та виховання учнів, які б сприяли максимально можливій реалізації і самореалізації особистісного і фізичного потенціалів кожного учня. Це можливо за умови цілеспрямованого систематичного і послідовного удосконалення уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу. Ще В.О.Сухомлинський наголошував: «На уроці розвиваються пізнавальні і творчі сили учнів, формується вміння наукового мислення, виховується любов до книги. Урок є тією головною сферою інтелектуального життя вихованців, у якій повсякденно відбувається духовне спілкування навченого життям наставника і його вихованців, які вступають на перші щаблі життя». Видатний педагог прагнув, щоб «...початкова школа стала школою мислення, фундаментом творчих розумових сил учнів. Щоб дитина в

**Виклад основного матеріалу.** Чітке усвідомлення специфічних особливостей розвитку вітчизняної початкової школи кінця ХХ – першої половини ХХ століття, значення і складність вчительської професії та незадовільних умов їх життя та діяльності в ті часи, змушувало прогресивних педагогів та науковців активно боротися за покращення існуючої ситуації й підтримувати своїх однодумців, колег, допомагати тим, хто справді дбав про учительство.

Аналіз творчих доробків провідних педагогів того часу дає змогу виділити основні аспекти життя та професійної діяльності вчителів початкової школи першої чверті ХХ ст., на які зверталась основна увага, а саме:

- соціальне становище вчителя в народних школах України;
- значення особистості вчителя в системі освіти;
- розподіл вчительства за категоріями на основі їх мотивації до професійної діяльності;
- розуміння вчительством основних завдань підготовки дітей до дорослого життя;
- взаємодопомогу вчителів з метою покращення умов їх роботи.

Так, зокрема, говорячи про соціальне становище вчителя початкової школи відомий педагог С. Черкасенко в статті „Епоха прожектерства” наголошував на тому, що українське вчительство переживає тяжку добу, особливо „пилної начальницької й приватної уваги до себе”, коли сам фах вчителя „незалежно від тих чи інших переконань, ставить під велике підозріння” [7, с. 92], пояснюючи цим пильну увагу влади до суспільно-просвітницької діяльності вчителів. Тому, С. Черкасенко підкреслює: „Щоб зважитись у наші часи піти вчителі свідомо, треба безперечно або буйної громадянської відваги, або пробування в критичнім становищі безробіття [7, с. 92]. У статті С. Черкасенко доводить, що активний розвиток національної початкової школи та свідому педагогічну діяльність вчителів гальмували:

- скасування вчительських пілг щодо військової служби, що призвело до браку вчителів для народних шкіл;
- надання на основі наказу Міністерства освіти права інспекторам народної освіти змінювати „вчительських кандидатів, які рекомендують місцеві інституції, особами, котрі на їх думку... більш відповідатимуть своєму призначенню”, що в свою чергу призвело до справи „просіювання вчительства”;
- призначення „на вчительські посади переважно вчителів – великоросів; що-ж до українців, то з них допускати до вчителювання тільки тих, котрі цілком доведуть, що мають усі, потрібні п. попечителям „качества”” [7, с. 94];
- заборона для вчителів брати участь „у ріжних не тільки політичних, але й культурно-економічних товариствах” [7, с. 94], що обмежувало, на думку С. Черкасенка можливості для просвітньої діяльності вчителя в селі та його роботі з дорослим населенням;
- сувора заборона українським вчителям виписувати українські часописи і книжки, щоб відбити в них охоту та підтримувати „грунтовний принцип всякої педагогіки – вчити дітей рідною мовою” [7, с. 94];
- проведення масових звільнень вчителів, „недбалих” з точки зору навчальної адміністрації. Недбалість ця проявлялась в неблагонадійності вчителя на основі так званих „мандрівних вражень” інспекторів на кшталт: „не було стерто пил зі столу”, а „учень сидів у материній кохті, з подраними

ліктями, а вчителі, захопившись вчиттям, не помітили цього” [3, с. 49];

– на вчительських курсах на Харківщині, Київщині, Полтавщині, Катеринославщині тощо заборонялась організація виставок українських книжок та підручників через небажання мати „мужичу” літературу, що „загрожує немалою небезпекою державі” та не дозволити вчителям „захоплюватись шкідливим українством” [3].

В одній із статей циклу „3 українського життя” в „Літературно-науковому віснику” 1913 р., йде мова про секретний циркуляр попечителя одеської шкільної округи п. Смолянинова, у якому наказувалось директорам середніх шкіл „пильно проводити русифікаційну політику серед учнів і вчителів; крім того радив на посаду вчителів призначати виключно корінних Росіян, а Українців тільки, в тім разі, як доведено буде їхню благонадійність і праві погляди” [8, с. 171]. З приводу участі в освітній справі вчителів-великоросів С. Черкасенко в одній із своїх статей циклу „3 життя” у журналі „Світло” наводив „факти, записані Б. Грінченком про вчительку великоросіянку, яка говорила про українських дітей: „Страшенно безглузді, не тямлять одріжнити рожі од „рожи”, калитки од „калитки”, або того інспектора народних шкіл, що на іспиті zostався незадоволений „неразвитістю українських дітей”, почувши, від них, що на дзвіниці не „куполь”, а баня” [4, с. 66].

Творчий доробок С. Черкасенка містить значну кількість прикладів важких умов життя вчителів та дій влади, спрямованих на унеможливлення їх професійного росту та результативної діяльності.

Продовжуючи мовне питання однодумець С. Черкасенка П. Капельгородський у статті „Національний рух і початкова школа”, якого дивувало питання „чому до того хора голосів, що вимагають волі українській мові, не прилучаються учителі початкових шкіл, учителі, що так близько стоять до селян і на власнім досвіді дізнались, чого варта сучасна народна школа” [2, с. 3]. І першою з причин цього явища, на його думку, що в українських школах працює „значна частина учителів-москвіців”, яка „нічого спільного з українським народом не має” [2, с. 3]. Крім того, автор зауважує, що більшість так званих учителів-українців теж дуже далеко стоять від свого народу, не знаючи шляхів до нього. „Та й де б вони одержали потрібну українському вчителеві освіту, коли немає й досі інституцій, які сприяли б тому?”, – ставить риторичне питання П. Капельгородський [2, с. 3];

Педагог С. Титаренко в статті „Із хвиль життя”, також наводить приклади сваволі влади у ставленні до вчителів: „У Олександрії (на Херсонщині) директор учительської семінарії Левицький розпочав боротьбу... з українством поміж семінаристами: ходив по квартирах, нищпорив поміж книжками учнів, робив цілі „облави” на школярів, доводив їм: „бросьте этот язык – это хамство” і... нарешті увільнив 9 душ” [6, с. 47].

Переконливим доказом руйнівного впливу влади на вчителів народних шкіл є наведені приклади в статтях з циклу „3 життя”, що друкувалися у журналі „Світло”. Так, у Бахмутському повіті на Катеринославщині, з 27 серпня по 14 грудня 1909 року було звільнено 22 (8 вчителів і 14 вчительок) та переведено з одного місця на інше – 40, нових призначено 38 вчителів [4, с. 48], що свідчить про часту змінність вчителів, їх невпевненість у власному робочому місці та, відповідно, значно нижчу мотивацію у якості передачі знань дітям.

Варто додати, що становище жінки-вчительки було ще складнішим ніж

відсутність оволодіння молоддю ефективними соціально-психологічним способами збереження здоров’я. Аналіз стратегій подолання молоддю порушень у сфері здоров’я дозволив зазначити, що молодь із низьким економічним статусом використовує менш продуктивні способи подолання хвороби, ніж представники в групі з високим економічним статусом.

Зважаючи на виявлену, серед молоді з низьким економічним статусом, імпліцитну тенденцію приписувати відповідальність за здоров’я факторам зовнішнього середовища, **перспективним** у подальших пошуках може стати дослідження зв’язку атрибуції відповідальності в сфері здоров’я з різними формами поведінки щодо його збереження в молоді із різним економічним статусом.

**Резюме.** Стаття присвячена аналізу особливостей прояву конативного компоненту ставлення до здоров’я молоді відповідно до рівня її економічного статусу. Подано емпіричні дані щодо різних способів самозбережувальної поведінки, коупінг-стратегій в сфері здоров’я, а також мотивів нехтування здоров’ям серед молоді з низьким і високим економічним статусом. **Ключові слова:** самозбережувальне ставлення до здоров’я, конативний компонент ставлення до здоров’я, коупінг-стратегії, високий економічний статус, низький економічний статус, молодь.

**Резюме.** Статья посвящается анализу особенностей выраженности конативного компонента отношения к здоровью молодежи в соответствии с уровнем ее экономического статуса. Представлено эмпирические данные относительно способов самосохранительного поведения, коупинг-стратегий в сфере здоровья, а также мотивов пренебрежения здоровьем среди молодежи с низким и высоким экономическим статусом. **Ключевые слова:** самосохранительное поведение, конативный компонент отношения к здоровью, коупинг-стратегии, высокий экономический статус, низкий экономический статус, молодежь.

**Summary.** The article is devoted to the analysis of conative component of an attitude to health of the youth that has different economic status. The empirical data as to the ways of self-care behavior, coping-strategies, as well as motives of treating health with contempt among young representatives of the low and high economic status are presented in the article. **Keywords:** self-care behavior, conative component of an attitude to health, coping-strategies, low economic status, high economic status, youth.

#### Література

1. Березовская Р. А. Отношение менеджеров к своему здоровью как к фактору профессиональной деятельности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “Психологія праці, інженерна психологія, ергономіка” / Р. А. Березовская. – СПб., 2001. – 20 с.

2. Гафиагулина Н. Х. Специфика отношения учащейся молодежи России к здоровью в социоструктурном контексте: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Гафиагулина Наталья Халиловна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 175 с.

3. Журавлева И. В. Отношение к здоровью как социокультурный феномен: дис. ... доктора. социол. наук: 22.00.04 / Журавлева Ирина Владимировна. – М., 2005. – 434 с.

4. Психология здоровья: [учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова]. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.

5. Тимофієва М. П. Ставлення сільської молоді до здоров’я /

економічним статусом можна пояснити недовірою до інституту охорони здоров'я або фінансовою неспроможністю вдаватися до такого різновиду соціальної підтримки, що призводить до пошуку підтримки серед непрофесіоналів або ігнорування неприємних відчуттів.

Наступним кроком проведеного дослідження було об'єднання двох параметрів (поведінкової активності та коупінг-стратегій) у інтегральний показник, що вказував на рівень прояву конативного компоненту ставлення до здоров'я. Так, у результаті аналізу отриманих даних встановлено, що він порівнювано проявляється в досліджуваних групах: серед молоді з низьким економічним статусом він нижче ( $m=26$ ,  $s=6,9$ ), ніж серед представників із високим економічним статусом ( $m=27,9$ ,  $s=5,7$ ). Ця відмінність підтверджується статистично ( $t=2,3$ , при  $p \leq 0,05$ ), що дозволяє розглядати групу молоді з низьким економічним статусом, як таку, що потребує особливого психологічного корекційного впливу.

Підсумовуючи результати дослідження особливостей конативного компоненту ставлення до здоров'я вважаємо необхідним зазначити, що в цілому він має недостатній високий рівень прояву, що свідчить про слабку здатність молоді регулювати стан власного здоров'я та самостійно виконувати заходи, спрямовані на збереження як фізичного, так і психологічного здоров'я.

Для визначення детермінант ризикованої поведінки у сфері здоров'я молоді з різним економічним статусом, ми порівняли їхні головні мотиви нехтування здоров'ям. Виявилось, що "стримувальні" мотиви найбільше притаманні групі з низьким економічним статусом. Статистично значущою у двох групах є відмінність за такими показниками: небажання самостійно слідкувати за здоров'ям ( $t=3,5$   $p \leq 0,001$ ); наявність важливіших справ ( $t=2,8$   $p \leq 0,01$ ); відсутність технічних умов (обладнання) ( $t=4,7$   $p \leq 0,001$ ), економічних (коштів) ( $t=2,7$   $p \leq 0,01$ ), вільного часу ( $t=4,5$   $p \leq 0,001$ ), та сили волі ( $t=2$ ,  $p \leq 0,05$ ). Аналіз смислового навантаження домінуючих мотивів ризикованої поведінки молоді щодо здоров'я, дозволив їх розбити, відповідно до локалізації, на дві підгрупи: інтернальні та екстернальні. Мотиви за типом екстернальності притаманні молоді з низьким економічним, що проявляється у приписуванні відсутності турботи за здоров'ям зовнішніми чинниками. Молодь із низьким економічним статусом схильна шукати пояснення своєї пасивності та безвідповідальності щодо здоров'я в оточенні, причому найбільш вираженими "стримувальними" мотивами виявилася відсутність вільного часу та відповідних умов для здорового способу життя, а не брак коштів. Таку тенденцію можна пояснити дією ефекту затриманого зворотного зв'язку, що потребує подальшого детального аналізу.

**Висновки.** Підвищення вимог до сучасного життя диктує вияв високої активності та відповідальності за здоров'я, що не завжди усвідомлюється молодою людиною. Пасивність і низька культура в сфері збереження здоров'я погано позначається на якості та задоволеності життям в цілому. В цьому контексті особливого значення набуло дослідження конативної складової ставлення, а саме аналіз способів зміцнення здоров'я, превентивної поведінки в разі його погіршення, а також мотивів, які заважають суб'єкту регулярно слідувати принципам збереження здоров'я.

В результаті проведеного аналізу було встановлено, що конативний компонент ставлення до здоров'я нижче середньої допустимої позначки і в групі з низьким, і в групі з високим економічним статусом, що свідчить про

вчителів-чоловіків, що було зумовлено різними поглядами в суспільстві на жінку як таку і як на жінку-вчительку зокрема. „Де-хто взагалі не визнає за жіноцтвом ані гідності, ані права на будь-яку громадську діяльність” в тому числі і на вчителювання. Інша частина дивиться на жінку, „як і на кожную людину взагалі”, не заперечуючи її прав на громадську діяльність. А „Третя частина нашого впливового громадянства – це суцільні оборонці жіночого... нерівноправія...”, яка повставала навіть проти одруження вчительок. Окрім утисків на професійному рівні, жінці-вчительці досить часто доводилося терпіти залишення та сексуальні домагання від „педагогічного начальства”.

Підтримуючи погляди названих вище педагогів, науковець П. Капельгородський у статті „Національний рух та початкова школа” теж вказує на явище прозоріння та усвідомлення вчительством своєї позиції щодо власної діяльності: „Учителі початкових шкіл побачили, що вони самі стоять на перешкоді цій справі, бо хоч би й здійснилися мрії про національну школу, для неї не знайшлося б придатних робітників”. І розуміючи цю ситуацію „саме в той час, коли інтелігенція складає шкільні підручники та ширить книжки, учителі піднімають питання про необхідність самоосвіти що до українознавства” [2, с. 3].

Велика кількість дописів циклу „3 життя”, які друкувались в журналі „Світло”, містить значну кількість прикладів безправного і не адекватного ставлення влади до вчителів, яких принижували і „помыкали какь хотьли” не тільки інспектори шкіл, але і законовчителі в образі пан-отців.

Характерним для того часу був приклад з життя однієї вчительки ляхівської школи Могилівського повіту Агнії Зеленкевич, що наводить С. Черкасенко в одній зі своїх статей, яка кілька разів подавала прохання інспекторові Ходавковському, „щоб укоськав завзятого пан-отця” Зозулинського, який, прийшовши до школи, міг порозганяти школярів по класах, перебивши молитву, зневажав вчителя при учнях, примушуючи його виходити з класу і той виходив бо „якось ніяково слухати вчителів при дітях батюшчину лайку” [4, с. 59], та писав доноси, які не відповідали дійсності, що в свою чергу призвело до самогубства вчительки, передсмертними словами якої були: „Видит Бог, я умираю совершенно чистой” [4, с. 59].

Дослідження публікацій, розміщених в журналі „Світло” дає змогу стверджувати, що такі приклади не були поодиноким явищем, адже багато хто з учителів, особливо молодих, не витримуючи умов існування і постійного тиску з боку влади залишали свою роботу, а часто вдавалися і до більш радикальних заходів.

Значне місце в суспільстві в ті часи мали самогубства серед вчителів, які були зумовлені різними причинами, проте основною залишалась – усвідомленням вчителями своєї власної безпорадності перед пануючим ладом та відсутністю справжньої культури та освіти в країні. Так, у одній статті йде мова про самогубство вчителя-екскурсанта з Полтавщини, який перебуваючи у Фінляндії кинувся у водоспад „Матра”. У передсмертній записці він написав: „Не можу я, побачивши справжню культуру убогої країни, вернуться у свій розкішний край, заселений вбогим і темним людом” [5, с. 62]. І ось ця „невідповідність поміж данним і наслідками”, яку так гостро відчував цей „сердега” вчитель призвела до самогубства.

Розглядаючи в педагогічних часописах специфіку українського учительства можна дійти висновку, що перед свідомою його частиною в ті

часи стояло важливе завдання, а саме – „не тільки працювати над виконанням своїх важливих обов’язків, а й над освідненням несвідомих своїх товаришів та над розбиттям криги, зневір’я й навернення до праці людей зневірених” [9, с. 12]. Важливість цього завдання мала згуртувати українське учительство саме в той час, коли навкруги відбувалося поступове відродження рідного народу та культури.

Змістовними і актуальними були завдання, які простежуються сторінками тогочасної педагогічної преси, поставлені провідними науковцями перед українським учительством для роботи над відродженням рідного краю. Серед них можна виділити такі:

- ознайомлення з самою справою „відродження”, щоб зробитись „глибокосвідомим українцем, несхибним у своїх національних переконаннях;
- сприяти національно-свідомому прозрінню широких мас народу;
- „освідомлення своїх несвідомих товаришів, доведення їх до активної свідомості та розуміння того, що насадження культури в різних селах сприятиме українізації школи;
- вивчення літературної української мови самим вчительством та її популяризація серед простого народу, бо „200 років йому товкли, щоб він її забув, бо це мова мужича”. І тільки через рідну мову можна зробити культурною рідну країну.

Велике значення надавалось питанням взаємодопомоги вчителів, які мали підтримувати один одного й працювати разом. Так, зокрема, С. Черкасенко в журналі „Вільна українська школа”, позитивно говорячи про брошуру свого товариша на педагогічній ниві Я. Чепіги „Самовиховання вчителя” обурюється рецензії на неї М. Рудинського, який, підкреслюючи низьковартість видання, писав: „Боюсь, що такі книжки можуть скомпромітувати справу всієї серії Української педагогічної бібліотеки” [10, с. 214]. Будучи добре знайомим з тогочасними педагогічними працями та критичними відгуками на них, С. Черкасенко в оборону Я. Чепіги наводить витяги з інших рецензій інших авторів: „Брошура д. Чепіги підкреслює необхідність таких духовних цінностей в особі вчителя, присутність яких дає йому змогу найкращої участі у відродженні нашої національної школи” [1, с. 57] або „Матеріал... зібрано есенціонально і сотворено з нього наче-б мале евангеліє, яке кожному вчителеві треба точно перестудіювати, та після нього поступати, як що хоче своє високе завдання як слід сповнити, а не лишитись наємним ремісником...” [1, с. 57].

Отже, наведені дані свідчать про активну життєву позицію С. Черкасенка, його знання сучасної на той час науково-педагогічної літератури та постійну готовність прийти на допомогу своїм товаришам.

**Висновки.** Аналіз соціально-культурних умов життя та діяльності українського вчительства кінця XIX – першої половини XX століття свідчить про значну кількість проблем в організації власного існування та професійній діяльності. Провідні педагоги тих часів присвятили велику кількість різноманітних праць та публікацій спробам вирішення окреслених питань, апелюючи в більшості як до органів управління, так і самих вчителів з метою їх об’єднання задля досягнення поставлених цілей.

**Резюме.** В статті розглядаються історико-культурні умови соціального позиціонування українського вчительства кінця XIX – першої половини XX століття. Аналізуються погляди передової педагогічної спільноти на труднощі

пасивністю агента дії, що негативно позначається на його благополуччі.

Важливим аспектом в дослідженні поведінкового компоненту ставлення до здоров’я є встановлення ефективності способів подолання хвороби молоддю. В нашому дослідженні аналізу підлягали такі коупінг-стратегії, як: пошук професійної підтримки, дистанціювання від проблеми, поведінка з опорою на попередній досвід, пошук соціальної підтримки серед близьких і друзів. Для більшої наочності вони зображені на рисунку 2 у зазначеній послідовності.

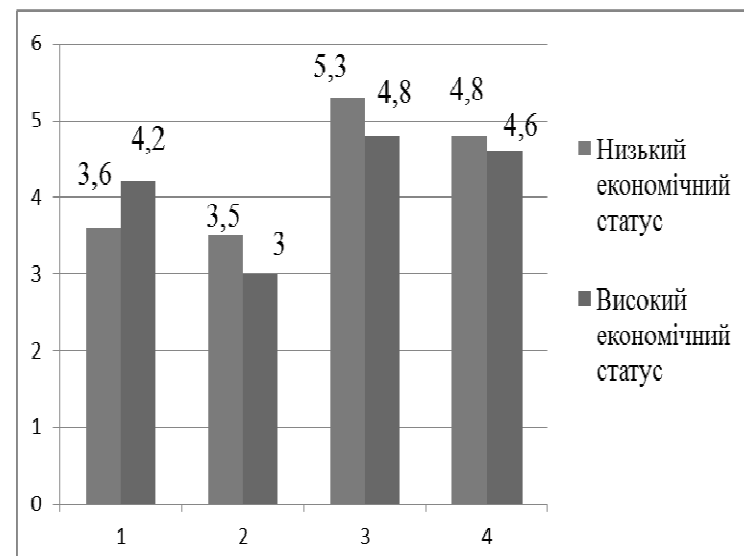


Рис 2. Середні значення коупінг-стратегій

Для перевірки різниці середніх значень у прояві поведінки в ситуаціях, пов’язаних із погіршенням стану здоров’я було застосовано параметричний критерій t-Стьюдента. В ході роботи було виявлено, що молодь із низьким економічним статусом володіє більшою кількістю коупінг-стратегій, ніж молодь з високим економічним статусом. Виявлена особливість, на нашу думку, може бути пов’язаною з незначним порушеннями та необхідністю долати стан психологічної напруги.

В результаті аналізу отриманих даних було встановлено, що найпоширенішими поведінковими стратегіями у групі з низьким економічним статусом є дистанціювання, яке проявилось в ігноруванні потреб організму ( $t=2,7$  при  $p\leq 0,01$ ); стереотипність поведінки подолання неприємних відчуттів, пов’язаних зі станом здоров’я ( $t=2,7$  при  $p\leq 0,05$ ). Серед молоді з високим економічним статусом найпоширенішою виявилася поведінка з опорою на досвід “значущих інших”, тобто пошук соціальної підтримки серед професіоналів в галузі охорони здоров’я ( $t=1,9$  при  $p\leq 0,05$ ). Порівняння отриманих даних у двох групах молоді за цією коупінг-стратегією дозволило припустити, що недостатній рівень її прояву серед представників із низьким

слабку вираженість поведінкового компонента в групі з низьким економічним статусом, що проявляється у небажанні вживати певні заходи для зміцнення та збереження фізичного та психологічного здоров'я. В групі з високим економічним статусом цей показник має середній рівень прояву. Це свідчить в цілому про невисоку активність самозбережувальної поведінки, що може призводити до періодичних порушень стану здоров'я.

На рисунку 1 для більшої наочності представлено рівні прояву кожного типу поведінкової активності: 1 – фізичні вправи (зарядка, біг тощо); 2 – дієта; 3 – турбота про режим сну та відпочинку; 4 – загартовування; 5 – відвідування лікаря з профілактичною метою; 6 – слідкування за вагою; 7 – відвідування сауни; 8 – уникання поганих звичок; 9 – відвідування спортивних секцій; 10 – практика спеціальних оздоровчих систем (йога та ін.).

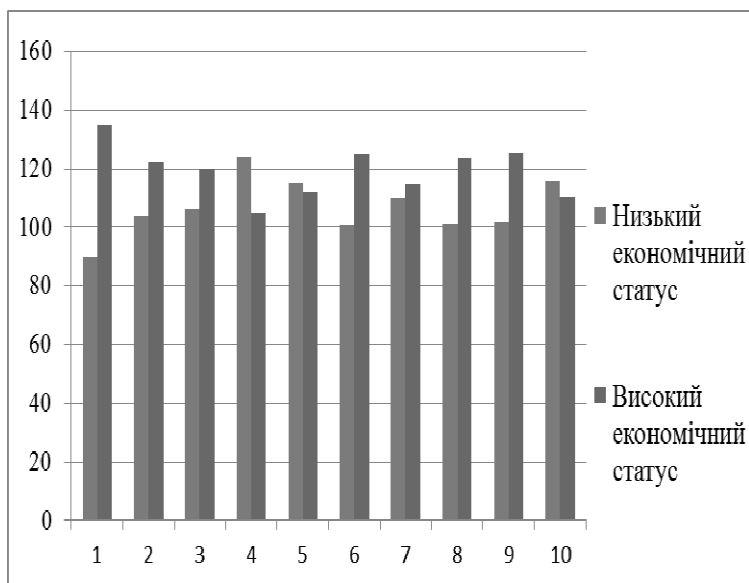


Рис 1. Середні значення типів поведінкової активності

Для того, щоб виявити, різницю у прояві поведінкових стратегій збереження здоров'я у кожній із досліджуваних груп, ми використали непараметричний критерій Манна Уїтні. Так, статистично значущі відмінності було виявлено за такими поведінковими стратегіями, як: заняття фізичними вправами ( $p \leq 0,001$ ), дотримання дієти ( $p \leq 0,03$ ), загартовування ( $p \leq 0,02$ ), слідкування за власною вагою ( $p \leq 0,005$ ), уникання поганих звичок ( $p \leq 0,01$ ) та заняття спортом ( $p \leq 0,01$ ). Таким чином, в результаті проведеного аналізу, ми встановили, що в цілому молодь з високим економічним статусом має більш широкий набір продуктивних способів зміцнення та збереження здоров'я, які переважно пов'язані з активним способом життя, фізичними навантаженнями та вольовою регуляцією. Молодь із низьким економічним статусом володіє обмеженою кількістю способів збереження здоров'я, які характеризуються

існування та професійної діяльності вчителів початкової школи. **Ключові слова:** соціально-культурні умови, вчитель, початкова школа, діяльність.

**Резюме.** В статтю розглядаються історико-культурні умови соціального позиціонування українських учителів кінця XIX – першої половини XX століття. Аналізуються погляди передової педагогічної громадськості на труднощі існування та професійної діяльності учителів початкової школи. **Ключевые слова:** социально-культурные условия, учитель, начальная школа, деятельность.

**Summary.** The article is devoted to historical and cultural conditions of social positioning of Ukrainian teachers in late nineteenth - early twentieth century. The views of progressive pedagogical society on difficulties of existence and educational work of primary school teachers are analysed. **Keywords:** social-cultural conditions, teacher, primary school, activity.

**Література**

1. Білецький, Л. [Рецензія] / Леонід Білецький // Вільна українська школа. – 1917. – № 1. – С. 57. – Рец. на кн.: „Самовиховання вчителя” Я. Чепіги. Вид-во „Українська школа”. – № 2. – С. 3–31.
2. Капельгородський, П. Національний рух і початкова школа / Пилип Капельгородський // Рада. – 1907. – № 136 (16 черв.). – С. 3.
3. Провінціал [Черкасенко С.] Курйози / Провінціал [Черкасенко С.] // Світло. – 1912. – Кн. 1. – С. 47–50.
4. Провінціал. [Черкасенко С.] 3 життя / Провінціал [Черкасенко С.] // Світло. – 1910. – Кн. 1. – С. 56–59; Кн. 2. – С. 46–49; Кн. 3. – С. 66–69; Кн. 4. – С. 57–60.
5. Провінціал. [Черкасенко С.] 3 життя / Провінціал [Черкасенко С.] // Світло. – 1911. – Кн. 5. – С. 67–69; Кн. 6. – С. 56–59; Кн. 7. – С. 51–55; Кн. 8. – С. 59–62.
6. Тит-ко, С. [Титаренко С.] Із хвиль життя [Проти „мазепинських” ялинок. Декілька фактів з хроніки минулого року. Щасливі оазиси. Зріст відпорної енергії] / С. Тит-ко [С. Титаренко] // Світло. – 1914. – № 5. – С. 45–49.
7. Черкасенко, С. Епоха прожестворства / Спиридон Черкасенко // Світло. – 1914. – Кн. 7/8. – С. 92–96.
8. Черкасенко, С. 3 українського життя / Спиридон Черкасенко // Літературно-науковий вісник. – 1913. – Кн. 10/11. – С. 166–176.
9. Черкасенко, С. Народні вчителі й рідна школа / Спиридон Черкасенко // Світло. – 1913. – Кн. 1. – С. 6–20.
10. Черкасенко, С. [Рецензія] / Спиридон Черкасенко // Вільна українська школа. – 1917. – № 3/4. – С. 213–215. – Рец. на вид.: Книжний бюлетень. – Полтава.: Педагогічне бюро при Губерніальній управі, [1917]. – № 1–4.

УДК 378.147:33

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

*Волосенко Антоніна Володимирівна,  
аспірант кафедри педагогіки та психології  
Державного вищого навчального закладу  
«Київський національний економічний  
університет імені Вадима Гетьмана»*

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення підготовка майбутніх викладачів у вищому навчальному закладі має забезпечити їх не лише визначеною системою професійних знань, умінь та навичок, а й активізувати їхню життєву позицію, надати простір для реалізації творчих здібностей та сформуванню у них потреби до постійного самовдосконалення та саморозвитку. Підвищення державних та суспільних вимог до особистості педагога зумовлюють актуальність проблеми формування готовності майбутнього викладача до творчої самореалізації.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Грунтовний аналіз педагогічної літератури та останніх наукових досліджень з означеної проблеми показав, що різним аспектам професійної підготовки майбутніх викладачів присвячені праці відомих українських та зарубіжних учених, у роботах яких висвітлено питання оновлення вищої професійної підготовки педагогів (В. Андрущенко, П. Сікорський), становлення творчої особистості вчителя, (Н. Гузій, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, О. Мороз, С. Сисоєва, О. Шестопалюк); формування готовності до професійної діяльності (Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, А. Линенко, Н. Ничкало, В. Сластьонін, М. Сметанський,) та, зокрема, до творчої (А. Капська, О. Кривильова, О. Шупта).

Серед останніх дисертаційних робіт вітчизняних науковців низка досліджень присвячена різним аспектам проблеми самореалізації майбутніх учителів (А. Зайцева, І. Краснощок, І. Лебедик, Л. Рибалко, Н. Сегеда, О. Теплова, В. Тюска, І. Тяглева).

**Метою** нашої статті є обґрунтування концептуальних засад психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки, спрямованої на формування у них готовності до творчої самореалізації в непедагогічному вищому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В основі професійної підготовки сучасного викладача лежить важливе завдання – сформуванню у майбутнього фахівця готовність, як до викладацької діяльності, так і до творчої самореалізації в особистісній та професійній сфері.

На наш погляд, творча самореалізація майбутнього викладача – це свідомо, цілеспрямована реалізація педагогом своїх творчих здібностей та творчого потенціалу в процесі педагогічної діяльності; вища стадія вдосконалення та розвитку особистості. У контексті нашого дослідження готовність майбутнього викладача економіки до творчої самореалізації ми розглядаємо як невід’ємну частину його психолого-педагогічної готовності до професійної діяльності і визначаємо як складне особистісне утворення, що є сукупністю мотивів, цінностей, знань, умінь та певних якостей особистості, які спрямовані на задоволення потреби в саморозвитку і самовдосконаленні та

О. Купрейченко, Г. Зараковський та ін.), підкреслюється, що економічний чинник набуває пріоритетного значення у визначенні рівня відповідальності за здоров’я та його місця в системі цінностей різних соціальних групах (Л. Коробка, Г. Никифоров, К. Муздибаєв, Т. Титаренко та ін.).

Отже, аналіз поведінки в сфері здоров’я здійснюються переважно крізь призму дослідження способу та якості життя, соціального самопочуття населення. Та все ж, невіршеним залишається питання виявлення особливостей самозбережувальної поведінки молоді з різним економічним статусом.

**Метою** даної статті стало висвітлення результатів виявлення прояву конативного компоненту ставлення до здоров’я молоді з низьким і високим економічним статусом.

**Виклад основного матеріалу.** Здоров’я, як основа благополуччя, за словами Г. Никифорова “починається з відповідного ставлення до нього” [4, с. 246]. В ході дослідження ставлення до здоров’я сільської молоді М. Тимофієва виявила, що в молодіжному середовищі, не зважаючи на достатню поінформованість про фактори ризику, відсутнє достатнє піклування про здоров’я [5]. Тобто в досліджуваній молоді слабо розвинутий конативний компонент ставлення до здоров’я. Російські соціологи Н. Гафіатуліна та І. Журавльова також виявили схожу особливість і дійшли висновку, що турбота молоді про здоров’я має лікувальну, а не профілактичну мету, та реалізується тільки в ситуації погіршення здоров’я або через страх захворіти [2, 3]. Із зазначеного вище зрозуміло, що існує необхідність детального аналізу особливостей підтримки здоров’я та мотивів нехтуванням зберігаючим ставлення до нього.

Тож, для виявлення особливостей поведінки молоді, пов’язаних зі збереженням здоров’я, або, навпаки, його погіршенням, нами аналізувався конативний компонент ставлення до здоров’я молоді з високим і низьким економічним статусом. Вибірка у даному опитуванні складалася з молоді (всього 228 осіб) віком від 18 до 35 років. Відповідно до мети дослідження було підбрано методичний апарат: для вимірювання поведінкового компоненту ставлення до здоров’я використовувався опитувальник “Ставлення до здоров’я” Р. Березовської; для вимірювання рівня економічного статусу – опитувальник “Суб’єктивне економічне благополуччя” В. Хашченко, а також шкала самооцінки власного доходу, яку було розроблено в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України [1, 6]. Економічний статус представляв собою інтегральний соціально-психологічний показник, який було створено шляхом поєднання економічної (рівня доходу) та психологічної (показника суб’єктивного економічного благополуччя) складових. До групи з низьким економічним статусом увійшло 108 осіб, у групі з високим економічним статусом налічувалося 119 осіб.

В ході нашого дослідження ми порівнювали середні значення показника поведінкової активності, які отримали в досліджуваних групах ( $m=34,7$ ) – для групи з низьким економічним статусом, та  $m=39,1$  – для групи з високим економічним статусом), зі стандартним показником ( $m=41,8$ ), який указувався в методиці Р. Березовської. Нами було встановлено, що в першій групі поведінковий рівень значно нижче середнього показника, в той час як у другій групі він наближається до середнього значення, ця різниця виявилася значущою на рівні  $p \leq 0,01$ . Такий результат, на нашу думку, свідчить, про

УДК 316.628+613.86

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ В СФЕРІ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ З РІЗНИМ ЕКОНОМІЧНИМ СТАТУСОМ

*Дергач Марія Сергіївна,  
аспірантка*

*Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Життєдіяльність сучасної молоді відбувається в умовах впливу сукупності негативних чинників: екологічних (незадовільний стан навколишнього середовища, забруднення води та повітря), професійних (різке підвищення вимог до рівня професійної підготовки, а також проблема працевлаштування за спеціальністю), соціально-економічних (ситуація світової нестабільності, соціальна напруженість), психологічних (життя в умовах дистресу, соціальної агресії; низька рухова діяльність, трансформація ціннісних орієнтирів, безвідповідальне ставлення до власного здоров'я) та ін. Зазначені чинники впливають на благополуччя молоді, їхні пріоритети в житті, способи соціальної взаємодії тощо. Це призводить, в свою чергу, до зниження внутрішніх ресурсів та захисних функцій організму, накопичення втоми, поширення шкідливих звичок, як способу пригнічення негативних переживань. Враховуючи ситуацію виникає необхідність пошуку резервів, які можуть дозволити суб'єкту ефективно пристосовуватися до змін середовища. В якості такого внутрішнього потенціалу або ресурсу може бути здоров'я людини.

Зважаючи на те, що рівень активності суб'єкта у сфері здоров'я є індикатором успішності його адаптації, перспективним постає дослідження поведінкових аспектів ставлення суб'єкта до здоров'я. Вивчення психологічних особливостей ставлення до здоров'я саме серед молодого населення обумовлюється тим, що ця соціальна група представляє основу для суспільно-економічного оновлення держави, є суб'єктом соціальних перетворень, гнучка в психологічному сенсі до корекційних заходів. В зв'язку з цим дослідження психологічних особливостей самозбережувальної поведінки молоді є досить актуальним.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Розробка нашої проблематики ґрунтується на двох напрямках дослідження: перший спирається на розуміння ставлення до здоров'я, як детермінанту поведінки молоді у цій сфері; другий розкриває шляхи та способи збереження здоров'я, які обирає молода людина. На сьогодні, в умовах різкої стратифікації українського суспільства, виникає потреба дослідження цих аспектів з урахуванням соціально-економічних (приналежності суб'єкта до тієї чи іншої соціально-економічної групи, доступу до матеріальних ресурсів, способу життя), а також соціально-психологічних передумов (суб'єктивного економічного благополуччя, задоволеності життям в цілому).

В ключі першого напрямку, здоров'я розглядаються в контексті стилю життя (Дж. Гелбрейт, Н. Журавльова, Д. Бел, Ж. Фурастьє та ін.), соціального самопочуття та реалізації життєвої стратегії (Є. Головаха, Л. Петрова, С. Харченко). В контексті другого напрямку досліджується вплив стратифікації суспільства на якість життя та підтримку здоров'я молодого покоління (Н. Адлер, Т. Белавіна, Э. Лібанова, Д. Мацумото, Н. Тихонова, О. Шиняєва), аналізується роль і місце економічного чинника у детермінації суб'єктивного благополуччя людини (Г. Головіна, Т. Савченко,

свідчать про рівень її підготовки до успішної реалізації своїх творчих здібностей у майбутній педагогічній діяльності.

Спираючись на проведений теоретичний аналіз наукових джерел, ми виокремили структурні компоненти готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації та визначили їх зміст з урахуванням специфіки професійної підготовки в умовах економічного університету. На наш погляд, структура досліджуваної готовності має містити наступні компоненти: ціннісно-мотиваційний; когнітивний; діяльнісно-творчий; оцінювально-рефлексивний; емоційно-вольовий, особистісний.

Визначення концептуальних засад формування готовності майбутнього викладача економіки до творчої самореалізації передбачає акцентування уваги на трактуванні терміну «формування» у застосуванні його до готовності особистості до творчої самореалізації. Покажемо з цього приводу є міркування В. Бездухова, котрий дане поняття тлумачить як «оформлення досягнутого рівня особистісного розвитку, знань, умінь, досвіду діяльності та системи ціннісного ставлення до світу, оточуючих та самого себе у даний період навчання й виховання на конкретному етапі професійної підготовки студентів» [1, с.88].

Узагальнення напрацювань учених дає змогу окреслити авторський підхід до розуміння поняття «формування готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації» і визначити його як спеціально організовану діяльність з створення психолого-педагогічних умов, що забезпечують поетапну підготовку студентів до творчої самореалізації, і яка включає форми, методи і прийоми, спрямовані на розвиток та корекцію структурних компонентів і рівнів досліджуваної готовності.

Концептуальні засади досліджуваної нами проблеми забезпечують розробку ключових положень, на яких ґрунтується процес формування готовності майбутніх викладачів до творчої самореалізації. До них відносимо систему теоретичних поглядів стосовно поняття готовності майбутніх викладачів до творчої самореалізації, значущості її формування у навчальному процесі.

Загальна концепція дослідження процесу формування готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації у процесі психолого-педагогічної підготовки базується на теоретичних положеннях системного, особистісно орієнтованого, компетентісного, діяльнісного та аксіологічного підходах.

Використання системного підходу передбачає розгляд процесу підготовки майбутнього викладача до творчої самореалізації як системи, що складається із взаємопов'язаних структурних елементів (ціль, зміст, методи, форми, засоби, умови і результат).

Системний підхід забезпечує комплексне вивчення процесу формування готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації, дає змогу проаналізувати даний процес як педагогічну систему. Він сприяє розвитку особистості як системи взаємопов'язаних складників самості, що забезпечують готовність майбутнього викладача економіки до творчої самореалізації.

Сутність особистісного підходу полягає у формуванні індивідуальних особливостей суб'єкта навчально-виховного процесу, що відповідають вимогам педагогічної професії. Головною особливістю цього підходу у фаховій

підготовці є зорієнтованість на саморозвиток, самоактуалізацію та самореалізацію особистості майбутнього викладача, на збільшення ступеня свободи у процесі творчого самовираження студентів, реалізації індивідуальних можливостей у майбутній професійній сфері.

Основне призначення особистісно орієнтованого підходу у контексті професійної підготовки майбутніх викладачів, як зазначає А. Лісниченко, полягає у створенні умов для їх самореалізації – виявлення і розвитку творчих можливостей студентів, власних педагогічних поглядів, індивідуальних технологій діяльності [53].

Особистісно орієнтований підхід, на думку О. Єфімової, також проявляється у можливості студентів самостійно обирати й розробляти педагогічні ситуації з урахуванням власних особистісних якостей та професійних знань, що відповідають кожному рівню готовності до творчої самореалізації; визначати об'єм, зміст та рівень складності завдань; в організації та проведенні рольових ігор, тренінгів, дискусій, круглих столів та ін. [2].

Беручи за методологічну основу ідеї особистісно орієнтованого підходу, вважаємо, що університетські роки та здобуті за цей час знання й уміння для студентів мають бути особистісно значущими і сприяти творчій самореалізації майбутніх фахівців. З іншого боку, творча самореалізація усвідомлюється студентами як особистісно значуща і необхідна в процесі навчання у вищій школі.

Розкриваючи сутність компетентнісного підходу в навчанні, ми звернулись до наукових праць українських та зарубіжних учених (Н. Бібік, О. Пометун, О. Овчарук, О. Локшиної, В. Лугового, О. Онопрієнко, Н. Побірченко та ін.), які розглядають його як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, результатом чого є формування інтегрованої характеристики особистості, яка включає знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Серед переваг, які гарантує використання компетентнісного підходу, дослідники називають високий рівень і результативність підготовки фахівця; сприяння оновленню змісту вищої освіти; посилення практичної значущості освіти, вийшовши за рамки обмежень «зунівського» освітнього простору; забезпечення спроможності випускника вищої школи відповідати новим запитам ринку; орієнтування на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти.

Реалізація компетентнісного підходу дає змогу трансформувати цілі і зміст освіти у суб'єктивні надбання студентів, які можна об'єктивно виміряти; його призначення полягає у створенні умов для самоорганізації студентів, виявленні і розвитку їхніх творчих можливостей та ін. Цей підхід дозволяє виявити місце компетентності майбутніх викладачів економіки у структурі їх професійної підготовки в університеті, а також передбачає посилення ролі самостійної роботи студентів, запровадження, окрім традиційних методів навчання, інноваційних освітніх технологій.

Застосування діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів економіки передбачає створення умов, які б сприяли формуванню власної самостійної позиції студента, його позитивного ставлення до знань, умінь, навичок, а також розуміння їх вагомості задля свого розвитку,

**Summary.** In this article the current issue of reforming the system of professional education in master's level in Ukraine is reflected. The ways of Ukraine integration into the European educational space, the legal and regulatory support of higher education in Ukraine and the United Kingdom. The comparative analysis of structural and substantive, organizational and pedagogical principles of teaching masters in international relations at universities in Ukraine and United Kingdom (for example, Khmelnytsky National and Nottingham universities) is done. Some positive aspects of educational process of Masters in international relations at the British experience are highlighted. There have been outlined the perspective dimensions of Masters in international relations training in Ukraine and the United Kingdom. **Keywords:** system of higher education in Ukraine and Great Britain, legislative and normative providing, master's degree programs in policy and international relations, specializations, on-line tutorials of training and their structure, organization of educational process, comparative analysis.

#### Література

1. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США: моногр. / Ярослава Миколаївна Бельмаз; Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. – Горлівка: Вид-во ГДППМ, 2010. – 304 с.
2. Вітвицька С.С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С.С.Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – № 19. – С. 69-71
3. ГСВОУ\_04. Галузевий стандарт вищої освіти напряму підготовки 0304 «Міжнародні відносини». Київ: 2004.
4. Ніколаєнко С. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку / Станіслав Ніколаєнко // Освіта. – 2005. – № 13 (23-30 берез.). – С. 1-5.
5. Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Section 1: Postgraduate research programmes - September 2004 The Quality Assurance Agency for Higher Education 2004 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>
6. Master's degree characteristics. The Quality Assurance Agency for Higher Education 2010 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>
7. The European Education Directory [Інформаційно-освітній ресурс]. – Access technique: <http://www.euroeducation.net/prof/ukco.htm>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
8. The University of Nottingham. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nottingham.ac.uk/>



наповненні освітніх програм українських та британських ВНЗ. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин спрямована насамперед на професійну орієнтацію на національний (регіональному) ринок праці, всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця, формування гармонійного розвитку як загальних, так і професійних якостей. У британському досвіді така підготовка має науково-дослідницький характер і орієнтована на світовий ринок праці. Зважаючи на вищезазначене доцільним є перегляд змістової компоненти магістерської підготовки з міжнародних відносин, зокрема, її орієнтації на професійну та науково-дослідницьку підготовку з урахуванням кращих зразків зарубіжного досвіду, зокрема британського. Важливим завданням вищих навчальних закладів нашої країни є поліпшення якості викладання фахових дисциплін, пов'язаних з ними спеціалізованих дисциплін, та забезпечення їх сучасними навчально-методичними матеріалами, а також залучення закордонних фахівців до викладання. Сюди також варто додати передбачення широких можливостей стажування за кордоном, як це здійснюється у провідних університетах Великої Британії.

**Резюме.** У статті висвітлено актуальну проблему реформування системи професійної освіти магістерського рівня в Україні. Проаналізовано шляхи інтеграції України в Європейський освітній простір, розглянуто законодавчо-нормативне забезпечення сфери вищої освіти України та Великої Британії. Наведено порівняльний аналіз структурно-змістовних та організаційно-педагогічних засад навчання магістрів міжнародних відносин в університетах України й Великої Британії на прикладі Хмельницького національного та Нотингемського університетів. Наголошено на окремих позитивних аспектах організації навчального процесу підготовки магістрів міжнародних відносин у британському досвіді, окреслено перспективні напрями підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні і Великій Британії. **Ключові слова:** система вищої освіти України і Великої Британії, законодавчо-нормативне забезпечення, магістерські програми з політики і міжнародних відносин, спеціалізації, навчальні програми підготовки та їх структура, організація навчального процесу, порівняльний аналіз.

**Резюме.** В статье рассмотрена актуальная проблема реформирования системы профессионального образования магистерского уровня в Украине. Проанализированы пути интеграции Украины в Европейское образовательное пространство, рассмотрены законодательно-нормативное обеспечение сферы высшего образования Украины и Великобритании. Приведен сравнительный анализ структурно-содержательных и организационно-педагогических принципов обучения магистров международных отношений в университетах Украины и Великобритании на примере Хмельницкого национального и Нотингемского университетов. Отмечены отдельные положительные аспекты организации учебного процесса подготовки магистров международных отношений в британском опыте, очерчены перспективы подготовки магистров международных отношений в Украине и Великобритании. **Ключевые слова:** система высшего образования Украины и Великобритании, законодательно-нормативное обеспечение, магистерские программы в области политики и международных отношений, специализации, образовательные программы подготовки и их структура, организация учебного процесса, сравнительный анализ.

професійного становлення й самоствердження. Застосування діяльнісного підходу, як вважає О. Малихін, сприяє активізації й виконанню форм навчання, фокусуванню уваги на особистісно-психологічних і мотивуючих передумовах, на умовах навчання з урахуванням навколишнього середовища й зовнішньої допомоги у процесі навчання [4].

Використання аксіологічного підходу у змісті фахової підготовки майбутніх викладачів економіки створює основу для формування: особистісної системи професійних цінностей майбутнього фахівця, які слугують орієнтиром його діяльності у соціальному, духовному, професійному й особистісному просторі; ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності; творчих здібностей відповідно до вироблених світоглядних переконань та ідеалів. Професійна підготовка майбутніх викладачів економіки у контексті аксіологічного підходу забезпечує концептуальну спрямованість їх діяльності на постійний саморозвиток, сприяє пошуку особистісно орієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати зовнішній і внутрішній світ особистості.

Аксіологічний підхід, за якого цінності беруться за основу регуляції людської поведінки, навчальної і професійної діяльності, прийняття рішень у ситуації вибору, дає змогу аналізувати процес формування готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації через детермінацію ціннісного ставлення студентів до змісту і результатів власної діяльності. Тобто, даний підхід передбачає орієнтацію майбутнього викладача на правильний вибір і переведення загальнолюдських, професійно-педагогічних цінностей на рівень особистісних, формування цінностей самості.

Моделювання процесу навчання, спрямованого на формування готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації ґрунтується на основоположних ідеях професійної підготовки. Вивчення відповідних наукових джерел свідчить, що існують загальні принципи навчання, на яких має будуватись навчально-виховний процес в університеті. До них вчені (І. Підласий, М. Фіцула, В. Ягупов, О. Падалка, А. Нісімчук) відносять такі принципи: свідомості й активності, систематичності й послідовності, науковості, доступності, зв'язку теорії з практикою.

Відповідно до етапів проектування й здійснення педагогічного процесу та з урахуванням спрямованості всіх принципів на формування особистості фахівця, виокремлюють такі принципи навчання: розвивальний і виховний характер навчання; фундаментальність і професійна спрямованість змісту, методів і форм навчання (для професійної, зокрема вищої школи); науковість змісту й методів навчального процесу, його зближення із сучасним науковим знанням і суспільною практикою; активність, самостійність і свідомість школярів і студентів у навчальній роботі, взаємозв'язок і єдність репродуктивної (відтворювальної) і творчої діяльності, навчальної й дослідницької роботи, освіти й самоосвіти; єдність конкретного й абстрактного (частково виявлена у вимозі наочності), раціонального й емоційного, репродуктивного й продуктивного як вираження комплексного підходу; доступність, урахування рівня підготовленості, вікових та індивідуальних можливостей і особливостей тих, хто навчається, співвідносно з рівнем труднощів; обґрунтованість і міцність засвоєння ключових елементів, логіки, структури дисциплін, практичних навичок і вмій; створення позитивного емоційного клімату, мотиваційне забезпечення діяльності й системи відносин;

раціональне поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, які забезпечують розвиток особистості, її індивідуальну самореалізацію.

Поряд з методологічними підходами в основу проектування моделі формування готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації покладені принципи:

- системності (дозволяє розглядати розроблену модель як систему);
- диференціації та індивідуалізації (забезпечує реалізацію особистісно орієнтованої парадигми освіти та обумовлений необхідністю відповідності, з одного боку, реальному рівню готовності студентів до творчої самореалізації, а з іншого – дидактичним цілям і завданням, поставленим у процесі формування даної готовності);
- практичної спрямованості (передбачає використання практико орієнтованих методів, форм і прийомів);
- наочності та доступності (забезпечує зрозумілість змісту навчання);
- проблемності (вимагає побудови навчально-виховного процесу на основі активного розвиваючого навчання, проблемних ситуацій, які розвивають творчий потенціал студентів і насичують освітній процес особистісним змістом, що провокує до потреби їх в самореалізації);
- рефлексії (опори на власний досвід) (передбачає постійне зосередження і звертання як викладачів, так і студентів до власного досвіду, актуалізації власної позиції стосовно вирішення поставлених завдань, націлення майбутніх фахівців на самопроекування, саморозвиток в сфері професійно значущих якостей);
- активності (пов'язаний зі стимулюванням студентів до вирішення поставлених завдань, виявленням ініціативи, розвитком відповідальності, актуалізації внутрішньої потреби самореалізуватися);
- комплексності (передбачає підпорядкування всіх компонентів готовності майбутнього викладача єдиній меті – творчій самореалізації в професійній діяльності);

Зазначені принципи мають загальний характер і, на відміну від вимог і правил, діють у будь-яких системах і ситуаціях навчання.

Вибір обґрунтованих методологічних підходів зумовлений законами педагогіки творчості й науковими поглядами вчених про можливе виявлення особистісних здібностей особистості лише в творчості.

**Висновки.** Таким чином, застосування системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та аксіологічного підходів до процесу професійної підготовки, спрямованої на формування готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації передбачає виявлення того нового, що вноситься в розвиток студентів як суб'єктів педагогічної діяльності, і зумовлює необхідність побудови навчального процесу як активну навчально-пізнавальну діяльність, зміни ролі студента з об'єкта на суб'єкт навчання та формування на цій основі суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачами і студентами.

Перспективним у руслі означеної проблеми, на наш погляд, є подальші дослідження психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації.

**Резюме.** У науковій статті розкрито сутність понять «творча самореалізація викладача», «готовність майбутніх викладачів до творчої

спрямованих на розвиток дослідницьких навичок у сфері професійної спеціалізації. Студенти мають доступ до великої кількості full-text он-лайн журналів та газетних он-лайн ресурсів в галузі міжнародних відносин в різних Британських бібліотеках. В Україні на жаль можливості для реалізації дослідницького потенціалу магістрантів дуже обмежені як технічно, так і методично.

Щодо організації навчально-виховного процесу, то британські ВНЗ керуються у цих питаннях європейськими стандартами, які визначають зміст та завдання освіти, внутрішніми положеннями щодо складання робочих програм та рекомендаціями Департаменту бізнесу інновацій та навичок (DBIS), які формулюють загальні вимоги до складання та оформлення цих програм. Очевидно, що в питаннях організації навчання у ВНЗ Великої Британії існує мінімальний контроль з боку держави. Вищим навчальним закладам надається свобода у виборі змісту, форм і методів проведення навчальної роботи. Вартої уваги у навчальному діловодстві в британських університетах є те, що показником ефективності та якості роботи викладачів є не їхні звіти відповідно до складених завчасно планів, а конкретні результати, оцінки їхніх студентів. Британці не вважають за потрібне приділяти увагу численній бюрократичній паперовій роботі, оскільки викладачі університетів, самі розуміють переваги наукової чи методичної діяльності і самостійно формують мету та досягають її. Також слід зауважити, що британська система *диференціює професорський та викладацький склад*. Професори британських університетів (professors, doctors) заохочуються більше до наукової, дослідницької та експериментальної діяльності. Навчальне навантаження у них є мінімальним (приблизно 250-300 годин на рік) [7]. Основне навантаження з викладання професійних дисциплін виконують викладачі або лектори (instructors, lecturers), які мають 700 - 900 годин на рік і займаються фактично лише методичною діяльністю. В українській вищій освіті така диференціація відсутня, і всі категорії професорсько-викладацького складу виконують майже однакові зобов'язання і несуть майже однакове навчальне навантаження. Така ситуація робить неможливим успішний розвиток відповідної науки, через що професійна підготовка магістрів міжнародних відносин в Україні розвивається набагато меншими темпами, ніж у Великій Британії.

Якщо порівняти тенденції розвитку підготовки і діяльності магістрів міжнародних відносин в Україні і Великій Британії, то слід зауважити, що британська система йде шляхом чітко визначеного, виваженого та поступового розвитку, у той час, коли українська розвивається нерівномірно і не поступово.

Для українських магістрів міжнародних відносин є великі можливості для розвитку професійних здібностей та набуття професійного досвіду за кордоном. Проте держава не встигає відреагувати на таку ситуацію, втрачаючи тим самим авторитет у світі і припиняючи можливості таких фахівців. Отже, найважливішим напрямом у розвитку підготовки міжнародників України повинна стати інтеграція в Європейські професійні об'єднання, Європейський освітній простір, підсилення законодавчої підтримки професійної діяльності та перегляд змісту підготовки відповідно до світового досвіду.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Як підсумок зазначимо, що британська та українська системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин суттєво відрізняються проте водночас є схожими за тенденціями розвитку. У першу чергу відмінність виявляється у змістовому

частини, причому відмінною є *структура нормативної складової програм*. Позитивним досвідом магістерської підготовки в окремих університетах Великої Британії є вивчення обов'язкових дисциплін, які дають студентам підґрунтя для теоретичного та концептуального вивчення міжнародних відносин, забезпечують можливість ефективного використання засобів та методів дослідження міжнародних систем.

Нормативна частина навчальних планів українських ВНЗ, як було зазначено вище, складається з циклів *соціально-економічних, фундаментальних та професійно-орієнтованих* дисциплін. Однак, практика інтеграції до них технічних, економічних та правових дисциплін – явище нетипове.

Важливими складовими навчальних планів є вибіркові дисципліни. Кількість, перелік та назви дисциплін значно відрізняються, що пояснюється насамперед відмінностями у концептуальному баченні самої професії, суспільними потребами українського та британського суспільства у таких фахівцях та у можливостях реалізації цієї професії на сучасному (світовому) ринку праці. Незважаючи на майже досконалий теоретичний аспект українських програм, вони все ж таки мають певні практичні недоліки. На нашу думку, головним серед останніх є обмежене право студентів самим вибирати дисципліни для вивчення (як правило це робить навчальний заклад). Натомість британські студенти-магістри використовують повною мірою свої права щодо вибору навчальних курсів. Позитивним зрушенням у нашій освіті було б надання студентам більших прав у виборі навчальних дисциплін, що могло б, враховуючи академічність української вищої школи, стати вагомим кроком у популяризації вітчизняної професійної підготовки не лише в країні, а й за кордоном.

Порівнюючи обсяг навчального навантаження магістерських програм, дійшли висновку, що в Україні, що обсяг тижневого аудиторного навантаження на магістра у багатьох ВНЗ Великої Британії нижчий, ніж в Україні, і становить 15-16 акад. год., а іноді й менше (для порівняння в Україні – 18-20 акад. год.). Це пояснюється насамперед тим фактом, що зміст освітньо-професійних програм підготовки магістрів міжнародних відносин як у Великій Британії так і в Україні передбачає інтенсивну теоретичну та практичну самостійну підготовку.

Зауважимо, що майбутні магістри в обох країнах виконують довготривалі (семестрові) індивідуальні науково-дослідницькі проекти (курсів роботи, магістерські роботи, дисертації), презентують результати у формі наукових статей, доповідях на конференціях, участі у міжнародних проектах цим самим розвиваючи навички самостійного дослідження зміцнюючи теоретичну та науково-дослідницьку підготовку у галузі спеціалізації. Магістерська робота в українських ВНЗ передбачає проведення аналізу та теоретичної розробки (моделювання і дослідження процесів) актуальних питань, проблем сучасного стану і розвитку світової спільноти та міжнародних відносин.

Для написання магістерської дисертації у галузі політики та міжнародних відносин у Великій Британії планується значна частина навчальних годин, із використанням ресурсів університету і відповідного навчально-методичного середовища. Виконання дисертаційної роботи магістрами міжнародних відносин є оптимальною умовою для формування науково-дослідницької компетентності майбутніх міжнародників, має бути орієнтована на отримання ними додаткових професійних знань, умінь,

самореалізації», «формування готовності майбутніх викладачів до творчої самореалізації». Характеризовано структурні компоненти досліджуваної готовності. Обґрунтовано концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх викладачів. Визначено основні принципи формування у них готовності до творчої самореалізації. **Ключові слова:** творча самореалізація, готовність майбутніх викладачів до творчої самореалізації, системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний та аксіологічний підходи.

**Резюме.** В научній статті раскрыта сутність понять «творческая самореализация преподавателя», «готовность будущего преподавателя к творческой самореализации», «формирование готовности будущих преподавателей к творческой самореализации». Охарактеризованы структурные компоненты исследуемой готовности. Обоснованы концептуальные подходы к профессиональной подготовке будущих преподавателей. Определены основные принципы формирования у них готовности к творческой самореализации. **Ключевые слова:** творческая самореализация, готовность будущих преподавателей к творческой самореализации, системный, личностно ориентированный, компетентностный, деятельностный и аксиологический подходы.

**Summary** The content of such notions as “creative self-fulfillment of the lecturer”, “readiness of future lecturers for creative self-fulfillment”, “forming readiness of future lecturers for creative self-fulfillment” is disclosed in the scientific research. The structural components of the readiness are characterized. The concepts of professional preparation of future lecturers are analyzed. The main principles of forming their readiness for creative self-fulfillment are identified. **Keywords:** creative self-fulfillment, readiness of future lecturers for creative self-fulfillment, systematic, personality-centered, competence, activity-based and axiological concepts.

#### Література

1. Бездухов В.П. Гуманистическая направленность учителя [Текст] / В.П. Бездухов. – Самара-Санкт-Петербург: Изд-во СамПТУ, 1997. – 172 с.
2. Ефимова Е.А. Формирование творческой самореализации будущего педагога: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Елена Алексеевна Ефимова – Ишим, 2007. – 214 с.
3. Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності [Текст]: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Лісниченко Алла Павлівна; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011.
4. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.

УДК 371.3:371.32:004

**ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСНИХ ЗАВДАНЬ В ПРОЦЕСІ  
НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В СТАРШИХ КЛАСАХ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

*Дегтярьова Неля Валентинівна,  
викладач кафедри інформатики  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

**Постановка проблеми.** Вивчення та використання різних форм та методів навчання кожної з дисциплін є актуальною для вчителя, що знаходиться в постійному науковому пошуку, намагається зробити свій урок цікавим та реалізувати максимально ефективно навчальний час. Як традиційні, так і нові методи, що пропонуються науковцями, методистами допомагають досягти мети освіти: гармонійно та всебічно розвивати особистість учня. Наше дослідження стосується комплексних завдань, які на даний час використовуються переважно у вищих навчальних закладах. Ми пропонуємо розглянути комплексні завдання як одну з форм проведення практичних робіт з інформатики в старших класах загальноосвітньої школи.

**Аналіз актуальних досліджень та публікацій.** Комплексне навчання як поняття з'явилося наприкінці ХІХ на початку ХХ століття, коли запропонували використовувати вказану систему навчання в початкових школах Німеччини, Австрії, Бельгії та інших країнах Західної Європи. Проте дана система себе не виправдала, оскільки учні не отримували систематичних наукових знань, тому таку систему замінили предметним навчанням, яке використовується і досі. [4,172-173]. З того часу і до сьогодні до комплексного підходу в різних його застосуваннях повертались періодично: зустрічалося не лише згадане комплексне навчання, але й комплексне опитування, комплексні роботи тощо. Вивчаючи методичну літературу різних років, можна зустріти поняття комбінованого, іноді його називали комплексним, опитування, що вважалося найскладнішою формою. У випадку його застосування комбінувались різні форми опитування: 2-3 учні мали підготувати відповідь біля дошки, плакату чи презентації; за цей час проходило заслуховування усної доповіді, відповіді на питання іншого учня. Окрім того, вчитель повинен був забезпечувати роботу інших учнів за допомогою фронтальної бесіди, спонукати інших школярів задавати запитання, висловлювати власну думку з приводу відповіді або на певну частину повторюваного матеріалу. Відповідно до такої форми вчитель повинен був розсіювати увагу та контролювати кожного з учнів [7,52-53].

Досліджуючи сучасний стан застосування комплексних завдань, було з'ясовано, що на даний час їх застосовують при проведенні акредитації спеціальностей у вищих навчальних закладах всіх рівнів. Вивчивши приклади таких завдань були з'ясовані їх певні особливості. Найчастіше зустрічаються, так звані, комплексні контрольні роботи (далі ККР), які і поєднують в собі завдання різного типу. Такі роботи можна знайти на офіційних сайтах університетів. Так, наприклад, в Херсонському національному технічному університеті згідно розробленого положення в 2007р. до завдань з ККР входять питання для усної відповіді, тести та вправи практичного змісту. В 2008 році для ККР в Івано-Франківському ОДА рекомендували створення завдань, що поділяються на теоретичну частину та практичну складову. Аналогічний поділ

практика і 18 кредитів на написання магістерської дипломної роботи.

Програма підготовки магістрів міжнародних відносин університету Нотингема містить лише 3 обов'язкові модулі («Теорії і концепції міжнародних відносин», «Якісний політичний аналіз», «Прогнозування політичних рішень») та значну кількість вибіркових модулів («Мистецтво політики», «Європа та країни, що розвиваються», «Стратегія та безпека в міжнародних відносинах», «Теорія міжнародних відносин», «Методи дослідження: кількісні і якісні», «Теорія та практика дипломатії», «Глобалізація та глобальна справедливість», «Зовнішньополітичний аналіз», «Сучасна Британська політична історія» та ін.). Загальна кількість кредитів магістерської програми становить 180 кредитів CATS (Credit Accumulation and Transfer Scheme/System), що відповідає 90 кредитам ECTS [1]. З них – 120/60 кредитів на вивчення обов'язкових та вибіркових і 60/30 кредитів на написання магістерської дисертації. Зауважимо, що змістовий компонент програми професійної підготовки у цих університетах також відрізняється. Зокрема, випускники Хмельницького національного університету повинні мати розвинені лінгвістичну, комунікативну, трансферну, економічну, міжкультурну, когнітивну та інформаційно-аналітичну компетенції, у Нотингемському університеті перевага надається кар'єрній спеціалізації тобто подальшому розвитку фахової компетентності (стратегічної, прогностичної, соціокультурної, науково-дослідницької). На жаль, Хмельницький національний університет не бере участі у спеціалізованих програмах з підготовки міжнародників хоча й здійснює навчання відповідно до вимог Болонського процесу та євроінтеграції. Нотингемський університет готує своїх фахівців відповідно до європейських освітніх програм, що надають можливості студентам і випускникам проходити практику або стажування в урядових структурах, засобах масової інформації, за кордоном. Серед баз практики такі відомі установи як: Centre for British Politics; Centre for the Study of European Governance; Centre for the Study of Social and Global Justice; A Centre for Normative Political Theory; Centre for Conflict, Security and Terrorism; Institute of Asia-Pacific Studies; Methods and Data Institute. Водночас багато випускників знаходять реалізацію в менеджменті, маркетингу, журналістиці, викладацькій діяльності.

Підготовка міжнародників у Хмельницькому національному університеті передбачає отримання ними можливості працювати перекладачами, про що свідчить наявність у планах такої дисципліни, як «Практикум перекладу» (9 кредитів). На бакалавраті вивчається «Іноземна мова», «Іноземна мова спеціальності», «Друга іноземна мова» та «Теорія і практика перекладу» (65 кредитів).

Випускники Нотингемського університету мають широкі можливості для отримання поєднаних спеціалізацій, зокрема: «Магістр дипломатії (Diplomacy MA)», «Магістр міжнародних відносин (International Relations MA)», «Магістр міжнародної безпеки і тероризму (International Security and Terrorism MA)», «Магістр політології (Politics MA)», «Магістр політології і новітньої історії (Politics and Contemporary History MA)», «Магістр соціального і глобального права (Social and Global Justice MA)», «Магістр в галузі конфліктів та війн (War and Contemporary Conflict MA)».

У ході порівняння структури навчальних планів з'ясовано, що навчальні плани ВНЗ обох країн охоплюють нормативну (обов'язкову) та вибіркову

незалежно від бакалаврських і передбачають один-два (рідше три) роки навчання для студентів, які вже здобули ступінь бакалавра у відповідній галузі знань. В університетах Великої Британії зарахування на навчання на магістерську програму у галузі політики та міжнародних відносин не обов'язково базується на вивченні відповідної програми бакалаврату. Як бачимо британський підхід до організації вступу на навчання за магістерськими програмами з міжнародних відносин відрізняється від українського.

Усі розглянуті вище чинники (система управління освітою, законодавча база, обсяги державного фінансування, рівень мобільності студентів) мають безпосередній вплив на організацію професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у ВНЗ обох країн.

Суттєвою відмінністю між освітньо-професійними програмами підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні та Великій Британії є їх *рівень спеціалізації*. Так у Великій Британії, у системі професійної підготовки магістрів міжнародних відносин органічно поєднуються широкопрофільні та вузькопрофільні програми, які передбачають підготовку фахівців в різних галузях спеціалізації (міжнародні відносини, міжнародні відносини і політика, міжнародна історія і політика, порівняльна політологія, політичні стратегії і зв'язки, європейське і глобальне управління, міжнародний розвиток, міжнародні комунікації, міжнародна безпека, аналіз міжнародних конфліктів, міжнародна міграція, міжнародне право). Для української вищої школи (магістратури, бакалаврату) такі спеціалізації – явище нетипове, хоча кілька таких програм вже існує і у вітчизняних закладах освіти (міжнародні відносини - європейська політика, міжнародна стратегія і безпека, міжнародні організації та дипломатична служба; міжнародний бізнес – менеджмент міжнародного бізнесу, міжнародний маркетинг, ділове адміністрування; міжнародне право – міжнародне приватне право, європейське право; міжнародна інформація – міжнародні інформаційні системи, інформаційний менеджмент, інформаційна безпека, європейські комунікації, аналітичне і пропагандистське забезпечення зовнішньополітичних інтересів).

Аналізуючи освітні можливості підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні, констатуємо, що їх підготовка здійснюється у 31 ВНЗ (із 463), у Великій Британії – 79 (із 160).

Для прикладу порівняльного аналізу зупинимося докладніше на програмах підготовки магістрів міжнародних відносин Хмельницького національного університету (факультет міжнародних відносин) та Нотингемського (школа політології та міжнародних відносин) [8]. Відповідно до вимог Болонської декларації навчальний процес в обох закладах ґрунтується на кредитно-модульних засадах. В Україні професійна підготовка магістрів міжнародних відносин включає вивчення 22-23 академічних дисциплін, серед яких 67% – дисципліни професійного спрямування і такі, що мають нормативний характер, тобто є обов'язковими. («Методика викладання у вищій школі», «Математичне моделювання та прогнозування в міжнародних відносинах», «Міжнародні системи та глобальний розвиток», «Інформаційне суспільство», «Економічний розвиток сучасної цивілізації», «Глобальна макроекономічна політика», «Актуальні проблеми зовнішньої політики» та ін.). Загальна кількість кредитів становить 90, з них 60 кредитів на вивчення обов'язкових та вибіркового модулів, 12 кредитів науково-виробничо педагогічна (асистентська)

на тестові питання та практичні завдання передбачався в Запорізькому національному університеті в 2009 році і Кам'янець-Подільському коледжі культури та мистецтв. Таке уявлення про комплексні завдання можна навести не тільки стосовно викладання інформатики. Також у згадуваних роботах зустрічаються поєднання різних програмних засобів. Іноді зустрічаються інші класифікації. Так, наприклад, в розроблених викладачем вищого професійного училища №63 м. Львів О.В. Бодлаком комплексні завдання передбачають питання різного рівня складності: найлегші - тестування, найскладніші – обчислення або опис певного процесу [9]. Інший погляд на комплексність завдань розглядає Ващук Б.В., пропонуючи комплексні роботи в кінці вивчення теми. На думку автора, спочатку необхідно виконувати практичні роботи згідно вивчення конкретної функції програмного засобу, а завершувати опанування теми комплексними контрольними роботами, де виконання завдання вимагає застосування вже вивчених різнопланових операцій в програмному продукті. Очевидно, що комплексна робота сприймається автором як поєднання різних тем одного розділу і є завершальним етапом вивчення матеріалу. За змістом практичні роботи мають навчальний, репродуктивний характер, інструкція до них складено детально та зрозуміло. Комплексні контрольні роботи тут також є практичними, але завдання вже складніші, введено елемент творчості, кожна робота передбачає застосування навичок, які отримувались на попередніх практичних роботах [10].

З огляду на все вище сказане, підсумовуємо, що комплексні роботи використовуються за такою класифікацією:

- за складністю рівнів, де пропонується один тип завдань - практичні чи теоретичні, але є завдання різної складності;
- за кількістю тем комплексна робота проводиться як завершальний етап опанування великої за обсягом теми, розділу і включає в себе завдання, аналогічні, іноді ускладнені, що виконувались на практичних роботах;
- за використанням програмних засобів, при якому для виконання завдання передбачається використання двох або більше різних програмних продуктів, пошуку в глобальній мережі, імпорту даних;
- поєднання різних методів та/або форм роботи.

На нашу думку, комплексними не можна називати перший представлений тип робіт - за складністю рівнів, оскільки, як було визначено вище, комплексом є поєднання двох та більше різних елементів, складових. Різні рівні одного типу завдань можна вважати різнорівневими, диференційованими, але не комплексними оскільки мають лише один елемент – найчастіше це теоретичне опитування. Всі інші відповідають означенню і маємо такі типи робіт:

З огляду на все вищесказане, актуальність даної статті визначається вивченням теоретичного боку питання, а саме великою кількістю публікацій на теми різних типів уроків (бінарні уроки, тематичні атестації, уроки-заліки тощо), форм проведення практичних робіт (інтегровані завдання, комплексні роботи, практикуми інше), форм діагностики освітньої діяльності учнів, якими переймалися: В. Бабієнко, В. Богданов, В.П. Вембер, С.У. Гончаренко, Т. Галка, І.Кисла, І.Комок, О.Г.Кузьминська, Н.В. Морзе, В. Підкасистий, Н.Сотник, Н. Фоміних та інших, а також перерахованими вище прикладами розробок контрольних комплексних робіт в науковій періодичній літературі та на офіційних сайтах вищих навчальних закладів.

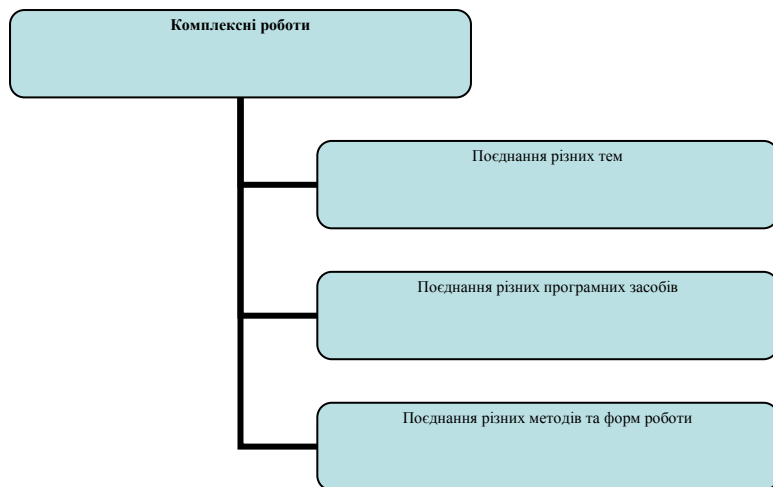


Схема 1. Типи комплексних робіт

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Використання комплексних завдань вже існує в загальноосвітніх закладах. Переважно їх використовують на завершальних уроках як підсумкові роботи. Ми пропонуємо введення саме завдань на кожній практичній роботі для забезпечення об'єктивного оцінювання та формування систематизованих знань, сталої мотивації до предмету.

**Завданнями даної статті** ми ставимо такі: уточнити поняття "комплексні завдання", розглянути типи таких завдань, що зустрічаються на даний час в розробках дослідників, на прикладі продемонструвати формування окремих складових інформатичних компетентностей, реалізацію принципу диференціації навчання інформатики в школі.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо теоретичний аспект даного питання, а саме лексичні значення слів, що входять до поняття «комплексні завдання». Під завданням розуміють різноманітні за змістом і обсягом навчальні роботи [1;4;8]. Вони виконуються під контролем та за вказівками вчителя і є обов'язковим елементом навчального процесу в школі. Зміст завдань, їх обсяг визначаються дидактичною метою уроку чи системи уроків. Головною вимогою до завдань є те, що вони повинні сприяти розвитку творчості та здібності учнів в різних видах діяльності. Щодо, поняття «комплекс», то воно походить від латинського complexus – означає зв'язок, поєднання, сполучення. В різних джерелах означається майже однаково і розглядається як "сукупність предметів чи явищ, що становлять єдине ціле" [6,874]. При цьому кількість елементів не визначається і може складатись з двох та більше.

Прикметник «комплексне» відносно навчальних завдань розуміється як охоплюючий групу об'єктів, явищ, процесів, що утворюють поєднання, комплекс. Відповідно до викладеного, комплексні завдання – це різні за змістом та обсягом види навчальної роботи, що поєднуються в єдине ціле.

Проаналізувавши систему професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні, дійшли висновку, що окрім Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту», Закону України «Про професійно-технічну освіту» на державному рівні діють Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», Положення «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», Постанови про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, Галуzeвий стандарт вищої освіти [3] тощо. Однак, як свідчить вітчизняна практика підготовки фахівців з міжнародних відносин, законодавче підґрунтя у цій галузі все ж потребує реформування та удосконалення, зокрема розробка стандартів нового покоління.

Практичний інтерес має порівняльний аналіз структурно-змістових та організаційно-педагогічних засад навчання майбутніх магістрів міжнародних відносин в університетах України й Великої Британії, який засвідчує наявність як спільних, так і відмінних підходів. З'ясовано, що на сучасному етапі провідними тенденціями національної освіти України й Великої Британії є відповідність загальноєвропейським вимогам, що передбачає модернізацію системи вищої освіти, реалізацію ідей Болонського процесу, необхідність оновлення цілей і змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Спільним підходом для обох країн є прагнення сформувати систему магістерської освіти на основі поєднання національних традицій із вимогами євроінтеграційних процесів та викликами глобалізованого світу [2, с. 69-71]. Можливість синтезу цих двох аспектів спрямовано на формування конкурентоздатного фахівця-міжнародника нової генерації, здатного здійснювати професійну діяльність в умовах інформаційно-технологічного суспільства та полілогу культур, ринкової економіки.

У питаннях створення освітньо-професійних програм, визначення змістової компоненти британські університети мають більшу свободу, хоча сучасна тенденція інтеграції в єдиний європейський освітній простір показала корисність узгодження та стандартизації таких програм. Також від британських університетів не вимагається розроблення ОКХ та ОПП. Проте усі документи, що використовують для організації навчального процесу підготовки магістрів міжнародних відносин, містять чітко визначені стратегічні цілі і завдання щодо їх професійної підготовки [6]. Вони узгоджуються з Асоціацією британських університетів, фондами посилення конкурентоспроможності, Асоціацією установ подальшої освіти, Національною радою з питань професійної атестації тощо відповідно до професійних стандартів. Результатом такої діяльності є оперативне оновлення стандартів відповідно до вимог ринку праці. На жаль, в Україні така оперативна корекція стандартів поки що відсутня.

Окрім такої суттєвої відмінності в організації системи професійної освіти фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями в Україні, як існування *ОКР «спеціаліст»*, вітчизняна система освіти характеризується ще й *низьким рівнем мобільності студентів*. Практика показує, що на навчання в магістратуру, як правило, зараховуються студенти, які навчалися за відповідною бакалаврською програмою (або програмою спеціаліста) цього ж ВНЗ, хоча офіційно право на зарахування мають і студенти інших університетів з відповідним дипломом бакалавра. У Великій Британії, навпаки, магістерські програми функціонують

проблемних аспектів освіти магістерського рівня.

На адміністративно-управлінському рівні найсуттєвішою різницею вважаємо *децентралізацію управління освітніми процесами*. Система вищої освіти Великої Британії має децентралізований характер, у той час як вітчизняна вища школа підпорядковується державним органам управління та контролю якості освітніх послуг. Не можемо однозначно стверджувати про оптимальність однієї з цих систем для вітчизняного освітнього середовища, оскільки обидві мають свої недоліки та переваги. Так, наприклад, децентралізація управління та автономність вищих навчальних закладів у виборі освітніх пріоритетів, з одного боку, сприяють конкуренції між ними та змушують швидко адаптувати освітньо-професійні програми до потреб споживачів освітніх послуг, а з іншого – унеможливають здійснення загальнодержавного моніторингу та контролю якості освіти, розробки єдиних державних освітніх стандартів.

Централізований підхід до управління освітою, з одного боку, забезпечує цілісність системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, єдність вимог до організації навчального процесу та кваліфікаційних рівнів фахівців-випускників, а з іншого боку, стійка система координування діяльності вищих навчальних закладів та загальнообов'язкові стандарти організації навчального процесу, певною мірою позбавляють заклади освіти можливості самостійно змінювати та доповнювати зміст освітніх програм підготовки фахівців тієї чи іншої галузі, обирати пріоритетні напрями освітньої діяльності, впроваджувати нові спеціальності, суттєво змінювати обсяг навчального навантаження за освітньо-кваліфікаційними рівнями тощо.

Аналіз *законодавчо-нормативного забезпечення* сфери вищої освіти дає підстави стверджувати, що в Україні, саме завдяки централізованому управлінню освітою, вона розвинута значно краще, ніж у Великій Британії. Законодавче регулювання освітнього процесу у Великій Британії здійснюється за допомогою Законодавчих Актів уряду (Закон «Про реформування освіти» (1988 р.); Закон «Про подальшу та вищу освіту» (1992 р.); Закон «Про вищу освіту» (2004 р.), в той час як Департамент бізнесу інновацій та навичок (Department for Business Innovation & Skills - DBIS) бере на себе повноваження безпосередньо впроваджувати їх у дію. Рішення з питань діяльності окремих ВНЗ ухвалюються на рівні професійних організацій та асоціацій, спілок університетів, окремих ВНЗ. Міжнародне управління з питань європейської політики в інтересах вищої освіти Сполученого Королівства є центральним органом з координації збирання інформації та формування політики в галузі вищої освіти, інтернаціоналізації та європейської політики для британських вищих навчальних закладів.

Наголосимо, що ВНЗ Великої Британії є самостійними юридичними освітніми установами, і мають раду або керівний орган, який несе відповідальність за визначення стратегічного напрямку розвитку закладу, контроль фінансового стану та забезпечення ефективного управління. Єдиною національною програмою підготовки магістрів міжнародних відносин для ВНЗ у Сполученому Королівстві немає; пропонується більше 50 різних програм. У цьому контексті забезпечення якості є обов'язком. Кожен навчальний заклад несе основну відповідальність за підтримання якості освіти і стандарти кваліфікацій, які контролюються незалежною Агенцією із забезпечення якості вищої освіти QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) [5].

З метою формування у учнів старших класів різних рівнів інформатичних компетентностей, а також свідомого засвоєння навчального матеріалу, ми впроваджували комплексні завдання при проведенні практичних робіт з інформатики. Ми поєднали в завданнях такі форми: тестування, як об'єктивне, швидке, оперативне виявлення теоретичних результатів навчання, практичну роботу для застосування вмінь та навичок учнів та закріплення теоретичних знань на практиці і творчий компонент в практичній роботі, компетентнісні завдання для забезпечення диференційованості навчання та виявлення творчої складової здібностей школярів, рівня сформованості інформатичних компетентностей [5,171]. На кожному етапі застосування таких завдань необхідно враховувати особливості взаємодії компонентів комплексу, різноманітні фактори, що впливатимуть на результативність виконання роботи. Зупинимось на впровадженні комплексних завдань в учбовий процес. Практичне застосування вивченого є беззаперечною вимогою при проведенні уроків з інформатики. Вивчати інформатику необхідно в комп'ютерному класі з переважаючою кількістю проведення уроків комбінованого типу, де буде передбачено практичне закріплення після опанування певної частини нового матеріалу, а після закріплення як практичних навичок, так і засвоєння теоретичної частини, проводиться цілісна практична робота, яка дозволяє виявити їх навчальні досягнення і здібності до творчості. Розглянемо приклад запропонованої практичної роботи з використанням комплексних завдань при вивченні теми "Робота з таблицями та зображеннями в текстовому процесорі Microsoft Word 2010". Перед практичною роботою учні проходили тестування і отримували оцінки, що повідомляли вчителю. Для обміну досвідом існують достатня кількість розробок, представлених в різноманітних джерелах, в тому числі науково-методичних періодичних виданнях [2;3]. Розробки можна використати як основу, об'єднати необхідну кількість або скористатися ними як прикладами для формулювання власних завдань. Нижче ми зупинимось на практичній складовій роботи. Інструкційна картка до роботи містила такі завдання:

1. Відкрийте папку "Практична робота з таблицями"
2. Знайдіть та відкрийте документ "Текст"
3. У вказаному документі містяться відомості про тварин на першій сторінці, а на другій розташовані зображення тварин.
4. Відформатуйте текст за вимогами до документу:
  - встановіть параметри сторінки по 2 см;
  - встановіть кегль для тексту 14;
  - розташуйте текст по ширині;
  - зробіть відступ першого рядку для всіх абзаців по 1,25, що задається за замовчуванням;
  - останнє речення "За останні 4000 років не біло одомашнено жодну нову тварину" відформатуйте за допомогою колекції "Word Art".
5. Збережіть файл в свою папку під назвою "пр№2\_прізвище".
6. Розташуйте малюнки з другого аркушу на перший *відповідно тексту*.
7. Виконайте форматування зображень:
  - обтінання тексту за допомогою контекстного меню встановіть для першого зображення - за текстом, для всіх інших - по контуру;
  - розташуйте малюнки таким чином: перший і останній - на початку тексту, другий - в середині, третій - в кінці тексту;

– за допомогою меню *формат малюнку* зробіть другий малюнок об'ємним, для третього виконайте паралельний поворот, четвертий необхідно оздобити тінню (форма на прикладі обрана "зовні").

8. На новій сторінці створіть таблиць. Заповніть його за зразком. Можна обирати предмети за бажанням та змінювати оцінки на власні за 9 клас, а також доповнювати рядки з іншими предметами

9. Створіть нову сторінку та самостійно розташуйте в таблицю наведені дані:

Діячі науки, техніки, літератури та мистецтва:

- в 19 столітті - Тарас Шевченко, Людвіг ван Бетховен, Іван Айвазовський;

- в 20 столітті - Альберт Ейнштейн, Андрій Сахаров;

- в 21 столітті - заповнити самостійно (наприклад, Стивен Спілберг).

Політики та державні діячі

- в 19 столітті - Наполеон, Авраам Лінкольн;

- в 20 столітті - Ленін, Гітлер, Сталін;

- в 21 столітті - заповнити самостійно (наприклад, Віталій Кличко).

Події

- в 19 столітті - Війна 1812 року;

- в 20 столітті - Друга світова війна, розпад Радянського Союзу;

- в 21 столітті - заповнити самостійно (наприклад, Євро 2012).

14. Збережіть зміни та захистіть практичну роботу.

Як бачимо, робота передбачає виконання дій з заготовками тексту, що сприяє закріпленню вмінь роботи з різними об'єктами в текстовому процесорі. Також робота містить як завдання репродуктивного характеру - створити таблицю з оцінками за зразком для відпрацювання вмінь та набуття навичок, так і завдання творчого характеру - структурування даних самостійно в таблицю в 13 пункті, що виявилось складним приблизно для третини учнів. Дану роботу цікавою характеризували самі учні, що створює основу позитивного ставлення до дисципліни, і відповідно - сталої мотивації до навчання з інформатики.

Результатом виконання вказаної практичної роботи повинно було бути:

[4, с. 1-5].

Водночас інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір потребує наукового дослідження історії та сучасного стану магістерської освіти у високорозвинених країнах, а також виявлення перспективних орієнтацій і тенденцій у цій галузі. Об'єктивний науковий аналіз педагогічних здобутків зарубіжних країн, зокрема Великої Британії, може стати цінним джерелом для осмислення прогресивних ідей щодо формування нової стратегії і розвитку національної системи освіти магістерського рівня. З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне здійснити порівняльно-педагогічний аналіз особливостей професійної підготовки фахівців магістерського рівня на прикладі галузі знань «Міжнародні відносини». Для виявлення спільних та відмінних підходів з метою запозичення позитивних надбань та запобігання помилок у процесі реформування вищої освіти магістерського рівня в Україні, компаративне зіставлення здійснювалося за різними напрямками: *нормативно-законодавчим, адміністративно-управлінським, соціально-економічним, системним, концептуальним, організаційно-педагогічним* тощо. На нашу думку, зіставлення британського досвіду, вітчизняних реалій та обґрунтування пропозицій щодо пошуку конкурентоздатних альтернатив сприятиме розширенню меж наукового пізнання про магістерську підготовку, удосконаленню професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, введенню нових педагогічних реалій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових, аналітико-інформаційних джерел, нормативно-законодавчої бази, педагогічного досвіду професійної підготовки фахівців в галузі міжнародних відносин показав, що упродовж останніх років у вітчизняній педагогічній думці активізувалися дослідження з окремих аспектів професійної підготовки магістрів, у тому числі у галузі міжнародних відносин (А. Андреев, В. Берека, В. Биков, В. Бондар, Г. Боярко, С. Вітвицька, Н. Винокурова, О. Гладишева, М. Гордієнко, А. Гуржій, М. Жолдак, Н. Мачинська, С. Мусейчук, І. Науменко, В. Пермінова, В. Петренко, та ін.).

Українськими вченими накопичено значний досвід вивчення професійної підготовки фахівців у Великій Британії (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, О. Гоуга, Т. Десятков, Ю. Кищенко, О. Пічкарь, Л. Пуховська та ін.) Британську освіту досліджували російські вчені А. Барбарига, Н. Федорова, Д. Антонова, Л. Белова, Л. Рябов. Значним джерелом щодо вивчення британської освітньої системи в аспекті організації підготовки магістрів є праці зарубіжних науковців (К. Вебб, Б. Джойс, С. Патерсон, Д. Хамблін, М. Холліс, Ф. Едмунсон).

Водночас, системне вивчення досліджуваної проблеми не стало предметом окремого наукового пошуку, що й зумовило вибір проблеми і визначило **мету статті** – здійснити порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні та Великій Британії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивчення наукової літератури та чинної законодавчої бази показало, що порівняльний аналіз британської та української освіти магістерського рівня ускладнюється їхньою різноплановістю і специфічністю. Осмислення і освоєння британського досвіду та його адаптація до суспільно-політичних реалій має враховувати загальноєвропейські тенденції, насамперед бути спрямованим на вирішення



innovative school networks in the network society of the XXI century are grounded. The analysis of sources in the history of American education allowed to distinguish three stages in the process of innovative school networks development in the system of secondary education in the USA. Each stage had its own preconditions for the innovative school networks development. **Keywords:** network society, system of education, development, innovative school networks.

**Література**

1. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж.Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки / Володимир Опанасович Коваленко; АПН України. Ін-т педагогіки. – К., 2000. – 19 с.
2. Коваленко В.О. Філософія освіти у спадщині Дж. Дьюї // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДУ, 2011. – №10. – С. 244-249.
3. Сбруєва А.А. «Нація у небезпеці»: двадцять років американської освітньої реформи // Педагогічні науки. – Суми: СумДПУ, 2003. – С. 68–76.
4. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – поч. ХХІ ст.): Монографія. – Суми: ВАТ "Сумська обласна друкарня". Видавництво "Козацький вал", 2004. – 500 с.
5. Управління інноваційним розвитком освіти у суспільстві ризику: [монографія] / [за ред. проф. А.А. Сбруєвої]. – Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2012. – 460 с.
6. Smith M.S., O'Day J.A. Systemic school reform // Politics of Education Association Yearbook, 1990. – P. 233–267.

УДК 378.14 (477+410)

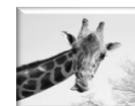
**ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

*Третько Віталій Віталійович,  
кандидат технічних наук, доцент  
Хмельницький національний університет*

**Постановка проблеми.** Реформування системи ступеневої освіти європейського формату, обґрунтування її концептуальних засад, модернізація професійної освіти магістерського рівня в Україні, а відтак пошук інноваційних, досконаліших шляхів трансформації структури та змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в умовах інтеграційних процесів розвитку суспільства набувають особливої актуальності. Адже сьогодні невідповідність напрямів, обсягів, якості професійної підготовки фахівців потребам та вимогам ринку праці, недосконалість нормативно-правового забезпечення магістерської освіти є гальмівними чинниками забезпечення соціальної та економічної стабільності держави, конкурентоздатності вітчизняної системи вищої освіти у світі. Дедалі гостріше постає проблема досягнення компромісу між запитом суспільства, рівнем професіоналізму фахівців і результатами їх професійної діяльності

Навіщо крокодили ковтають камені? Крокодили наповнюють свої шлунки не лише тваринами, яких спіймали, але і каменями. Вірніше, саме тому, що в раціон звичайного крокодила входять черепахи, риба, птахи, жирафи, акулоти і навіть леви, крокодилові необхідні в шлунку камені, аби зголювати їжу перед травленням. Крім того, камені служать баластом при зануренні під воду.

Унікальна кровоносна система жирафи. Оскільки мозок жирафи підноситься над метрів, постає проблема кровопостачання мозку. Виявляється, аби доставити кров до мозку, у жирафа є серце, вдвічі у корів; специфічна будова вен крові при опусканні голови вниз. А аби кров не застоювалася в ногах, у жирафа шкіра на ногах незвичайно натягнута. Ось природа постаралася!



У слонів відмінна пам'ять. Мозок слонів - найбільший серед ссавців, його вага складає близько 5 кілограмів. Хоча зам'ярати інтелект у тварин дуже складно (це важко зробити і у людей), проте співвідношення маси мозку і тіла наближається до аналогічного показника в шимпанзе, що свідчить про високі розумові здібності. Принаймні, останні дослідження доводять відмінну пам'ять у цих гігантів.



Папуги не лише наслідують звуком. Існує думка, згідно якій папуга, що «говорить», просто відтворює почутий набір звуків. Проте, тридцятирічне вивчення такої здатності наших пернатих друзів показує зворотне. Виявляється, папуги можуть вирішувати прості лінгвістичні завдання на рівні 4-6 річних дітей, і навіть комбінувати завчені слова в нові одиниці.



**За останні 4000 років не була одомашнена жодна нова тварина**

Мал.1 Робота з зображеннями

Предмет	9 клас			Хочу отримати в 10 класі
	Оцінка за 1 семестр	Оцінка за 2 семестр	Оцінка за рік	
Українська мова	11	11	11	12
Алгебра	9	9	9	12
Геометрія	8	10	9	11
Біологія	10	10	10	11

Мал.2 Завдання для роботи з таблицею репродуктивного характеру

Століття Категорії	XVII ст	XVIII ст	XIX ст	XX ст	XXI ст.
Діячі науки, техніки, літератури та мистецтва	Петро Могила, Вільям Шекспір	Михайло Ломоносов, Григорій Сковорода	Тарас Шевченко, Людвіг ван Бетховен,	Альберт Ейнштейн, Андрій Сахаров	Стівен Спілберг, Всеволод Нестайко
Політики та державні діячі	Богдан Хмельницький, Олівер Кромвель	Кирило Розумовський, Робесп'єр, Катерина II	Наполеон, Авраам Лінкольн	Адольф Гітлер, Йосип Сталін	Віталій Кличко, Дмитро Табачник
Події	Війна під проводом Богдана Хмельницького	Винайдення пароплава	Війна 1812 року	Розпад Радянського Союзу	Проведення Євро 2012 в Україні

Мал.3 Завдання для роботи з таблицею творчого характеру

**Висновки.** Запропонована форма проведення практичних робіт забезпечує як засвоєння теоретичного матеріалу, так і виявлення сформованого рівня інформатичних компетентностей. Учні не тільки набувають навичок роботи з таблицями та зображеннями, але й поглиблюють та систематизують знання щодо роботи в текстовому процесорі. Пропонування завдань в такому вигляді передбачає дотримання принципу диференціації навчання, адже учні можуть обрати завдання по своїм силам: опитування теоретичне та виконання першої частини (робота з зображеннями) забезпечить отримання оцінок середнього рівня; виконання вказаних завдань та створення таблиці з оцінками для таблицю дозволить учню отримати оцінку достатнього рівня. При виконанні всіх завдань – учень отримує максимальну оцінку, оскільки структурування даних в таблицю та пошук подій та діячів вказаних століть засобами пошукових систем глобальної мережі передбачає виявлення творчого підходу.

Отже, можемо стверджувати таке:

- під комплексними завданнями розуміємо різні за змістом та обсягом види навчальної роботи, що поєднуються в єдине ціле;
- існують комплексні роботи, які використовують для підсумкового контролю результатів навчання учнів; роботи створюють, поєднуючи різні теми вивчення, різні програмні засоби або різні методи та форми роботи;
- в кожній практичній роботі можна застосовувати комплексні завдання, не виділяючи окремо їх в контрольну роботу;
- при вивченні інформатики в старших класах проведення практичних робіт з використанням комплексних завдань реалізуються принцип диференціації навчання, а також формується позитивне відношення до дисципліни.

**Резюме.** В статті проведений аналіз досліджень щодо використання комплексних робіт з інформатики. Визначені типи комплексних робіт, що використовуються у сучасних дослідників. Проаналізована сутність поняття "комплексні завдання". Наведена характеристика розробок декількох останніх

**Висновки.** Таким чином, в результаті дослідження питання історії розвитку інноваційних шкільних мереж в історії американської освіти можна виділити три етапи, що визначаються такими характеристиками: 1) мережі часів педагогічного прогресивізму (кінець XIX – початок XX століття): ідеї реформаторської педагогіки; вплив прогресивізму як провідної течії в американській педагогіці даного періоду; 2) мережі, спрямовані на підвищення якості освіти для всіх (80-ті– 90-ті рр. XX ст.) – якісно новий етап реформ в американській системі освіти, що об'єднали зусилля провідних лідерів та теоретиків освіти задля досягнення високої якості освіти для всіх; розвиток інформаційно-комунікативних технологій як додаткового важливого чинника у розвитку ШІМ; 3) мережі, спрямовані на задоволення потреб мережевого суспільства (кінець XX – XXI ст.): потреба в освітніх інноваціях, в неперервності навчання, створення нових соціальних форм взаємодії, серед яких у сфері освіти виокремлюються інноваційні шкільні мережі.

Розвиток та поширення інноваційних шкільних мереж є результатом послідовної політики американського уряду у сфері освіти, а існування інноваційних шкільних мереж у наш час є відповіддю на вимоги суспільства XXI століття.

**Резюме.** У статті висвітлено історію розвитку інноваційних шкільних мереж в американській системі середньої освіти, а саме Сполучених Штатах Америки. Зазначено доцільність вивчення інноваційних шкільних мереж США для розвитку інноваційних мережевих освітніх структур у нашій країні. Обґрунтовано причини поширення інноваційних шкільних мереж у мережевому суспільстві XXI століття, головною ознакою якого є інноваційна діяльність. Аналіз джерел з історії розвитку американської освіти дав змогу виокремити три етапи у процесі розвитку мереж інноваційних навчальних закладів в системі середньої освіти Сполучених Штатів Америки, кожен з яких був спричинений широкою сукупністю чинників. **Ключові слова:** мережеве суспільство, система освіти, інноваційна діяльність, розвиток, інноваційні шкільні мережі.

**Резюме.** В статье рассмотрено историю развития инновационных школьных сетей в американской системе среднего образования, а именно Соединенных Штатов Америки. Указана целесообразность изучения инновационных школьных сетей США для развития инновационных сетевых образовательных структур в нашей стране. Обосновано причины распространения инновационных школьных сетей в сетевом обществе XXI века, главным признаком которого является инновационная деятельность. Анализ источников с истории развития американского образования дал возможность выделить три этапа в процессе развития сетей инновационных образовательных учреждений в системе среднего образования Соединенных Штатов Америки, каждый из которых имел свои предпосылки для развития и существования инновационных школьных сетей. **Ключевые слова:** сетевое общество, система образования, инновационная деятельность, развитие, инновационные школьные сети.

**Summary.** The history of development of innovative school networks in the system of the American secondary education, that is the United States of America, is studied. The significance of the problem of the American innovative school networks study for the development of innovative network educational structures in our country is described. The reasons for dissemination and successful functioning of

педагогів та провідних теоретиків освіти до безпрецедентного потоку освітніх ініціатив. У квітні 1991 року Департаментом освіти була розроблена нова національна стратегія розвитку освіти, що отримала назву "Америка 2000". Однією із принципів особливостей, покладених в основу цієї стратегії, стало створення принципово нового типу навчальних закладів – Нових американських шкіл. Змістовим центром нової національної освітньої стратегії стала системна реформа школи. Заступник Секретаря Департаменту освіти США М. Сміт та науковець зі Стенфордського університету Д. О'Дей наголошували на тому, що слід нарешті відійти від часткового підходу до здійснення освітніх реформ і перейти до системних змін, у яких "провідну роль повинні відіграти централізовані елементи системи, а саме – штати, які повинні забезпечити умови для змін не тільки у "невеликій жменці" шкіл, але у переважній їх більшості" [6, с. 235]. Наведені вище наукові висновки спонукали штати до запровадження нових форм та методів навчання, які б сприяли покращенню результатів освітньої діяльності. Значні зусилля було докладено до розробки технологій поширення інноваційних ідей, серед яких найбільш плідною було визнано мережеву технологію.

Найбільш популярні інноваційні шкільні мережі у США, що мають як загальнонаціональний статус (наприклад, «Вибір Америки», «Пайдейя» М.Адлера, «Коаліція важливих шкіл», «Успіх для всіх» тощо), так і міжнародний (мережа «Успіх для всіх» має свої закордонні філії), були створені саме в цей час.

Важливим чинником у розвитку інноваційних шкільних мереж, характерним для даного періоду, стало поширення інформаційно-комунікаційні технологій (ІКТ), які уможливили створення могутніх інформаційних баз методичної підтримки новаторів. Разом з тим засновники ІКТ підкреслюють, що інноваційні шкільні мережі не перетворюються на віртуальні: це реальне знання.

3) кінець ХХ – ХХІ ст. – сучасний етап розвитку інноваційних шкільних мереж. Одна із причин, що спричиняє подальший активний розвиток та поширення інноваційних шкільних мереж в США в цей час – це розвиток мережевого суспільства. Революція інформаційних технологій, процеси глобалізації, інтернаціоналізація культурного життя людства, розвиток економіки знань сприяли формуванню нового типу суспільства – мережевого. Мережеві структури стають провідним фактором інноваційного розвитку освіти. Структури лише такого типу можуть краще пристосуватися до постійних змін умов життя і вчасно відреагувати на виклики суспільства чи мережевої організації. Як зазначає провідний український науковець А.А. Сбруєва, розвиток мережевого суспільства (або суспільства знань) «сприяв появі нових способів мислення, державної політики та адміністративних відносин, а також створенню нових соціальних форм структурної взаємодії, серед яких чітко виокремлюються інноваційні освітні мережі» [5, с. 289]. Відбуваються постійні зміни в суспільстві, що стають причиною освітніх нововведень. Поява суспільства знань сприяла розвитку нових способів мислення, створенню нових соціальних форм взаємодії, однією із яких стали інноваційні шкільні мережі. Крім того, ХХІ століття вимагає від учнів бути готовим до життя та діяльності в часи змін, а підготувати таких учнів освітні установи з ієрархічною структурою не в змозі, що також є причиною розвитку ШІМ, які є більш гнучкими та рухливими.

років комплексних завдань з інформатики. Розроблена робота з використанням комплексних завдань. **Ключові слова:** комплексні завдання, форми навчання, методи навчання, компетентнісне завдання, творчий підхід.

**Резюме.** В статтю проведено аналіз досліджуваних по використанню комплексних робіт по інформатике. Определены типы комплексных работ, которые встречаются у современных исследователей. Проанализирована суть понятия "комплексные задания". Охарактеризованы разработки нескольких последних лет комплексных заданий по информатике. Разработана работа с использованием комплексных заданий. **Ключевые слова:** комплексные задания, формы обучения, методы обучения, компетентностные задания, творческий подход.

**Summary.** The research of the use of complex tests in computer science is analyzed in the following article. The article also deals with the types of complex tests that are used in the studies of modern researchers. The author reveals a definition of the notion "complex tasks", gives the characteristic of elaboration of complex tasks in computer science of the last few years and develops the practical work using complex tasks. **Keywords:** complex tasks, forms of learning, teaching methods, competency based task, creative approach. **Keywords:** complex tasks, forms of learning, teaching methods, tasks competency, creative.

#### Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. - К.: Видавничий центр «Академія», 2001. — 576 с.
2. Воронкова Л. Електронні таблиці. Тестові завдання, 10 клас / Л.Воронкова // Інформатика. - 2010. - №4(532), січень. - С. 11-15
3. Габрусев В. Основи тестових технологій / В.Габрусев // Інформатика. - 2007. - №16(400), квітень. - С. 3-23
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко - К.: Либідь - 1997. - 364 с.
5. Дегтярьова Н.В. Доцільність поєднання різних форм контролю знань на уроках інформатики в старших класах / Н.В. Дегтярьова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - №4 (6). - 2010. - С. 166-173
6. Новый тлумачний словник української мови: в 3 т. / [укладачі В.В. Яременко, О.М. Сліпушко] - К.: Видавництво "Аконіт" 2006. - Т.1 - 926с.
7. Пидкасистий П.И. Опрос как средство обучения / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. - М.:Педагогическое общество России, 1999. - 155 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти – К.: Видавничий центр "Академія", 2002. – 528с
9. Бодлак О.В. Завдання для комплексних контрольних робіт з інформатики [Електронний ресурс]. - Режим доступу: URL: <http://lvputts-ntu.lviv.ua/dosvid.html>. - Назва з екрану
10. Вашук Б.В. Практичні роботи № 1-10 MS Excel 2003 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: URL: [http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=%D...\\_bv.48572450,d.bGE](http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=%D..._bv.48572450,d.bGE) - Назва з екрану

УДК 378:37

## ГОТОВНІСТЬ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*Дерега Ірина Сергіївна,  
аспірант кафедри педагогіки  
Криворізький педагогічний інститут  
ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

**Постановка проблеми.** Інтеграція України у світовий освітній простір, модернізація національної освіти у контексті Болонського процесу, реалізація завдань Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національної доктрини розвитку освіти України, Болонської декларації «Про Європейський простір вищої освіти», рекомендацій ЮНЕСКО неможливі без фахівця – суб'єкта особистісного й професійного зростання, який постійно оновлює і поповнює свої знання, розвиває якості своєї особистості, тобто постійно самовдосконалюється.

Головною цінністю педагогічної освіти стає розвиток в людині потреби вийти за межі того, що вивчається, здібності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на самоосвіту.

Крім того в умовах сучасного суспільства студенти педагогічних вузів постійно потребують систематичного підвищення і поглиблення рівня знань, в оволодінні останніми досягненнями науки та техніки, в здатності швидко і ефективно засвоювати потік інформації, що постійно оновлюється, опрацьовувати і творчо застосовувати її в навчально-пізнавальній, науково-дослідній і професійній діяльності. Тому проблема формування готовності до самоосвітньої діяльності студентів педагогічних університетів набуває особливої актуальності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питанням організації самоосвіти студентів присвячено роботи А.К. Громцевої, П.І. Підкасистого, А.В. Усової, О.Я. Айзенберга, В.К. Буряка та ін. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів була предметом дослідження багатьох науковців, таких, як І.Г. Барсуков, М.В. Косенко, Г.В. Марковець, І.Л. Наумченко, В.К. Скарня, Н.Г. Сидорчук, В.П. Шпак та ін. Особливу увагу дослідники приділяли готовності до самоосвіти і пошукам шляхів для її формування (роботи О.В. Малихіна, Г.М. Серікова, Н.М. Терещенко та ін.).

На даний момент загострюється протиріччя між необхідністю формування у студентів готовності до самоосвітньої діяльності та недостатністю теоретико-методологічного обґрунтування організації даного процесу.

Результати аналізу стану практичної організації самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців у вищій школі України свідчать про наявність певних суперечностей між:

– сучасними високими темпами зростання професійної інформації і недосконалістю форм і методів, які застосовуються студентами для її засвоєння

– соціальним запитом на підготовку вчителів здатних до самостійного оновлення здобутих знань і недостатнім рівнем сформованості у майбутніх педагогів відповідної потреби в отриманні знань;

– усвідомленням більшістю викладачів вищих навчальних закладів необхідності в формуванні у студентів готовності до самоосвітньої діяльності і

[2, с. 244]. У США цей рух був започаткований відомим американським педагогом та філософом Джоном Дьюї (1859-1952). Він є засновником першої експериментальної школи-лабораторії при Чиказькому університеті (1895 р.). Методика, за якою працював Дж. Дьюї, поширювалася ще на кілька шкіл, тобто можна говорити про певну освітню мережу, що була об'єднана спільною методикою. У мережі шкіл, що працювали за системою Дж. Дьюї, можна прослідкувати, що основною формою організації навчання були «інтегровані» заняття, переважали активні методи навчання (проблемний, самостійна робота учнів, «метод відкриттів» тощо), оптимальні умови для особистісного й громадянського саморозвитку й самореалізації дитини (організація ситуацій успіху, формування навичок соціальної комунікації, стимулюючого навчального середовища та ін.). Така організація навчання мала реформаторський характер.

Інноваційність діяльності видатного педагога полягала в тому, що він сформував нову філософію освіти, яка ґрунтувалася, на думку українського дослідника В. Коваленка, на ідеях «прагматизму, педоцентризму, демократизації освіти та соціалізації особистості, обґрунтування умов самореалізації учня і вчителя, гуманізації взаємин між педагогом та вихованцями» [2, с. 248].

Розвиток ідей прогресивної педагогіки, заснованої Дж. Дьюї, пов'язаний з іменем Елен Паркхерст. На початку ХХ століття виникла система індивідуалізованого навчання, так званий Дальтон-план, назва якого походить від американського міста Дальтон (штат Массачусетс). Автор цієї методики – педагог Елен Паркхерст – запропонувала її як альтернативу урокам зазубрювання та опитування. При організації роботи за даним планом учням давалася свобода як у виборі навчальних предметів, так і у користуванні вільним часом. Учень отримував від учителя-наставника вказівку як йому краще спланувати свою роботу на день, а потім працював самостійно. Особлива увага приділялась обліку роботи учнів, що здійснювався за допомогою системи облікових карток. Роль учителя зводилася до ролі консультанта. Елен Паркхерст проводила дослідну роботу за цією системою в різних школах, тобто існувала ціла мережа шкіл, які працювали за Дальтон-планом.

Таким чином, в кінці ХІХ – на початку ХХ століття, у часи педагогічного прогресивізму, уже функціонували певні освітні мережі, які можна вважати інноваційними у зв'язку з тим, що в них вперше запроваджувалася та чи інша методика, педагогічна ідея. Такі школи були «вузлами» єдиної мережі застосування інноваційного досвіду.

2) 80-ті рр. – 90-ті рр. ХХ ст. Кінець 70-х - початок 80-х років ХХ ст. вчені вважають піком кризи освіти у США. Її причиною став «інформаційний вибух». У цей час різко знизилася (за об'єктивними показниками) якість шкільної освіти, оскільки її цілі залишилися зорієнтованими на засвоєння швидко зростаючого потоку інформації. Даний факт настільки стурбував широкі кола громадськості, що з'явився такий відомий документ як доповідь американського уряду «Нація в небезпеці», основоположні ідеї якої започаткували нову ідеологію освіти, що стала основою реформаційних процесів наступних тридцяти років. Завдяки цьому документу «шкільництво підтвердило на тривалий час статус національного пріоритету, а освітні реформи стали справою спасіння нації» [3, с. 69]. Дана доповідь спонукала

зміни оточуючого середовища, впроваджувати сучасні інноваційні технології для задоволення потреб суспільства. Саме інноваційні шкільні мережі (ІШМ) є однією із найважливіших і найпопулярніших організаційних форм запровадження інновацій в освіті. Вивчення досвіду США як однієї із провідних країн, що успішно здійснює інноваційну діяльність та впроваджує різного роду інновації, має тривалу та позитивну практику проведення освітніх реформ, є надзвичайно важливим для розвитку вітчизняної системи освіти, а саме розвитку інноваційних мережевих освітніх структур у нашій країні. Вивчення історії виникнення та розвитку ІШМ допоможе краще зрозуміти їх сутність та особливості як педагогічного феномену.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання розвитку інноваційних шкільних мереж у Сполучених Штатах Америки не знайшло детального висвітлення у дослідженнях вітчизняних та російських науковців. У сучасній вітчизняній компаративістиці проблеми інноваційного розвитку американської системи освіти розглядалися у дослідженнях таких науковців як Ю. Алфьоров, І. Ветрова, Б. Вульфсон, О. Джурицький, О. Локшина, З. Малькова, М. Нікітін, І. Радіонова, А. Сбруєва, М. Шутова ін. Деякі характеристики зарубіжних інноваційних шкільних мереж знайшли висвітлення у працях М. Бойченко, Н. Крилової, І. Римаренко, А. Русакової, А. Сбруєвої, А. Цирульникова, І. Чистякової та ін. Вивчення окремих аспектів процесу реформування середньої освіти в США займалися М. Шутова, Т. Шершньова та ін. певними аспектами в історії розвитку американської педагогічної думки займалися В. Коваленко та Н. Кравцова (діяльність Дж. Дьюї та вплив його ідей на становлення шкільної освіти в США). Аналіз досліджень з даної проблеми показує, що питання розвитку інноваційних шкільних мереж в Сполучених Штатах Америки не стало предметом детального вивчення, що і зумовило вибір даної проблеми.

**Мета даної статті** – визначити етапи розвитку інноваційних шкільних мереж у системі середньої освіти Сполучених Штатів Америки.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток та інтенсивне поширення мереж інноваційних навчальних закладів у США в 90-х рр. XX – на початку XXI ст. спричинено певними змінами у сфері управління освітою, а саме централізаційно-децентралізаційними тенденціями у цій сфері.

Освітні мережі, об'єднані спільною інноваційною ідеєю та діяльністю існували й раніше, зокрема ще на початку XX ст. в Європі та США існувало "Міжнародне об'єднання нових шкіл", яке координувало діяльність інноваційних навчальних закладів [4, с. 154].

На підставі аналізу наукової літератури можна виокремити три етапи у розвитку інноваційних шкільних мереж у системі середньої освіти Сполучених Штатів Америки:

1) кінець XIX – початок XX ст. Це період в освіті, для якого характерний бурхливий розвиток реформаторських педагогічних течій та концепцій, спроби реформувати шкільну освіту. Реформаторський рух був викликаний науково-технічною революцією, демократичними процесами у суспільному житті, розвитком наукових досягнень у сфері вікової психології [1, с. 8]. Потрібна була нова школа, яка б, на думку реформаторів, повинна була не лише дати учням книжні знання, але й через практичну діяльність підготувати до оволодіння професією. В США рух за освітні реформи отримав назву «прогресивізм»; в Європі він розвинувся під назвою «нове виховання»

не розробленістю педагогічною наукою принципів і методів організації самоосвітньої роботи майбутніх педагогів, відповідних технологій педагогічної підтримки цього процесу.

Результати розв'язання зазначених суперечностей сприятимуть особистісній орієнтованості процесу педагогічної організації самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів, розвитку їх творчих здібностей, реалізації потреб у професійному самоствердженні та самовдосконаленні, формуванню готовності до самоосвіти протягом всього життя.

**Мета** статті є теоретичне обґрунтування сутності, змісту і структурних компонентів готовності студентів до самоосвітньої діяльності, виявлення рівнів розвитку цього складного особистісного утворення і показ її значимості в професійному становленні майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема якості підготовки педагогічних кадрів була і є актуальною сьогодні. Пошук різних шляхів удосконалення рівня професіоналізму пов'язано з розв'язанням проблеми готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності. Аналіз літератури з досліджуваної проблеми дозволяє говорити про різні підходи до тлумачення сутності поняття «готовність». Так, одні розглядають готовність як установку (школа Д.М. Узнадзе), якість особистості (К.К. Платонов), психічний стан (М.І. Дьяченко, Л.А. Кандилович, А.Ц. Пуні), інші – як синтез властивостей особистості (В.А. Крутецький), складне особистісне утворення (Л.В. Кондрашова, В.О. Сластьонін та інші).

Останнім часом увагу дослідників привертає як об'єкт дослідження готовність до самоосвітньої діяльності, яка виступає важливою характеристикою педагогічного професіоналізму.

Готовність до самоосвітньої діяльності як складне особистісне утворення, в основі якого лежить позитивна мотивація до придбання нових знань і активізації здатності до збагачення інтелектуального потенціалу, сукупності знань, умінь, навичок є базою, на якій відбувається загальний та професійний розвиток особистості, та яка забезпечує результативність самоосвітнього процесу.

Більшість вчених, розглядаючи готовність до самоосвітньої діяльності як складне особистісне утворення, відзначають складність і багатоаспектність його змісту і та структури.

Г.М. Коджаспірова в структурі готовності до самоосвіти виділяє наступні компоненти:

– когнітивний, який визначається базовою культурою особистості, наявністю достатніх професійних знань і умінь їх застосовувати;

– мотиваційний, що виникає в результаті особистого усвідомлення значущості безперервної освіти, професійного вдосконалення і розширення кругозору, наявності стійких пізнавальних інтересів, потягів, установок, сформованого почуття обов'язку і відповідальності;

– процесуальний, що складається з розвинених навичок самостійної пізнавальної діяльності, сформованих операцій розумової діяльності, умінь самоаналізу;

– організаційний, що представляє вміння обирати зміст і форми його присвоєння, планувати свою діяльність і час, самоконтроль, самооцінку;

– морально-вольовий, що має в своїй основі особистісні характеристики: допитливість, критичність, працездатність та ін [3, с. 106–107].

Дещо інший похід до виділення структурних компонентів готовності до професійної самоосвіти у Г.М. Серікова і Е.Ф. Федорова. Вивчаючи процес професійного становлення студентів технічних вузів, вони пропонують наступний компонентний склад готовності:

– емоційно-особистісний, що враховує значимість єдності різних сторін особистості людини для реалізації процесу самоосвіти, також включає мотивацію;

– знання та вміння особистості, що відображають міру її інтелектуального розвитку;

– вміння особистості працювати з основними джерелами соціальної інформації;

– організаційно-управлінські вміння, які виражені осмисленою суб'єктом системою дій, прийомів, методів і т.д., спрямованих на досягнення поставлених цілей самоосвіти [5, с. 60].

Заслугою авторів цього підходу до визначення змісту готовності до самоосвіти слід вважати виділення вміння студентів працювати з різними джерелами інформації. Але недоліком, як у пошуках Г.М. Коджаспірової, так і Г.М. Серікова і Е.Ф. Федорова, є їх прагнення при виділенні структурних компонентів готовності не брати до уваги специфіки структури самоосвітньої діяльності, а враховувати лише навчальну діяльність і особистісні характеристики студентів.

У визначенні структурних компонентів змісту готовності до самоосвіти В.К. Буряк за основу бере синтез умов, які забезпечують результативність самоосвітнього процесу. Він акцентує увагу на чотирьох елементах:

– цілісний емоційно-особистісний апарат (внутрішня потреба в самовдосконаленні, особистісні цінності, емоційно-вольовий механізм, загальні розумові здібності тощо);

– система знань, умінь, навичок із самоосвіти, що засвоюється особистістю (повнота і глибина сформованості наукових понять, взаємозв'язок між ними, уміння співвідносити наукові поняття з об'єктивною реальністю, розуміння відносності знань і необхідності уточнення їх шляхом систематичного пізнання тощо);

– уміння та навички грамотно працювати з основними джерелами соціальної інформації, зокрема книгами, бібліографічними системами, автоматизованими інформаційно-пошуковими засобами, радіо, телебаченням, спеціалізованими лекторіями (уміння орієнтуватися у великих обсягах інформації, вибрати головне, зафіксувати його тощо);

– система організаційно-управлінських умінь і навичок (ставити і виконувати завдання самоосвіти, планувати свою роботу, вміло розподіляючи зусилля та час на різноманітні обов'язки, створювати сприятливі умови для самодіяльності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів і характеру самодіяльності тощо) [1, с. 18-19].

Виокремленні елементи готовності особистості до самоосвіти в цілому досить різносторонні й вичерпно характеризують можливості студентів щодо організації та реалізації процесу самоосвіти.

Слід зауважити, що названі автори говорять про готовність до самоосвіти і визначають її зміст і структуру. Однак поняття «готовність до самоосвіти» і «готовність до самоосвітньої діяльності» далеко не тотожні. Кожен має свою специфіку. Деякі вчені, розглядаючи самоосвіту як більш широкий процес,

освіта, загальноосвітній навчальний заклад.

**Резюме.** В статті розглядаються дефініції дослідження («полюкультурность», «полюкультурное образование») в контексті діяльності Євроклубів в загальноосвітніх навчальних закладах, розкриваються основні вимоги сучасності по відношенню до ролі Євроклубів в формуванні полюкультурності старшокласників. **Ключевые слова:** Євроклуб, полюкультурность, полюкультурное образование, общеобразовательное учебное заведение.

**Summary.** The article reveals principal definitions of the concept "multicultural education" through Euroclub activity, main demands to the role of Euroclubs in formation of upperclassmen's multicultural views in comprehensive secondary educational establishment. **Keywords:** Euroclub, multicultural education, comprehensive secondary educational establishment.

#### Література

1. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полюкультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації. За редакцією О.Гриценка. – К.: УЦКД, 2001. – 96 с.

2. Котенко, О. В. Розвиток полюкультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.]: 13.00.04 "Теорія і методика проф. освіти" / Котенко Ольга Володимирівна; ДВНЗ "Ун-т менеджменту освіти" НАПН України. - К., 2011. - 20 с.

3. Кузьменко В.В., Гончаренко Л.А. Формування полюкультурної компетентності вчителів загально-освітньої школи: Навчальний посібник [Електронний ресурс] – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с. – Режим доступу до навчального посібника: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pedalm/kuzmenko1.doc](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pedalm/kuzmenko1.doc).

4. Права, свободи та відповідальність. [Електронний ресурс]: Навчальний посібник з планування уроків. – Режим доступу: <http://kuncevo.ucoz.ru/uroki/ljudina/ljudina-p1-2.htm>.

5. Симоненко М.В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру. [Електронний ресурс]: Стаття. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/6\\_NITSB\\_2010/Pedagogica/58322.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm).

УДК 373.1 (73) С17

#### ІННОВАЦІЙНІ ШКІЛЬНІ МЕРЕЖІ У США: ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ

*Самойлова Юлія Ігорівна,  
Аспірантка*

*Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка*

**Постановка проблеми.** Інноваційний характер діяльності є головною ознакою мережевого типу суспільства, який став домінуючим у ХХІ столітті. Мережева організація суспільства не є принципово новим явищем, проте саме в умовах глобалізації з'явилося більше можливостей для формування та успішного функціонування мережевих відносин. У мережевому суспільстві лише структури з мережевим типом зв'язків можуть успішно існувати, оскільки вони є більш рухливими, здатними адекватно реагувати на постійні

в особистості активну позицію та повагу щодо питань соціокультурного та релігійного різноманіття.

Проаналізувавши дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, можна стверджувати, що:

1. Полікультурна освіта є моделлю сучасної освіти, яка заснована на залученні особистості до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури;

2. Обов'язковим є володіння національною мовою, обізнаність та збереження культури, що сприяє зміцненню патріотизма, усвідомленню національній приналежності, формує в особистості культурні цінності;

3. Позитивне ставлення до різних культур, безконфліктне співіснування у різних культурних умовах та повага до прав людини іншої національності є ключовими аспектами полікультурної освіти;

4. Необхідним є формування здатності особистості до співпраці та відкритого діалогу з представниками інших культур, особливого способу мислення, заснованого на ідеях свободи, справедливості, рівності;

5. Усвідомлення особистістю спільності інтересів різних народів у їх прагненні до миру, прогресу через культурний розвиток є невід'ємним шаблоном полікультурності.

Основні засади полікультурної освіти реалізуються через діяльність Євроклубів на базі загальноосвітніх навчальних закладів. Лідери Євроклубів, приймаючи участь у різноманітних конференціях, творчих майстернях, круглих столах тощо, залучаються до багатства культурних традицій різних народів, культивуючи позитивне ставлення та безконфліктне співіснування й співпрацю всіх меншин, пропагуючи вивчення рідних та іноземних звичаїв і мови.

Слід також підкреслити, що сьогодні важливою передумовою полікультурної освіти в Україні є становлення і розвиток громадянського демократичного суспільства, відкритого до співпраці та обміну досвідом із представниками інших країн, народів і культур. Зростання полікультурної освіти сприяє етнічній ідентифікації та формуванню культурної самосвідомості учнів, перешкоджає їх етнокультурній ізоляції від інших країн та народів.

**Висновки.** Таким чином, полікультурність та полікультурна освіта стають основою національної державної освіти. Її реалізація та впровадження в систему через інноваційні форми та методи виховання, зокрема залучення учнів до діяльності Євроклубів, організація круглих столів і конференцій (в тому числі і он-лайн конференцій), сприятиме формуванню нового національного мислення, яке в цілому є результатом послідовних змін в системі соціально-культурних та загальнолюдських цінностей.

Виховання полікультурності та поширення ідей полікультурної освіти формують відкритість особистості, її здатність жити в умовах культурного, релігійного, етнічного розмаїття, спонукають її до розуміння та вивчення культурних аспектів інших народів, спрямовують особистість на конструктивний діалог з представниками інших соціокультурних спільнот.

**Резюме.** У статті розглядаються дефініції дослідження («полікультурність», «полікультурна освіта») в контексті діяльності Євроклубів при загальноосвітніх навчальних закладах, розкриваються основні вимоги сучасності щодо ролі Євроклубів в формуванні полікультурності старшокласників. **Ключові слова:** Євроклуб, полікультурність, полікультурна

намагаються конкретизувати зміст і структуру готовності до самоосвітньої діяльності. А.Р. Галузов у визначенні змісту цього складного особистісного утворення виходить зі структури самоосвітньої діяльності і виділяє наступні структурні компоненти:

– Цільовий компонент, який, виконуючи прогностичну функцію визначення мети, забезпечує формування самоосвітньої діяльності студентів через уміння ставити мету, визначати завдання. Мета передбачає результат, якого повинен досягти студент, здійснюючи в процесі вивчення різних навчальних дисциплін самоосвітню діяльність, яка формує у нього професійну позицію, ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

– Змістовний компонент, що забезпечує розвиток у студентів умінь самоосвітньої діяльності, досвіду практичної діяльності, виконує навчальну (придбання знань і умінь), виховну (формування якостей особистості, значущі для самоосвітньої діяльності), організаційну функції.

– Технологічний компонент виконує функцію орієнтира і складається з технологій педагогічної підтримки формування самоосвітньої діяльності студента.

– Оціночний компонент, виконуючи моніторингову функцію, забезпечує встановлення зворотного зв'язку викладача зі студентами та отримання інформації про рівень сформованості самоосвітньої діяльності [2, с. 49].

Ми поділяємо точку зору А.Р. Галузова про те, що зміст і структура готовності до самоосвітньої діяльності, як важливої характеристики педагогічного професіоналізму, визначається змістом і структурою самоосвітньої діяльності. Цілком виправдано говорити про готовність до самоосвітньої діяльності, якщо майбутній вчитель володіє відповідними знаннями, вміннями і навичками, йому притаманні позитивна мотивація і потреба в систематичному оновленні знань і умінь, здатність до нестандартного вирішення педагогічних проблем, креативність, рефлексивність і об'єктивна самооцінка власних досягнень у самоосвітній діяльності та професійному становленні.

Структуру готовності майбутніх вчителів до самоосвітньої діяльності ми розглядаємо як багаторівневе особистісне утворення, що об'єднує в своєму змісті мотиваційно-ціннісний, змістовно-процесуальний, емоційно-вольовий та рефлексивно-оціночний компоненти.

Кожен структурний компонент готовності характеризується критеріями і показниками, і те на скільки вони виражені дозволяє судити про динаміку розвитку і ступінь сформованості цього складного особистісного утворення у майбутніх вчителів. Тому поряд зі структурними компонентами нами виділено критерії, що характеризують зміст готовності до самоосвітньої діяльності:

– наявність ціннісних орієнтацій і позитивної мотивації самоосвітньої діяльності;

– достатній рівень володіння предметними знаннями та вміннями роботи з різними джерелами і засобами інформації;

– сформованість емоційно-вольових якостей особистості, які регулюють і забезпечують результативність самоосвітньої діяльності;

– наявність рефлексивних здібностей і самооцінки результатів самоосвітньої діяльності.

На основі критеріїв були виділені показники готовності до самоосвітньої діяльності. До них відносяться: позитивне ставлення до обраної професії,

бажання постійно поповнювати свій інтелектуальний і професійний багаж; прагнення до роботи з різними джерелами і засобами інформації; предметна підготовленість, уміння працювати з різними джерелами і засобами інформації; вміння використовувати набуті самостійно знання для вирішення навчальних і професійних проблем; вміння виявляти цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, ініціативу, керувати своїм емоційним станом, вміння самоорганізації та саморегуляції; здатність до рефлексії і самооцінки результатів самоосвітньої діяльності.

Особистість студента як суб'єкта характеризується динамічним утворенням, що розвивається в протиріччях і через протиріччя, джерело яких не тільки в зовнішніх впливах, але і в самій людині [4, с.21]. Тому готовність до самоосвітньої діяльності як важлива характеристика професіоналізму майбутнього вчителя проходить досить складний шлях у своєму розвитку і становленні. Цей динамічний процес у своєму розвитку проходить кілька рівнів: низький, середній і високий.

Низький рівень готовності до самоосвітньої діяльності характеризується нестійкими мотивами до цього виду діяльності, відсутністю потреби в систематичному занятті нею; неглибокими знаннями з навчальних предметів та невмінням встановлювати міжпредметні зв'язки з різними галузями знання; безсистемністю в роботі з різними джерелами і засобами інформації; не сформованістю умінь і навичок самоорганізації і самоуправління діяльності; слабким проявом у діяльності емоційно-вольових якостей; нерозвиненістю рефлексивних здібностей; слабким володінням навичками аналізу результатів власної діяльності; неадекватністю самооцінки.

Середній рівень готовності до самоосвітньої діяльності характеризується прагненням навчитися самостійно формулювати цілі самоосвітньої діяльності, до постійного оновлення своїх знань; усвідомленням зв'язку і взаємозумовленості між самоосвітньою діяльністю і професійним становленням; систематизованими знаннями з навчальних предметів, але нечітким усвідомленням міжпредметних зв'язків; умінням працювати з різними джерелами і засобами інформації, але не завжди раціональним використанням методів самоосвітньої діяльності; сформованістю навичок самоорганізації та самоуправління, але не завжди вмінням планувати самоосвітнього процесу; яскраво вираженими емоційно-вольовими якостями, але не завжди проявляються рефлексивні здібності та вміння аналізувати результати діяльності.

Високому рівню готовності до самоосвітньої діяльності притаманні позитивне ставлення до обраної професії і прагнення до творчого оволодіння її основами; стійка позитивна мотивація самоосвітньої діяльності, глибокі і міцні знання з навчальних дисциплін і здатність встановлювати міжпредметні зв'язки; вміння працювати з різними джерелами і засобами інформації; яскраво виражені якості: емоційність, рішучість, самостійність, ініціативність, креативність, рефлексивність. Студенти цього рівня володіють навичками самоорганізації та самоуправління, навичками аналізу результатів самоосвітньої діяльності та об'єктивною самооцінкою навчальних досягнень.

Чітке розуміння студентами критеріїв і показників готовності до самоосвітньої діяльності дозволяє їм відстежувати процес переходу цього складного особистісного утворення від низького до середнього і вищого рівнів, усвідомлювати роль і значимість самоосвітньої діяльності у власному

в) співпраця та взаємозбагачення різних культур.

Також ми можемо стверджувати, що лейтмотивом визначення понять «полікультурність» та «полікультурна освіта» є ствердження взаємозв'язку між світобаченням особистості та її культурою, їх залежність від рівня та якості освіти. Поєднання цих понять визначає соціальну і громадянську позицію людини. Діяльність Євроклубів можна кваліфікувати як повноцінний інструмент освітнього та полікультурного процесу. Програми заходів, тренінгів, круглих столів забезпечують ознайомлення лідерів Євроклубів з культурою та мовою народів європейських країн, створення умов для встановлення довіри і солідарності, уміння взаємодіяти.

За допомогою рис.1 визначимо роль Євроклубів в системі полікультурної освіти в процесі виховання полікультурності старшокласників при загальноосвітньому навчальному закладі (рис.1).



Рис. 1. Роль Євроклубів у вихованні полікультурності старшокласників

Як бачимо, діяльність учнів в Євроклубах як осередках реалізації полікультурної освіти через полікультурне виховання направлена на формування власне полікультурності старшокласників. З виховної точки зору, підкреслимо, поступове усвідомлення учнями-лідерами необхідності поваги та толерантності до представників інших культур, формування навичок міжкультурної комунікації та встановлення міжкультурного діалогу, розвиток пізнавальної активності, формування критичного мислення учнів та здатності адаптуватись до сучасних соціально-економічних умов життя. Результатом ефективної діяльності в Євроклубі є самоідентифікація особистості в сучасному полікультурному світі.

Отже, можна зазначити, що полікультурна освіта покликана зберігати національну ідентичність, культурну та мовну своєрідність, формувати



Аналізуючи існуючі визначення поняття «полікультурність», ми переконаємося, що через призму поєднання і співіснування великої кількості культур пріоритетними залишаються взаємоповага та рівноправність всіх меншин, що веде до зниження соціальної напруги в суспільстві. Саме тому в сучасному соціумі відчувається гостра необхідність у формуванні індивіда, який готовий до міжкультурного діалогу, розширення можливостей полікультурного простору, співпраці в багатонаціональному середовищі та створення умови для розвитку власної особистості.

Ми погоджуємося з М.В. Симоненком, який вважає полікультурність одним з основних стандартів сучасної освіти, що базується на основних цінностях європейського демократичного суспільства: права людини, рівність, мир, соціальна справедливість, демократія, свободи, безпека громадян, взаємозалежність, плюралізм, культурне розмаїття, відкритість, відповідальність, партнерство, повага до навколишнього середовища [5]. Тому саме основні компоненти полікультурності є засадами полікультурної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах через діяльність неформальних учнівських об'єднань – Євроклубів. Слід також підкреслити, що в сучасному поліетнічному та багатонаціональному світі особливо гостро відчувається необхідність формування полікультурної особистості та впровадження полікультурної освіти в загальну систему виховання.

Наприкінці ХХ століття Дж. Бенксом розробляється концепція полікультурної освіти (хоча вона стосувалася лише американського суспільства), яка сьогодні використовується системами освіти багатьох країн. В основу своєї концепції Д. Бенкс поклав розуміння збереження етнічної ідентичності, релігійної, культурної та мовної унікальності, ефективного функціонування меншин у межах загальної культури та в інших культурах, базуючись на принципі меритократії (висунення до влади обдарованих людей з різних верств населення) [3]. Слід підкреслити, що саме ці принципи роботи знаходять своє застосування на теренах України і покладені в основу організації діяльності Євроклубів на базі загальноосвітніх навчальних закладів, координатори яких ставлять за мету виховувати в учнів повагу до різноманіття національних культур, спрямовують зміст освіти на формування цінностей, стосунків та способів поведінки в полікультурному середовищі.

В. Подобед під полікультурною освітою розуміє "загальну стратегію, що теоретично відображає реальні процеси сучасного культурно-освітнього життя, зокрема прагнення різних культур до зближення і до взаємного вивчення розвитку терпимості і культурного плюралізму"[3]. При цьому він наголошує на необхідності вивчення культурних моделей задля формування людини, здатної до активної та ефективної життєдіяльності у багатонаціональному та полікультурному середовищі.

Отже, ми відмічаємо той факт, що науковий світ розглядає полікультурну освіту в різних аспектах: 1) як педагогічний процес; 2) як державну політику; 3) як суспільну (громадську) свідомість, розкриваючи психологічне підґрунтя питання. Базуючись на теоретичних засадах вітчизняних та зарубіжних науковців, ми визначаємо основні вимоги сучасності щодо впровадження полікультурної освіти в суспільстві:

а) доступ до надбань загальноєвропейської культури;

б) право на власну національну ідентифікацію, свободу самовираження для всіх особистостей, рівність та взаємодопомогу;

професійному становленні та якісному оволодінні обраною спеціальністю. Ефективність самоосвітньої діяльності у професійному становленні майбутніх педагогів визначається рівнем готовності до неї і цілеспрямованістю навчання на підготовку студентів до цього виду діяльності.

**Висновки.** У системі університетської освіти важливу функцію у професійному розвитку майбутніх вчителів виконує самоосвітня діяльність, ефективність якої визначається рівнем готовності до неї, що забезпечує високий рівень педагогічного професіоналізму студентів. Навчальний процес повинен бути організований так, щоб кожен студент оволодів методикою і технологією самостійного збагачення власного професійного багажу знаннями, вміннями і якостями особистості, які є основою їх готовності до самоосвітньої діяльності. Готовність до самоосвітньої діяльності стимулює професійний саморозвиток, самоствердження і самовираження у професійно-педагогічній сфері, що забезпечує високий рівень професіоналізму майбутніх учителів.

**Резюме.** У статті теоретично обґрунтовано поняття «готовність до самоосвітньої діяльності» та розкрито його зміст. Виділені структурні компоненти готовності студентів до самоосвітньої діяльності. Виявлені критерії, які характеризують зміст готовності до самоосвітньої діяльності. На основі критеріїв були виділені показники готовності до самоосвітньої діяльності. Розкриті рівні готовності студентів до самоосвітньої діяльності. **Ключові слова:** самоосвітня діяльність, готовність до самоосвітньої діяльності, педагогічний професіоналізм.

**Резюме.** В статье теоретически обосновано понятие «готовность к самообразовательной деятельности» и раскрыто его содержание. Выделены структурные компоненты готовности студентов к самообразовательной деятельности. Выявленные критерии, которые характеризуют содержание готовности к самообразовательной деятельности. На основе критериев были выделены показатели готовности к самообразованию. Раскрыты уровни готовности студентов к самообразованию. **Ключевые слова:** самообразовательная деятельность, готовность к самообразовательной деятельности, педагогический профессионализм.

**Summary.** In the article theoretically substantiated the concept of «readiness for self-educational activities» and discloses its contents. Highlighted the structural components of the student's readiness for self-education activities. The identified criteria that characterize the content of readiness for self-education activities. On the basis of the criteria were identified indicators of readiness for self-education. Revealed levels of students' readiness for self-education. **Keywords:** self-educational activity, readiness for self-education activities, teaching professionalism.

#### Література

1. Буряк В.К. Умови та засоби самоосвіти студентів / В.К. Буряк // Вища школа. – 2002. – №6. – С. 18-29.
2. Галустов А. Р. Основы проектирования модели готовности студентов к самообразованию / А.Р.Галустов// Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – №2. – С.47-50.
3. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. Пособие/ Г.М. Коджаспирова. – М.: АО "ЦИТП", – 1994. – С. 276.
4. Панасенко В.Я. Самоосвіта в системі формування професійної компетентності педагогів/ В.Я.Панасенко// Завуч. – 2009. – №10. – С.21–23
5. Федорова Е.Ф. Формирование образовательной системы по повышению

уровня готовності студентів к самообразованню на основі системного походу/ Е.Ф.Федорова // Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов. – Вып. 3. – Челябинск: ЮУрГУ, – 1998. – С. 37–43.

УДК 37.025+159.942

### РОЗВИТОК КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

*Дишлева Ірина Миколаївна,  
здобувач*

*Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Новації, що відбуваються в системі української освіти, акцентують увагу на підвищенні якості освіти і виховання, зростанні наукового рівня викладання шкільного предмета, оволодінні основ наук шляхом формування основних наукових понять і термінів; естетичному, культурному і фізичному розвитку нової генерації.

Як бачимо, поміж перерахованих вимог є проблема формування наукових понять, в тому числі й у шкільних курсах географії засобом здоров'язбережувальних технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психолого-педагогічні аспекти формування когнітивного складника здоров'язбережувальних технологій у процесі вивчення предметів природничого циклу (на прикладі географії) висвітлено у змісті нормативно-правові державні документи нормативно-правові державні документи про освіту: Закон України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція змісту географічної освіти в загальноосвітній школі України; праці педагогів і психологів про роль загального розвитку у формуванні особистості у навчанні (Б. Ананьєв, П. Блонський, В. Давидов, Л. Занков, М. Зверева, О. Кабанова-Меллер, М. Скаткін та інші); вивчення і врахування індивідуальних особливостей учнів (Л. Божович, З.Калмикова, Н. Менчинська та інші); про формування понять в шкільних курсах фізичної географії (А.Даринський, І.Душина, В.Корнеєв, С.Кобернік, Л.Круглик, М.Криловець, О.Надтока, Т.Назаренко, В.Самойленко, О.Топузов, Г.Уварова та ін.).

Науковці, методисти і вчителі, розв'язуючи окреслену проблему, свого часу зробили значний внесок власними розробками у розв'язання цієї проблеми, але процес остаточного розв'язання, новітніх підходів до формування сучасних наукових понять у шкільних курсах географії, перебуває на етапі невпинного пошуку.

**Метою статті** є висвітлення шляхів розвитку когнітивного компонента здоров'язбережувальних технологій у процесі навчання природничих предметів учнів основної школи.

**Виклад основного матеріалу.** Розуміння змісту поняття вважається достатньо розробленим у сучасній педагогічній думці: в повсякденному житті, в практичній роботі і процесі навчання ми оперуємо тим або іншим терміном,

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналізуючи сучасні дослідження процесу глобалізації, слід відмітити її неоднозначний характер. Позитивними наслідками даного явища являються науково-технічний прогрес, згуртованість народів, посилення міжкультурних зв'язків, стирання кордонів та історичних перепонів. З іншого боку – відбувається нівелювання культурної автентичності та уніфікації життя згідно певних стандартів, що веде до формування нового явища – «глобальної культури» [9].

Внаслідок глобалізаційних процесів на рубежі 80–90-х років ХХ століття виникає низка дискусійних питань, зокрема про «європейську ідентичність» і систему цінностей, яка формується на над-національному рівні [2]. Саме в цей період на теренах країн СНД починають виникати перші Євроклуби, на перший план роботи яких виступають питання забезпечення активного й позитивного діалогу різних культур у суспільстві. Аналізуючи праці В.В. Кузьменко, Л.А. Гончаренко, М.В.Симоненко, В.В.Асаєвої, та інших, можна відмітити, що в науковому лексиконі виникають багато споріднених термінів та нових понять для позначення напряму освітньої політики, заснованої на полікультурному вихованні взагалі, проте всі вони ґрунтуються на засадах транскультуралізму, інтеркультуралізму, мультикультуралізу, культурного плюралізму, крос-культурності тощо, хоча незмінним залишається культурний компонент питання. В наш час спостерігається нова хвиля зацікавленості до вивчення даних понять, які характеризують актуальні проблеми виховання особистості в умовах багатокультурного суспільства та вимагають нових підходів щодо їх вирішення, постає перед необхідністю створення Євроклубів на базі загальноосвітніх навчальних закладів, формування європейської свідомості та полікультурності старшокласників.

Тому **метою** статті є дослідження дефініцій «полікультурність» та «полікультурна освіта» в контексті діяльності Євроклубів як осередків виховання толерантної особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Питання «полікультурність» в своєму розвитку зазнало певних змін, проте його основою залишається поняття «культура» (від лат. cultura — обробіток, виховання, освіта, розвиток, шанування) — історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя і діяльності людей, у їхніх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [4]. На сучасному етапі розвитку суспільства сутність поняття «культура» засновується на загальнолюдських цінностях, русі захисту прав особистості, гуманізму, творчому розвитку особистості, поширенні наукового знання і передових технологій, взаємозбагаченні національних культур, екологічному ставленні до життя й навколишнього середовища. Слід також відмітити, що саме ці компоненти терміну складають основу діяльності Євроклубів загальноосвітніх навчальних закладів.

Проте сьогодні науковці так і не дійшли згоди щодо визначення самого поняття «полікультурність», яке набуло самостійного значення на Заході на початку 70–х років. Дане поняття використовувалось, здебільшого, в освітній сфері, реалізуючись в двох напрямках: через створення освіти для меншин задля забезпечення рівних умов існування їхніх культур та через створення такої системи виховання, при якій пріоритетним напрямком було б виховання взаємоповаги та толерантного ставлення між представниками різних релігійних, культурних та мовних груп [2].

in the world, with a high rate of dissertations defended and attracts a large number of foreigners. A distinctive feature is the training in the science team, doctoral contracts, the high degree of state control and a large number of foreign researchers. **Keywords:** science teacher education in France, the third cycle of higher education, doctoral school, a doctoral contract.

#### Литература

1. Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры: Монография. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.
2. Ступин Р. Система высшего и послевузовского образования Франции // Всероссийская газета Современная школа России, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://russia-school.com/index.php/archives/1672>
3. Attractivité du doctorat et mobilité internationale vers la France [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ressources.campusfrance.org/publi\\_institu/etude\\_prospect/chiffres\\_cles/fr/brochure\\_campusfrance\\_chiffres\\_cles\\_mai09.pdf](http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/brochure_campusfrance_chiffres_cles_mai09.pdf)
4. Ecole doctorale de Dauphine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edd.dauphine.fr/es/area-de-investigacion-y-tesis/financiamientos/>
5. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid66659/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-n-6-fevrier-2013.html>
6. Les écoles doctorales. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edph.univ-paris1.fr/ed280.pdf>
7. Université de Strasbourg [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unistra.fr/index.php?id=accueil>

УДК: 37.017.4:371.833.1

### ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕФІНІЦІЙ «ПОЛІКУЛЬТУРНИСТЬ» ТА «ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА» В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОКЛУБУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Кирпа Анна Володимирівна,*

*вчитель англійської мови, керівник Євроклубу*

*Комунальний заклад «Технічний ліцей м. Дніпродзержинська»*

*Дніпродзержинської міської ради*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство під впливом тенденцій глобалізації, інтеграції світового соціуму, інтенсивної міжкультурної комунікації та зміни політико-економічного простору постає перед необхідністю переосмислення сутності культурної і національної ідентичності, застосування інноваційних та активних форм навчання, які покликані виховувати та розвивати здібну до існування в умовах культурно різноманітного оточення особистість. В арсеналі сучасних методів роботи з учнями, метою яких є формування у дітей критичного та полікультурного мислення, толерантності, поваги до прав людини, здатності до прийняття нестандартних рішень, вміння долати стереотипи та знаходити компроміс, провідне місце займає діяльність дитячих об'єднань – Євроклубів.

не завжди корелюючи його зі змістом, тобто поняттям, що позначається їм. Співбесіди з учнями і вчителями показали, що більшість із них не може розкрити ґрунтовно змісту терміну, що пов'язуємо з тим, що в загальноосвітній і вищій школі під час вивчення навчальних курсів спеціально це питання не розглядається. Багато хто оперує даним терміном, уважаючи зміст його цілком вичерпним і зрозумілим. Проте, на наше переконання, питання про сутність поняття є достатньо складним. Немає одностайної думки серед філософів, психологів і логіків з питання про сутність поняття.

Ряд логіків розглядають поняття як форму мислення. Наприклад, логік М. Строгович [7] визначає поняття як форму мислення, що відображає і фіксує істотні ознаки речей і явищ об'єктивної дійсності. В. Асмус [1] визначає поняття як «думку про предмет, що виокремлює в ньому істотні ознаки». Е. Войшвилло [2] наголошує, що таке визначення поняття є подібним до визначення думки, тобто ознаки поняття як логічній категорії є загальними з ознаками думки, тому розглядати це визначення як тільки те, що відображає ество поняття, логічно неправильно, і Е.Войшвилло подає своє визначення поняття.

За Е. Войшвилло, поняття є «думка, що є результатом узагальнення (і виокремлення) предметів або явищ того або іншого класу за більш-менш істотних (а тому і загальним для цих предметів і в сукупності специфічним для них, виділяючи їх із безлічі інших предметів і явищ) ознаках» [2].

У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка вміщено таке визначення щодо наукового поняття: «Поняття – логічна форма мислення, що відображає істотні зв'язки, властивості і відношення предметів та явищ. Основна функція понять – виокремлення загального, що досягається абстрагуванням від істотного. Виокремлюють загальні та одиничні, конкретні й абстрактні, теоретичні та емпіричні поняття» [6].

Між філософами і логіками відбувається суперечка, що первинне: думка або поняття, що є більш високою формою мислення. Одні вважають, що початкові поняття, а думки є більш високою формою мислення. Це обґрунтовується тим, що думка складається з понять, виражається через пов'язані між собою поняття. Інші, навпаки, вважають, що оскільки саме поняття утворюється в результаті думок і висновків і сам зміст понять розкривається за допомогою думок, то поняття – вища форма мислення.

У своїй праці Н. Кондаков [5] подає таку характеристику поняття: «Вищий ступінь мислення досягається у формі поняття, яке є цілісна сукупність думок, ядром якої є думки про істотні ознаки, властивості досліджуваного об'єкта».

Узагальнивши, можемо охарактеризувати поняття як складну логічну і гносеологічну категорією, що є результатом певного етапу розвитку набутих знань про ті або інші об'єкти матеріального світу. Виникнувши, поняття вже саме стає об'єктом пізнання. Разом із тим поняття – одна з форм мислення і в цьому значенні воно виступає як знаряддя (засіб) пізнання.

У роботах цих та багатьох інших авторів обґрунтовано психолого-дидактичні та методичні основи формування в учнів наукових понять, виокремлено ефективні прийоми й засоби керування розумовою діяльністю учнів. Водночас незважаючи на підвищений в останні роки інтерес до проблеми формування понять, аналіз літературних джерел, спостереження за роботою загальноосвітніх навчальних закладів показали, що далеко не всі вчителі географії підготовлені до її розв'язання. У роботах із методики

викладання географії зазначена проблема розглядається здебільшого епізодично. Відсутній аналіз підходів, засобів, технологій розроблення процесу формування понять. Педагогічна періодика також, як правило, подає лише приклади висвітлення окремих підходів із даної проблеми. Проте, для безперервної, планомірної, систематичної діяльності вчителів з організації навчально-виховного процесу цього непереконливо обмаль.

Зауважимо, що видатний психолог Л. Виготський ще на початку 30-х років ХХ ст. підкреслював слабку зацікавленість наукової кагорти в розробленні проблеми формування наукових понять у системі шкільної освіти і говорив про те, що проблема, в якій розміщується ключ до всієї історії розумового розвитку дитини і з якою, здавалось би повинно починатися дослідження дитячого мислення, виявляється донині недостатньо розробленою [3].

Зміна прагматичної на аксіологічну парадигму в сучасній освіті не може обійтися без формування навичок науково-теоретичних знань. Знання можуть перетворитися на метод або зброю для отримання нових знань тільки в тому випадку, якщо вони систематизовані, тобто представлені в формі розвивальних, взаємопов'язаних понять, що доповнюють зміст теорії. Завдання щодо формування системи наукових понять визначають траєкторію руху навичок абстрактного мислення. Формування наукових понять як системи образів – складний і довготривалий процес. При цьому поняття «образ» слід розуміти як мисленнєву картину дійсності, яка виконує свої функції тільки в тих випадках, коли вона відтворює у змісті будову пізнавального об'єкту. За такого варіанту формування наукових понять становить наявність різних компонентів і сторін, які вступають іноді у суперечності, породжуючи комплекс проблем навчання та виховання. На існування таких протиріч указував педагог П. Каптерев. Зокрема, у своїх працях науковець неодноразово зауважував, що процес становлення наукового світогляду неможливий без розвитку розумової діяльності, проте ця діяльність має будуватися на евристичних методах навчання, тобто мати цільову спрямованість на формування самостійності у навчанні [4].

Відповідно, такий елемент наукового пізнання, як засвоєння та формування системи понять у різних предметних областях, має бути зорієнтованим на вікові особливості учнів і застосовуватися в навчальному процесі варіативно, виходячи з положення про існування різних типів розуму (продуктивного, непродуктивного, змішаного).

Створення оптимальних педагогічних умов у навчально-виховному процесі сприяє успішному формуванню і засвоєнню наукових понять учнями. Найважливіша умова ефективності навчання чи оптимізації навчально-виховного процесу, здобуття глибоких і міцних знань, розвитку і виховання учнів – посилення уваги до формування понять.

Сутність процесу формування наукових географічних понять полягає в тому, щоб наблизити тих, хто вчиться, до провідних ідей навчального шкільного географічного курсу. Формування понять є ядром усього навчально-виховного процесу не тільки з географії, але всіх навчальних предметів.

Задля найефективнішої організації процесу формування понять слід визначати: 1) поняття якого характеру слід формувати; 2) послідовність під час процесу формування понять певного характеру; 3) зв'язки, що існують у певній взаємозалежності між поняттями; 4) дисциплінарна система понять;

каждым годом (см. таблицу), процент женщин-докторантов также растет и в 2009 г. составил 45,9% от общего количества докторантов [6].

**Количество защищенных диссертаций во Франции в период 1982-2009 гг.**

Год	1982	1990	2000	2003	2004	2005	2006	2007	2009
Кол-во защищенных диссертаций	7 052	7 161	9 991	8 087	8 931	9 277	10 045	10 664	11400

Наибольшей популярностью среди докторских направлений Франции пользуются гуманитарные (8805) и точные науки (6333) [6].

На сегодняшний день во Франции обучается около 70 000 докторантов, из которых более 40% иностранцев. ¼ из всех иностранных соискателей Франции составляют приезжие из Северной Африки и только 19% - граждане стран-членов ЕС. В тоже время, крупные научные страны, такие как США, Япония и Южная Корея практически не принимают участия в докторских школах Франции [3].

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, система научно-педагогического образования Франции является одной из лучших в мире, с высоким показателем защищенных в установленные сроки диссертаций и привлекающая большое количество иностранных исследователей. Традиционным и неизменным со времен основания Парижского университета остаются такие особенности, как поступление в докторантуру лучших студентов, вариативная теоретическая подготовка исследователя, консультирующая функция научного руководителя и сам процесс защиты – открытый, с приглашением широкого круга членов совета из других университетов. Отличительной особенностью являются докторские школы, как самостоятельные структурные подразделения университетов, обучение в рамках научной команды (Unité de Recherche), докторские контракты, достаточно высокая степень контроля государства и большое количество иностранных исследователей.

Вместе с тем, для определения передового опыта подготовки научно-педагогических кадров необходимо не только анализировать зарубежные модели, но и проводить сравнительный анализ систем научно-педагогического образования.

**Резюме.** Система научно-педагогічної освіти Франції є однією з кращих у світі, з високим показником захищених дисертацій і привертає велику кількість іноземних дослідників. Відмінністю є навчання в рамках наукової команди, докторські контракти, високий ступінь контролю держави. **Ключові слова:** науково-педагогічна освіта Франції, третій цикл вищої освіти, докторські школи, докторський контракт.

**Резюме.** Система научно-педагогического образования Франции является одной из лучших в мире, с высоким показателем защищенных в срок диссертаций и привлекающая большое количество иностранцев. Отличительной особенностью являются обучение в рамках научной команды, докторские контракты, высокая степень контроля государства и большое количество иностранных исследователей. **Ключевые слова:** научно-педагогическое образование во Франции, третий цикл высшего образования, докторские школы, докторский контракт.

**Summary.** The system of science teacher education in France is one of the best

руководитель не может быть выбран в качестве председателя жюри. В последнее время, как правило, приглашаются иностранные специалисты, компетентные в области темы исследования. Совет докторской школы собирается не реже трех раз в год.

Защита имеет публичный характер, кроме случаев, если диссертация имеет конфиденциальный характер. На защите вопросы задаются рецензентами. Чаще всего вопросы предсказуемы, поскольку их содержание обусловлено текстом рецензий. Атмосфера, в которой осуществляется защита, как правило, деловая и доброжелательная. Продолжительность защиты – 2-3 часа. В это время входит доклад соискателя, а также вопросы. В случае положительной защиты совет присуждает степень Doctorat de Nouveau Regime.

Особенностью защиты французских диссертаций является ее оценка членами жюри и председателем, что отражено в дипломе: с отличием (*très honorable avec les félicitations du jury*), почетным, похвальный (*honorable*). Высшая награда, «*très honorable avec les félicitations du jury*», предоставляется только в случае исключительно высокого качества исследования, отличных ответов на все заданные вопросы и при единогласном решении. Таким образом, при оценке диссертации, члены жюри учитывают и качество диссертационной работы, и полноту ответов на вопросы.

После защиты, члены жюри при необходимости рекомендуют внести изменения и правки в текст работы, после чего кандидат на соискание научной степени может приступать к печати диссертационного исследования. Диссертация печатается в 30-40 экземплярах (как правило, на средства докторской школы), три из которых хранятся в университете [2].

Руководитель диссертационной работы, должен иметь квалификацию профессора или исследователя со степенью *Habilitation diriger les recherches* (дипломированный руководитель научных исследований), предлагается директором докторской школы и назначается президентом университета [1]. В тех случаях, когда исследование проводится совместно с предприятием, или тема является междисциплинарной возможно осуществление контроля и двумя руководителями (со-руководители).

Во Франции используются различные источники и механизмы финансирования докторских программ – гранты, оплата исследований заказчиком, контрактная основа и т.п. Так, в 2009 г. 1200 исследований было профинансировано при заключении *Cifre, 1400* – в рамках научно-исследовательской организаций, 1200 грантов выданы властями земли.

С 1 июля 2010 года Министерство высшего образования и исследований докторантам, заключившим докторский контракт, выплачивает минимальную заработную плату в сумме € 1684,93 в месяц и € 2024,70, если докторант проходит дополнительные образовательные мероприятия [5]. Университет Страсбурга, предлагает потенциальным докторантам заключить договор сроком на три года с выплатой заработной платы 1500 €/месяц [7].

В последнее время популярностью пользуется финансирование международной мобильности. Так, например, докторская программа по экономике университета Париж-Дофин, каждый год проводит конкурс на получение финансовой поддержки для тех, кто планирует проводить свое исследование за рубежом [5].

Тенденции количества докторантов Франции мало чем, отличаются от остальных экономически развитых стран. Их количество увеличивается с

5) логічний ланцюг при розкритті понять.

Відповідно поняття, які входять до певної системи, перебувають у тісному взаємозв'язку. Важливо враховувати поділ понять на групи за їх підпорядкованістю. Традиційно виокремлюються: а) родові – провідні поняття (основні поняття); б) підпорядковуючі поняття (другорядні поняття); в) видові – підпорядковані поняття; г) супідрядні поняття [6].

Виходячи з охоплення об'єктів і явищ, які відображаються в знаннях, поняття поділяються на загальні (наприклад ландшафт) і одиничні (наприклад ландшафт долини).

Загальний поділ понять відбувається за такими ознаками: змістом (предметні: географічні, фізичні, економічні; спеціальні, загальні); підпорядкованістю; охопленістю об'єктів; ступенем сформованості; складністю (прості, складні).

У навчальному пізнанні, як і в науковому, вихідними формами є відчуття і сприймання, на основі яких складається уявлення. Розрізняють уявлення на основі пам'яті і уявлення на основі уяви. Поміж уявлень у шкільних географічних курсах провідними (основними) поняттями справедливо вважаються поняття, що відображають простір і географічні об'єкти.

Щоб створити уявлення про так звані географічні об'єкти чи певний процес, явище, факти необхідно показати його в натурі (об'єктивно відтворюючи), на картині, діапозитиві, схемі; у кінофільмі, дослідах, моделі тощо; також географічні образи створюють за допомогою слова (розповіді, пояснення, лекції тощо).

Великого значення нині набувають: а) залучення особистого чуттєвого досвіду; б) порівняння об'єктів сприймання з попередніми уявленнями; в) порівняння і зіставлення сприймання з життєвим досвідом учня (в конкретних випадках).

Уявлення зумовлюють знання про зовнішні риси об'єктів і явищ та не завжди розкривають їх суть. З'ясування істотних ознак або характерних рис – головне у формуванні понять і в цілому навчального процесу. Під час створення поняття перероблюється інформація, здобута органами чуття, а також сформовані раніше базові знання. Мислення при цьому спрямоване на: а) виокремлення загальних істотних властивостей явищ і абстрагування їх; б) встановлення внутрішніх зв'язків; в) розкриття зміни і розвитку географічних процесів.

При цьому логічне пізнання здійснюється в поєднанні з конкретно-чуттєвим пізнанням, потребуючи складних розумових операцій учнів: аналізу, синтезу, абстрагування. Основні шляхи формування понять: а) індуктивний (від часткового до загального); б) дедуктивний (від загального до часткового). Вибір шляху формування наукових понять залежить від рівня навченості учнів, відповідно, від засобів навчання.

Учні під час формування наукових понять, засвідчують, що поряд із загальними ознаками географічні об'єкти мають свої специфічні ознаки. Учні можуть узагальнити істотні і неістотні ознаки, при цьому встановити, що загальні поняття є істотними для одиничних понять.

На другому етапі учні можуть робити вже кілька узагальнень, кожне на більш вищому рівні, ніж попереднє, що сприяє збагаченню загального поняття; третій етап – віднесення поняття до певної системи, розкриття зв'язків між поняттями цієї системи, а також між окремими системами, до яких має

відношення поняття, що розглядається.

Абстрактним знанням опановують на основі збагачення конкретно-чуттєвого змісту. Чим абстрактнішими є початкові узагальнення, чи види поняття, тим більшої конкретизації потребує їх засвоєння.

До умов оптимізаційного рівня формування понять можна віднести такі:

1) розчленування складного поняття на складові поняття (простіші блочні системи) і встановлення між ними зв'язків і тверджень, пояснень; 2) визначення опорних понять і уявлень, встановлення міжпредметних, міжкурсових і внутрішньокурсових зв'язків; 3) добір унаочнень з урахуванням певних особливостей різноманітних понять та етапів їх формування; 4) формування в учнів відповідного віку прийомів навчальної роботи, спрямованих на засвоєння складних географічних процесів (насамперед, прийоми роботи з наочністю) прийомів розумової діяльності учнів (виявлення ознак, співставлення, виділення об'єкта, аналізу, узагальнення, проведення досліду, закладання експерименту і проведення класифікаційних варіантів та інше); 5) використання проблемного підходу у вивченні курсу, оскільки формування понять потребує від учнів багаторозумових зусиль; 6) залучення учнів до самостійної роботи; 7) своєчасне здобуття вчителем відомостей про особливості засвоєння навчального матеріалу учнями; 8) чітке планування навчального процесу.

Аналізуючи праці відомих науковців, доходимо до висновку, що фундаментальною характеристикою процесу навчання географії в школі є реалізація психолого-дидактичного алгоритму: від географічних уявлень до понять, суджень і практичних навичок через елементи просторово-емоційної образності.

Мета, яка стоїть перед шкільним курсом географії в основній школі, – формувати й розвивати в учнів наукові географічні поняття, знання та вміння, необхідні для розуміння явищ і процесів, що відбуваються в суспільстві для продовження освіти, а саме: знання основ сучасних географічних теорій (наукових фактів, наукових понять, законів), які складають сутність змісту географічної освіти; володіння картографічною грамотністю; опанування географічною мовою та вміння її застосовувати для аналізу наукової інформації і викладу основних географічних ідей; вміння аналізувати, прогнозувати, систематизувати, планувати і проводити експериментальні дослідження; набуття елементарних практичних умінь; оволодіння інформаційно-комунікаційною грамотністю.

**Висновки.** Розвиваючи українську модель освітньої системи, активно використовуваним є світовий педагогічний доробок від освітніх парадигм до конкретних методичних прийомів в організації навчально-виховного процесу у процесі розвитку когнітивного компонента здоров'язбережувальних технологій під час навчання географії учнів основної школи. Одним із провідних питань роботи з поняттями у перспективі наукових досліджень є питання про методику їх формування у процесі навчання як умова здоров'язбережувальних технологій.

**Резюме.** У статті окреслено напрями організації навчальної діяльності учнів основної школи шляхом розвитку когнітивного компонента у процесі навчання природничих предметів (на прикладі географії) як умова здоров'язбережувальних технологій. Висвітлено структурні особливості формування географічних понять у процесі навчання природничих предметів.

електронної пошти);

– копії публікацій (якщо є);  
– рецензії майбутнього наукового керівника на презентацію дослідницького проекту (прикладається);

– одобрення, по крайній мері, двох рецензентів, які мають право керувати науковими дослідженнями [1, 7].

– для іноземних студентів обов'язковим є надання документів, що підтверджують міжнародного мовного сертифіката: TOEFL (не менше 600 балів), IELTS (6,0-7,0 балів), DALF, DELF, CFP, DFA1 або DFA2 [2].

Заявлення розглядаються тільки на місцевому рівні в кожній школі.

Підготовка науково-педагогічних кадрів частіше за все проводиться в межах наукової команди або в науковій лабораторії, приєднаній до певної докторської школи. Навчання, як правило, супроводжується і іншими видами діяльності: викладацькою, консультативною, публіцистичною і т.д. Тому обов'язковим умовою є проходження теоретичних курсів, семінарів, колоквіумів і т.д. Як правило, кількість навчальних дисциплін становить: 4 теоретичних курсів або семінарів, три з яких вибираються з запропонованого списку самостійно. Четвертий курс може бути вибраний тільки з одобрення наукового керівника [4]. Закінчується навчання захистом дисертації на ступінь доктора (Doctorat de Nouveau Regime). Ця ступінь дозволяє викладати в університеті. Для отримання звання професора, соискатель, який має ступінь доктора, повинен представити Національному журі свої наукові роботи. Також йому можуть дозволити керувати дисертаційними дослідженнями докторантів.

Офіційна тривалість навчання науково-педагогічних кадрів в середньому коливається від трьох (в разі укладання угоди) до чотирьох років (в разі навчання в докторській школі). Фактично становить близько 6-8 років.

Непосередньо перед захистом, соискателю необхідно надати наступні документи:

– заявлення про дозвіл на захист дисертації;  
– коротке викладання дисертації в 250 слів;  
– список публікацій, якщо такі є (частіше за все, потрібно декілька статей в журналах, включених в міжнародні індекси цитування);  
– коротку біографію;  
– письмове представлення на соискателя і його роботу, написане науковим керівником [7].

В даному разі, якщо журі вказує зауваження, докторанту надається три місяці на виправлення і повторну подачу дисертації.

Якщо робота носить колективний характер, дисертація повинна містити оцінку індивідуального внеску дисертанта.

Совет (журі) при захисті дисертації включає від дванадцяти до двадцяти членів, з яких декілька спеціалістів по темі даного дослідження, а також науковий керівник теми і директор докторської школи. Не менше третини членів ради повинні бути представлені співробітниками іншої докторської школи або іншого університету. Члени журі вибирають голову, як правило, професора і секретаря. Науковий

в Докторских школах (Ecole Doctorale) или в Научных лабораториях (Unité de Recherche), которые функционируют при университетах. Открытие Докторских школ согласовывается с Министерством высшего образования и научных исследований и оформляется специальным контрактом сроком до четырех лет. Несмотря на то, что каждая Докторская школа имеет полную автономию (в том числе финансовую), раз в четыре года Министерство образования осуществляет своеобразную проверку, за что и выделяет государственное финансирование и право присуждения докторских степеней государственного образца. Поэтому, можно сделать вывод о частичной централизации анализируемой системы.

Каждая докторская школа реализует собственный научный проект, который должен соответствовать стратегическому плану развития университета. В состав школы входят исследовательские подразделения (лаборатории). Докторские школы имеют совещательные комитеты и управляются директорами, назначаемыми президентом университета. Докторские школы активно занимаются подбором претендентов для продолжения образования в аспирантуре: проводят подготовительные курсы, организуют семинары и т.п. [1].

По состоянию на 1 сентября 2010 г. во Франции функционировало 285 докторских школ, каждая из которых имеет свой рейтинг: А+, А, А-, В+, В, В-. В последние годы наметилась тенденция к объединению докторских школ между университетами.

С 2009 года с целью стимулирования молодых исследователей во Франции введен в действие «докторский контракт», сроком до трех лет, позволяющие вести исследование без поступления в Докторскую школу. Контракт чаще всего предусматривает испытательный срок в два месяца, после чего может быть расторгнут любой из сторон без компенсации или уведомления [5, 7]. Содержание докторского контракта указывает сроки обучения, виды деятельности (кроме научно-исследовательской), согласие докторанта на теоретические занятия в рамках темы своего исследования.

Соискатель также может заключить соглашение с промышленным предприятием об обучении в рамках научного исследования (Conventions Industrielles de Formation par la Recherche - CIFRE). CIFRE позволяет молодым ученым выполнять диссертацию на предприятии в рамках реализации программы НИОКР (научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы) во взаимодействии с независимой научной командой, не работающей на данном предприятии. Компания получает фиксированную ежегодную субсидию в размере 14 000 EUR и оплачивает годовой оклад исследователю в размере € 23 484 (1957 €/месяц) [5].

Для поступления в докторскую школу (заключения контракта) кандидату необходимо пройти устное собеседование и подать пакет документов в указанный университетом срок. В этот пакет документов входит:

- Curriculum vite – краткое описание жизни и профессиональные навыки, свидетельство о рождении;
- дипломы об образовании – преимущество за дипломом DEA («исследовательский» диплом) или его эквивалентом;
- список учебных дисциплин и количество лет обучения после бакалавриата;
- координаты предыдущего места обучения (адрес, номер телефона, адрес

Обгрунтовано сутнісні характеристики поняттєвих систем у змісті когнітивного складника здоров'язбережувальних технологій, застосованих у процесі навчання природничих предметів (на прикладі географії). **Ключові слова:** учні основної школи, дидактичні умови, здоров'язбережувальні технології, когнітивний компонент.

**Резюме.** В статті описані напрями організації навчальної діяльності учнів основної школи за допомогою використання когнітивного компонента в процесі навчання природничих предметів (на прикладі географії) як умови здоров'язбережувальних технологій. Розкрито структурні особливості формування географічних понять в процесі навчання природничих предметів. Обґрунтовано сутнісні характеристики поняттєвих систем в змісті когнітивної складової здоров'язбережувальних технологій, які використовуються в процесі навчання природничих предметів (на прикладі географії). **Ключові слова:** учні основної школи, дидактичні умови, здоров'язбережувальні технології, когнітивний компонент.

**Summary.** The article outlines the directions of the organization of training activities elementary school students through the use of the cognitive component in the learning process of natural history objects (for example, geography) as a condition of health technologies. Lightened structural peculiarities of geographical concepts in the learning process systems of natural history subjects. Justified by the intrinsic characteristics of conceptual systems in the content of the cognitive component of health technologies that are used in the learning process of natural history objects (for example, geography). **Keywords:** primary school pupils, teaching environment, health technology, cognitive component.

#### Література

1. Асмус В.Ф. Проблема интуиции в философии и математике. Очерк истории: XVII–начало XX в. / Валентин Фердинандович Асмус. – изд. 3-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 320 с.
2. Войшвилло Е.К. Логика: учебник для студентов вузов / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 528 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели [Текст] /Петр Федорович Каптерев. – изд. 2-е, доп. – СПб.: Земля, 1914. – 211 с.
5. Кондаков М. И. Задачи и содержание факультативных занятий в школе /М.И.Кондаков // Факультативные занятия в средней школе: сб. ст. [ред. М. П. Кашина и Д. А. Эпштейна]. – М.: Педагогика, 1973. – С. 9–18.
6. Педагогічний словник [за ред.М.Д.Ярмаченка]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
7. Строгович М. С. Логика: [учебное пособие] /М. С. Строгович. – М.: Госполитиздат, 1949. – 362 с.

УДК 378-054.62

## ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА АДАПТАЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

*Зінонос Наталія Олексіївна,*

*ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг*

**Постановка проблеми.** Інтернаціоналізація сучасної вищої освіти актуалізує проблему адаптації іноземних студентів до чужої для них системи вищої школи незнайомої країни. Як відомо, найбільший контингент іноземних студентів приймає вища школа США (більш ніж 30% загальної кількості студентів-іноземців у світі), потім йдуть Франція, Німеччина, Великобританія, Канада, Японія, Росія. Понад шістьдесят років підготовкою іноземних студентів займаються університети України. Підготовка фахівців для іноземних держав у вищих навчальних закладах України є одним із стратегічних напрямів зовнішньополітичної та зовнішньоекономічної діяльності нашої країни. Входження України в міжнародний освітній простір обумовило соціальне замовлення на підготовку конкурентоспроможних іноземних спеціалістів. Згідно з даними Міністерства освіти і науки, щорічний приріст іноземних студентів становить 10%, а в цілому в українських ВНЗ навчається близько 48 тисяч студентів з інших країн. Тому актуальною є проблема адаптації студентів-іноземців до навчання у вітчизняних університетах.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різні аспекти цієї проблеми вивчаються протягом останніх десятиріч зарубіжними і вітчизняними науковцями. Методичні особливості адаптації іноземних студентів до навчально-інформаційного середовища вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій (Г. Я. Алієва); формування готовності іноземних студентів інженерних спеціальностей до успішного навчання у російських вузах (Л. О. Куришева); формування математичної компетентності іноземних студентів технічних спеціальностей у російських вузах (О. Т. Хачатурова). Н. Б. Булгаковою розроблено систему пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті; О. О. Резван виявлено педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб іноземних студентів у процесі навчання; В. С. Коломієць обґрунтовано ефективність використання комплексних дидактичних ігор для формування професійних мовленнєвих умінь студентів іноземного походження; у дослідженні О. І. Суригіна довузівська підготовка студентів-іноземців розглядається як цілісна педагогічна система; дисертація Л. В. Хаткової орієнтована на пошук шляхів активізації пізнавальної діяльності студентів-іноземців підготовчого факультету. Проте, педагогічні умови процесу адаптації студентів-іноземців до навчання у вищій школі висвітлені недостатньо.

Однією з важливих педагогічних умов ми вбачаємо створення освітньо-педагогічного середовища на підготовчому відділенні для іноземних громадян як складової єдиного освітньо-педагогічного середовища університету.

Поняття «середовище», «освітнє середовище» в педагогіці досліджували Г. Ю. Беляєв, С. Д. Дрябо, І. М. Габа, І. О. Зімяня, Ю. М. Кулюткін, В. А. Мастерова, С. В. Тарасов, В. О. Ясвін та інші.

**Метою** даної статті є обґрунтування необхідності створення освітньо-педагогічного середовища на підготовчому відділенні університету як одної з педагогічних умов адаптації іноземних студентів до навчання в університетах

бакалавриата і магістратури не мають чітких сформованих норм організації і функціонування. Право їх визначення в більшій ступені залишається за університетами, які не прагнуть до посилення регулювання власної діяльності. Внаслідок чого кожній країні, зацікавленій у високих результатах підготовки науково-педагогічних кадрів, необхідно самостійно визначати для себе вибір стратегічного плану дій. Україна не є винятком і знаходиться в стадії пошуку оптимальних варіантів реформування інституту аспірантури і докторантури.

Поэтому, во избежание ошибок и стагнации, необходимо анализировать особенности передового европейского опыта организации системы третьего цикла высшего образования. Данный анализ послужит критерием, позволяющим определить место украинского научно-педагогического образования на пути унификации и стандартизации, а также вариантом установления границ возможного переноса зарубежного опыта в отечественную высшую школу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз теорії і практики різних аспектів системи науково-педагогічного освіти здійснено в роботах А. Андреева, А. Глузмана, В. Краєвського, К. Корсака, А. Кузьмінського, В. Куширя, Н. Лавриченко, В. Олейника, Е. Поживилової, Н. Суворова, О. Сухомлинської.

Особое значение для исследования обозначенной проблемы имеют работы по философии образования и изучению влияния глобализационных процессов на систему образования: И. Алексашина, В. Андрущенко, Т. Браже, Б. Гершунский, И. Зязюн, М. Згуровский, В. Кремень, Ю. Кулюткин, Н. Ладьянец, В. Лутай, З. Малькова, Н. Ничкало, Ф. Паначин, Л. Пуховская, З. Равкин, С. Сысоева, Р. Шерайзина.

Особый интерес в контексте данной проблемы имеют европейские исследования, предметом которых являются мониторинг и прогнозирование научно-педагогического образования (научные издания Eurydice, Eurodoc, Horizon 2020, Europe 2020, Организации международного сотрудничества и развития, Совета Европы, Европейской Ассоциации педагогического образования).

На основании вышеизложенного **целью** статьи является анализ системы подготовки научно-педагогических кадров одной из ведущих европейских стран – Франции.

**Изложение основного материала.** Франция является самой большой страной Западной Европы и третьей по величине в Европе в целом. Франция провела 2,24% своего ВВП на R&D (€ 43,4 млрд.), 3,9% научных публикаций в мире являются французскими. Ей принадлежит 5 место в мире по объему научной продукции: – 5,653%, впереди только США (30,817%), Япония (8,244%), Великобритания (7,924%) и Германия (7,184%).

Систему научно-педагогического (докторского) образования Франции координирует Министерство высшего образования и научных исследований. Кроме того во Франции большую популярность имеют докторские ассоциации, помогающие разрешению многих проблем в системе научно-педагогического образования, например, Национальная ассоциация докторов наук (ANDES), Национальная ассоциация научных исследований и технологий (ANRT), Французское сообщество докторов (CFD) и др.

Научно-педагогическое образование Франции в основном осуществляется



преподаватель университета, управленческая подготовка, управленческие техники, организационные формы обучения, управленческие умения.

#### Література

1. Зязюн Л. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції. К.— 2002.— [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/npo/2002\\_2/Zyazyun.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/npo/2002_2/Zyazyun.pdf)
2. Проворова О.В. Подготовка преподавателей высшей школы // Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования. – 2002. – №6. – С.48–52.
3. Професійна підготовка викладачів у країнах західної Європи: різноманітність і спільність. — [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://nauch.com.ua/psihologiya/25669/index.html>
4. Садовничий В.А., Белокуров В.В., Сушко В.Г., Шикин Е.В. Университетское образование. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 350 с.
5. Active learning. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.fctl.ucf.edu/TeachingAndLearningResources/SelectedPedagogies/>.
6. Owen Karen, Scott Cynthia. Making a Good First Impression. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.4faculty.org/includes/104r2.jsp>
7. Rodriguez Lisa. Classroom Management. — [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://www.4faculty.org/includes/104r2.jsp>
8. Pruitt-Logan Anne S., Jerry G. Gaff, Joyce E. Jentoft. Preparing Future Faculty in the Sciences and Mathematics. A Guide for Change. // Council of Graduate Schools. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. — 2002. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://www.preparingfaculty.org/PFFWeb.PFF3Manual\\_Ch\\_1.pdf](http://www.preparingfaculty.org/PFFWeb.PFF3Manual_Ch_1.pdf)
9. Sustainable University-Community Partnerships through a Replicable Model of High-Tech, High-Touch Service Learning. Trae Stewart, Rebecca Hines, and Shawn Eigenbrode. — 2011. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://www.fctl.ucf.edu/Publications/FacultyFocus/content/2010/2010\\_october.pdf](http://www.fctl.ucf.edu/Publications/FacultyFocus/content/2010/2010_october.pdf)
10. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.fctl.ucf.edu/FacultySuccess/AwardWinners/philosophy.php?id=138>

УДК 378.007

### СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ФРАНЦИИ

*Скоробогатова Мария Ростиславовна,  
кандидат педагогических наук  
Таврический национальный университет  
имени В. И. Вернадского, г. Симферополь*

**Постановка проблемы.** Стратегия развития национальной системы высшего образования, в том числе и научно-педагогического, до 2021 года сформирована в соответствии с интеграционными и глобализационными процессами в европейское и мировое образовательное пространство. Вследствие чего, отечественное высшее образование как никогда зависимо от европейских тенденций развития третьего цикла высшего образования (doctoral education).

Однако европейские системы докторского образования в отличие от

України.

**Виклад основного матеріалу.** Середовище в загальному значенні розуміють як оточення, систему, умови, тощо. Незважаючи на своє широке застосування це поняття не має чіткого та однозначного трактування в науці. Його полісемантичність є причиною багатьох визначень поняття «освітнє середовище» що співіснують у науці. В. О. Ясвін визначає освітнє середовище як систему впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей її розвитку, що містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні, вводить поняття локального освітнього середовища як функціонального та просторового об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні групові контакти [5]. Як систему ключових чинників, що визначають освіту та розвиток людини освітнє середовище характеризують Ю. М. Кулюткін та С. В. Тарасов. У свою чергу, С. Д. Дрябо під освітнім середовищем розуміє сукупність усіх можливостей навчання та розвитку особистості, причому як позитивних, так і негативних. Педагогічну характеристику освітнього середовища у різних типах навчальних закладів здійснив Г. Ю. Беляєв. Він виділив ряд характерних ознак цього поняття:

- складну системну природу;
- цілісність;
- соціальний характер;
- здатність утримувати локальні середовища;
- здатність бути не тільки педагогічною умовою, але й засобом навчання та виховання [1].

У наукових працях І.О. Зімньої освітнє середовище ранжується за рівнями впливу:

- управлінський (через структуру управління);
- соціокультурний (через культурні заходи);
- навчально-предметний (через зміст освіти);
- особистісний (через діалогічну взаємодію, співпрацю).

Поняття освітньо-педагогічного середовища вузу розкрито в дослідженнях В.О. Мастерової. Авторка розглядає останнє як сукупність підпросторів, що забезпечують можливості багатомірного руху особистості у освітньому просторі та створюють оптимальні умови для адекватної самореалізації студентів [3].

Підготовка громадян до вступу у вищі навчальні заклади – це перша, і вкрай необхідна, ланка всього навчального процесу підготовки іноземних студентів у вузах України. Етап довузівської підготовки – це такий термін часу, за який перевіряються можливості навчання іноземного абітурієнта нерідною мовою. Навчання іноземних студентів складається з трьох основних компонентів:

- мовний (комунікативна компетентність в навчально-професійній і соціально-культурній сферах спілкування);
- загальнонауковий (загально професійна компетентність в контексті майбутньої професійної діяльності);
- адаптивний (адаптивність до нерівного соціально-культурного та матеріального середовища).

Всі ці компоненти взаємопов'язані один з одним і взаємообумовлюють один одного.

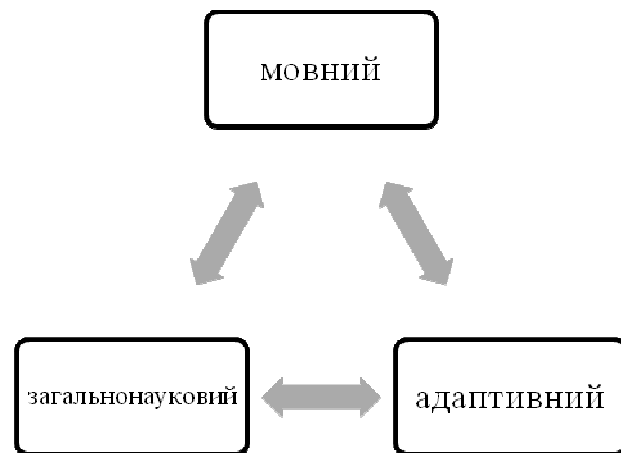


Рис. 1 Компоненти навчання іноземних студентів

Університет, і зокрема підготовче відділення, повинні створити таке освітньо-педагогічне середовище, в якому іноземний студент має можливість розвивати інтерес до навчання, розуміти цілі довузівської освіти, володіти навичками самостійної роботи, мати високий рівень самоорганізації для розв'язування навчальних задач.

Створення освітньо-педагогічного середовища – це одна із педагогічних умов адаптації іноземних студентів. Зазвичай, під педагогічними умовами розуміють особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості, забезпечують цілісність навчання та виховання студентів, сприяють всебічному гармонійному їх розвитку, створюють сприятливі можливості для їх адаптації. Успішність і тривалість процесу адаптації можуть бути різними, як і її результат. На підготовчому відділенні університету адаптація іноземних студентів до навчання пов'язана зі змінами в соціальному середовищі, з кардинальною зміною стереотипів життя. Ці зміни відбуваються на всіх рівнях: пізнавальному, мотиваційному, емоційно-вольовому. Відмінності у вихованні та національні особливості істотно впливають на поведінку та життєві орієнтації студентів.

Освітньо-педагогічне середовище на підготовчому факультеті для іноземних громадян є відносно цілісною частиною єдиного освітньо-педагогічного середовища університету, базою реальної взаємодії педагогів, студентів, соціуму, що оптимізує адаптацію кожного. Його мета – допомогти студенту-іноземцю набути необхідних знань та вмінь, бути мобільним, адаптованим та спроможним навчатися протягом наступних 5 років в університеті. Важливу роль у формуванні освітньо-педагогічного середовища відводиться викладачам підготовчого відділення. Саме вони повинні забезпечувати глибоке розуміння реалій життя в Україні і, як наслідок, осмислення мети, функцій навчального процесу з його проблемами, що вимагають педагогічного регулювання і керування [2].

корпоративний погляд на представлення системи освіти відповідної країни за кордоном.

Проаналізувавши інформаційні джерела та програми підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності в США, ми можемо зробити висновок, що педагогічна підготовка викладачів у непедагогічному університеті здійснюється у двох напрямках: оволодіння організаційно-управлінськими вміннями та орієнтація на професійне зростання та самовдосконалення. Позитивними надбаннями, на нашу думку, є: організація практичних форм співробітництва студентів і викладачів; істотна роль управлінської підготовки майбутніх викладачів; перевага демократичного стилю у взаємодії викладача й студента; перевага особистісно-зорієнтованого підходу.

В більшості країн Західної Європи та США є обов'язковою педагогічна підготовка майбутніх викладачів до професійної викладацької діяльності у вищому навчальному закладі. Водночас, у країнах Європейського Союзу ця підготовка реалізується безпосередньо в умовах вищих педагогічних навчальних закладах, а в США право викладати фахові дисципліни можна здобути у спеціальних Центрах підготовки викладачів.

Водночас, проблема формування управлінської культури викладача не є предметом спеціального дослідження зарубіжних дослідників взагалі. Закордонні дослідники не виокремлюють таку характеристику особистості викладача як «управлінська культура», не концентрують своєї уваги на питаннях актуальності формування управлінської культури фахівця, не розкривають шляхи та засоби її формування зарубіжними університетами. Натомість, вони користуються поняттям «культура управління», ототожнюючи його з діяльністю організації.

**Перспективу подальших досліджень** ми вбачаємо в аналізі конкретних управлінських технік та підходів, які ми могли б залучити у професійну підготовку майбутніх викладачів економіки.

**Резюме.** У статті проаналізовано досвід підготовки викладачів університету у непедагогічних вищих навчальних закладах США та деяких Європейських країнах. З'ясовано основні напрями підготовки викладачів та виявлено позитивний досвід, який можливо залучити щодо вдосконалення навчального процесу в Україні. **Ключові слова.** Професійна підготовка викладачів, викладач університету, управлінська підготовка, управлінські техніки, організаційні форми навчання, управлінські вміння.

**Summary.** The author analyzes the USA's and EU's practice of preparing future professors in non-pedagogical institutions of higher education. The main trends of their professional preparation are identified. The author points out some fruitful experience which can be applied to the national pedagogical practice of preparing future professors for their doctoral experience. **Keywords.** Professional preparation, professor, classroom management, management techniques, organizational methods, management skills.

**Резюме.** В статье проанализирован опыт подготовки преподавателей университета в непедагогических высших учебных заведениях США и Европейского Союза. Определены основные направления их подготовки, а также выявлен позитивный опыт, который может способствовать улучшению подготовки будущих преподавателей в отечественной педагогической практике. **Ключевые слова.** Профессиональная подготовка преподавателей,

Ще донедавна в країнах Західної Європи випускник університету, одержуючи диплом, одночасно одержував і дозвіл на викладання в різних навчальних закладах. У 80-х р. для роботи в європейських університетах було введено вимогу наявності двох дипломів: про загальну вищу освіту та про кваліфікацію. Диплом про кваліфікацію засвідчував оволодіння професійно-педагогічною підготовкою (теоретичною й практичною), яка навіть у межах одного університету є багатоваріантною. За підготовку педагогічних кадрів відповідають спеціальні відділення під патронажем педагогічних факультетів, університетські педагогічні школи чи інститути, педагогічні факультети університету.

Спільним у підготовці викладачів вищих навчальних закладів у Німеччині, Франції та Великобританії є обов'язкова професійно-педагогічна підготовка, яка, як правило, здійснюється у вищих педагогічних закладах і включає в себе дві частини: теоретичну та практичну. Теоретична цілісна підготовка здійснюється в університетах, а місцеві органи народної освіти та регіональні педагогічні центри — відповідають за організацію педагогічної практики. Навчальні програми теж мають різну організацію та структуру, особливо в країнах з децентралізованою системою управління освітою, де ВНЗ самостійно складають навчальні плани й програми навіть у межах одного й того самого вищого навчального закладу [3].

Професійна педагогічна підготовка майбутніх викладачів ВНЗ у Німеччині здійснюється, як правило у вищих педагогічних школах та університетах, хоча нині спостерігається тенденція інтеграції цих двох вищих навчальних закладів. Викладацька діяльність у вищому навчальному закладі передбачає навчання у магістратурі та подальшу науково-дослідницьку діяльність.

У Франції у 90-і роки внаслідок реорганізації вищих навчальних закладів та проведення відповідних реформ був створений єдиний тип навчального закладу — університетський педагогічний інститут. [1]

Право викладати у вищому навчальному закладі можна отримати лише після здобуття ступеню агреже (4 роки навчання). Після магістратури ліцензіат зобов'язаний в подальшому написати й захистити наукове дослідження. Організація навчального процесу побудована на принципі поєднання теорії і практики. На відміну від американської моделі підготовки професорсько-викладацького складу, французька система підготовки викладачів передбачає опанування філософії освіти і теорії пізнання, що уможливають теоретичне осмислення процесу учіння і професійних умінь і навичок [1].

**Висновки дослідження.** Аналіз літературних джерел з компаративістики дає нам можливість виокремити певні напрями розвитку освіти за кордоном: розробка (розроблення) проектів електронної освіти (дистанційної), мереж системи управління процесом навчання студентів, електронних індивідуальних консультацій для викладачів; інформатизація освіти шляхом створення інформаційних порталів та механізмів постійного доступу та зв'язку студента та викладача; узгодженість програм підготовки майбутніх фахівців та вимог до підготовки абітурієнтів; узгодженість та відповідність розроблених компетентностей майбутніх фахівців різної фахової підготовки; проблеми оцінки якостей освіти; загальні питання організації системи освіти та сприяння її розвитку державними органами; маркетинг освітніх послуг; запровадження кредитно-модульної системи викладання та оцінки знань студентів;

Припускається, що викладачі підготовчого відділення для іноземних громадян, не тільки добре володіють предметом, що вивчають студенти, але й, що дуже важливо, мають уявлення про особливості пізнавальних, психологічних і соціальних процесів, що відбуваються в середовищі сучасного студентства, особливо про їх вікову, гендерну, регіональну та майбутню професійну специфіку. На наш погляд, для викладача, який працює з іноземними студентами, все перелічене є необхідним мінімумом, без якого майже неможливо ефективно вести педагогічну діяльність на підготовчому відділенні університету. Очевидно, що за останні два десятиріччя студентство взагалі змінилося: їх відношення до навчання, їх уява про отримання знань (ім здається, що цей процес має бути легким, швидким і розважальним). Маємо констатувати, що значно зменшилась кількість студентів, здатних засвоїти фундаментальні знання. Всі ці чинники мають відношення і до іноземних студентів з урахуванням їх соціокультурних особливостей.

Географія країн, з яких приїжджають вчитися студенти в Україну, налічує близько 129 держав. Найбільш затребувані спеціалісти за фахом інженер, лікар, економіст, фінансист. На підготовчому відділенні для іноземних громадян Криворізького національного університету навчаються студенти з Нігерії, Конго, Камеруну, Габону, Китаю, В'єтнаму, Сирії та Марокко. У процесі дослідження трьох регіональних груп студентів було виявлено їх особливості та специфіку педагогічного спілкування з ними.

Так англомовним студентам країн Африки притаманні такі риси, як:

- повільний темп оволодіння матеріалом дисциплін природничо-математичного циклу;
- підвищена реакція на «небезпеку»;
- недисциплінованість і конфліктність у поведінці.

До такої групи студентів не рекомендується застосовувати демократичний стиль спілкування, особливу увагу треба приділити розвитку навичок самоорганізації і самодисципліни.

До особливостей франкомовних африканських студентів також можна віднести повільний темп оволодіння матеріалом дисциплін природничо-математичного циклу, але вони достатньо дисципліновані і організовані. В педагогічному спілкуванні з цими студентами схвалюється відкритість та м'якість, для прискорення соціальної адаптації великого значення набувають бесіди про сенс життя.

Студенти південно-східної Азії:

- добре володіють абстрактним мисленням, що дає їм можливість бути успішними у вивченні дисциплін природничо-математичного циклу;
- відрізняються гарною поведінкою;
- мають високий рівень самоконтролю;
- характеризуються замкнутістю, неконтактністю, впертістю;
- контролюють свої емоції.

Використання морально-етичної мотивації, активне застосування в навчанні різних форм самостійної роботи, спонування до обмірковування складних ситуацій в різних сферах їх діяльності входить до специфіки педагогічного спілкування з цією групою студентів.

Студенти арабських країн:

- мають (як правило) хороші математичні та філологічні здібності;

- відкриті, виявляють інтерес до інших людей;
- нетерпимі до критики;
- недисципліновані, конфліктні;
- схильні до дратівливості.

Тому в процесі навчання даної регіональної групи студентів слід робити акцент на дискусії, бути спокійним та делікатним у спілкуванні, розвивати у них навички самодисципліни.

Різні ціннісні орієнтації, засоби взаємодії та особливості відношень в студентському колі, різні освітні системи в яких навчалися іноземні студенти, потребують створення такого освітньо-педагогічного середовища, що враховує особистісні конструкти, не може бути уніфікованим, однаковим для всіх. Очевидно, що характер освітнього середовища на підготовчому відділенні для іноземних громадян визначається цілями освіти, які формуються у відповідності з зовнішніми вимогами до сучасної системи освіти. Тому, освітнє середовище повинно постійно змінюватися. Щоб спроектувати освітньо-педагогічне середовище, необхідно визначити його компоненти, їх взаємодію, умови, напрями та рівні розвитку, а також технологію включення в цю діяльність студента. До зовнішніх ресурсів середовища відносяться: мережна взаємодія освітніх установ, взаємодія з установами й організаціями, що виконують у суспільстві просвітницькі функції (установи культури), взаємодія із соціальними партнерами (батьками, громадськими організаціями).

**Висновки.** Отже знання особистісних особливостей іноземних студентів різних регіонів та вміння враховувати їх у навчально-педагогічному процесі сприяє скороченню термінів успішної адаптації студентів, та підвищує її ефективність. Адаптація іноземних студентів у освітньо-педагогічному середовищі, що динамічно розвивається, проходить більш успішно і приводить до необхідності активізації самої особистості студента, актуалізації його можливостей.

**Резюме.** У даній статті обґрунтовується необхідність створення освітньо-педагогічного середовища на підготовчому відділенні як однієї із педагогічних умов адаптації іноземних студентів до навчання у вітчизняних вишах. Аналіз особистісних якостей та особливостей різних регіональних груп студентів, що приїждять на навчання до університетів нашої країни, наведений у роботі, обумовлює створення на підготовчому відділенні мобільного освітньо-педагогічного середовища. Його характер детермінується цілями освіти, а проектування повинно враховувати взаємодію всіх складових, умови, напрями та рівні розвитку, а також технологію включення в цю діяльність студента.  
**Ключові слова:** адаптація іноземних студентів, освітньо-педагогічне середовище, педагогічні умови, підготовче відділення.

**Резюме.** В данной статье обосновывается необходимость создания образовательно-педагогической среды на подготовительном отделении как одного из педагогических условий адаптации иностранных студентов к обучению в университетах Украины. Анализ личностных качеств и особенностей различных региональных групп студентов приезжающих обучаться в вузы страны приведённый в работе обуславливает создание на подготовительном отделении мобильной образовательно-педагогической среды. Её характер детерминируется целями образования, а проектирование должно учитывать взаимодействие всех составляющих, условия, направления и уровни развития, а также технологию включения в эту деятельность

них відповідних професійних якостей (стриманість, толерантність, швидка реакція на порушення) та вміння самоконтролю, контролю емоцій та поведінки, врівноваженості.

Нині поживляються пошуки конкретних шляхів нормалізації стосунків між молодим викладачем та студентом, зокрема як підтримувати власний авторитет серед студентів, пропонуються відповідні інструкції щодо поведінки викладача в умовах підриву його репутації, небажання студентів співпрацювати з ним, порушення тими, хто навчається, дисципліни.

Неабияка увага приділяється необхідності формування позитивного іміджу та авторитету викладача серед студентів. Відтак, як зазначають Karen Owen та Cynthia Scott, створення позитивного враження на першій зустрічі зі студентами сприяє побудові процесу навчання на основі довіри та поваги. Такий підхід, на переконання авторів, уможливить появу невимушеної, доброзичливої але чітко структурованої атмосфери для підтримання подальших відносин, захоплення студентів від отримання знань, їх зацікавленості у досягненні кінцевих результатів та впевненості в отриманні знань [6].

Вартим уваги є вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх викладачів у непедагогічних вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу з їхніми багатомісячними традиціями професійної підготовки викладачів.

Особливості методичної підготовки вчителів іноземних мов у Великій Британії були предметом наукових пошуків І.Задорожної; вивчення системи професійної підготовки педагога та шляхів її оптимізації в умовах розвитку загальної освіти в Польщі займався Януш Морітз.

Плідним науковим доробком став аналіз змісту і форм організації підготовки вчителів професійної школи у Німеччині, який провів у своєму дисертаційному дослідженні А.Турчин. Автор виявив особливості їх практичної підготовки та розкрив основні характеристики післядипломної освіти викладачів професійних шкіл. Німецька модель підготовки педагогічних кадрів цікавила В.Гаманюк. Нею проаналізовано процес становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Німеччині. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у Німеччині висвітлено у науковій праці Н.Козак. Особливості системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників Німеччини розглянуто в дисертаційному дослідженні Т.Вакуленко. Окремим аспектам підготовки педагогічного персоналу для закладів професійної освіти присвячено розділ дисертації Н.Абашкіної.

Голотюк О. зосередила свій науковий інтерес на дослідженні основних тенденцій у процесі навчання спеціальних педагогічних дисциплін у Франції.

Аналіз інформаційних джерел дає нам можливість стверджувати, що велика увага приділяється запровадженню обов'язкового тестування на професійну придатність; уведено ознайомлювальну педагогічну практику впродовж перших двох тижнів навчання в університетах і коледжах; організовано навчальне стажування в країнах, мову яких опановують майбутні спеціалісти.

Підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу в університетах країн Євросоюзу здійснюється в контексті освітньої стратегії Європейського Союзу, з урахуванням культурної спадщини цих країн та базується на концепціях педагогічної освіти.

Навчальна програма спрямована не лише на фахове озброєння слухачів практичними вміннями управління діяльністю студентів в аудиторії, а й сприяє психологічній адаптації молодих викладачів до реалій професійної діяльності.

Основними навчальними формами професійної підготовки майбутніх викладачів у програмі PFF є навчальні майстерні, метою яких і є розвиток викладацької компетентності та формування практичних викладацьких та управлінських навичок і вмінь.

Важливою складовою професійної підготовки майбутніх викладачів у програмі PFF є постійнодіючий семінар «Підготовка до кар'єри викладача», метою якого є: інформування майбутніх викладачів про різні виміри викладацької діяльності; ознайомлення з особливостями кар'єрної організації, корпоративної культури інституту; мотивування їх до довготривалого самостійного дослідження основ успішної викладацької кар'єри. Основними методами роботи є активні методи навчання: тренінги, навчальні майстерні, методи кооперативного навчання [9].

Майбутні викладачі мають можливість ознайомитися з сучасними технологіями викладацької діяльності, безпосередньо управлінськими техніками, шляхами підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності, зрозуміти специфіку активного та кооперативного навчання. Слухачі мають нагоду сформувати та практично закріпити вміння побудови, оформлення та переоформлення курсів (викладацькі завдання, як розпочати курс, перевірка та оцінка) та вміння їх презентації [2].

Особлива увага при професійній підготовці майбутніх викладачів приділяється технологіям роботи викладача в аудиторії, його поведінці та манері спілкування зі студентами. Розробляються відповідні практичні рекомендації щодо управління діяльністю студентів в аудиторії [4]. Оскільки загальна тенденція освіти в США спрямована на залучення студентів — майбутніх фахівців до самостійної навчально-пошукової діяльності, то, відповідно діяльність викладача зводиться до такого управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, яка б забезпечувала формування дослідницьких умінь, умінь критичного аналізу та мислення, умінь самоосвіти, розвиток латерального мислення, позбавленого шаблонів, стереотипів та стандартів. Діяльність викладача в аудиторії реалізується через виконання таких функцій, як консультування, полегшення процесу оволодіння знаннями, нагляд за самостійною роботою студентів з метою підтримання навчальної атмосфери опанування відповідними знаннями.

Зазвичай управління аудиторною роботою зводиться до дотримання відповідних норм поведінки: запобігати та уникати конфліктних ситуацій, дотримуватися вимог до перерв між заняттями, залучення відповідних прийомів та засобів роботи з агресивною поведінкою студентів в аудиторії, процедури поведінки у надзвичайних ситуаціях. Водночас, викладачі-тренери не залишають поза увагою й необхідність формування практичних організаційних та управлінських умінь, а саме: розробка курсів, їх оформлення, визначення меж застосування, розробка методичних рекомендацій з використанням таких форм навчання як: інтерактивні лекції, дискусії, круглі столи, групова робота, проблемне навчання, тренінги, лабораторні роботи, польові роботи, тобто усіх форм навчальної роботи, крім традиційних лекцій.

Особливе місце у професійній підготовці майбутніх викладачів економіки займає формування та розвиток емоційного інтелекту, який сприяє розвитку у

студента. **Ключевые слова:** адаптация иностранных студентов, образовательно-педагогическая среда, педагогические условия, подготовительное отделение.

**Summary.** This article substantiates the need for educational-pedagogical environment at the preparatory department as one of the conditions of foreign students' adaptation to study at universities in Ukraine. Analysis of the personal qualities and characteristics of the various regional groups of students coming to study at the universities of the country given in the text causes the creation at the preparatory department mobile educational-pedagogical environment. Its character is determined by the educational objectives and design should take into account the interaction of all the components, conditions, trends and levels of development, and technology as part of student's activity. **Keywords:** foreign students' adaptation, educational-pedagogical environment, pedagogical conditions, preparatory department.

#### Література

1. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных образовательных учреждениях / Г. Ю. Беляев. – М.: ИКПС, 2000.
2. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості / І. М. Габа // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології АПМ України [за ред. С. Д. Максименка]. – к. 2011. – Т. XIII. – 4.6. – С. 74-82.
3. Мастерова В. А. Воспитательная образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего: автореф. Дис. Канд. Наук / В. А. Мастерова. – Саратов, 2003. – 16с.
4. Сурыгин А. И. Проблемы педагогического проектирования системы предвузовского обучения иностранных учащихся / Александр Игоревич Сурыгин // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. – Воронеж: РЦМАДС ВГУ, 1998. – 123 с.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365с.

УДК 378.147.88

#### ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

*Избаш Светлана Сергеевна,*

*к.пед.н., доцент кафедры педагогики и педагогического мастерства  
Мелитопольский государственный педагогический  
университет имени Богдана Хмельницкого, г. Мелитополь*

**Постановка проблемы.** Дистанционное обучение в Украине реализуется через систему дистанционного обучения, которая является частью системы образования в Украине, с нормативно-правовой базой, организационно оформленной структурой, кадровым, системотехническим, материально-техническим и финансовым обеспечением, которые реализуют дистанционное обучение на уровнях общего среднего, профессионально-технического, высшего и последилового образования, а также самообразования.

Внедрение дистанционного обучения в Украине регламентируется целым

рядом нормативно-правовых документов. В Украине разработана Концепция развития дистанционного образования (утверждено Министерством образования и науки Украины 20.12.2000 р.) которая предусматривает обеспечение общенационального доступа к образовательным ресурсам путем использования современных информационных технологий и телекоммуникационных сетей и предоставление условий для реализации гражданами Украины своих прав на образование [3]. «Положением о дистанционном обучении» (утверждено Приказом Министерства образования и науки Украины от 25.04.13 р. № 466) определяются особенности организации и внедрения дистанционного обучения в общеобразовательных, высших, профессионально-технических учебных заведениях и заведениях последипломного образования. [6].

**Анализ последних исследований и публикаций.** В последнее время развитие информационных технологий способствовало модернизации системы образования, что воплотилось в создании концепции дистанционного образования. Использование дистанционных форм и методов обучения способствует индивидуализации процесса обучения учащихся, стимулирует их к познавательной самостоятельной деятельности, формирует информационную культуру, прививает навыки рациональной работы по поиску и применению учебной информации.

Анализ научной психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований, которые появились в последнее время, свидетельствует о том, что значительное внимание учёные уделяют проблеме внедрения дистанционных технологий в учебный процесс учебных заведений разных типов. Теоретическими основами решения данной проблемы являются научно-педагогические обоснования дистанционного обучения, представленные украинскими (В. Кухаренко, Н. Сиротенко, Е. Владимирская, В. Рыбалко, Б. Шуневич, П. Стефаненко, Т. Волобуева, В. Олейник, В. Трофименко и др.), российскими (А. Андреев, Е. Полат, А. Хуторской, А. Бершадский, Б. Блум, С. Лобачев, В. Трифонов и др.) и зарубежными (Д. Киган, Р. Деллинг, Дж. Боат, К. Смит, М. Аллен, М. Мур, О. Петерс, Т. Андерсон, М. Гагн, Д. Гуллер, Г. Рамбл и др.) учёными.

**Выделение нерешённых ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья.** Проблеме развития познавательной самостоятельности уделено достаточно внимания в научной психолого-педагогической литературе. Однако, несмотря на широту исследований, необходимо отметить, что в работах учёных не нашли своего отражения вопросы развития познавательной самостоятельности студентов магистратуры средствами дистанционного обучения. На сегодняшний день, как показывает анализ нормативно-правовых документов в сфере образования, одним из приоритетных направлений совершенствования системы образования в Украине является использование информационно-коммуникационных технологий, которые обеспечивают дальнейшее совершенствование процесса профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений, способствуя доступности, эффективности обучения, предоставляя всем субъектам обучения равный доступ к качеству образования, а также готовят к жизни в условиях информационного общества.

**Цель статьи** – определение эффективности влияния дистанционного обучения на процесс развития познавательной самостоятельности студентов

Л.Казарін, В.Кузнецов, М.Приходько, О.Проворова, Г.Остапова, В.Сенашенко) передували відповідні зміни не лише в соціально-економічному житті суспільства (достатня висока заробітна платня, можливість отримання безкоштовного житла, сприятливі умови діяльності), а й поява чисельних психолого-педагогічних досліджень, які науково доводили та обґрунтовували зв'язок ефективності навчання студентів та спеціальної підготовки викладачів. Відповідно, ці процеси сприяли підвищенню соціального статусу та значущості педагогічної професії, відповідно почала зростати професійна конкуренція, що, в свою чергу, забезпечило підвищення професійних вимог до викладачів. Такі зміни не могли не актуалізувати необхідність створення інституту професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

Водночас, для того щоб відповідати вимогам та викликам сьогодення, синхронізувати динаміку розвитку освітнього середовища та швидкість змін ринку праці, у США почала зростати питома вага післядипломної підготовки майбутніх викладачів на базі непедагогічних навчальних закладах з більш глибою спеціалізацією у практичних питаннях.

Відтак, у 1993 році у США внаслідок об'єднання спільних зусиль Ради з питань розвитку післядипломної освіти, магистратури та аспірантури (Council of Graduate Schools — CGS) а також Асоціації вищих навчальних закладів США (the Association of American Colleges and Universities — AAC&U) була затверджена національна обов'язкова програма «Підготовка майбутніх викладачів» (PFF – Preparing Future Faculty). Одним із ключових напрямів цієї програми є професійна підготовка викладачів непедагогічних університетів та аспірантів — майбутніх викладачів.

Аналіз програми підготовки майбутніх викладачів економіки до професійної викладацької діяльності у вищому навчальному закладі (Anne S. Pruitt-Logan, Jerry G. Gaff, Joyce E. Jentoft) доводить, що педагогічна підготовка вцілому спрямована на компетентісно-контекстний процес навчання, в основі якого закладена ідея проблемного навчання [8]. Вона охоплює підготовку до: безпосередньої викладацької діяльності з обов'язковим чітким усвідомленням прав та обов'язків викладача; науково-дослідницької та надання освітньо-консультаційних послуг тим, хто навчається (студентам), їхнім батькам та громадам. В основі професійної підготовки майбутніх викладачів закладені відповідні концепції, які відтворюють такі принципи навчання: професійна діяльність викладача має відповідати індивідуальним можливостям та рівню підготовки студентів; майбутні викладачі мають бути поінформовані про власні обов'язки та можливості для самореалізації та реалізації власних інтересів в інших навчальних закладах; обов'язкове запровадження інституту наставництва як для майбутніх викладачів, так і для студентів як фактору удосконалення освітнього процесу; формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів з метою використання сучасних інноваційних комунікаційних технологій для презентації інформації в аудиторії; професійний розвиток та самовдосконалення майбутніх викладачів має логічно інтегруватися в академічну програму професійного розвитку науковця та відповідати вимогам вченого ступеня; професійна підготовка майбутніх викладачів має відповідати сучасним науковим досягненням та розробкам в галузі педагогічної освіти [10].

УДК 378.147

### ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ У ВИЩИХ НЕПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД США ТА ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

*Александрова Н. М.,  
аспірант кафедри педагогіки та психології  
ДВНЗ «КНЕУ ім. В. Гетьмана»*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Необхідною умовою інтеграції освіти України в євро простір є розбудова та узгодженість її національного освітнього простору з гуманістичними засадами західної цивілізації. Водночас, розбудова національної освіти не виключає й залучення інноваційного педагогічного досвіду інших країн. У сучасних умовах входження України до Європейського Союзу вища освіта потребує підготовки викладача університету нового покоління, щ зумовлює підвищені вимоги до якості його підготовки.

Проблематика підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності досить широка, а її дослідження здійснюється багатьма вітчизняними вченими. Ознайомлення з досвідом США та Європейських країн у галузі педагогічної підготовки викладачів до професійної діяльності збагачує вітчизняну науку та дає поштовх до нових теоретичних та практичних розробок в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти підготовки педагогічних кадрів були предметом наукових досліджень: методологічні проблеми вищої педагогічної освіти за рубежом (Л.Пуховська); тенденції, особливості, зміст професійної підготовки фахівців у зарубіжних країнах (Н.Абашкіна, О.Глузман, Г.Воронка, Т.Десятов, А.Каплун, А.Парінов, С.Романова, Л.Сакун, Л.Хомич); професійна освіта за рубежом у контексті загальноосвітньої підготовки (Л.Боярська, Б.Омельяненко, Н.Рослик, Д.Рапопорт); педагогічні технології, методи та організаційні форми навчання у школах США (А.Алексюк, Т.Льїна, В.Чорний); особливості та складові педагогічної майстерності вчителя США (Н.Лизунова, Р.Роман, Я.Колиб'юк); підходи до організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителя в США (В.Гаргай, І.Велікова); система професійної освіти США (В.Кудін); становлення і розвиток базисного етапу в системах вищої освіти США і України (О.Лещинський); вивчення моделі професійної підготовки майбутніх вчителів у педагогічних вузах США (М.Нагача).

Проте, не зважаючи на значний доробок наукових досліджень сучасних вітчизняних науковців, питання професійної підготовки майбутніх викладачів у непедагогічних вищих навчальних закладах (університетах) нині недостатньо вивчені.

**Формування мети статті.** Мета статті — проаналізувати й висвітлити зарубіжний досвід професійної підготовки викладачів економічних дисциплін у вищих непедагогічних навчальних закладах європейських країн і США та виявити позитивні надбання для його використання у практиці організації вітчизняного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка викладача університету у США зазвичай здійснюється в умовах педагогічного вищого навчального закладу. На початку 80-х років цей процес значно активізувався. Йому, на думку дослідників (С. Вітвицька, Л. Вовк, А.Галаган, В.Гоппа,

магістратури.

**Изложение основного материала исследования.** В научной литературе понятие дистанционного обучения трактуется по-разному. Так, Е. Полат определяет дистанционного обучение как новую организацию образовательного процесса, базирующуюся на принципе самостоятельного обучения студента. Среда обучения характеризуется тем, что учащиеся в основном, а часто и совсем, отдалены от преподавателя в пространстве и (или) во времени, в то же время они имеют возможность в любой момент поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации [5, с. 37]. По мнению Ю. Быкова, В. Кухаренка, Н. Сиротенка дистанционное обучение – это форма организации и реализации учебно-воспитательного процесса при которой его участники (объекты и субъекты обучения) осуществляют учебное взаимодействие принципиально и преимущественно на расстоянии, которое не позволяет и не предусматривает непосредственное учебное взаимодействие участников тет-а-тет [1, с. 15]. С. Витвицкая считает дистанционное обучение совокупностью информационных и педагогических технологий, которые обеспечивают доставку студенту основного объема материала, интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по усвоению материала, а также оценку их знаний и навыков в процессе обучения [2, с. 199].

Дистанционное обучение предполагает наличие преподавателя и учащегося, их общение. В этом, по мнению российской учёной Е. Полат, заключается принципиальная разница, концептуальное отличие дистанционного обучения от систем и программ самообразования.

Анализ понятия «дистанционное обучение» в работах разных учёных позволил сделать вывод о том, что дистанционное обучение – это новый способ реализации процесса обучения, в основе которого лежит использование информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих учиться на расстоянии, при этом процесс обучения приобретает специфическую форму взаимодействия между учителем и учащимся.

В Мелитопольском государственном педагогическом университете имени Богдана Хмельницкого (МДПУ) работа по внедрению дистанционной формы обучения ведётся с 2000 года. Университет в своей работе по внедрению дистанционного обучения руководствуется «Положением об организации учебного процесса в Мелитопольском государственном педагогическом университете имени Богдана Хмельницкого», а также «Концепцией стратегического развития Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого на 2009-2015 гг.». На данный момент в МДПУ проводится экспериментальная работа по внедрению дистанционного обучения на факультете информатики и математики (на II-III курсах обучения специальности «Информатика») и в отделении магистратуры на специальности «Управление учебными заведениями». В рамках нашего исследования мы проявили интерес к изучению влияния дистанционного обучения на процесс развития познавательной самостоятельности студентов магистратуры, обучающихся по специальности «Управление учебными заведениями».

Считаем целесообразным уточнить понятие «познавательной самостоятельности», которое анализируется в трудах многих учёных и непосредственно связано с нашим исследованием. В понимании сущности

познавательной самостоятельности наблюдается несколько подходов: одни авторы рассматривают данную категорию, отдавая предпочтение деятельной стороне, другие – психологическим аспектам. Например, И. Лернер под познавательной самостоятельностью понимает сформированное у учеников стремление и умение познавать в процессе целенаправленного творческого поиска [4, с. 35]. Т. Шамова рассматривает познавательную самостоятельность как одну из основных интегративных качеств личности, связанную с воспитанием положительных мотивов к обучению, формированием системы знаний и способов деятельности по применению полученных знаний, а также приобретение новых знаний посредством волевых усилий. Т. Шамова выделяет три наиболее существенных компонента познавательной самостоятельности: мотивационный, содержательно-операционный и волевой; указывает на взаимосвязь и взаимообусловленность между этими компонентами. По мнению учёной, проявление самостоятельности в познавательной деятельности обязательно связано с мотивами деятельности [7, с. 67].

Таким образом, при всём разнообразии подходов к решению проблемы, большинство авторов выделяют такие структурные компоненты познавательной самостоятельности: мотивационный, содержательно-операционный, волевой. Подчеркивается взаимосвязь и взаимообусловленность этих компонентов. Познавательная самостоятельность выражается в познавательной активности.

Целью нашего исследования было определение эффективности влияния дистанционного обучения на процесс развития познавательной самостоятельности студентов магистратуры.

Для того, чтоб проверить влияние дистанционного обучения на повышение уровня познавательной самостоятельности студентов магистратуры, мы разработали критерии проверки эффективности развития познавательной самостоятельности студентов магистратуры. При разработке критериев мы исходили из компонентов структуры познавательной самостоятельности: мотивационного, операционного и рефлексивного. Из мотивационной сферы в качестве критериев были взяты профессиональные ценностные ориентации и мотивы, направленность личности студента; из операционной сферы – знания, умения, навыки студентов; из рефлексивной – самосознание и самооценка студентов магистратуры. Таким образом, согласно вышеизложенному, основными критериями для определения уровня развития познавательной самостоятельности студентов магистратуры стали следующие: мотивационный, операционный, рефлексивный.

Рассмотрим результаты формирующего эксперимента. Распределение студентов магистратуры по уровням развития мотивов изучения учебных дисциплин «Педагогика высшей школы», «Этика руководителя», «Современные психотехнологии в образовании и менеджменте» (мотивационный критерий) производилось по модифицированной методике О. Гребенюка. Согласно этой методике, мотивами изучения учебных дисциплин выступают следующие: осознание своих обязанностей, наличие познавательных интересов, направленность на овладение теоретическими знаниями и способами познавательной деятельности, наличие моральных идеалов, потребность в совершенствовании своих знаний и навыков, стремление к поисковой и творческой деятельности. Обработанные результаты приведены в таблице 3.

підготовки фахівців, посиленням творчої складової у їхній діяльності. Розкрито сутність поняття «організаційна культура особистості». Виокремлено структурні компоненти цієї якості особистості. Обґрунтовано роль аксіологічного компонента організаційної культури вчителя у його педагогічній діяльності. Проаналізовано погляди дослідників на сутність понять цінності та ціннісні орієнтації особистості. Відображено взаємозв'язок між цінностями організації і цінностями особистості. **Ключові слова:** організаційна культура особистості, аксіологічний компонент організаційної культури особистості, цінності, норми, мораль.

**Резюме.** В статті акцентовано увагу на проблемі культурологічної підготовці майбутнього вчителя, що обумовлено зростаючими вимогами до підготовки спеціалістів, посиленням творчої складової в їхній діяльності. Розкрито сутність поняття «організаційна культура особистості». Виділено структурні компоненти цього якості особистості. Обґрунтовано роль аксіологічного компонента організаційної культури вчителя в його педагогічній діяльності. Проаналізовані погляди дослідників на сутність понять цінності та ціннісні орієнтації особистості. Відображено взаємозв'язок між цінностями організації і цінностями особистості. **Ключові слова:** організаційна культура особистості, аксіологічний компонент організаційної культури особистості, цінності, норми, мораль.

**Summary** The author of the article stresses the current concern of the problem of the culturological (culture-based) preparation of future teachers. The problem is determined by increasingly changing requirements for the preparation of specialists aimed at boosting their creativity-driven professional activity. The content of the notion “organizational culture of the personality” is disclosed. The structural components of this important characteristic of the personality are identified. The role of the axiological component (value-based) of the teacher’s organizational culture in their pedagogical activity is well-grounded. The scientists’ views on the essence and content of values and value-driven approaches of the personality are analyzed. The relation between the organization’s values and the personality’s values is reflected. **Keywords:** personality’s organizational culture, axiological (value-based) component of personality’s organizational culture, values, norms, motivation factors.

#### Література

1. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1965. – 124 с.
2. Донцов А.И. Психология коллектива: Методологические проблемы исследования. – М., 1984. – 208 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Сарингулян, К.С. Культура и регуляция деятельности [Текст] / К.С. Сарингулян. – Ереван, 1986. – 204 с.
5. Rokeach M. Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organisation and Change. – San Francisco, CA: Josey-Bass, 1968.



визначають сутність ціннісних орієнтацій суб'єкта, а отже виступають у якості основної детермінанти діяльності, визначаючи в підсумку його статусні позиції в межах організаційних структур.

Серед мотиваційних факторів, які прямо або опосередковано впливають на характер позиціонування суб'єкта в ієрархічній структурі організації, можна виокремити такі потреби: у постійному відтворенні соціальною і професійною ідентичністю в межах і через організації; у повазі і визнанні, яка є однією з базових і задоволення якої багато в чому зумовлюють рівень професійної віддачі суб'єкта і форми його організаційної ідентифікації; у такій роботі, яка надає засоби для досягнення своїх цілей, максимально використовувати знання і кваліфікаційний досвід; у кар'єрному зростанні в межах організації.

Із широкого спектру ціннісно-мотиваційних факторів нами виділено тільки ті, які безпосередньо корелюють з організаційною діяльністю й ідентифікують суб'єкта з певним організаційним порядком і відповідною культурою.

З категорією "цінність" у трактуванні феномена "культура" пов'язана категорія "норма". Співвідношення цих понять переконливо показав К. Сарингулян, який розглядав цінності "... як норми цілепокладання або норми орієнтації" [4, с. 113].

Трактування цінності як функціонального буття або як норми людського цілепокладання означає не різні інтерпретації цієї категорії, а різні види цінностей. У зв'язку з цим, доцільно визначати вищий рівень педагогічних цінностей, як норми людського цілепокладання.

**Висновки.** Для гуманізації суспільних відносин, переходу від принципів соціоцентризму до людиноцентризму, орієнтації на людину як вищу цінність у педагогічній діяльності необхідно враховувати особливості організаційного поля культури, характерні для сучасного етапу розвитку суспільства.

Основну функцію культури І. Лернер вбачає у властивості особистості підтримувати свої параметри у певному діапазоні, що визначається специфікою зовнішнього середовища, особливостями його культури. Відомо, що будь-який соціум одержує зовнішнє, предметне закріплення у специфічних "артефактах" – образах, знаках, символах, звичаях, традиціях тощо. Всі вони є системою "символічних форм", що визначаються особливостями культури даного соціуму, посредством яких особистість приймається і ідентифікується у даному співтоваристві [3].

Такий погляд на феномен організаційної культури дає змогу виокремити два рівні її функціонування: організаційна культура соціуму (організації) і організаційну культуру особистості, зрозуміти взаємозв'язок, взаємозумовленість і взаємопроникнення організаційної культури цих рівнів.

Отже, підводячи підсумки, підкреслимо, що ціннісним підґрунтям організаційної культури фахівця є ідеали діяльності організації, узагальнені уявлення про удосконалені форми організаційного розвитку, що дають можливість людям здійснювати свої потреби і постійно актуалізують свої соціально-професійні потенції. Перспективу подальшого дослідження даної проблеми вбачаємо у розробці моделі формування у майбутніх учителів організаційної культури в процесі їхньої психолого-педагогічної підготовки у вищій школі.

**Резюме.** У статті акцентовано увагу на проблемі культурологічної підготовки майбутнього вчителя, що зумовлено зростаючими вимогами до

Таблиця 3

Динамика рівней розвитку мотивів изучення учебных дисциплин (в %)

Уровни	Средние значения	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Высокий	27,1	32,9
Средний	39,2	41,4
Низкий	33,7	25,7

Если на начало эксперимента высокий уровень развития мотивов изучения учебных дисциплин был зафиксированный у 27,1% опрошенных, то в конечном результате – у 32,9%. Низкий уровень зафиксирован у 33,7% опрошенных на начало эксперимента и у 25,7% по окончании эксперимента. Эти данные подтверждают мысль о том, что эффективность учебной деятельности определяется не только внешними, но и внутренними показателями, среди которых важную роль играют мотивы обучения.

Уровень сформированности у студентов магистратуры педагогических умений (операционный критерий) определялся по методике определения педагогических умений и направленности студентов. Для анализа полученных результатов необходимо было установить распределение полученных средних значений по трём уровням. Разница между крайними уровнями (от 3 до 5) составляет 2 балла, поэтому, распределив эту разницу на три уровня, получили интервал между уровнями 0,6 балла. Таким образом, мы будем считать, что количественные значения полученных суммарных показателей по уровням распределяются таким образом: низкий уровень – от 3,0 до 3,6 баллов; средний – от 3,7 до 4,3 баллов; высокий – от 4,4 до 5,0 баллов. Результаты представлены в таблице 4.

Таблиця 4

Уровни сформированности у студентов магистратуры педагогических умений (в баллах)

Умения	Начало эксперимента		Конец эксперимента	
	балл	уровень	балл	уровень
Конструктивные	4,2	средний	4,6	высокий
Дидактические	3,9	средний	4,4	высокий
Гностические	4,1	средний	4,8	высокий
Организаторские	4,1	средний	4,7	высокий
Коммуникативные	4,0	средний	4,5	высокий
Перцептивные	3,8	средний	4,2	средний
Суггестивные	3,6	низкий	4,0	средний
Экспрессивные	3,9	средний	3,9	средний

Результаты исследования свидетельствуют, что студенты смогли почувствовать себя самостоятельными, ответственными, успешными, способными решать разные проблемные задачи, работая в дистанционном курсе. Это способствовало самореализации каждого участника

дистанційного навчання. Осознание своих возможностей, своего вклада способствует повышению личной уверенности каждого участника дистанційного навчання.

Результаты оценивания студентами собственных уровней сформированности параметров познавательной самостоятельности (рефлексивный критерий) до и после привлечения их к работе в дистанционных курсах, представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Результаты оценивания студентами собственных уровней развития параметров познавательной самостоятельности (в баллах)**

Параметры познавательной самостоятельности	Начало эксперимента		Конец эксперимента	
	балл	уровень	балл	уровень
Умение налаживать социальные и профессиональные связи на уровне университета и за его пределами	62,2	средний	65,3	средний
Умение налаживать коммуникативные и организаторские связи	28,0	низкий	65,1	средний
Знание требований выбранной профессии к личности	31,1	низкий	72,3	высокий
Заинтересованность и увлечённость в работе	62,3	средний	75,8	высокий
Направленность на профессию	68,2	высокий	82,1	высокий
Владение методикой профессионального общения	25,2	низкий	65,2	средний
Знание передового опыта профессиональной деятельности	29,1	низкий	65,0	средний
Проявление творчества	34,1	средний	65,2	средний
Проявление волевых и нравственных качеств	19,1	низкий	90,2	высокий
Наличие навыков самостоятельной работы в вопросах овладения профессией	30,2	низкий	64,3	средний

Данные таблицы 5 свидетельствуют, что до организации специальной работы по практическому участию студентов в дистанционном обучении высокий уровень сформированности параметров познавательной самостоятельности коэффициент значимости (КЗ) (КЗ от 67 до 100 баллов) был зафиксирован лишь по одному параметру адаптации (№5; 10% от общего количества параметров), средний (КЗ от 34 до 66) – за тремя (№№ 1, 4, 8; 30%), низкий (КЗ от 0 до 33) – за шестью (№№ 2, 3, 6, 7, 9, 10; 60%) параметрами познавательной самостоятельности.

реализацию відповідної цінності. Особистісні цінності виступають як внутрішні носії соціальної регуляції.

Аксіологічний компонент організаційної культури вчителя утворено сукупністю соціально-психологічних і педагогічних цінностей, які створені людством і включені у цілісний педагогічний процес на сучасному етапі розвитку освіти.

Учитель стає майстром своєї справи, професіоналом у процесі того, як він оволодіває і розвиває валеологічну діяльність, оволодіває педагогічним досвідом, визнаючи загальнолюдські цінності. Історія школи і педагогічної думки – це процес постійного оцінювання, переосмислення, установлення цінностей, перенесення відомих ідей і педагогічних технологій у нові умови. Вміння побачити в старому, давно відомому нове, гідно його оцінити і скласти один із аспектів змісту аксіологічного компоненту.

Отже, важливою властивістю особистості є морально-психологічна, яка виражає усвідомлене й емпатійне відношення до людини як вищої цінності. Людина, яка володіє організаційною культурою, буде діяти відповідно до вимог і морального ідеалу, який зумовлює досягнення такого рівня розвитку особистості, який відповідає сутності людини. У цьому зв'язку моральний ідеал є сукупністю педагогічних цінностей, співвіднесених як з потребами розвитку організації, так і з потребами розвитку особистості. В цьому простежується органічна єдність провідних інтересів особистості і організації.

Моральний ідеал не є раз і назавжди заданим. Він розвивається, удосконалюється як зразок, що визначає перспективу розвитку особистості. Основним фактором такого розвитку є усвідомлення і розуміння громадських зв'язків, соціального значення власної діяльності.

Для характеристики організаційної культури педагога важливо розкрити, які цінності адекватні їй. Становлення людини як культурної істоти, розвиток її індивідуальності пов'язані з переходом від зовнішньої соціальної регуляції до внутрішньої особистісно-індивідуальної. У процесі такого переходу лежить процес інтеріоризації соціальних норм, перетворення їх у внутрішні особистісні регулятори. Норми соціальної поведінки не виконуються самі по собі, вони повинні бути інтеріоризовані, повинні стати ... "особистісними нормами".

Говорячи про те, що спрямованість на іншого суб'єкта є провідною для соціальної взаємодії, О. Бодальов зазначає, що розвиток якостей культури особистості починається з формування у людини такої спрямованості, при якій інші люди стояли б неодмінно у центрі її системи цінностей. Сформована у особистості спрямованість на людину сприяє успішності спілкування, вибору способів взаємодії з ним, які найбільш відповідають особливостям іншої людини [1].

У ієрархії відносин між людьми у соціальній психології виділяють такі рівні: домінування, маніпуляції, суперництво (боротьба), партнерство, співдружність і вищий рівень – альтруїзм.

Індивідуальна своєрідність організаційної культури конкретної людини визначається, насамперед, тим, що загальнолюдські і національні цінності набувають у внутрішньому просторі особистості індивідуальний смисл. Крім того, змістовність і ієрархічність цінностей і смислів у людини завжди унікальна і неповторна.

Великого значення набуває проблема мотивів і потреб, оскільки вони

спасіння, церква тощо); естетичні цінності (краса, гармонія, культурна самобутність, слідування традиціям тощо) (Б. Єрасов); цінності, пов'язані з діяльністю людини, цінності переживань і цінності відношень (В. Франкл).

Відомі й інші класифікації цінностей. З позиції соціального управління нам видається найбільш важливою класифікація, що встановлює взаємозв'язок цінностей з цілями діяльності і засобами їх досягання (М. Рокіч).

До списку термінальних цінностей (цінності, що відносяться до цілей) він включає такі: активне, діяльне життя; життєву мудрість; здоров'я; цікаву роботу; красу природи і мистецтва; любов; матеріальне благополуччя; загальна хороша обстановка в країні, суспільстві; наявність вірних друзів; збереження миру між народами; суспільне визнання; пізнання; рівність; самостійність як незалежність у судженнях і оцінках; свободу як незалежність у вчинках і діях; щасливе сімейне життя; творчість; задоволення [5].

До інструментальних цінностей (цінності, що мають відношення до засобів досягання цілей) відносить: вихованість; акуратність; життєрадісність; незалежність; непримиренність до недоліків у собі й інших; освіченість, відповідальність; раціоналізм; самоконтроль; сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів; терпимість, сильна воля; чесність; чуйність; продуктивність у роботі.

Цінності, які покладені в основу організаційної культури, створюють основу для формування у членів організації ціннісних орієнтацій (настанов). Вірогідність прийняття людиною тієї чи іншої цінності і вироблення відповідних ціннісних настанов залежить від: віку людини (ціннісні настанови легше формуються і змінюються у молодій людини, ніж зрілої); довіри людини до носія цінностей; відповідності даної цінності іншим цінностям цієї людини; рівня самооцінки і ступеня конформізму, властивих людині.

Під впливом цих факторів людина в організації може заперечувати або приймати всі її базові цінності, а також може демонструвати вибірково поведінку – приймати одні і не приймати інші цінності.

Отже, цінності – це стійке і вибірково відношення до матеріальних і духовних благ. Значення цінностей організаційної культури полягає в тому, що вони визначають або щонайменше впливають на ті види поведінки, які, в свою чергу, пов'язані з ефективністю діяльності організації.

Між цінностями організації і цінностями особистості існує тісний взаємозв'язок. Організаційні цінності і норми можуть відображати: "обличчя" організації; розвиток організаційної культури; інноваційну активність; прагнення до розвитку; повноваження, які властиві посаді або особистості; турботу про людей і їх потреби, можливості навчання і підвищення кваліфікації; критерії обрання на керівні посади; організацію роботи і дисципліну; стиль керівництва і управління; процеси прийняття рішень; розповсюдження і обмін інформацією; характер контактів та соціалізації; шляхи подолання конфліктів; оцінка ефективності роботи і використання результатів.

Отже, суспільні і групові цінності, які засвоюються індивідом у процесі онтогенезу, стають індивідуальними цінностями і набувають особистісного смислу. Механізм становлення особистісних цінностей описаний у поняттях інтеріоризації особистістю соціальних цінностей О. Донцовим [2]. Необхідною умовою трансформації соціальних цінностей і норм у особистісні є включення суб'єкта у колективну діяльність або соціальну взаємодію, які спрямовані на

Після експериментальної роботи високий рівень був зафіксований по чотирьом параметрам (№№ 3, 4, 5, 9; 40% от общего количества параметров), средний – по шести параметрам (№№ 1, 2, 6, 7, 8, 10; 60%). Низкого уровня сформированности параметров познавательной самостоятельности после проведения эксперимента не было зафиксировано.

Таким образом, студенты смогли самостоятельно определить результаты своего участия в дистанционном обучении, что означает приобретение ими рефлексивного опыта оценивания собственной учебной деятельности.

**Выводы.** Проведенное нами исследование свидетельствует о том, что большинство студентов магистратуры проявили интерес к дистанционному обучению и считают, что непосредственная работа в дистанционном курсе влияет не только на процесс обучения, настроение и профессиональные отношения между студентами и преподавателем, но и играет существенную роль в их профессиональном росте. Результатом участия в дистанционном обучении стало формирование у студентов магистратуры умения определять перспективы своей деятельности, предусматривать последствия своих действий, демонстрировать умения использовать полученные знания в стандартных и нестандартных ситуациях и задачах. Отношение к обучению приобрело позитивный характер во всех проявлениях (эмоциях, целях, мотивах студента), что, в свою очередь, активизировало познавательную самостоятельность каждого студента.

**Перспективы дальнейших разведок в данном направлении.** В перспективе планируется разработать методическое обеспечение для осуществления полной подготовки студентов магистратуры обучающихся по специальности «Управление учебными заведениями» по дистанционной форме обучения.

**Резюме.** У статті автор аналізує поняття «дистанційне навчання», «пізнавальна самостійність», а також наводить результати експериментальної роботи з визначення ефективности впливу дистанційного навчання на процес розвитку пізнавальної самостійності студентів магистратури. **Ключові слова:** дистанційне навчання, пізнавальна самостійність, інформаційні технології, дистанційний курс, пізнавальна активність.

**Резюме.** В статье автор анализирует понятия «дистанционное обучение», «познавательная самостоятельность», а также приводит результаты экспериментальной работы по определению эффективности влияния дистанционного обучения на процесс развития познавательной самостоятельности студентов магистратуры. **Ключевые слова:** дистанционное обучение, познавательная самостоятельность, информационные технологии, дистанционный курс, познавательная активность.

**Summary.** In the article the author analyzes the concept of «distance learning», «cognitive independence», and also gives the results of experimental work on the determination of the effectiveness and impact of distance learning on the process of development of cognitive independence of master students. **Keywords:** distant learning, cognitive independence, information technology, distance course, cognitive activity.

#### Литература

1. Биков В. Ю. Технологія створення дистанційного курсу: навчальний посібник / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, О. В. Рибалко, Ю. М. Богачков; голов. ред. В. Ю. Биков та В. М. Кухаренко. – К.: Міленіум, 2008.

– 324 с.

2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: [навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів] / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навч. літ., 2003. – 316 с.

3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Міністерством освіти і науки України 20.12.2000 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>

4. Лернер И. Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1971. – №4. – С. 34-39.

5. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат // Информатика и образование. – 2001. – № 5. – С. 37-43.

6. Положення про дистанційне навчання (затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України (25.04.2013 № 466) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/RE23235.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE23235.html)

7. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

УДК 373.2/.5.015.31:17.022.1”18/19“

### ПРОЦЕС ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ У ДУХОВНО-МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ)

*Канарова Ольга Вікторівна,  
кандидат педагогічних наук, асистент кафедри  
соціальної педагогіки та дошкільної освіти  
Мелітопольського державного педагогічного  
університету імені Богдана Хмельницького*

**Постановка проблеми.** Процес особистісного становлення у духовно-моральному вихованні дітей та учнівської молоді є досить актуальними, і чи не найбільшою ваги вони набувають у часи реформування освітньої галузі.

Сьогодні, як ніколи, вчителі та вихователі потребують не тільки збагачення змісту навчання, а й суттєвого удосконалення виховних програм і методик духовно-морального спрямування, неперервності у процесі моральної освіти. Постає необхідність у поступовому сходженні до духовності, моральності дітей та учнівської молоді з перших етапів, і цей процес має відбуватися з урахуванням тих психічних новоутворень, які інтенсивно формуються та набувають розвитку у різні вікові періоди.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методичні засади особистісного становлення у духовно-моральному вихованні дітей та учнівської молоді закладено у дослідженнях сучасних українських науковців: І. Беха, О. Вишневіського, В. Жуковського, В. Карагодіна, Б. Степанишина, Т. Тхоржевської, М. Хімич, Г. Шевченко та ін. Нові дисертаційні дослідження історико-філософського та історико-педагогічного напрямків щодо теорії і практики духовно-морального становлення і розвитку особистості вчителя у світській та православній педагогічній культурі (В. Беляєва); моральнісного підґрунтя галицької педагогіки 30-х років ХХ ст. (М. Фляк); виховних цінностей у просвітницькій спадщині членів Попівської академії (кінець ХVІІІ

філософських вчень. Трактатування культури через систему цінностей мала місце в працях відомого культуролога Е. Маркаряна, у яких аксіологічний аспект розглядався ним у якості істотної характеристики у філософському розумінні культури.

На недоліки аксіологічного розуміння культури і визначень, побудованих на його основі, вказує у своїх дослідженнях Н. Злобіна. Вони, на її думку, полягають у тому, що культура трактується не як процес, а як деякий статичний стан, і виступає лише у вигляді результатів діяльності людини (цінностей).

Водночас дискусія навколо аксіологічного підходу до культури сприяла диференціації різних аспектів у розумінні культури, призвела до інтеграції і знаходженню загальних моментів у різних концепціях культури, сприяла активній розробці теорії цінностей та визнанню аксіологічного підходу у якості одного з основних у теорії культури.

Важливість ціннісно-сміслових утворень у життєдіяльності особистості висвітлено у працях Л. Виготського, О. Леонтєва, А. Асмолова, В. Петровського та ін. Майже всі дослідники організаційної культури мають спільну думку про те, що саме система цінностей, які прийняті в організації, є формуючою основою культури в організації, утворюють “внутрішній каркас” культури.

Вперше поняття “цінність” ввів у обіг англійський філософ Томас Гоббс. Водночас родоначальником аксіології (теорії цінностей) вважають німецького філософа Рудольфа Германа Лотце, який першим розглянув поняття цінностей на категоріальному рівні і створив класифікацію цінностей.

У сучасній науці існує достатньо чітке розуміння цінностей. Зокрема, їх трактують як: “переконавання в тому, що даний предмет, стан речей або спосіб дії є потрібним і соціально затребуваним об’єктом бажань і прагнень людини” (М.Рокич); набір стандартів і критеріїв, які можна наслідувати у своєму житті” (О. Віханський і А. Наумов). При цьому вони підкреслюють, що цінності носять достатньо абстрактний і узагальнений характер, сформульовані у вигляді заповідей, тверджень, мудростей, загальних норм і можуть поділятися великими групами людей.

Аналіз визначень поняття “цінності” дає можливість виокремити загальні моменти. Зокрема, цінності – це те, що орієнтує індивіда в тому, яку поведінку вважати допустимою, а яку неприпустимою. Цінності соціальні за своєю природою, вони відображають стійке колективне відношення людей до якихось об’єктів або дій. Для тих, хто їх поділяє, вони слугують стандартами, з якими порівнюються і за допомогою яких оцінюються як власні рішення та вчинки, так і дії інших людей.

Отже, цінності – це соціально схвалені уявлення про те, що є добро і що є зло, на основі яких здійснюється вибір прийнятих моделей поведінки. Вони слугують еталоном, ідеалом для людей.

Для докладнішого аналізу цінностей використовують їх класифікацію. Виокремлюють такі цінності: вітальні (життя, здоров’я, безпека, благополуччя, якість життя, природне середовище, комфорт тощо); соціальні (соціальне положення, статус, працелюбність, праця, підприємливість, схильність до ризику, соціальна рівність, справедливість тощо); політичні (права людини, свобода слова, законність, порядок тощо); моральні (добро, любов, дружба, обов’язок, честь, чесність, порядність, безкорисливість тощо); релігійні (віра,

УДК 371.11

## АКСІОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

*Сгадова Валентина Василівна,  
кандидат педагогічних наук,  
професор кафедри педагогіки та психології  
Державного вищого навчального закладу  
«Київський національний економічний  
університет імені Вадима Гетьмана»*

**Постановка проблеми.** Проблема культурологічного аспекту у формуванні особистості майбутнього фахівця набуває нині першочергового значення, оскільки формування національної державності здійснюється насамперед за рахунок активності національної еліти, а вона може сформуватися лише на базі розвитку національної культури.

Необхідність культурологічної підготовки майбутніх учителів визнає більшість вчених, які досліджують проблеми середньої та вищої школи. Це зумовлено зростаючими вимогами до підготовки фахівців, посиленням творчої складової у їхній діяльності. Спеціальні дослідження свідчать, що успішність діяльності майбутніх учителів безпосередньо залежить від рівня їх загальної культури.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз психолого-управлінської літератури свідчить, що проблема організаційної культури знайшла досить широке відображення в роботах присвячених сутності організаційної культури (Т. Діл, А. Кеннеді, У. Оучі, Т. Пітерс, В. Сатс, Р. Уотерман, Е.Шейн, К. Шольц та ін.), її ролі в діяльності організації (А. Агеев, Т. Базаров, Б. Гасвський, М. Грачов, Дж. Грейсон, В. Кнорінг, М. Мексон, Я. Радченко, Р. Рютінгер, В. Томілов, Д. Феткін та ін.), методам її діагностики та формування (Р. Ален, Р. Гласер, К. Камерон, Р. Кліман, К. Лаферп, Г. Марасанов, М. Сакстон, П. Харіс, Дж. Хофштеде та ін.).

**Мета статті** – розкрити зміст аксіологічного компонента організаційної культури вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** Стрижневим компонентом організаційної культури є аксіологічний або ціннісно-смісловий, який включає в себе цінності, смисли, відношення, соціальні настанови, потреби, тобто все, що визначає відношення до людей. Саме цей компонент об'єднує і інтегрує всі інші компоненти організаційної культури, забезпечуючи її цілісний характер і якісну своєрідність. Без моральних переконань і внутрішнього морального закону, а також соціально значущих смислів культурна поведінка людини буде формальною, вдаваною.

До аксіологічної проблематики у теорії культури зверталися такі дослідники як М. Коган, Л. Круглова, К. Сарингулян, Н. Чавчавадзе, І. Бердніков. При всіх різних поглядах учених можна виокремити дві домінуючі ідеї: це суб'єктивно-об'єктивний характер цінностей і їх зв'язок з потребами суспільства, соціальних груп і особистості.

На необхідність об'єднання культурології і аксіології вказує у своїй праці «Культура і цінності» М. Чавчавадзе. Автор справедливо зазначає, що взаємодія теорії культури і теорії цінностей збагачує і конкретизує зміст цих

– початок XIX століття) (О. Скоробагатська), а також публікації Ю. Агапова, Л. Безукладової, С. Головіна, Т. Гужанової та Н. Рудницької, Г. Данілової, О. Іваницької та ін.

**Формулювання мети статті.** Мета дослідження полягає у представленні процесу особистісного становлення у духовно-моральному вихованні дітей та учнівської молоді, що ґрунтуються на ідеях вітчизняних учених кінця XIX – початку XX століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасній вітчизняній педагогіці проблема особистісного становлення у духовно-моральному вихованні дітей та учнівської молоді на методичному рівні досі відкрита і дискусійна. Питання про те, як організувати процес духовно-морального виховання, які технології, засоби і методи слід при цьому використовувати, які програми для духовно-морального виховання особистості важливі зараз, які ідеї з вітчизняної спадщини можна використовувати сьогодні – на всі ці питання вкрай необхідно знайти відповідь.

Особистісне становлення дітей та учнівської молоді, участь їх у процесах внутрішнього розвитку духовного світу і їхня моральна взаємодія в соціумі, в учнівському колективі – найважливіше завдання, сформульоване вченими кінця XIX – початку XX століття.

Підготовка дітей та учнів до здобуття знань про духовно-моральне виховання, як початковий етап до особистісного становлення, представлено в роботах таких авторів, як В. Розанов, С. Гессен.

В. Розанов зазначав, що культура простого народу виражається переліком певних готовностей, навичок, потреб. Ця культура, як підкреслював учений, майже не виражається у слові і не може бути виражена, тому що не особисто засвоєна, не через умовляння або читання, передана безліччю поколінь, що передують кожному сучасному поколінню. На його думку, духовно-моральне виховання є процесом особистісного проживання історії культури. У цьому особистісному проживанні все, що є відкритим, зрозумілим попередніми поколіннями, стає метою особистих пізнавальних і моральних зусиль, і лише поступово до людини приходить усвідомлення духовної спадщини народу, його долі, традицій, морального і психологічного ладу [8, с. 36].

С. Гессен значимість готовності до духовно-морального виховання учнів визначав тим, що воно є початковим і займає центральне положення в досліджуваному нами процесі, а також виконує організаційну функцію. Це тісно пов'язано з такими поняттями, як внутрішня дисциплінованість, влада над своєю поведінкою і почуттями. Для більш обдарованого, але менш дисциплінованого учня результати духовно-морального виховання будуть не такими, як у того учня, який може себе опанувати. Закономірність, яка ґрунтується на думці С. Гессена, є актуальною і сьогодні. Вчений, визначаючи мету особистісного становлення у процесі моральної освіти, обмежував розвитком в людині свободи. Педагог писав про те, що моральна освіта завершується формуванням особистості в людині розвитком її індивідуальності [5, с. 64].

Звернення особистості до свободи являє для С. Гессена найбільш природний шлях моральної освіти особистості, що не може закінчитися у певний період життя людини, триваючи все життя, «може тільки насильно обірватися з його смертю».

Метою освіти, на думку В. Розанова, є людська особистість. Особистість

має бути сформована завдяки сприйняттю цінностей світової культури, які вона бачить через національну культуру. У процесі здобуття знань про цінності світової і національної духовної культури повинні застосовуватися такі принципи: принцип індивідуальності, цілісності, єдності типу вражень. Ці принципи, як вказував вчений, можуть бути реалізовані за умови збагачення змісту освіти духовними традиціями вітчизняної культури. Основною проблемою духовно-морального виховання особистості є відсутність філософії освіти та виховання [7, с. 1].

Цілі духовно-морального виховання особистості, за М. Бунаковим, інші, ніж при викладанні навчальних предметів. Якщо при викладанні предмета вчитель повідомляє учневі щось нове, йому невідоме, то моральні настанови не є предметом, абсолютно новим для учнів. Так, основи віри і моральності, як показував педагог, лежать в душі кожної дитини. При цьому викладач має розкривати віру дитини, плекати морально-релігійне почуття [2, с. 54].

Розглядаючи цілі та напрямки особистісного становлення у духовно-моральному вихованні учнів, В. Вахтеров писав про те, що основною метою має бути не освіта, а перетворення людини. При цьому педагог вказував на такі недоліки в сучасній йому педагогіці, як відсутність керівної загальної точки зору. Для того, щоб наступні покоління могли піднятися на ще вищий шабель духовно-морального розвитку, педагог пропонував передати їм в цілості все краще з отриманої культурної спадщини, приєднавши і надбання останніх часів. Вчений вказував, що необхідно "шляхом освіти і виховання зробити внутрішнім надбанням, втілити в плоть і кров, в переконання і вірування, в почуття і прагнення наших дітей все найбільш цінне з того, що придбане до теперішнього моменту в галузі мистецтва, науки, творчості, ідеалів розумового і морального розвитку" [4, с. 8-11].

Підкреслимо, що на етапі особистісного становлення учня повинен переважати аналітичний метод, оскільки саме цей метод веде до утворення в учнів точних і чітких понять про духовно-моральне виховання. На подальших етапах переважати повинен метод синтезу, виявом якого є здатність учнів робити певні висновки, виводити логічні результати з отриманих даних.

На наступному етапі, при практичному прояві почуттів, якостей і властивостей особистості у процесі її становлення відбувається діяльність, яку називають моральною поведінкою. Її можна спостерігати в умінні учня налагоджувати міжособистісні стосунки в колективі, у вчинках, що відображають внутрішній світ особистості, у творчих актах, у культурній практиці, у прояві волі учня. Методи, характерні на даному етапі, – індуктивний і експериментальний. Учень пробує, експериментує різні моделі поведінки, бере на себе відповідальність за певні дії.

В. Вахтеров, розкриваючи необхідність вивчення вчинків і дій учнів, вважав, що педагог має справу з розвитком людини не тільки у фізичному, але і в розумовому і в моральному відношеннях, і в цій галузі необхідно користуватися психологічними спостереженнями і самоспостереженнями. Вчений підкреслював, що для педагога важливо не тільки те, як іде розвиток дитини з точки зору спостерігача, а й те, що саме відповідає цьому процесу в душі дитини, якими зусиллями волі, почуттями, прагненнями проявляється і викликається процес розвитку всередині самої дитини, в її свідомості і почутті. При цьому для педагога у процесі духовно-морального виховання учнів важливо ресструвати зміну їхніх особистих інтересів, почуттів і т. д. [3, с. 35].

competences is argued. **Keywords:** methodological foundations, approach, musical competences, future elementary school teachers

#### Література

1. Андреев А.Л. Компетентносная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика, 2005. – № 4. – С.19–27.
2. Аносов І. Формування методологічної культури педагога в контексті сучасних освітніх реформ / І. Аносов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №2. – С. 21–31.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання / І.Д. Бех. – Київ: «Либідь», 2003. – 280 с.
4. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8
5. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Анжей Гофрон. – К., 2005. – 32 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
7. Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: Монографія/Г.Ю. Ніколаї –СумДПУ імені А.С.Макаренка,Суми,2007.–396 с.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
9. Подоляк В.О. Парадигмально-синергетичний підхід як методологія наукових досліджень з педагогіки / В.О. Подоляк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Вип. 2. – Київ-Вінниця, 2002. – Ч. 1. – С. 277–292.
10. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. Издание третье, дополненное. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М». 2002. – 512
11. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти / О.Я. Савченко // Наука і освіта. – 2011. – №4/С. – С. 13-16.
12. Соколова І. В. Формування змісту навчання у вищому навчальному закладі: методологічні та методичні засади / І.В. Соколова // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2007. –Частина третя, – С. 68–77.
13. Хьелл Л. Теория личности: Основные положения, исследования и приложение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – С-Петербург: Питер, 2000. – 606 с.
14. Шестопалюк О. Концептуальні напрями сучасної західної педагогіки / О. Шестопалюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №1. – С. 127–136.
15. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ялалов Ф.Г. // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 15 января. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

перебудувати як загальну підготовку майбутнього вчителя, так і її методичну складову таким чином, щоби загальноосвітня компетентність випускників педагогічних університетів проявлялася як певний рівень функціональної грамотності, а студенти мали у своєму професійному багажі перелік необхідних компетенцій, у тому числі – й музичних.

**Висновки.** Отже, трансформаційні процеси сучасного суспільства зумовили зміни у основних пріоритетах та цілях освіти, що проголошено у Національній доктрині розвитку освіти, де визначено систему поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти в Україні у першій чверті XXI ст. Методологічною основою компетентісно орієнтованого навчання (зокрема музичного) вбачаємо низку концептуальних підходів (гуманістичний, системно-синергетичний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний, культурологічний). Актуальною проблемою реформування освітнього простору стає запровадження компетентісно-орієнтованого підходу як основу професійної компетентності студентів педагогічних університетів.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів процесу формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів. Воно відкриває перспективу для більш глибокого вивчення поставленої проблеми, зокрема теоретичних та методичних розробок щодо формування й виявлення умов удосконалення музичних та музично-терапевтичних компетенцій майбутніх учителів початкової школи у їх подальшій професійній діяльності.

**Резюме.** У статті проаналізовано фундаментальні та прикладні вітчизняні й зарубіжні наукові досягнення з метою обґрунтування методологічних засад компетентісного підходу у різних галузях сучасної освіти; визначено методологічні основи формування музичних компетенцій майбутніх учителів початкової школи; схарактеризовано головні підходи дослідження: гуманістичний, системно-синергетичний, особистісний, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, компетентісний; аргументовано важливість означених підходів у процесі формування музичних компетенцій. **Ключові слова:** методологічні основи, підхід, музичні компетенції, майбутні вчителі початкової школи.

**Резюме.** В статье проанализированы фундаментальные и прикладные отечественные и зарубежные научные достижения с целью обоснования методологических начал компетентностного подхода в разных областях современного образования; обозначены методологические основы формирования музыкальных компетенций будущих учителей начальной школы; охарактеризованы главные подходы исследования: гуманистический, системно-синергетический, личностный, деятельностный, культурологический, аксиологический, компетентностный; аргументирована важность обозначенных подходов в процессе формирования музыкальных компетенций. **Ключевые слова:** методологические основы, подход, музыкальные компетенции, будущие учителя начальной школы.

**Summary:** In the article the fundamental and applied domestic and foreign scientific achievements are analyzed in order to prove the methodological principles of competence-based approach in various spheres of modern education; methodological foundations of forming musical competences of future elementary school teachers are identified; the main research approaches: humanistic, systematic-synergetic, personal, active, cultural, axiological, competency, are characterized; the importance of the above mentioned approaches in the process of forming musical

Отже, вивчення дій і вчинків дітей та учнів для педагога є визначальним чинником особистісного становлення у процесі духовно-морального виховання, оскільки саме через вчинок особистість виражає внутрішній духовний світ і найважливіший його елемент – моральну свідомість.

Особистість завжди твориться, духовно-моральне виховання дітей у процесі їх особистісного становлення не є пасивним, а завжди творчим процесом. Щоб педагог міг пізнати внутрішній світ дитини, йому необхідно подивитися на напруження перед здійсненням вчинку як вільного акту.

За С. Гессеном – “Особистість є зростання, а для росту необхідне збереження старого в новому: дія, одного разу вчинена, не повинна зникнути, але має тривати у наступній дії, має виходити з попереднього, продовжувати його собою. Але для цього необхідно, щоб дії людини були пронизані єдністю напрямку, спільністю, що перевищує кожне з окремих завдань, послідовними етапами у вирішенні якої вони є. Це означає, що становлення особистості відбувається, тільки через роботу над позаособистісними завданнями” [5, с. 73].

Саме тому наступний етап особистісного становлення у духовно-моральному вихованні повинен характеризуватися процесом аналізу учнями отриманих ними результатів у вигляді вчинених дій, актів пізнання та їх узгодження з особистими цілями, внутрішніми установками, почуттями, що виникають. Методи, які використовуються на цьому етапі, можуть використовуватися, на думку І. Андріївського, як “продукт духу”, у довільному порядку. “Можна уявляти собі світ з різних точок зору, – зазначав педагог, – з точки зору волі або почуття, і тоді світ виявиться не художнім твором, і не механізмом, і не організмом, а царством цілей або чим-небудь іншим, у всякому разі, світом, в якому наша моральна воля або естетичне почуття здійснює вільно поставлені духом цілі” [1, с. 123].

Проте варто відзначити, що на початкових стадіях зростання особистості, цей етап вимагає безпосередньої участі педагога. Так, П. Каптерев категорично заперечував думку про те, що докладною розробкою методу, правилами та приписами можна замінити живу особистість учителя. Він підкреслював, що тільки особистість учителя, його мистецтво, власна самодіяльність, самовиховання і самопізнання може бути реальним взірцем для наслідування [6, с. 20].

Наступний етап особистісного становлення у духовно-моральному вихованні нерозривно пов’язується з проведенням моральної оцінки результатів поведінки у ставленні до оточення, самооцінки проведених дій та їх порівняння з цілями життєдіяльності. Це глибокий внутрішній процес, що проживається і повторюється особистістю не один раз.

Відзначимо у цьому звязку думку І. Андріївського, що для розуму є байдужим все те, що існує, і тільки серце і воля визначають, у чому полягає досконалість і благо.

Саме цей етап, на наш погляд, є визначальною поворотною подією у свідомості учнів, що змушує повернутися до пошуку відсутньої інформації про духовно-моральні цінності, істину співіснування і подальшого розвитку і продовжує, з одного боку, на новому рівні, в нових умовах, але по-іншому – початковий етап, де учень вже по-новому готується до здобуття знань про особистісне становлення у процесі духовно-морального виховання.

Таким чином, ми бачимо, що процес особистісного становлення у

духовно-моральному вихованні дітей та учнівської молоді має циклічний характер і обіймає сім головних аспектів:

- підготовка дітей до здобуття знань про духовно-моральний розвиток;
- здобуття знань про моральні цінності, цілі існування людини у світі, збагачення почуттів учнів та розвиток їх прагнення до процесу духовно-морального виховання;
- внутрішнє зосередження на пошуку мети особистого призначення, узгодженні мети особистого розвитку з прийняттям рішення про формування необхідних якостей і властивостей, здійсненні певних дій;
- утворення цілісної особистості, виховання поваги до особистої гідності і прав інших людей через практичний прояв почуттів, якостей і властивостей, формування здатності вирішити конфлікти між учнями без використання відкритих і прихованих форм примусу;
- аналіз дитиною отриманих результатів у вигляді вчинених дій, актів пізнання та їх узгодження з особистими цілями, внутрішніми установками, почуттями, що виникли;
- проведення моральної оцінки результатів поведінки у ставленні до оточення, самооцінка проведених дій та їх порівняння з цілями життєдіяльності;
- зосередженість на пошуку відсутньої інформації, формування готовності до отримання знань про подальші напрямки у духовно-моральному вихованні.

**Висновки.** Педагогічна наука досліджує організацію особистісного становлення у духовно-моральному вихованні дітей та учнівської молоді, яка проводиться на вище зазначених етапах. При цьому зауважимо, що процес духовно-морального виховання у роботах вітчизняних педагогів кінця XIX – початку XX століття, поставав у певній системі способів взаємодії педагога і дитини як складний і багатогранний комплекс активних виховних впливів на всі органи чуттів людини, формування християнського світогляду, та здійснення мотивації на самовдосконалення і саморозвиток із опорою на ідеали поведінки християнина.

**Резюме.** У статті узагальнено практичний досвід вітчизняних педагогів зазначеного періоду щодо організації особистісного становлення дітей та учнівської молоді у духовно-моральному вихованні. Автор розкриває основні етапи становлення особистості та методи, що використовують на цих етапах.

**Ключові слова:** духовно-моральне виховання, етапи особистісного становлення, діти, учнівська молодь.

**Резюме.** В статье обобщен практический опыт отечественных педагогов указанного периода в организации личностного становления детей и учащейся молодежи в духовно-нравственном воспитании. Автор раскрывает основные этапы становления личности и методы, используемые на этих этапах.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, этапы личностного становления, дети, учащаяся молодежь.

**Summary.** In articles uzagalнено practicality dosvid vitchiznyanih pedagogiv oznachenogo periodu schodo organizatsii osobistisnogo of becoming ditey that uchnivskoi molodi in spiritual and moral vihovanni. Author rozkrivae osnovni etapi of becoming osobistosti that methodical, scho vikoristovuyut on Tsikh etapah.

**Keywords:** spiritual-moral-vihovannya, etapi osobistisnogo formation, diti, uchnivska juveniles.

Методологічні орієнтири сучасної освіти, у тому числі й музичної та початкової, окреслені гуманістичним, синергетичним, культурологічним, системним, діяльним, аксіологічним та особистісним підходами, що органічно пов'язані з компетентнісним, який вміщує характеристики багатьох з них. Сучасна компетентнісна модель освіченості «співвідноситься з динамічним «відкритим» суспільством, у якому продуктом процесів соціалізації, навчання, загальної та професійної підготовки до виконання усього спектра життєвих функцій повинен стати відповідальний індивід, який готовий до виконання вільного гуманістично орієнтованого вибору» [1, с. 19].

Дослідження педагогічної думки у навчанні й вихованні призвело до заперечення освітянської парадигми, основаної тільки на понятійній тріаді «знання – вміння – навички». Для молодого спеціаліста конче необхідним є не тільки «вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя» [6, с. 7], тобто бути компетентним.

Про неприйнятність «знанневої» парадигми освіти свідчать А.Л. Андреев, В.А. Болотов та В.В. Серіков. Так, А.Л. Андреев акцентує увагу на подальшій диверсифікації орієнтирів і кінцевих вимог по лінії знання – компетентності [1, с. 19-20, 26]. В.А. Болотов та В.В. Серіков розмірковують про те, як можна модернізувати освіту на компетентнісній основі. У цьому підході відображений «такий вид змісту освіти, що не зводиться до знанневого компоненту, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових (тобто таких, що відносяться до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій» (курсив авторів) [4, с. 10]. Думка авторів суголосна міркуванням А.В. Хуторського щодо необхідності розв'язання проблеми проектування компетентнісно орієнтованого навчання як основного засобу реалізації на практиці компетентнісного підходу [4].

Серед індикаторів результатів освіти, якими зацікавлене сьогодне суспільство, О.І. Пометун називає здатність відповідати вимогам сучасного життя [6, с. 17]. О.В. Овчарук наголошує на важливості визначити та розробити ефективні механізми впровадження компетентнісного підходу для реалізації державних стандартів освіти й інших компонентів формування її змісту [6, с. 65]. «При компетентнісному підході, – вважає науковець І.В. Соколова, – зміст освіти спрямовано на набуття людиною цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання нею ключових функцій та різних соціальних ролей» [12, с. 72]. О. Савченко акцентує увагу на тому, що «компетентнісний підхід дозволяє системно осучаснити всі складові навчального процесу, починаючи з його мети та змісту» [11, с. 16].

У форматі нашого дослідження *компетентнісний підхід*: а) дозволяє переорієнтувати процес освіти на її результат у діяльнісному вимірі, розглядати цей результат в контексті потреби суспільства, забезпечення спроможності випускника вищого навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих та професійних проблем; б) спрямовує педагогічний процес на формування необхідних компетенцій студентів, які дозволять їм бути компетентним у межах свого фаху.

Ми вважаємо, що врахування змістової наповненості компетентнісного підходу, актуалізація його впровадження дозволяють переосмислити й



педагогічну техніку, а також його професійну компетентність, до змісту якої науковець відносить знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології [8, с. 32]. Ми вважаємо, що особистісний підхід створює сприятливі умови для повноцінного виявлення і розвитку особистісних якостей студентів, які, у свою чергу, стають основою необхідних компетенцій майбутнього вчителя.

Вектор загальновідомого в дидактиці *діяльнісного підходу* націлений на організацію процесу навчання, що має діяльнісний характер та допомагає усвідомлювати значущість особистості як діючої в суспільстві істоти. Практично орієнтована освіта ставить за мету не тільки надання студентам знань, умінь, навичок, але й досвіду практичної діяльності. Ми згодні з Ф.Г. Ялаловим, який пов'язує діяльнісний підхід саме з компетентнісним. Останній орієнтований на надбання певних компетенцій, проте оволодіння ними не можливе без досвіду діяльності, тобто «компетенції і діяльність нерозривно пов'язані між собою» [15]. Ми врахували у нашій роботі специфіку діяльнісного підходу, який допомагає усвідомлювати значущість особистості як діючої в суспільстві істоти.

У контексті нашого дослідження досить актуальним стає використання міждисциплінарних можливостей *культурологічного підходу*, який пропонує перспективність освітніх дій усіх учасників процесу навчання. На важливість культурологічного виміру дидактичних концепцій вказує Анжей Гофрон; теорію і практику культурологічної освіти студентів вищих педагогічних навчальних закладів вивчає у своїх дослідженнях О.Л. Шевнюк. Вихід із загальної кризи системи освіти І. Зязюн вбачає у прийнятті продуктивного і перспективного, особистісно орієнтованого культурологічного підходу до модернізації освіти, глобальною метою якої стане людина культури, здатна з максимальною ефективністю реалізувати свої індивідуальні здібності, а також інтелектуальні і моральні можливості, людина, якій притаманна потреба і пристрасть до самореалізації [7, с. 122]. На нашу думку, саме цей підхід передбачає наявність у майбутніх учителів музичних компетенцій, спрямованих на освоєння і трансляцію культурної спадщини.

Іншим важливим методологічним орієнтиром сучасних педагогічних досліджень стає *аксіологія*. З аксіологічних позицій культура є і процесом віднайдіння та створення цінностей, і результатом у вигляді сукупності цінностей, отриманих раніше. Ідеали й цінності, трансформовані у цілі й завдання освіти, реалізуються у навчально-виховному процесі. «Аксіологічний (ціннісний) аспект змісту є сукупністю специфічних педагогічних цінностей професійної діяльності, суб'єктне сприйняття яких здійснюється студентом в освітньому середовищі ВНЗ та під час педагогічної практики» [12, с. 72]. Ми вважаємо, що орієнтація саме на аксіологічний підхід дозволяє активізувати ціннісно-орієнтаційну діяльність студентів у навчально-виховному процесі.

Отже, у другій половині ХХ століття у освітянській галузі спостерігаються активні парадигмальні зсуви: нова галузь філософії – філософія освіти, узагальнюючи тенденції розвитку загальної філософії, проголошує курс на гуманізацію; теоретичні пошуки у педагогіці переростають у кардинальні освітянські реформи; становлення філософії освіти відбувається в процесі конструювання її антропологічних, культурологічних та аксіологічних засад, що передбачає врахування загальноцивілізаційних тенденцій, осмислення нового образу людини як об'єкта і суб'єкта освітньої діяльності.

### Література

1. Андреевский И. Я. Научные основы педагогики / И. Я. Андреевский [дир-ра Глуховского учительного инт-та]. – К.: Южно-Русское книгоиздательство Ф. А. Иагонсона, 1903. – 135 + [V] с.
2. Бунаков Н. Ф. Сельская школа и народная жизнь: наблюдения и заметки сельского учителя / Николай Федорович Бунаков. – СПб.: [б. и.], 1906. – 229 с.
3. Вахтеров В. П. Нравственное воспитание и начальная школа / Василий Порфирьевич Вахтеров. – М.: Изд-во “Русская мысль”, 1901. – VII, 241 с.
4. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / Василий Порфирьевич Вахтеров. – М.: Т-во И. Д. Сытина, 1913. – 583 с.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Йосифович Гессен; Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Изд-во “Школа-Пресс”, 1995. – 448 с.
6. Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели / Петр Федорович Каптерев. – Изд. 2-е, доп. – СПб.: Книжн. склад “Земля”, 1914. – 211, [1] с.
7. Розанов В. В. Народная душа и сила национальности / Василий Васильевич Розанов; // Сост., предисл., указ. имен и прим. А. В. Белова / Отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Ин-т русской цивилизации, 2012. – 992 с.
8. Розанов В. В. Сумерки просвещения // Василий Васильевич Розанов; / сб. статей по вопросам образования / [изд. П. Перцова]. – СПб.: Тип. М. Меркушева, 1899. – 240 с.

УДК 378.147

### СПЕЦИФІКА, ЗМІСТ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

*Канатнікова Олена Анатоліївна,  
старший викладач*

*Інститут економіки та права (філія)*

*Освітній заклад профспілок Академії праці та соціальних відносин*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвиток Української держави розглядається в загальному контексті європейської інтеграції, розширенні політичних, економічних та культурних зв'язків з іншими країнами, входженні у світове співтовариство правових держав. Успішна реалізація зазначеного процесу в освітній системі України значною мірою залежить від формування освіченої, висококваліфікованої, творчої особистості майбутнього фахівця, готового до продуктивного ділового спілкування, в тому числі і на міжнародному рівні.

У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства та розширення міжнародних зв'язків рівень підготовки спеціаліста з економіки, політичних наук, екології, правознавства, соціальної сфери визначається сформованістю його особистісних якостей та професійних умінь, серед яких особливе місце посідає культура ділового спілкування як системоутворююча основа його професійної мовної підготовки. Фахівці у галузі юриспруденції, професійна діяльність яких передбачає інтенсивну соціально-психологічну

взаємодію, різноманітні та регулярні комунікативні контакти, ефективне ділове спілкування має особливо важливе значення.

У зв'язку з цим із особливою гостротою постає проблема обґрунтування теоретико-методичних засад підготовки випускників українських вищих юридичних навчальних закладів до професійного спілкування у процесі успішного вирішення актуальних проблем державотворчого процесу та стабільного розвитку суспільства, дотримання закону та неприпустимості порушення правопорядку, впровадженні правових реформ та формуванні правової співпраці на міжнародному рівні.

Згідно з Концепцією розвитку вищої юридичної освіти в Україні, на сучасному етапі розбудови української держави, запровадження правових та ринкових реформ, високої актуальності набули проблеми перебудови існуючої системи підготовки майбутніх юристів, як фахівців, що здобули сучасні знання, з високим рівнем культури, моральності, професійної етики, громадянської та соціальної свідомості, та які повинні здійснювати свою діяльність із захисту прав та законних інтересів клієнта з урахуванням публічного порядку держави. В такому контексті особливо важливою стає роль вищої юридичної освіти, як основного інструменту, за допомогою якого юрист отримує не тільки належну професійну кваліфікацію, а й стає професіоналом з високими моральними ідеалами, повагою до прав та свобод людини відповідно до вимог Болонського процесу, Рекомендацій Ради Європи щодо свободи здійснення юридичної професії.

Тому основною метою сучасної вищої юридичної освіти повинна стати підготовка кваліфікованих кадрів у галузі права, які будуть дотримуватися принципу верховенства права, прагнення до демократії, побудови правової держави що вимагає докорінної зміни вимог до змісту та якості юридичної освіти [3].

**Аналіз досліджень і публікацій.** В цілому, науковий підхід до процесу перебудови змісту вищої освіти вимагає низки заходів: перевірки державного та галузевих стандартів, стандарту вищої освіти ВНЗ, навчальних планів підготовки за різними спеціальностями та робочих програм навчальних дисциплін; виявлення суперечностей; переосмислення механізмів розробки документації; виправлення недоліків за допомогою використання додаткових можливостей, затверджених та нових підходів до підготовки фахівців[4]. Необхідність реформування вищої юридичної освіти в Україні визначено багатьма законодавчими актами. Одним з останніх нормативно-правових актів, що регламентують підготовку фахівців-юристів, стала Концепція розвитку вищої юридичної освіти (редакція від 14.10.2009р.). Останнім часом в пресі цьому питанню присвячено багато публікацій вітчизняних юристів Є. Герасименко, В.Журавського, С. Гусарева, О. Тихомирова.

**Метою даної статті** є розглянути, як специфіка, зміст та організаційне забезпечення юридичної освіти України впливають на формування культури ділового спілкування студентів юридичного фаху.

**Виклад основного матеріалу.** Основним завданням застосування галузевих стандартів та основних освітніх програм по окремому напрямку професійної підготовки студентів є одержання повноцінної якісної вищої освіти, яка враховує навчання з практичною професійною діяльністю випускників, має прозору структуру та логіку навчального плану, кваліфіковане комплектування циклів дисциплін у формуванні

їх актуалізацію» [13, с. 536].

Центральною проблемою досліджень Абрахама Маслоу також є самоактуалізація. Він визначає її як повне використання талантів, здібностей, можливостей і т. п.. В останній книзі Маслоу «Дальні досягнення людської природи» описані вісім шляхів, якими індивідуум може самоактуалізуватися, та вісім типів поведінки, що ведуть до самоактуалізації. Серед них виокремлюємо тезу про постійний процес розвитку «своїх потенціальностей», що означає використання своїх здібностей і розуму та «невтомну працю заради того, щоб робити добре те, що ти хочеш робити» [10, с.382-383]. На нашу думку, успіх у діяльності та у спробі реалізації певного потенціалу особистості (тобто самоактуалізація, творча самореалізація) залежить саме від рівня компетентності педагога, від сформованості його компетенцій.

Психологи Еріх Фромм, Гордон Олпорт, Віктор Франкл, Ролло Мей також зробили свій внесок у розвиток гуманістичного підходу до особистості. Велике значення для них має суб'єктивний досвід. Серед представників гуманістичної психології проблема творчості розглядається як спосіб самоактуалізації, реалізації прагнень людини до розвитку своїх можливостей.

Відповідно до формату нашого дослідження *гуманістичний підхід* сприяє розвитку універсальних духовно-естетичних потенцій особистості та забезпечує поліфункціональний, багатогранний вплив мистецтва на студентів педагогічних університетів.

У річницю досліджень сучасної педагогіки актуальним на сьогодні вважається *системно-синергетичний підхід*. Можливості використання синергетичної парадигми в умовах здійснення модернізації змісту мистецької освіти досліджує у своїх працях О. Вознюк, Н. Гузій, Л. Масол, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Подоляк, В. Цикін. Так, науковець В. Подоляк свідчить, що ефективність наукових досліджень, зокрема у педагогіці, буде вищою, якщо до розв'язування складних соціально-педагогічних проблем застосувати парадигмальний та синергетичний підходи у їх логічному та систематичному (інтегрованому) взаємозв'язках [9, с. 281]. На необхідності розробки нової, синергетичної парадигми освіти наголошує В.О. Цикін. О.В. Вознюк у своїх дослідженнях доводить, що синергетичний підхід імпліцитно притаманний будь-якій педагогічній теорії та практиці. У ракурсі системного та синергетичного підходів Н.В. Гузій розглядає педагогічний професіоналізм, а Л.М. Масол пропонує спиратися на них у методології мистецької педагогіки. Ми вважаємо, що для дослідження музичних компетенцій досить перспективним може стати системно-синергетичний підхід, який дозволяє виявити зв'язки й відносини між елементами цього утворення, його цілісність, інтегративність, а також розглядати процес їх формування як ланку відкритої самоорганізованої системи – мистецької підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Методологічною основою нашого дослідження є *особистісний підхід*. У своїх працях І.Д. Бех досліджує теоретико-методичні проблеми особистісно орієнтованого навчання, «яке втілює демократичні, гуманістичні положення щодо формування і розвитку підростаючої особистості, для якої свобода й соціальна відповідальність виступають домінуючими життєвими орієнтирами» [3, с. 5]. До комплексу властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності, І.А. Зязюн відносить такі: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, педагогічні здібності,

М. Ткач та ін.

Разом з тим, слід відзначити, що спектр можливих напрямів аналізу методологічних орієнтирів компетентісно орієнтованої освіти не вичерпаний і надає широкі можливості для досліджень.

**Формулювання цілей статті.** Інтерес наших пошуків знаходиться на перетині наукових розвідок у початковій та музичній галузях освіти. Аналіз фундаментальних і прикладних вітчизняних і зарубіжних наукових досягнень дає підстави для обґрунтування теоретично-методологічних засад компетентісного підходу у сферах сучасної освіти. Тому **метою статті** стало визначення методологічних основ формування музичних компетенцій студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Початкова освіта».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасні наукові дослідження в освіті ґрунтуються на гуманістичному, синергетичному, особистісному, діяльнісному, культурологічному та аксіологічному підходах, кожен з яких має свої переваги й вважається досить ефективним у процесі вирішення педагогічних проблем. У контексті нашого дослідження надзвичайно цінним стає використання гуманістичного підходу. Як зазначають науковці, у міжнародному освітньому процесі сьогодні існують три основні парадигмальні моделі освіти – традиційна (класична), раціоналістична (технократична) і гуманістична. Кожна з моделей має свої прерогативи, а носії тих чи інших поглядів намагаються по-своєму здолати суперечності «між сучасними вимогами суспільства до загальної культури і професійної компетентності своїх громадян та результатами їх освіти; між потребами особистості в освітніх послугах нового типу і можливостями ці потреби задовольнити; між досягненнями в теоретико-методологічній сфері педагогіки та існуючою практикою» [7, с. 110]. Проте, нині перевага надається саме гуманістичній моделі.

У межах гуманістичного підходу створюється нова філософія освіти, про що свідчать дослідження таких науковців як І. Аносов, А. Гофрон, І.А. Зязюн, Н. Литвинова, О. Шестопалюк. Так, у своїх дослідженнях О. Шестопалюк розглядає концептуальні напрями сучасної західної педагогіки. Аналіз провідних концепцій дає автору підстави стверджувати, що вони репрезентують дві базові педагогічні парадигми: традиційну, зорієнтовану на пізнавальний розвиток учнів, і гуманістичну, особистісно орієнтовану. Остання основною цінністю проголошує «становлення особистості, надаючи особливого значення спонтанному, природному розвитку дитини» [14, с. 134-135]. Серед перспективних питань наукового пошуку Іван Аносов називає доповнення традиційних методів педагогічного дослідження новими, «м'якими» методами гуманітарного пізнання, а також синергетичної взаємодії у педагогіці природничо-наукових і гуманітарного підходів [2, с. 29].

Польський науковець Анджей Гофрон переконаний, що евристичний потенціал філософсько-антропологічних засад сучасних освітніх теорій посилюється через конструкти гуманістичної психології А. Маслоу і К. Роджерса, гуманістичної педагогіки, герменевтичних розвідок В. Дільтея, теорії діалогу культур, персоналізму [5, с. 5]. Так, К. Роджерс разом з позитивною точкою зору на природу людини, висунув гіпотезу про те, що вся поведінка надихається та регулюється деяким з'єднуючим мотивом – «тенденцією актуалізації». Роджерс припустив, що «фактично вся поведінка людей націлена на підвищення їх *компетентності* (курсив наш – П.Л.) або на

загальнокультурних та професійних компетенцій майбутніх фахівців, надає можливість оволодіти гуманітарною культурою, етичними та правовими нормами, культурою мислення та спілкування, дає змогу студентам вибирати індивідуальні програми освіти та більші можливості для самостійної роботи, тобто відповідає європейським освітнім моделям.

Юридична освіта в Україні – це галузь вищої освіти, яка є ключовою в існуючій соціально – економічній ситуації, коли будівництво правової держави, реформи політичної та судово-правової системи настійно потребують розвитку юридичної освіти в країні. Відбулася якісна зміна соціальної значимості юриспруденції. Юридична професія стала однією з найбільш престижних. Отже, ефективність реформування як у правовій сфері, так і в масштабах усього суспільства безпосередньо залежить від рівня кваліфікації юридичного корпусу держави.

Крім того, Концепція юридичної освіти наголошує такі проблеми, як недосконалість системи вищої юридичної освіти, що має забезпечувати її високу якість, через значне збільшення кількості ВНЗ різних форм власності, в яких готують фахівців-юристів, та здійснення підготовки фахівців-юристів у непрофільних ВНЗ; відсутність галузевих стандартів вищої освіти з права за освітньо-кваліфікаційним рівнем підготовки бакалаврів права та магістрів права; неоднаковість підходів різних юридичних наукових шкіл до визначення змісту підготовки юридичних кадрів; недосконалість навчального та навчально-методичного забезпечення (значна частка неюридичних дисциплін, недостатнє врахування фахового нахилу студентів при викладанні гуманітарних дисциплін, суспільна потреба у комунікативній підготовці кваліфікованих фахівців юридичного напрямку і недостатня розробленість теоретичних та організаційно-практичних засад її забезпечення; неефективність організації практик та змісту їх професійного наповнення, а також державної підсумкової атестації); неузгодженість нормативно-правових актів, які регламентують підготовку у тому числі і фахівців - юристів; низький рівень загальної культури сучасного суспільства в цілому [3].

Тому, згідно з Концепцією, для досягнення перспективних якісних змін у системі підготовки висококваліфікованих фахівців юридичного профілю необхідно:

- доопрацювати та впровадити галузеві стандарти юридичної освіти;
- удосконалити організаційно-правові основи організації та діяльності вищих юридичних навчальних закладів, включаючи засади їх автономності, самоврядності, питання впорядкування діяльності філій юридичних ВНЗ, кафедрального структурування, статусу викладачів (доцентів, професорів) тощо;
- забезпечити інтеграцію вищої юридичної освіти, науки та практики;
- наблизити зміст загальнотеоретичних та гуманітарних курсів до сфери професійної підготовки фахівців-юристів (юридизація вищої юридичної освіти);
- здійснити розробку курсів та викладання правових дисциплін з обов'язковим врахуванням національної історії виникнення та розвитку правових норм, інститутів та принципів права; сучасного європейського права та тенденцій його розвитку [3].

Концептуально розвиток юридичної освіти розглядається в Конституції України та законодавчих актах, що забезпечують утвердження верховенства

права, надійного захисту прав людини та громадянина, впровадження цивілізованих форм суспільного життя:

- Державна національна програма «Освіта» (1994);
- закони України «Про освіту» (1996) та «Про вищу освіту» (2002);
- Постанова Кабінету Міністрів України Про затвердження Програми розвитку юридичної освіти на період до 2005 року від 10 квітня 2001 року №344;
- Указ Президента України Про Національну доктрину розвитку освіти від 17.05.2005 № 347/2002;
- Указ Президента Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні від 04.07.2005 №1013/2005.

Необхідність реформування вищої освіти, у тому числі юридичної, визначено Комплексним планом заходів з розвитку освіти в Україні на період до 2011 року (затвердженим розпорядженням Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2008 р. №1352), відомчими документами Міністерства освіти та науки та міжнародними зобов'язаннями України, як країни-учасниці Болонського процесу. Так, розпорядженням Кабінету Міністрів України №396-р від 12 липня 2006 року схвалена Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки. Наказом Міністерства освіти і науки №612 від 13.07.2007 року затверджено План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське та світове освітнє співтовариство на період до 2010 року.

Одним з останніх нормативно-правових актів, що регламентують підготовку фахівців-юристів, стала Концепція розвитку вищої юридичної освіти (редакція від 14.10.2009р.).

Якщо говорити в цілому про стандарти вищої юридичної освіти, то у більшості країн світу і, частково в нашій країні, вже сформовано загальні стандарти юридичних професій (правила поведінки та етики суддів, прокурорів, адвокатів, юристів-держслужбовців). Стандарти «бакалавр права» та «магістр права», які з врахуванням міжгалузевого значення підготовки фахівців-юристів, мають затверджуватись Кабінетом Міністрів України, та повинні враховувати особливості та специфіку професійних стандартів, оскільки кожна правова система запроваджує такі стандарти крізь призму власної історії держави та права [3].

Слід додати, що в нашій країні, як позначено у Концепції, здобуття професійної кваліфікації за напрямом підготовки "Правознавство" повинно ґрунтуватись на вільному виборі та глибокому особистому усвідомленні суспільної значущості, гуманістичної спрямованості даної професії. Таке ставлення до свого професійного вибору може сформуватись у майбутнього юриста лише за умови засвоєння знань про сутність прав і свобод людини, виховання поваги до них, усвідомлення гуманістичних правових ідей, культивування загальнолюдських і спрямовано на подолання правового нігілізму, вироблення розуміння та відповідального ставлення до законності та правопорядку [3].

У зв'язку з тим, що основним нормативним документом, що визначає мету навчання, зміст навчання, вимоги до рівня набутих знань та умінь, форми контролю та Державної атестації, розподіл начального часу та нормативний термін навчання, є галузевий стандарт вищої освіти «Освітньо-професійна програма підготовки фахівця напряму 0601 «Право», кваліфікації «бакалавр

УДК378:78:371.3:372.4-057.87

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Пушкар Лариса Вікторівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
дошкільної та початкової освіти  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С.Макаренка, м. Суми*

**Постановка проблеми.** Нові умови життя нашого суспільства наповнюють професійну діяльність педагога усе більш глибоким змістом. Одним із домінуючих акцентів сучасної вітчизняної педагогіки стає компетентісно-орієнтований підхід, який вважається основою нових стандартів освіти, де зафіксовані високі вимоги до професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя. Підсумкові вимоги у нових галузевих стандартах освіти до випускника навчальних закладів різного рівня акредитації повинні бути представлені переліком компетенцій, ступінь сформованості яких визначає здатність майбутнього вчителя до виконання різних видів діяльності. Зокрема це стосується вчителя початкової школи. Розроблення нових методик музичного навчання та виховання у початковій ланці освіти надає вчителям цієї галузі можливості набути певних компетенцій та виявити себе справжнім творцем навчально-виховного процесу.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Домінантні орієнтири сучасної підготовки професіоналів педагогічної ниви відображені у чисельних публікаціях. Так, аналізуються методологічні засади філософії освіти, гуманістично-естетичного виховання, тенденції розвитку вищої педагогічної освіти; розкриваються питання становлення нової парадигми освіти в Україні (В. Андрущенко, І. Аносов, І. Бех, А. Гофрон, М. Елькін, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); окреслюються принципові позиції професійної підготовки фахівців із точки зору сьогочасної професійної освіти, неперервної професійної освіти, професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, О. Кучерявий, Л. Хомич, О. Хижна та ін.)

Серед зарубіжних дослідників проблеми запровадження компетентісного підходу в першу чергу назвемо М. Дудзікову, С. Квятковського, К. Пенчек, А. Пікалу, К.Пьонтковську-Пінчевську, Д. Равена, Е. Тоффлера, Р. Уайта, К. Симелю, Л. та С. Спенсерів. Так, К.Пьонтковська-Пінчевська використовує поняття *дидактично-методичні компетенції*, визначаючи їх, слідом за В.Стриковським, як знання засад навчання і вміння використовувати їх у навчальному процесі. Анна Пікала розглядає модифікацію професійних компетенцій вчителя у сучасних умовах. Малгожата Сушвилло аналізує особливості формування компетенцій вчителя у Данії.

У Росії та Україні компетентісний підхід актуалізується в методологічному, теоретичному (В. Антипова, І. Зимня, Е. Коган, В. Красевський, В. Лаптев, А. Маркова, О. Овчарук, Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, В. Сластьонін, А. Хуторський, С. Шишов, Б. Ельконін та ін.) та прикладному, власне методичному (І. Галяміна, С. Коршунов, Т. Танько) аспектах. Питанням компетентісного підходу в галузі мистецької освіти, у тому числі музично-педагогічної, присвячені праці Н. Гуральник, О. Єрьоменко, Л. Масол, П. Ніколаєнко, Г. Ніколаї, Г. Падалки, Г. Побережної,

технології, метод проекту, стратегії проектного навчання.

**Резюме.** В статье освещены перспективность и педагогическую целесообразность развития проектного обучения в высших учебных заведениях Украины. Отмечается, что проектная деятельность способна сделать учебный процесс для студентов лично значимым, позволяет раскрыть свой творческий потенциал, проявляют свои исследовательские способности, быть активными. Автор обращает внимание на стратегии применения проектных технологий, привлекая бы к учебной работы студентов с разным уровнем знаний и умений, ориентировали их на общую совместную деятельность, сориентировали бы их на будущую профессиональную успешность. **Ключевые слова:** преподаватель высшей школы, проектное обучение, проектные технологии, метод проекта, стратегии проектного обучения.

**Summary.** The article highlights promising and pedagogical appropriateness of project-based learning in higher educational institutions of Ukraine. It is reported that the project activity can make the learning process for students individually significant, allowing them to unleash their creativity, develop their research skills, be active. The author draws attention to design strategies for technologies that would be attracted to the teaching of students with different levels of knowledge and skills oriented to their overall joint activities zoriyentuvaty make them for future professional success. **Keywords:** high school teacher, project studies, design technology, a method of project, project-based learning strategies.

#### Література

1. Вербицкий В. Проектна форма навчання і виховання у загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних закладах освіти еколого-натуралістичного напрямку. Проблеми та шляхи їх вирішення (На допомогу вчителям біології, хімії, географії, керівникам гуртків екологічного спрямування, методистам позашкільних закладів) / В. Вербицкий // Рідна школа. – 2007. – № 3. – С. 35-37.

2. Воробйова Т.В. Проектна технологія у процесі формування професійно значущих якостей майбутніх медиків / Т.В. Воробйова. - Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vlush/ped/2012\\_4\\_1/11.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vlush/ped/2012_4_1/11.pdf).

3. Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузев. - М.: Народное образование, 2001. — 240 с.

4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебное пособие / Е. С. Полат. – М.: 2000. - 296 с.

5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ образовательных технологий, 2006. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»). Т. 1. – 2006. – 816 с.

6. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В. Хуторской. — СПб: Питер, 2001. - 544 с.

права», здатність вирішувати певні типові завдання та якість професійної діяльності залежать від якості здобутих випускником компетенцій в результаті засвоєння даної ОПП. Результати освоєння ОПП бакалавріату визначаються здобутими випускником компетенціями, тобто його здатністю застосовувати знання, уміння та особисті якості відповідно до завдань професійної діяльності. У результаті освоєння даної ОПП бакалавріату випускник повинен володіти загальнокультурними та професійними компетенціями [2].

Загальнокультурні компетенції належать до блоку гуманітарних та соціально-економічних нормативних навчальних дисциплін, призначених виховувати всебічно розвинуту, соціально та політично свідому, економічно грамотну людину, яка

- усвідомлює соціальну значущість своєї майбутньої професії, володіє достатнім рівнем професійної правосвідомості;

- здатна сумлінно виконувати професійні обов'язки, дотримуватися принципів етики юриста;

- володіє культурою мислення, здатна до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановці мети та вибору шляхів її досягнення;

- здатна логічно вірно, аргументовано та зрозуміло будувати усну та письмову мову;

- володіє культурою поведінки, готова до кооперації з колегами, роботі в колективі;

- має нетерпиме ставлення до корупційного поведінки, шанобливо ставиться до права та закону;

- прагне до саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності;

- здатна використовувати основні положення та методи соціальних, гуманітарних та економічних наук при вирішенні соціальних та професійних завдань;

- здатна аналізувати соціально значущі проблеми та процеси;

- здатна розуміти сутність та значення інформації в розвитку сучасного інформаційного суспільства, усвідомлювати небезпеки та загрози, що виникають у цьому процесі, дотримуватися основних вимог інформаційної безпеки, в тому числі захисту державної таємниці;

- володіє основними методами, способами та засобами одержання, зберігання, переробки інформації, має навички роботи з комп'ютером як засобом управління інформацією;

- здатна працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах;

- володіє необхідними навичками спілкування іноземною мовою;

- володіє навичками ведення здорового способу життя, бере участь у заняттях фізичною культурою та спортом [2].

До загальнокультурних також можна віднести виховання соціальної компетенції – уміння жити, навчатися і працювати в групі, команді, колективі; розвиток здатності до комунікативної діяльності, уміння запобігати виникненню конфліктів тощо [1, с.155].

Формування міжкультурної компетентності має стати основою толерантного способу життєдіяльності людей, подолання їхньої соціальної роз'єднаності, ментальної несумірності [1, с.155].

Ведучи мову про цикл загальних гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, в результаті вивчення базової частини циклу студент повинен:

- **знати:**

- основні розділи та напрями філософії, методи та прийоми філософського аналізу проблем, психологічні та педагогічні закономірності юридичної діяльності;

- лексико-граматичний мінімум з юриспруденції з іноземної мови в обсязі, необхідному для роботи з професійними іншомовними текстами, основи латини як прообразу сучасної професійної мови юриста;

- основні закономірності історичного процесу, основні етапи розвитку України, місце та роль України в історії людства та в сучасному світі, історичні етапи розвитку рідного краю;

- основні закономірності та тенденції становлення та розвитку ринкової економіки; - політичний устрій держави та суспільства, історію світової громадсько-політичної думки, сучасні політичні доктрини та концепції;

- зміст та методи сучасної політичної діяльності в Україні;

- сутність та закономірності формування і розвитку соціальних відносин;

- основні правила риторики, закономірності та механізми публічного виступу;

- ділову етику та етикет, особливості етикету юриста;

- основи використання культурної спадщини.

- **уміти:**

- застосовувати філософські принципи та закони в юридичній діяльності;

- читати та перекладати іншомовні тексти професійної спрямованості, користуватися усним монологічним та діалогічним мовленням у межах побутової, суспільно-політичної та фахової тематики;

- формувати власні оцінки, позиції щодо до минулого, сучасного та майбутнього України;

- аналізувати сучасні проблеми розвитку суспільства і виробляти власну життєву позицію;

- орієнтуватися в економічному середовищі;

- використовувати методи політичної діяльності, механізму організації та здійснення типології політичних систем;

- аналізувати та оцінювати соціальну інформацію, планувати та здійснювати свою діяльність з урахуванням цього аналізу; вибудовувати взаємини в соціальних групах та колективах, використовувати різні мовні рівні та прийоми оформлення публічного виступу;

- застосовувати етичні норми та правила поведінки в професійній діяльності;

- **володіти** іноземною мовою в обсязі, необхідному для можливості отримання інформації із зарубіжних джерел та навичками професійного спілкування іноземною мовою в обсязі тематики, зумовленої професійними потребами;

- навичками роботи в колективі, здатністю до ділових комунікацій у професійній сфері згідно з правилами етикету;

- здатністю до критики та самокритики, терпимістю, методами психологічного регулювання майбутньої професійної діяльності, різними стилями писемного та усного мовлення, навичками здорового способу життя та фізичної культури.

Відповідно до галузевих стандартів вищої освіти, реалізація основної освітньо-професійної програми підготовки юриста повинна забезпечуватися педагогічними кадрами, які мають, як правило, базову освіту, відповідну

- Інтерв'ю.

- Пошук друкованих джерел (літератури).

- Опитування.

- Огляди.

При формулюванні мети проекту можуть бути використані такі дієслова дії: відновити, обчислити, виявити, довести, задокументувати, запрограмувати, ідентифікувати, виміряти, класифікувати, виявити, обґрунтувати, описати, визначити, оцінити, підготувати, побудувати послідовність, запропонувати, проілюструвати, розробити, синтезувати, скласти графік, порівняти, сформулювати тощо.

Звіт по дослідженню може бути усним або письмовим, гіпертекстовим.

Портфоліо може слугувати гарним інструментом для оцінки й контролю, якщо заздалегідь дати таблицю змісту, яку студенти повинні використовувати. Наприклад, потрібно розробити інструкцію з додавання візуальних матеріалів і протоколів у портфоліо, запропонувати мінімум і максимум сторінок, розробити критерії оцінювання.

Традиційний тест або серія питань може бути проведена для виявлення наступного: знання термінології проекту, порядок звітності з дослідження, формулювання проблемних питань із гіпотези та навпаки, розробка дослідницького проекту на основі даного сценарію, написання короткого змісту запропонованої інформації.

Деякі тривали за часом проекти вимагають, щоб студенти брали на себе зобов'язання (підписувалися) по успішному виконанню завдань проекту до певної дати. Тому було би доречно розробити такі аркуші із завданнями й датами їх виконання, за якими можна було б легко контролювати проект у процесі індивідуальної роботи, створити прогресивну шкалу оцінювання роботи, залежно від відсотка виконаних завдань, та рубрикувати (критерії) або оцінні аркуші для студентів, що входять до складу оцінного комітету. Достатньо дієвим способом для партнерів по проекту є оцінювання один одного (взаємооцінка).

У цілому при роботі над проектом педагог: допомагає, студентам в пошуку потрібних джерел; сам є джерелом інформації; координує весь процес; заохочує студентів; підтримує безперервний зворотний зв'язок для успішної роботи студентів над проектом.

**Висновки.** Включення студентів у проектну діяльність дозволяє перетворювати теоретичні знання в професійний досвід і створює умови для саморозвитку особистості, дозволяє реалізовувати творчий потенціал, допомагає студентам самовизначитися й самореалізуватися.

**Резюме.** У статті висвітлено перспективність та педагогічну доцільність розвитку проектного навчання у вищих навчальних закладах України. Зазначається, що проектна діяльність здатна зробити навчальний процес для студентів особистісно значимим, дозволяє їм розкрити свій творчий потенціал, проявляти свої дослідницькі здібності, бути активними. Авторка звертає увагу на стратегії застосування проектних технологій, що залучили б до навчальної роботи студентів з різним рівнем знань і вмінь, орієнтували їх на загальну спільну діяльність, зорієнтували б їх на майбутню професійну успішність.

**Ключові слова:** викладач вищої школи, проектне навчання, проектні

наприклад. Завдання проектів другого типу визначені менш чітко. Студенти повинні або вивчити якийсь матеріал або робити певні вправи для досягнення певної мети. Завдання проектів другого типу можуть бути розділені на наступні групи формуючих навичок: а) індивідуальні навички; б) міждисциплінарні навички; в) навички роботи в групах; г) робота з особистою самосвідомістю; д) навички спілкування.

Дослідницькі проекти можуть бути введені в тему або великий розділ навчального плану. Для цієї опції буде потрібно один або два заняття дослідницького характеру на початку розділу або теми. Формулюються проблеми для розв'язку. Студенти поєднуються в групи або працюють індивідуально для проведення подальшого дослідження.

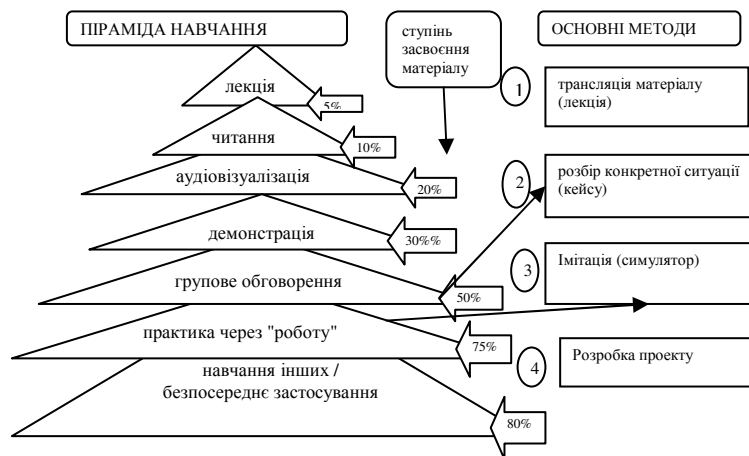


Рис. 2. Методи реалізації проектних стратегій

У проект можуть входити кілька видів досліджень. Кожний із цих підпроектів може акумулювати інформацію, що може бути проаналізована й інтерпретована:

- Аналіз артефактів.
- Ситуаційний аналіз.
- Хронологічні спостереження.
- Проектування.
- Експерименти.
- Вивчення в реальних умовах.
- Фокус-групи.
- Пошук офіційної інформації.
- Інтернет пошук.

профілю дисципліни викладання, та які систематично займаються науковою діяльністю.

По циклах загальних гуманітарних та соціально-економічних дисциплін викладачі також повинні мати базову освіту, відповідну профілю дисципліни викладання, та займатися науковою та науково-методичною діяльністю.

Враховуючи високі вимоги до особистісних якостей фахівця-юриста, метою позанавчальної виховної роботи має стати розвиток у студентів професійно-значущих особистісних якостей, що сприяють їх творчій активності, загальнокультурному зростанню та соціальній мобільності: цілеспрямованості, організованості, працьовитості, відповідальності, самостійності, громадянськості, прихильності етичним цінностям, толерантності, наполегливості у досягненні мети.

**Висновки.** Курс дисциплін, що відносяться до гуманітарного, соціального та економічного циклу, входить в базову та варіативну частини програми бакалавріату за напрямом підготовки "Правознавство". Для вивчення цих дисциплін учні повинні мати знання, уміння та компетенції, набуті ними на базі шкільної освіти.

Основним завданням даного циклу є формування у студентів цілісного системного уявлення про світ та місце людини в ньому, а також розвитку філософського світогляду та світовідчуття; придбання здатності та готовності до соціально-культурної комунікації через оволодіння уміннями письмового та усного іншомовного спілкування, оволодіння матеріалом та термінологією в рамках основних тем за фахом, які необхідні для подальшої професійної діяльності, оволодіння різними техніками читання автентичних текстів іноземною мовою науково-популярної та наукової спрямованості; підвищення загального культурного рівня, рівня професійного спілкування та рівня володіння іноземною мовою. Крім того, необхідно сформувати у студентів основи економічного мислення шляхом вивчення головних розділів економічної науки.

Професійна етика займає особливе місце в правовій системі, так як вивчення моральних аспектів та проблем професії необхідно кожному юристу, особливо в сучасних умовах, коли ставиться завдання гуманізації суспільного та державного життя, коли на перший план висувається гарантія прав та свобод людини. І в зв'язку з тим, що "об'єктом" юридичної професії є людина, то засвоєння студентами положень професійної етики та таких її категорій як обов'язок, честь, справедливість, відповідальність, є необхідна умова формування майбутніх суддів, адвокатів, юрисконсультів та інших професій юридичної діяльності.

Вміння логічно мислити необхідно при вивченні усіх дисциплін та грає величезне значення у формуванні висококваліфікованого юриста. Тому «Логіка» є невід'ємною дисципліною в структурі ОПП бакалавріату.

Курс рідної мови та культури мовлення націлений на формування та розвиток у майбутнього фахівця, як учасника професійного спілкування, комплексної комунікативної компетенції, необхідної для встановлення міжособистісного контакту в соціально-культурній, професійній та повсякденній діяльності, тобто: формування необхідних мовних знань в області комунікативної компетенції (види спілкування, вербальні та невербальні засоби комунікації, комунікативні бар'єри, види та принципи комунікативного співробітництва); формування практичних умінь в області

стратегії і тактики мовної поведінки в різних видах і формах ділової комунікації; навчання професійному спілкуванню в області обраної спеціальності; розвиток мовленнєвої майстерності для підготовки до складних професійних ситуацій спілкування (ведення переговорів, дискусії, виступ у суді); підвищення рівня культури мовної поведінки в сферах усної та письмової комунікації, навчання мовним засобам; встановлення і підтримання доброзичливих особистих стосунків. Вивчення цих дисциплін в сукупності з вивченням фахових предметів покликане, в кінцевому рахунку, сприяти підвищенню рівня та якості ділового спілкування випускника ОПП бакалавріату за напрямом підготовки "Правознавство".

**Резюме.** Вивчення циклу загальних гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, в сукупності з вивченням фахових предметів, сприяє підвищенню рівня та якості культури ділового спілкування випускника освітньо-професійної програми бакалавріату за напрямом підготовки «Правознавство». **Ключові слова:** юридична освіта, правознавство, бакалавріат, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, гуманітарні та соціально-економічні дисципліни, культура ділового спілкування, майбутні юристи.

**Резюме.** Изучение цикла общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, в совокупности с изучением профессиональных предметов, способствует повышению уровня и качества культуры делового общения выпускника образовательно-профессиональной программы бакалавриата по направлению подготовки «Правоведение». **Ключевые слова:** юридическое образование, правоведение, бакалавриат, образовательно-квалификационная характеристика, образовательно-профессиональная программа, гуманитарные и общественно-экономические дисциплины, культура делового общения, будущие юристы.

**Summary.** Studying of the humanities and social and economic disciplines, together with the studying professional subjects, contributes to improving the level and quality of business communication culture of future lawyers, graduates of the professional training program "Law". **Keywords:** legal education, law, undergraduate, education and qualification characteristics, educational and professional program, humanities and social and economic disciplines, business communication culture, the future lawyers.

#### Література

1. Глузман Н. А. Методико – математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: [монографія ] / Н. А. Глузман. – К.: ВИЩА ШКОЛА – XXI, 2010.
2. Гусарев С. Д., Тихомиров О. Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://info-library.com.ua/books-text-8049.html>
3. Концепція розвитку юридичної освіти в Україні (редакція від 14.10.2009р.). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.univer.km.ua/doc/koncepc.htm>
4. Проблеми юридичної освіти./Віталій Журавський//Дзеркало тижня. – 2003. – №3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://dt.ua/EDUCATION/problemi> доступу:[http://dt.\\_yuridichnoy\\_osviti-30865.html](http://dt._yuridichnoy_osviti-30865.html)

інтелектом". Гарднер аргументував, що кожна людина має різні типи здібностей. Проектне навчання використовує й розбудовує цей потенціал здібностей людини, що дає кумулятивний ефект. Проектне навчання вчить переносити правила з однієї ситуації в інші різномірні ситуації, стимулює здатність генерувати гіпотези, відкривати факти, породжувати й реалізовувати ідеї, використовуючи "множинний інтелект".

У професійній освіті стратегії проектного навчання ґрунтуються на навчанні складанню "проектних сценаріїв". Сценарії поділяються на чотири категорії:

- перспективні проекти (High potential);
- стратегічні проекти (Strategic);
- критичні сценарії (Key operational);
- сценарії супроводу (Support).

Стратегія проектного навчання ґрунтується на логіці проектування, тобто складається з послідовності етапів проектної діяльності (рис. 1).

В проектних стратегіях є можливість поєднання кількох методів, наприклад, вивчення досвіду, кейс-стаді й симуляцію (результати дослідження Національного тренінгового Центру, США) (рис. 2). Потрібно зазначити, що участь студентів у реальних проектах є однією з найбільш ефективних навчальних стратегій.

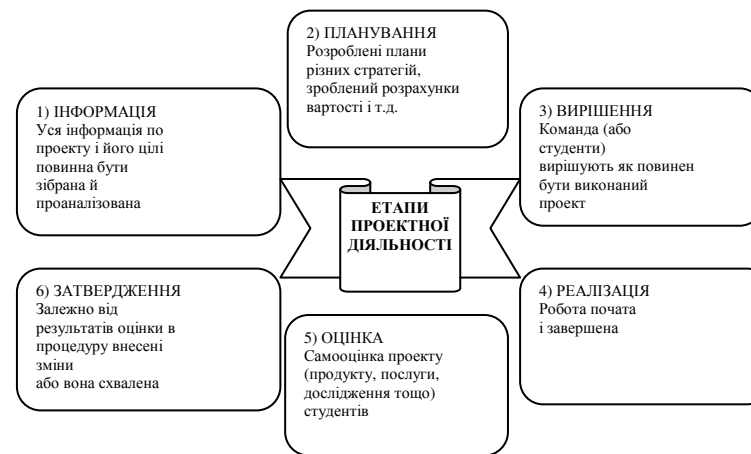


Рис. 1. Послідовність етапів проектної діяльності

Наш дослідницький пошук показав, що проекти охоплюють величезну кількість завдань. Використовуючи типологію Д. Жака, можна розділити проекти на два типи. До першого типу можна віднести проекти, що займаються розв'язанням певної проблеми й мають практичний характер. Студенти повинні представити доповідь зі своїми результатами або ж портфоліо,



представлення» [5].

Проектна діяльність студентів - це спільна навчально-пізнавальна, творча діяльність, спрямована на досягнення загального значимого результату діяльності. Неодмінною умовою проектною діяльності є "значимість передбачуваних результатів, які повинні бути матеріальні, тобто оформлені" [4, с. 27]. Крім цього, до проектною діяльності пред'являються й інші вимоги: наявність значимої проблеми, що вимагає інтегрованого знання; самостійність студентів; структурування змістовної частини (із вказівкою поетапних результатів); використання дослідницьких методів (висування гіпотези, збір, систематизація й аналіз отриманих даних).

А. Хуторський у цьому контексті пише: "Проектне навчання - корисна альтернатива класно-урочній системі, але воно аж ніяк не повинне витіснити її й ставати деякою панацеєю. Фахівці із країн, що мають великий досвід проектного навчання, вважають, що його слід використовувати як доповнення до інших видів прямого або непрямого навчання, як засіб прискорення росту й як в особистісному значенні, так і в академічному. Проект може бути монопредметним, міжпредметним і надпредметним. У першому випадку він цілком "вкладається" у класно-визначену систему" [3].

Визначення освітнього проекту за А. Хуторським: "Освітній проект - це форма організації занять, що передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників по одержанню освітньої продукції за певний проміжок часу - від одного уроку до декількох місяців" [6].

Сучасні педагогічні технології, у нашому випадку це проектна діяльність студентів, формують у майбутніх фахівців уміння ставити й вирішувати завдання для розв'язання проблем - не тільки професійних, але й життєвих. Увага багатьох педагогів до проектною діяльності обумовлена, насамперед, необхідністю підвищення якості професійної підготовки студентів в закладах вищою освіти. Участь усіх суб'єктів освітнього процесу в проектуванні дозволяє формувати загальні й професійні компетенції майбутніх фахівців, а виходить, забезпечує їх конкурентоспроможність відповідно до запитів ринку праці. Використання проектних технологій навчання створює простір для творчості, дозволяє максимально врахувати особистісно орієнтований підхід у навчанні.

Проектна діяльність здатна зробити навчальний процес для студентів особистісно значимим, дозволяє їм розкрити свій творчий потенціал, проявляти свої дослідницькі здібності, бути активними. При використанні даного підходу ми маємо можливість поєднувати мету освіти й майбутню професійну діяльність, також перейти від відтворення знання до його практичного застосування.

Завданням викладача є знайти такі шляхи застосування проектних технологій, що залучили б до неї студентів з різним рівнем знань і вмінь, орієнтували їх на загальну спільну діяльність, зорієнтували б їх на майбутню професійну успішність. Опіраючись на досвід та інтереси самих студентів, на їх запити й схильності, викладач здобуває союзників у формуванні саме тих загальних і професійних компетенцій, що будуть важливими в майбутньому випускникам закладів вищою освіти.

Стратегії проектного навчання розробляються на основі двох дидактичних теорій. Перша - теорія соціального конструктивізму, що підтверджує ідею, за якою студенти засвоюють зміст освіти, коли вони створюють або конструюють знання в контексті соціального досвіду. Друга теорія пов'язана з "множинним

УДК: 378.11(410) К50

## МЕНЕДЖМЕНТ РИЗИКІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ТА ПОЛІТИЧНОГО КОНТЕКСТУ

*Клочкова Тетяна Іванівна,  
аспірантка*

*Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка*

**Постановка проблеми.** Інтенсивний розвиток сектору вищою освіти, що відбувається в усіх розвинених країнах світу, зумовлений необхідністю вирішення першочергового завдання інтелектуального забезпечення функціонування економіки країни та нових технологій в умовах відкритого світового ринку. Успішний розвиток вищою освіти потребує неперервних інновацій, провідними чинниками яких виступають процеси глобалізації та розвитку ІКТ. Однак інновації пов'язані в більшій або меншій мірі з ризиками (вірогідною подією, в результаті настання якої можуть відбутися позитивні, нейтральні або негативні наслідки). Найбільш значущі та видатні інноваційні проекти завжди мають високий ступінь ризику. Але такий ризик повинен бути передбачуваним та керованим. Звідси виникає необхідність розробки теоретичних та методичних засад менеджменту ризиків у сфері вищою освіти.

У зв'язку зі здійсненням модернізації української вищою школи в контексті європейських вимог і потребою підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня громадян становить інтерес досвід Великою Британії, однієї з країн-ініціаторів Болонського процесу, у реформуванні управління системою вищою освіти, зокрема впровадженні ефективного механізму менеджменту ризиків як невід'ємної частини організаційного менеджменту британських вишів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженням проблем управління системою вищою освіти Великою Британії займалися такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як Г. Андреева, О. Глузман, Л. Пуховська, О. Бейн (O. Bain), Р. Браун (R. Brown), А. Джон (A. John), Г. Келлер (G. Keller), М. Коган (M. Kogan), В. Мелінсон (V. Mallinson) та ін. О. Глузман досліджував змістові особливості реформування та тенденції розвитку педагогічної освіти країни, Г. Андреева здійснила аналіз інноваційних процесів, що відбувалися у системі педагогічної вищою освіти Англії. У науковій розвідці А. Сбруевої розглянуто особливості інноваційного досвіду запровадження менеджменту ризиків у вишах, а саме - з'ясовано нормативну базу та методичні засади управління ризиками у системі вищою освіти Великою Британії.

**Метою даної статті** є аналіз соціально-економічних та політичних передумов розвитку менеджменту ризиків у системі вищою освіти Великою Британії в кінці ХХ - на початку ХХІ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Особливою актуальністю набуває ефективне управління ризиками у системі вищою освіти Великою Британії у зв'язку з інтенсивним впровадженням реформ, що почалося у 80-х роках ХХ століття. Необхідність реформаційного процесу була обумовлена переходом до нового постіндустріального суспільства, значними змінами у політичному та соціально-економічному житті, динамічним характером процесів європейської інтеграції та глобалізації.

Велика Британія, будучи однією з країн-ініціаторів Болонського процесу, почала модернізацію системи вищою освіти, метою якої було створення нового

рівня взаємовідносин між суспільством, освітніми установами та бізнесом для того, щоб затвердити свої позиції в нових ринкових умовах і бути взмозі конкурувати з іншими потужними державами на європейському ринку праці. Ключова роль у стратегії розвитку системи вищої освіти відводилася інтернаціоналізації системи освіти, орієнтації на потреби ринку праці, вдосконаленню системи управління вищою школою.

Передумовами запровадження реформ у системі управління вищою освітою Великої Британії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття ми вважаємо такі:

1) швидке зростання темпів науково-технічного прогресу, що призводить до прискорених змін на світовому ринку праці та зумовлює потребу в адаптуванні ВНЗ до сучасних умов та вимог;

2) зростання економіки і як результат збільшення попиту на кваліфікованих спеціалістів, зокрема управлінців. На початку 1970-х рр. року майже 85 % вищого управлінського складу великих підприємств не мали вищої освіти;

3) формування глобального інформаційного суспільства, і як наслідок збільшення (майже вдвічі) кількості студентів, що потребує нових підходів до організації та управління вищою освітою.

У 1997 році з приходом до влади лейбористського уряду на чолі з Тоні Блером питання щодо впровадження реформ у систему вищої освіти стало одним із пріоритетних завдань. Освітні реформи того часу відповідали принципам неолібералізму:

- обмеження функцій держави в галузі освіти;
- використання в освітній сфері ринкових механізмів конкуренції за ресурси;
- поширення на галузь освіти теорій соціального вибору (вибір форм освіти як один з видів вигідного обміну);
- розвиток “нового менеджризму”, тобто поширення принципів та механізмів менеджменту, характерного для сфери приватного бізнесу, на соціальну сферу, зокрема, на галузь освіти. Трактуються як квазіавтономних, самоврядних структур малого бізнесу;
- роздержавлення освітньої галузі, приватизації освітніх послуг, їх “контрактуалізації”;
- трансформація форм контролю: від контролю політичного, бюрократичного до контролю ринкового, споживацького [2].

Аналіз та узагальнення вітчизняних та зарубіжних досліджень із проблем розвитку управління вищою освітою Великої Британії дає можливість окреслити основні чинники, що вплинули на зміст реформ:

- масовізація вищої освіти, тобто зростання студентських контингентів у закладах університетського рівня, зокрема у Великій Британії;
- загострення конкурентної боротьби між університетами за студентів та за фінансування дослідницьких програм;
- скорочення державних витрат на вищу освіту;
- інтеграційні європейські процеси в освітній галузі;
- державна політика стимулювання діяльності університетів щодо трансферу знань і технологій в інноваційне виробництво;
- перетворення професійної освіти в неперервний процес [4].

УДК 378.1

## СТРАТЕГІЇ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Приходькіна Наталія Олексіївна,*

*кандидат педагогічних наук*

*ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Підготовка конкурентоспроможного фахівця в установах вищої освіти - одна із ключових завдань сучасної освіти. Проблема вибору технологій і методів навчання дає можливість формувати в студентів загальні й професійні компетенції.

У науці й практиці освітньої діяльності пропонується велика різноманітність педагогічних технологій, рекомендованих для формування компетенцій студентів. У своїй статті ми звертаємо увагу на використання проектних технологій, що, на нашу думку, дозволяють вирішувати проблему формування компетенцій студентів, як одну з вимог освітніх стандартів.

Практичною педагогічною технологією, що підтримує компетентнісно орієнтований підхід в освіті, є проектні технології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Технологію впровадження індивідуальних навчальних проектів у навчальний процес висвітлено у працях Н. Альохіної, І. Єрмакової, Л. Сохань, Е. Сундукової; дослідження С. Баташової, В. Веселової, Т. Воробйової, М. Елькіна, О. Ільяшевої, Ю. Кірімової, Л. Кондратової, Т. Резник та ін. присвячені аналізу деяких аспектів підготовки студентів вищих навчальних закладів через проектну діяльність.

**Метою статті** є розкриття сутності проектних технологій та стратегій проектного навчання у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Метод проектів вперше було запроваджено у сільськогосподарських школах США (друга половина ХІХ ст.). Цей метод характеризують як «навчання через діяльність». суть полягає в тому, що студенти залучаються до активного пізнавального процесу: самостійно формулюють проблему, збирають необхідну інформацію, знаходять і порівнюють варіанти вирішення проблеми, роблять висновки, аналізують власну діяльність, таким чином набуваючи нового навчального й життєвого досвіду. Т.В. Воробйова зазначає, що спершу його називали «методом проблем», і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах Дж. Дьюї [2]. Дослідник акцентував увагу на ідеї побудови активного навчання через доцільну діяльність учня, демонстрацію практичної значущості набутих знань, вирішення проблем з реального життя, знайомих та значущих для дитини, а які потребують застосування і вже наявних знань, і тих, що треба здобути.

На думку В. Вербицького, метод проектів є педагогічною технологією, зорієнтованою не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти), яка дозволяє формувати педагогічні ситуації на різних основах (ситуація невизначеності, кооперації та ін.), на основі різного предметного змісту [1]. Г. Селевко вважає, що метод проектів передбачає «цілеспрямовану діяльність, що дає можливість знайти розв'язок проблеми і здійснити зміни в навколишньому середовищі (природному і штучному); отримання конкретного (практичного) результату і його публічне

академічної успішності студентів в університетах Японії сприяє глибокому засвоєнню навчального матеріалу та формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності з метою підготовки конкурентоспроможного фахівця в сучасних умовах глобальної конкуренції.

**Перспективи подальших розвідок.** Перспективними напрямками подальших наукових розвідок вбачаємо у вдосконаленні професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук у вітчизняній системі вищої освіти з використанням прогресивних ідей досвіду Японії.

**Резюме.** У статті розкрито питання моніторингу навчальних досягнень студентів в університетах Японії. Висвітлено особливості змісту навчальних програм підготовки бакалаврів комп'ютерних наук. Підкреслено важливість творчого осмислення та впровадження прогресивного зарубіжного досвіду в освітню практику вищої школи України. **Ключові слова:** професійна підготовка, бакалавр комп'ютерних наук, контроль навчальних досягнень, залікова одиниця, зміст навчальної програми.

**Резюме.** В статье рассмотрен вопрос мониторинга учебных достижений студентов в университетах Японии. Освещены особенности содержания учебных программ подготовки бакалавров компьютерных наук. Подчеркнуто важность творческого осмысления и внедрения прогрессивного зарубежного опыта в образовательную практику высшей школы Украины. **Ключевые слова:** профессиональная подготовка, бакалавр компьютерных наук, контроль учебных достижений, зачетная единица, содержание учебной программы.

**Summary.** In the article the question of monitoring of students' academic performance at the universities of Japan is considered. The peculiarities of content of educational programs for training of bachelors of computer sciences are pointed out. The importance of creative judgment and implementation of progressive foreign experience into educational practice of the higher education of Ukraine. **Key words:** professional training, bachelor of computer science, control of academic achievements, credit, curriculum content.

#### Література

1. National Center for University Entrance Examinations (NCUEE) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.dnc.ac.jp/> (Japanese)
2. Re-questioning the Meaning of University Admission (June 19, 2010, Tokyo) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.asahi.com/edu/sympo2010> (Japanese)
3. Statistical Analysis of Subject Selection Data in NCUEE Examination / S. Aoki, T. Otsu, A. Takemura, Ya. Numata // Japanese Journal of Applied Statistics. – 2010. – Vol. 39. – P. 71-100 (Japanese)
4. Undergraduate School of Informatics and Mathematical Sciences [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.s-im.t.kyoto-u.ac.jp/ja>
5. Undergraduate School of Informatics and Mathematical Sciences, Curriculum 2013 [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.s-im.t.kyoto-u.ac.jp/ja/curriculum/youran/youran\\_H25.pdf](http://www.s-im.t.kyoto-u.ac.jp/ja/curriculum/youran/youran_H25.pdf) (Japanese)
6. Yamasaki M. Revisiting a Concept of Academic Advising in Japanese Higher Education // NACADA International Conference “Enhancing Student Success and Retention through Academic Advising and Personal Tutor: A Global Perspective” (June 5-7, 2013, Maastricht, Netherlands) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nacada.ksu.edu/apps/intlproposals.php/presenters/summary/692>

Одним із основних напрямів реформування вищої освіти стали суттєві зміни у фінансуванні освітньої галузі. “Фінансування за формулою” (обсяг фінансування визначається такими показниками функціонування вишів, як кількість студентів, зарахованих на перший курс, кількість випускників, витрати на оплату праці викладачів тощо) передбачає щорічне виділення і розподіл Урядом блок-грантів, які становлять 80% бюджету університету. Процедура здійснення такої моделі фінансування відбувається через відповідні урядові структури, найвідомішою з яких є Рада з фінансування вищої освіти в Англії (The Higher Education Funding Council for England – HEFCE), створена після прийняття Закону про подальшу і вищу освіту (Further and Higher Education Act) у 1992 році.

В умовах децентралізації системи вищої освіти Великої Британії, економічні та політичні важелі управління належать, головним чином, університетам. Високий рівень фінансової, адміністративної та академічної автономії підвищує здатність університетів реагувати на швидкі зміни на ринку праці в умовах жорсткої конкуренції між навчальними закладами. Зміцненню автономії ВНЗ сприяло введення з 1995 року платні за навчання, а також цілеспрямована державна політика щодо залучення в британські університети зарубіжних студентів на платній основі. Р. Бердхал виділив такі ознаки автономності вишів:

- контроль над прийомом студентів і вступними іспитами;
- визначення змісту навчальних програм;
- прийом на роботу і ухвалення рішень щодо службового просування професорсько-викладацького складу;
- розподіл фінансових ресурсів за статтями витрат;
- визначення тематики наукових досліджень [3, с. 94].

До 1992 року організаційним структурам університетів Великої Британії була властива традиційна академічна система управління. Керівниками університетів були провідні науковці, а не професійні управлінці. Однак в умовах розбудови вищої освіти виникла необхідність виправдовувати вкладення держави у цю сферу і підтверджувати їх доцільність. В сучасних умовах керівник університету повинен здійснювати функції не тільки академічного лідера, але і управлінця – штатом, студентами, фінансами, системою викладання та наукової роботи тощо. Від університетів вимагають підвищення стандартів якості вищої освіти, дослідницької роботи, в той час як держава не збільшує фінансування. Між університетами йде постійна боротьба за студентів, за провідних викладачів і за фінансування. Все це ставить університети в умови квазіринкових відносин і сприяє розвитку “нового менеджризму” [1, с. 46–47].

Характерними для управління вищою освітою Великої Британії стали такі процеси: розвиток активного партнерства та налагодження тісних зв'язків між освітніми установами та бізнесом, промисловими організаціями; більш активна участь в освітніх процесах роботодавців та інших соціальних партнерів, залучення представників бізнесу до управління університетами (включення до органів управління ВНЗ представників підприємств та фірм, пов'язаних зі спеціальностями, за якими університет здійснює підготовку фахівців). Тобто, спостерігається тенденція до збільшення кількості вишів, які адаптують свою основну діяльність: навчання та науково-дослідну роботу, до потреб розвитку бізнесу (на регіональному, національному та міжнародному рівнях).

У 2003 році уряд Великої Британії опублікував Білу книгу “Майбутнє вищої освіти”, у якій визначено основні пропозиції щодо вдосконалення викладання у вищих навчальних закладах:

- фінансування ВНЗ з урахуванням не лише науково-дослідницької діяльності та набору студентів, а й рівня викладання;
- інформування студентів щодо особливостей навчання у конкретних ВНЗ;
- підтримка всіх аспектів реформ з удосконалення викладання в усіх типах вищих навчальних закладів, включаючи додаткове фінансування для нагородження кращих викладачів;
- розробка нових професійних стандартів викладання у вищій школі, які б стали основою для акредитації професорсько-викладацького складу;
- посилення зовнішньої системи оцінювання діяльності викладачів, включаючи національну програму зовнішніх експертів;
- створення єдиного національного органу для розвитку, розповсюдження та підтримки кращої практики викладання у вищій школі;
- створення Національної програми стипендій для кращих викладачів;
- визнання високої якості викладання однією з основних місій університету та надання вищим навчальним закладам статусу університету не лише за критеріями дослідницької, а й викладацької діяльності [5, с. 46–47].

Основними результатами реформування системи вищої освіти Великої Британії є формування та розвиток нових управлінських механізмів у ВНЗ, підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, якісне вдосконалення викладання та досліджень, зміцнення позицій британських університетів у міжнародному освітньо-науковому співтоваристві тощо.

Освітні реформи, що стрімко набирають обертів, дали поштовх до впровадження системи ризик-менеджменту у практику корпоративного управління освітнього сектора Великої Британії. Оскільки існує велика конкуренція на світовому ринку праці з постійно мінливою кон'юнктурою, то досить гостро постало питання виявлення, аналізу негативних подій у функціонуванні вищих навчальних закладів, подолання можливих ризикових ситуацій та запобігання небажаних наслідків із використанням релевантних якісних та кількісних підходів при вірному визначенні ризиків в умовах соціально-економічної та політичної нестабільності.

У зв'язку з модернізацією системи вищої освіти Великої Британії у 2000 році Рада з фінансування вищої освіти Англії прийняла рішення щодо запровадження менеджменту ризиків у систему управління університетами Англії і розробила та надала значну кількість рекомендацій щодо запровадження ризик-менеджменту у державних установах, зокрема університетах. У березні 2004 року міністерство фінансів Великобританії розробило документ «Керівництво з ризик-менеджменту для міністерств і державних служб» [6], що передбачав досягнення трьох основних цілей: впровадження концепції ризик-менеджменту; встановлення ролей і відповідальності менеджерів і персоналу при впровадженні і підтримці інтегрованого підходу до ризик-менеджменту; забезпечення керівними інструкціями в даному напрямку. У документі уряду Великої Британії, який має назву «Помаранчева книга. Менеджмент ризику – принципи та поняття» [7], висвітлено концептуальні та методичні засади управління ризиками.

**Висновки.** Таким чином, підсумовуючи все вище сказане, можна

рубіжний (15-20-хвилинне тестування), підсумковий іспит або залік у вигляду письмового тесту наприкінці семестру (2-3 год.).

В умовах методичної незалежності та академічної свободи зміст курсу та критерії оцінювання кожен викладач встановлює самостійно. В цілому, семестровий бал з курсу визначається таким чином: 10 % – відвідування лекцій, семінарів, практичних та/або лабораторних занять; 20 % – міні-есе за підсумками лекції; 20 % – середньосеместровий тест; 50 % – підсумковий іспит або залік з письмовим тестом за матеріалом всього курсу.

У закладах вищої освіти Японії використовується комбінована система оцінювання навчальних досягнень студентів, яка поєднує залікові одиниці та оцінки (бали). Відповідно до набраної кількості балів протягом семестру студент може отримати оцінку за 4-х бальною шкалою оцінювання, яка є дещо відмінною для університетів Японії (табл. 1).

Таблиця 1

Шкали оцінювання академічної успішності студентів у Японії

Відмінно (Excellent)	AA (A+) (90-100 %)	
Дуже добре (Very good)	A (80-89 %)	A (80-100 %)
Добре (Good)	B (70-79 %)	B (70-79 %)
Задовільно, зараховано (Average, pass)	C (60-69 %)	C (60-69 %)
Не зараховано (Failed)	F (0-59 %)	F (0-59 %)
Приклади університетів	Університет Аояма, Університет Ріцумейкан, Токійський технологічний інститут, Університет Васеда	Осацький університет, Університет Кейо, Університет Тохоку, Університет Кобе, Університет Кюшу, Токійський університет

Відмітимо, що оцінка AA (A+) ставить вкрай рідко і лише за видатні успіхи студента у навчальній або науково-дослідній роботі. А студенти, які отримали незадовільні бали при вивченні навчальних дисциплін, повинні будуть з самого початку прослухати весь курс у наступному семестрі. Проте, залікові одиниці будуть втрачені при вираховуванні середнього балу успішності студента (Grade Point Average (GPA), який є показником його рейтингу. Для закінчення вищого навчального закладу та отримання диплому бакалавра комп'ютерних наук у Японії необхідно мати GPA не нижче 2 при максимальному 4.

**Висновки результатів дослідження.** Аналіз змісту підготовки та системи контролю навчальних досягнень бакалаврів комп'ютерних наук в університетах Японії свідчить про наявність позитивних здобутків і є вартим уваги для творчого використання та впровадження у вітчизняну освітню практику. Зокрема, навчальні програми орієнтовані на розвиток самостійності студента з перших днів навчання у закладі вищої освіти. Гнучкість навчальних планів становить надійну базу для формування студентом власної програми підготовки відповідно до свої нахилів, інтересів та вподобань й сприяють вчасній зміні напрямку підготовки (спеціалізації). Система контролю

комп'ютерних наук насичений та різноманітний, а навчання реалізуються на основі міждисциплінарного принципу із спеціалізацією у інформаційних системах і технологіях, соціальній інформатиці, прикладному аналізі та комплексних динамічних системах, прикладній математиці та фізиці, комп'ютерних системах та мережах, комп'ютерній інженерії.

В Київському університеті, як і в інших вищих навчальних заклад Японії, прийнято систему оцінювання змісту навчання у залікових одиницях з поступовим їх накопиченням до встановленої межі для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня безумовно є, на нашу думку, важливою організаційно-педагогічною умовою гарантованої результативності підготовки майбутнього фахівця в галузі інформаційних технологій. Залікова одиниця (тань) – це одиниця вимірювання навчального навантаження студента, яка вираховується з кількості годин, витрачених щотижнево протягом семестру на виконання усіх видів робіт, що передбачені в затвердженому індивідуальному плані. Для отримання однієї тань студенту необхідно прослухати лекційний курс по 1 годині на тиждень протягом 15 тижнів. При цьому маєтись на увазі, що студент повинен самостійно готуватися не менше 2 годин щотижнево; брати активну участь у семінарських заняттях по 2 години на тиждень протягом 15 тижнів. До семінарського заняття студент повинен самостійно готуватися не менше 1 години щотижнево; відпрацювати лабораторні заняття по 2 години та тиждень протягом 15 тижнів. Підготовка до виконання лабораторних робіт вимагає від студента 3-х годинної щотижневої підготовки.

Студент для отримання ступеня бакалавра за весь період навчання повинен набрати не менше 134 залікові одиниці, з яких 40 – із загальноосвітніх дисциплін (гуманітарні та соціальні, природничі науки), 10 – з іноземної мови, 8 – з фізичного виховання та 78 – з професійно-орієнтованих дисциплін. До циклу дисциплін професійної підготовки належать: інтелектуальний аналіз даних, теорія обчислень, електротехніка та електроніка, алгоритмізація та програмування, технології захисту та обробки інформації, розробка апаратного та програмного забезпечення, теорія розпізнавання голосу, зображень та образів, методи і системи штучного інтелекту та інші [5]. Оскільки в Київському університеті приділяється велика увага науковим дослідженням та розробкам, то починаючи з третього курсу значна кількість годин навчального плану відводиться на виконання студентами науково-дослідної роботи в рамках теми, над якою працює кафедра, або самостійного наукового проекту під керівництвом провідного фахівця-викладача з обраного напрямку.

Контроль навчальних досягнень, який проводиться в університетах, є важливим складником процесу навчання, що дозволяє визначити якість засвоєння студентами навчального матеріалу відповідно до запланованих цілей навчання та вимог нормативних документів щодо вищої освіти; сформувати у студентів навичок самоконтролю та взаємоконтролю; виховати такі особистісні якості, як ініціативність та відповідальність. Аналіз навчального процесу підготовки бакалаврів комп'ютерних наук у Токійському, Київському університетах та Університету Васеда свідчить, що контроль навчальних досягнень студентів здійснюється із дотриманням усіх принципів, зокрема: об'єктивність оцінювання знань, систематичність контролю, цілеспрямованість та всебічність, індивідуальний підхід до оцінювання навчальних досягнень кожного студента. Застосовуються основні типи навчального контролю, як поточний (5-10-хвилинне тестування або міні-есе на заняттях), тематичний та

констатувати, що прискорені темпи науково-технічної революції, перехід до інформаційного суспільства, значне підвищення вимог до рівня освітньої та фахової підготовки людини в умовах європейської інтеграції та глобалізації, конкурентного ринку праці, політична свобода – це ті фактори, які створили необхідність реформування системи вищої освіти Великої Британії та вплинули на розвиток управління цією галуззю, зокрема впровадження ефективного механізму ризик-менеджменту.

Подальшого вивчення потребує законодавчо-нормативне забезпечення запровадження менеджменту ризиків у системі управління університетами Великої Британії.

**Резюме.** У статті проаналізовано соціально-економічні та політичні передумови розвитку менеджменту ризиків у вищій освіті Великої Британії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. Автором розглянуто сутність реформування системи вищої освіти країни та схарактеризовано основні чинники, що вплинули на зміст цього процесу. **Ключові слова:** менеджмент ризиків, управління, вища освіта Великої Британії, освітні реформи, розвиток.

**Резюме.** В статье проанализированы социально-экономические и политические предпосылки развития менеджмента рисков в высшем образовании Великобритании в конце ХХ - начале ХХІ века. Автором рассмотрена сущность реформирования системы высшего образования страны и охарактеризованы основные факторы, которые повлияли на содержание этого процесса. **Ключевые слова:** менеджмент рисков, управления, высшее образование Великобритании, образовательные реформы, развитие.

**Summary.** The socio-economic and political preconditions for the development of risk management in higher education of Great Britain in the end of ХХ – beginning of ХХІ century have been defined. The essence of the reforms in higher education system of the country has been considered. The main factors influenced the content of this process have been analyzed. **Keywords:** risk management, management, higher education of Great Britain, educational reforms, development.

#### Література

1. Дим Розмари. Новый «менеджеризм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании / Розмари Дим // Вопросы образования. – 2004. – № 3.
2. Сбруева А.А. Идеология освітніх реформ кінця ХХ – початку ХХІ ст.: конвергентні тенденції // Гуманітарні науки. 2003. – № 2.– С. 11 – 17
3. Berdahl, R. O. British Universities and the State / R. O. Berdahl // Cambridge University Press. – London – 1959. – PP. 94–183.
4. Brennan J., Shah T. Higher Education and Society in Changing Times: looking back and looking forward / John Brennan, Tarla Shah // London: Center for Higher Education Research and Information, CHERI. – 2011. – 92 p.
5. White Paper. The future of higher education. – Crown Copyright, 2003. – 115 p.
6. Crainer S. Corporate views of University – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.managementskills.co.uk/articles/univer.htm>
7. The Orange Book. Management of risk – principles and concepts. – HM Treasury, 2004. – 50 p.

УДК 001

## МЕТОДОЛОГІЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*Козубцов Ігор Миколайович,*

*кандидат технічних наук, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії міждисциплінарних дослідження Наукового центру зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Сучасне інформаційне суспільство характеризується міждисциплінарною пов'язаністю. В цьому не складно переконатися. Практичний повсякденне виконання службових обов'язків особовим складом пов'язаних з науковою та науково-технічною діяльністю в науково-дослідній лабораторії міждисциплінарних дослідження Наукового центру зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут” тому є засвідчення.

В лабораторії переконано констатується повсякденно факт вичерпання традиційного дисциплінарного підходу до класифікації та ідентифікації результатів наукових досліджень. Результатом цього спонукання до розробки адекватної до сучасного етапу розвитку наукового суспільства методологію міждисциплінарних науково-педагогічних досліджень.

Матеріал статті є логічним результатом наукової політики, яке проводиться в рамках наукових програм: Національної доктрини розвитку освіти в Україні [1]; Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття) [2]; Законом України „Про вищу освіту”; основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 роки [3], націлений на вирішення проблем професійної підготовки вчених в рамках дисертаційного дослідження, концепція якого представлено в роботі [4]. Основні результати відображені в звіті про науково-дослідну роботу „Перспектива - ВО” [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз Інтернет простору за групою ключових слів на предмет публікацій пов'язаних з питанням міждисциплінарних досліджень є смутним з різною вірогідністю та достовірністю констатуємо факт різного опрацювання цієї теми. Дмитренко Н.В. розглядає міждисциплінарність в сучасній науці як методологічний аспект [6]. Міждисциплінарні дослідження та шляхи системної інтеграції інформаційних технологій у рослинництві галузь в науковій статті розглядає Є.В. Сарафан [7]. Міждисциплінарні наукові дослідження як оптимізація системно-інформаційної підтримки висвітлюють Палагін О., Кургаєв О. в науковій статті [8]. Крупними фахівцями з галузі міждисциплінарних досліджень в Росії є Г.Г. Малинецкий [9] та Е.А. Солодова [10].

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є розгляд методології міждисциплінарних науково-педагогічних досліджень, до якого відноситься дисертаційне дослідження, концепція представлено в роботі [4].

індивідуальні здібності і специфічні якості абітурієнта та його придатність до обраного напрямку підготовки, є довготривалими та економічно неефективними. У сучасних умовах глобальної конкуренції особливого значення в системі підготовки фахівців набувають питання визначення професійної придатності та професійного відбору абітурієнтів до ВНЗ. Аналіз цих питань здійснено 19 червня 2010 року у Токіо на симпозиумі “Re-questioning the Meaning of University Admission” [2].

Вартою уваги є гнучка ступенева система вищої освіти Японії, яка дозволяє студентам змінювати свою програму підготовки (напрямок спеціалізації) в процесі навчання в рамках системи загального вступу (General Admission), згідно якої студенти-першокурсники вступають на факультет загальної освіти (General Education Department) та вивчають загальні дисципліни гуманітарного та природничого спрямування (university-wide education), що дозволяє студентам визначитись з майбутнім напрямком спеціалізації, переконатися у правильності свого вибору або вчасно його змінити, уникнувши можливого розчарування у майбутньому.

Інноваційним здобутком університетів Японії є організація навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану, складеного посеместрово з погодження кафедри та затвердженого в деканаті. Успіх у формуванні та становленні майбутнього конкурентоспроможного фахівця багато в чому залежить від правильно побудованого навчально-виховного процесу за безпосередньої участі наукового консультанта, який несе пряму відповідальність за підготовку студентів до майбутньої професії. Згідно дослідження [6], науковий консультант (Academic Advisor) – це працівник факультету, який консультує студента з наукових питань, допомагає студенту скласти індивідуальний навчальний план під час реєстраційного процесу та є куратором академічної групи.

В умовах децентралізованої вищої освіти кожен університет Японії, який здійснює професійну підготовку бакалаврів комп'ютерних наук, самостійно встановлює змістові вимоги, кількість та послідовність проходження навчальних курсів для підготовки конкурентоздатного фахівця відповідно до вимог ринку праці. На нашу думку, доцільно розглянути особливості змісту підготовки бакалаврів комп'ютерних наук на прикладі Кіотського університету (Kyoto University) – одного з найстаріших та найкращих університетів Японії, після Токійського (University of Tokyo). Професорсько-викладацький склад світового рівня, сучасна матеріально-технічна база та виняткова організація навчального процесу дозволяють виділити цей вищий навчальний заклад з решти закладів вищої освіти Японії. Тому й не дивно, що університет вважається одним з провідних науково-дослідних закладів Азії, а серед його випускників є вісім лауреатів Нобелівської премії з фізики, два лауреати Філдсівської премії і один лауреат премії Гаусса.

Безпосередньо підготовка бакалаврів комп'ютерних наук у Кіотському університеті здійснюється на інженерно-технічному факультеті (Faculty of Engineering) в Школі підготовки бакалаврів у галузі прикладної математики та комп'ютерних наук (Undergraduate School of Informatics and Mathematical Sciences), головна мета діяльності якої полягає у підготовці конкурентоздатних фахівців із ґрунтовним багажем теоретичного та практичного досвіду у відповідності із вимогами суспільства в умовах глобалізаційних процесів та стрімкого розвитку науки і техніки [4]. Зміст підготовки бакалаврів

вищих навчальних закладів Японії складний і тривалий й відбувається у два етапи [1]. На першому етапі відбувається загальнонаціональне тестування випускників шкіл NCUEE Test або NCT (National Center Test), який щороку у січні проводиться Національним центром з прийому до університетів (National Center for University Entrance Examination (NCUEE)), результати якого використовують у вступній кампанії державні та префектурні університети (843 університети у 2013 році).

Зауважимо, що у Японії рейтинг та престижність університету є не лише визначальним фактором рейтингу випускників, але й запорукою їх майбутньої успішної професійної кар'єри та високого соціального статусу, що й пояснює високу конкурентну боротьбу абітурієнтів за вступ до сімки престижних університетів – колишніх Імператорських університетів. У випадку отримання низьких балів національного тестування й відповідно втрати можливості вступу до престижних університетів студенти або продовжать вступну кампанію на наступний рік, або подають заяви до приватних університетів, де складання NCT для вступу не є обов'язковим.

Випускники шкіл, які досягли визначних успіхів у вивченні профільних предметів та мають гарні характеристики та рекомендації від адміністрації школи, звільняються від складання NCT та автоматично зараховуються до престижних державних університетів. У лютому відбувається другий етап вступної кампанії – вступні іспити власне самих університетів, кількість та тематика яких залежать від факультету і завдання яких є набагато складнішими порівняно із завданнями NCT; творчі проекти, есе та співбесіда, які дозволяють перевірити особистісні якості абітурієнта, його загальну ерудицію, вмотивованість вибору закладу вищої освіти тощо.

Вважаємо, що двоетапне вступне тестування є не лише перевіркою та оцінюванням навчальних досягнень та пізнавальних можливостей випускників шкіл, а й попереднім вихідним контролем майбутніх студентів-першокурсників, тому доцільно коротко охарактеризувати власне сам тест NCT, який, за словами президента Національного центру з прийому до університетів (NCUEE) Хіроші Ямамото (Hiroschi Yamamoto), «є інструментом забезпечення рівного доступу до вищої освіти, перевіркою рівня навчальних досягнень випускників та оцінювання якості загальної освіти в Японії» [1].

Сучасний варіант тестування NCT було введено у 1990 році. Тест NCT складається із багатоваріантних завдань тестового характеру з 32 навчальних дисциплін з 6-ти галузей знань. Пробне тестування відсутнє, а процес проходження триває два дні. Кожен університет встановлює власний перелік навчальних дисциплін та прохідну кількість балів, необхідних для вступу, тому студенти залежно від обраного напрямку та університету роблять свій вибір навчальних дисциплін для складання NCT, що дозволяє забезпечити різноманітність стратегій прийому абітурієнтів до ВНЗ Японії. Проте результати дослідження [3] свідчать, що процес вибору навчальних дисциплін є складним і залежить від багатьох факторів, в тому числі від географічного розташування закладу вищої освіти та статі абітурієнта.

Принципи вступного відбору студентів до університетів є предметом постійних дискусій академічної спільноти не лише Японії, а й світу. Метод відбору за допомогою прохідного балу загальнонаціонального тестування є досить простим, але водночас носить формальний, однобічний характер. А використання творчих конкурсів та співбесід, які дозволяють виявити

**Результат дослідження.** Дослідження – процес отримання нових знань, один з видів пізнавальної діяльності. Дослідницька діяльність сучасного наuczковця і педагога по справжньому стала невід'ємною частиною його професійного саморозвитку.

Розвиток вітчизняної науки напряму залежить від освіти і ефективності процесу формування наукового стилю мислення молоді. Ефективність цього процесу залежить від активності в інноваційній і експериментальній роботі педагогів-практиків. Саме вчителі, викладачі, педагогіки знаходяться в безпосередньому контакті з учнями, студентами, курсантами, слухачами регулюють їх освітню діяльність, управляють освітнім процесом.

В сучасному інформаційному суспільстві ми спостерігаємо процес доганяння та відставання освіти та науки. Продемонструємо цей процес на тривіальному рис. 1. Час підготовки фахівців становить 5 років. На цей термін розрахована навчальна програма. За цей час технологія Т1 виробництва зміниться на технологію Т2, Т3, Т4 і т.д. В результаті чого випускних ВНЗ вимушений самотужки освоювати технологію Т2, Т3, Т4 і т.д.

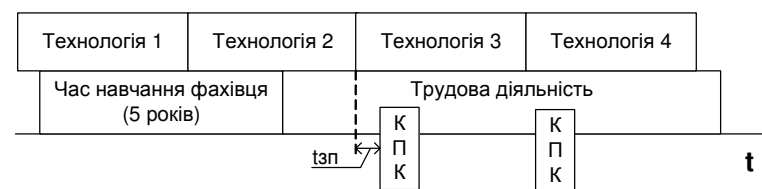


Рис. 1. До пояснення відставання освіти від технологій

Можливим рішенням є застосування курсів підвищення кваліфікації (КПК), які є подією із запізненням ( $t_{зп}$ ).

В ідеальному випадку система освіта-наука має бути замкненою. Ідеологія представлено на рис. 2, де а) – інтегрована ідеальна, б) – реалістична схема.

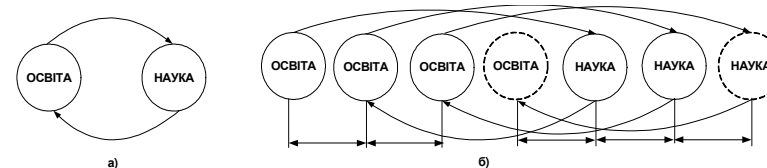


Рис. 2. Замкнене коло освіта-наука

Поясненням існуванням реалістичної схеми є в затримці в колі зворотного зв'язку. Справа в тому що основними установами де розробляються нові знання є науково-дослідні (наукові) установи та вищі навчальні заклади III-IV рівня акредитації. Без сумніву нові результати мають бути впроваджені в навчальний процес. Так ось наукові досягнення які виробляються власно у ВНЗ на багато швидше потрапляють в навчальний процес ніж з НДІ (НУ), оскільки науково-педагогічному працівнику відкритий шлях. Досягнення з НДІ (НУ) як правило потрапляють через цього науково-педагогічного працівника, однак при цьому втрачається більше часу на пошук її в динамічній науковій картині світу знань (ДНКСЗ). Наочно продемонстровано на рис. 3. Ми

схиляється до думки Солодова Е.В. про механізм зв'язку наукового та навчально-педагогічного процесу [10]



Рис. 3. Механізм зв'язку наукового та навчально-педагогічного процесу

Під динамічною науковою картиною світу знань (ДНКСЗ) розуміється сучасне відображення реальної і віртуальної дійсності, процес формування, зберігання, старіння, знищення та перетворення наукових знань в загально-соціальні знання картини світу.

Для прийняттого і гармонійного розвитку освіти і науки слід врахувати розглянуті особливості в методології міждисциплінарних науково-педагогічних дослідженнях.

У педагогічних науках дослідники нерідко проявляють дивовижну мало осведомленість або зовсім невинну непоінформованість про методологію. Нерідко існує упередження проти методології, що розуміється вельми спрощено, – як деякій абстрактній області філософії, що не має прямого відношення ні до конкретних наукових досліджень, ні до потреб практики.

Недостатній інтерес дослідника до питань методології пояснюється також тією обставиною, що в самій методології залишається багато неясного в питаннях співвідношення методологічних і теоретичних проблем науки, співвідношення методології і філософії.

Тим більше туманною, неясною наукою є методологія для практичних працівників освіти. Ці неясності мають свої історичні причини.

Проблемним питанням методології лишається якість написання педагогами структурних пунктів перспективного прогнозу подальших досліджень та квінтесенції аналіз останніх досліджень в галузі педагогічних наук. Негативна тенденція підмінюється справжніми конкретними посиланнями на наукові джерела фамільярністю в наукових працях. Таким чином, ускладнюючи науковий та навчально-виховний процес педагога початківця.

Постановка завдання про визнання міждисциплінарної наукової галузі знань системно руйнує будь-яке стереотипне уявлення про звичайну педагогічну науку, як окрему наукову галузь у майбутньому. Всі вчені

УДК 37.013.74

## ОСОБЛИВОСТІ МОНИТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ

Пододіменко Інна Іванівна,

аспірант кафедри практики іноземної мови та методики викладання  
Хмельницький національний університет

**Постановка проблеми.** Глобальні виклики часу, входження людства в інформаційну епоху, висока динаміка розвитку інформаційних технологій та проникнення їх в усі сфери суспільного життя зумовлюють дефіцит конкурентоздатних фахівців у ІТ-галузі, здатних інноваційно та творчо виконувати свої посадові обов'язки, швидко адаптуватися у постійно змінних умовах, створювати та розробляти компетентні нововведення на благо національної та світової спільноти. У зв'язку з цим важливого значення набуває потреба осмислити узгодження зазначених вимог зі змістом професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук в університетах Японії, оскільки вища освіта у цій країні має багатовікову історію, національні традиції та високий авторитет у світі. Вивчення японського досвіду з даної проблеми дозволяє простежити нерозривний взаємозалежність між контролем навчальних досягнень студентів та структуруванням змісту підготовки бакалаврів комп'ютерних наук.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В Україні науково-педагогічні дослідження з проблеми розвитку японської педагогічної теорії та практики з метою творчого використання прогресивних ідей у вітчизняній освітній практиці здійснили А. Джуриновський, В. Елманова, В. Кудін, О. Михайличенко, Я. Нейматов, Н. Репетюк (становлення освіти в сучасній Японії), Ю. Боярчук, В. Пронников, І. Ладанов (сучасний стан системи освіти), О. Озерська, Н. Пазюра (професійна підготовка фахівців), Т. Свердлова (теоретичні засади процесу гуманітаризації освіти), Л. Царьова (естетична культура особистості у сучасній шкільній освіті).

**Формулювання мети статті.** Теоретичний аналіз наукових праць показав, що затребувана наукою та практикою проблема вивчення японського досвіду все ще залишається недостатньо дослідженою й розробленою у теоретичному і практичному аспектах. Водночас не стало предметом комплексних наукових досліджень й питання підвищення якості підготовки бакалаврів комп'ютерних наук на засадах позитивних ідей досвіду Японії. Враховуючи актуальність та важливість проблеми, можна окреслити мету статті, яка полягає у вивченні особливостей змісту та моніторингу якості професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук в університетах Японії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вища освіта в Японії входить в єдину систему професійної освіти і є обов'язковою. Університети та молодші коледжі Японії, на відміну від вітчизняної практики, самостійно встановлюють правила вступу. Умовами вступу є наявність сертифікату про повну середню освіту (High School Certificate of Graduation (Kotogako Sotsugyo Shosho), характеристика-рекомендація від адміністрації школи, результати тестування, складання вступних іспитів, написання есе та проходження співбесіди. Вікові обмеження для абітурієнтів було скасовано у 1997 році.

Прийом абітурієнтів досить регламентований, а сам процес вступу до



дизайнерів одягу.

Обґрунтовані принципи художньо-творчої діяльності забезпечують пошук рівноваги, пропорційності, співрозмірності. Забезпечують співвідношення предметів і явищ, але й здійснюють конструктивні зв'язки.

**Резюме.** Основні принципи організації художньо-творчої діяльності фахівців у різних видах будь-якого мистецтва мають широке коло прояву і тому часто узагальнюються. В галузі дизайн-освіти ми можемо виявити їх характерні ознаки, які зможуть забезпечити пошук рівноваги, пропорційності, співрозмірності та співвідношенню об'єктів, явищ і здійснюють зв'язки між всіма елементами дизайн об'єкта. **Ключові слова:** «дизайн-освіта», «художньо-творча діяльність», «принципи діяльності», «принципи художньо-творчої діяльності», «дизайн-об'єкт».

**Резюме.** Основные принципы организации художественно-творческой деятельности специалистов в различных видах искусства имеют широкий круг проявлений и поэтому часто обобщаются. В области дизайн-образования мы выявляем их характерные особенности, которые смогут обеспечить поиск равновесия пропорциональности и соотношения объектов, явлений и создают связи между всеми элементами дизайн-объекта. **Ключевые слова:** «дизайн-образование», «художественно-творческая деятельность», «принципы деятельности», «принципы художественно-творческой деятельности», «дизайн-объект».

**Summary.** Basic organization principles of artistic - creative activities of the specialists in various kinds of art have a wide range of manifestations and therefore are often generalized. In the field of design- education we reveal their specific features, which will be able to provide the search for equilibrium of proportionality and correlation of objects, phenomena and create links between all the elements of design of the object. **Keywords:** «design-education», «artistic and creative activity», «principles of activity», «principles of artistic and creative activity», «design-object».

#### Література

1. Бердник Т.О. Основы художественного проектирования костюма и эскизной графики [Текст]: монография / Т.О.Бердник. - Ростов н/Д: Феникс, 2001. - 320с.
2. Вейль Г. Симметрия. / Перевод с англ. Б.В. Бирюкова и Ю.А.Данилова. (под ред. Б.А.Розенфельда). - М.: Наука, 1968. - 191с.
3. Гризова И.А. Художний образ як система. - Одеса. Одеський ун-т ім. М.І.Мечнікова, 1970. - 27с.
4. Козлова Т.В.Художественное проектирование костюма. - М.: Легкая и пищевая пром.-сть, 1982. - 144с.
5. Корницкая Л.А. Дизайн в образовательном процессе инженеров-педагогов швейного профиля [Текст]: сборник научных трудов / Л.А.Корницкая // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Симферополь: НИЦ КИПУ, 2011. - Вып.№32: Педагогические науки. - с. 66-69.
6. Професійна освіта: Словник: Навч.посіб. / Уклад.С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. - К.: Вища шк., 2000. - 380с .
7. Шевелев И.Ш. Принцип пропорции: О формообразовании в природе, мерной трости древнего зодчего, архитектурном образе, двойном квадрате и взаимопроникающих подобиях / И.Ш. Шевелев. - М.: Стройиздат,1986. - 200с.

формують науково-педагогічні знання в динамічній науковій картині світу, початком її зародження описано в роботі [11]. Узагальнений інформаційний канал оновлення (збагачення) фрагментами наукової інформації ДНКЗ розкрито в роботі [12].

Річ у тім, що з того моменту, коли науку та освіту об'єднали педагогіка втратила статус самостійності. Безумовно, що без педагогічних знань унеможливлено легітимно вести науковий діалог, відстоювати власну позицію, передачі знань від покоління до покоління, в інакшому випадку вони тануть в небутті. Отже, педагогіка вже стала невід'ємною складовою будь-якого піддослідного процесу в цьому легко ми переконаємось з наведених абстрактних рисунків 2 та 3.

Педагогічне дослідження – діяльність по постановці і вирішенню проблем з метою отримання нових наукових знань. Однак педагогічне дослідження повинно всі наукові галузі без винятку в інакшому сенсі втрачається системність. Поєднання всіх галузевих знань тільки тоді педагогіка втрачає власну єдність і самостійність а нібито розмазується по всіх науковим галузям та спеціальностям. Дослідницька діяльність для сучасного педагога по справжньому стала невід'ємною частиною його професійного саморозвитку [13].

Значні успіхи в сучасному міждисциплінарному просторі можна досягти лише застосовуючи науково-педагогічну міждисциплінарну призму [14]. На перший погляд в основу покладено експертна система. Міждисциплінарна призма на відміну від звичайних експертних систем розглянутих в [15] насправді реконфігурована. Реконфігурація забезпечує зміну смугу пропускання наукових думок членів задіяних в експертній системі. Типологія призматичних фільтрів детально освітлена автором в науковій публікації [16].

Методологія міждисциплінарних науково-педагогічних досліджень потребує широкоформатної наукової думки – консенсусу. В процесі генерації наукової думки – консенсусу в ідеальній системі потрібно залучити фахівців з всіх наукових галузей та спеціальностей перелічених в діючому переліку [17]. Отримати консенсус за таких умов в такій експертній системі гіпотетично важче ніж в звичайній [15]. Тому реалістичніше отримати міждисциплінарну призму другого роду шляхом залучення фахівців з наукових галузей. Знову виникає очевидне логічне запитання представником від якої наукової спеціальності [17] може виступати від наукової галузі. Логічно що один представник, наприклад, технічних наук не є компетентним всіх спеціальностях навіть однієї галузі. Насторожуючим фактором може стати необ'єктивність, а за певних умов і анти науковість поглядів при поєднанні певних наукових галузей. Автор розглянув на прикладі псевдонаукового результату [18]. Це виникає в результаті утворення смугового фільтру об'єднавши політичні та економічні науки. Бажання економії та політичне забарвлення створює антинаукові результати. Наприклад якщо домінуючим є політична складова то підтверджено, що історичні науки стають необ'єктивними. Ці негативні тенденції безсумнівно будуть відображатися в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, ВНЗ тощо.

**Висновки.** Можна зробити деякі висновки:

по-перше, слід об'єктивно визнати настання перехідного періоду від дисциплінарних до трансдисциплінарних досліджень, які в нечітко логічному математичному апараті проявлені як міждисциплінарні;

по-друге, спостерігається тенденція чисельного непорозуміння науковими та науково-педагогічними кадрами сутності міждисциплінарних досліджень, таким чином перетворюючи їх на звичайні дисциплінарні підмінюючи одні цінності іншими;

по-третє, необхідно визнати міждисциплінарну наукову галузь, як самостійну, з метою формування в її складі окремі наукові дисципліни на подібності технічних наук [19];

по-четверте, дійсно справжні міждисциплінарні результати досліджень унеможливлено оприлюднити в сучасній добірці фахових журналів [20], оскільки жодного немає з міждисциплінарного напрямку. Альтернативним має стати запропонований в контексті дисертаційного дослідження [4] Інтернет проект наукового електронного журналу „Міждисциплінарні дослідження” [21];

по-п'яте, розробка механізму захисту міждисциплінарних дисертаційних робіт, оскільки існуючий механізм, максимум що дозволяє так це захист докторських дисертаційних робіт за двома науковими спеціальностями однієї галузі. Крім того і такий захист є для більшості здобувачів є складним в організації, оскільки спецради можуть потрапити під престольний нагляд ДАК України;

по-шосте, ідея реалізації реконфігурованої міждисциплінарної призми є новою і перспективною для проведення міждисциплінарних науково-педагогічних досліджень;

по-сьоме, об'єднання наукових напрямів з педагогічним в єдине ціле дослідження має стати головною умовою збалансування темпів розвитку науки з освітніми темпами;

по-восьме, потрібно модернізувати існуючу концепцію підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації націливши її на формування у їх свідомості професійну міждисциплінарну науково-педагогічну компетентність для професійної діяльності в сучасній динамічній науковій картині світу знань.

**Наукова новизна.** Вперше застосовано в методології міждисциплінарних науково-педагогічних досліджень реконфігуровану міждисциплінарну призму, що дозволило забезпечити адекватність отримання консенсусної думки на завершальному етапі оцінки і аналізу результату дослідження.

**Оцінка ефективності.** Соціально-економічною ефективністю може виступати всі надлишкові витрати що можуть виникнути в результаті необґрунтованих прийнятих рішень, спотворень реальної картини дійсності свідомими чи несвідомими діями некомпетентними фахівцями.

**Перспективи подальших досліджень націлені** на застосування методології міждисциплінарних науково-педагогічних досліджень із залученням реконфігурованої міждисциплінарної призми в сучасній концепції підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів вищої кваліфікації. Це на нашу думку сприятиме адекватно формувати у їх свідомості професійну міждисциплінарну науково-педагогічну компетентність для професійної діяльності в сучасній динамічній науковій картині світу знань.

**Резюме.** Розглянуто методологію міждисциплінарних науково-педагогічних досліджень із залученням реконфігурованої міждисциплінарної призми. Створення реконфігурованої міждисциплінарної призми є запорука об'єктивного проведення дослідження незважаючи на складність отримання

Якщо в архітектурній композиції можна дозволити більшу різноманітність симетричних рішень, то в композиції одягу людська постать є фактором, що гранично обумовлює симетрію ярусної складності: спадної або зростаючої догори чи донизу.

У проектуванні одягу існує симетрія голови, обличчя, симетрія плечевого пояса і рук, симетрія грудної клітини, стегон, ніг, де кожна з цих частин фігури обумовлює дзеркальну симетрію, але фігура людини має не тільки дзеркальну симетрію. Крім вертикальної осі симетрії, що збігається з центральною лінією, можна знайти й інші види симетрії. У зовнішній і внутрішній побудові спостерігається і асиметрія фігури людини, але це незначні відхилення і вважаємо, що фігура людини – гармонійне природне творіння, що цілком збігається з поняттям - симетрія[2].

Таким чином принцип симетрії здійснює зв'язки між симетрією фігури людини і ескізом, між ескізом і завершеним дизайн-об'єктом.

**Принцип організації форми** дизайн-об'єкта являє собою динамічну систему взаємодіючих частин дизайн-об'єкту, де форма – це не тільки організований обсяг, але й обмежений простір, в якому лінії фіксують її різні стани – розростання, напругу та стиснення. В окремих випадках самі лінії утворюють центри сил тяжіння і відштовхування. Тому будь-яка форма повинна мати центр тяжіння, вісь симетрії, де центр визначає величину і напрямок її руху.

Форма дизайн-об'єкту володіє найбільшою життєздатністю, тому що вона не тільки максимально відображає прогресивні тенденції свого часу, але і випереджає їх, а саме:

- відображає спадкоємність минулих часів і відповідає найбільш об'єктивним людським характеристикам;

- концентровано фіксує етапні прикмети і явища сучасності. Тому форма дизайн-об'єкта завжди є інтернаціональною і демократичною.

Складність будь-якої художньої форми пов'язана з тим, що людина сприймає її багатопланово, починаючи від впізнання елементарних частин до складних і значних узагальнень, побудованих на основі асоціацій і проникнення в художній образ[5,с.65-67].

**Висновки.** Приоритетним завданням дизайн-освіти є обґрунтування основних положень художньо-творчої діяльності. Нами було виявлено, що принципи художньо-творчої діяльності майбутніх дизайнерів мають свою специфіку а саме:

- відкритість багатьох принципів дозволяє вбирати в себе нові ідеї і методи,

- завдяки яким стає можливим більш ефективно виконувати основні функції – бути орієнтиром у відповідній художньо-творчій діяльності;

- гармонійність, яка розкриває науково-теоретичну та художньо- проектну основу формоутворення;

- виразність, яка досягається лише шляхом видокремлення деяких аспектів сприймання дизайн-об'єкту і сприяє становленню його художніх якостей;

- точність, що сприяє здійсненню взаємозв'язків між предметами та дизайн-об'єктами.

Чітке визнання принципів художньо-творчої діяльності є важливим у пошуку шляхів сучасного дизайну як галузі професійної діяльності майбутніх

протиріччя між ними;

- співвідношення проектного образу з природними аналогами.

**Принцип гармонізації** в дизайні представляє собою струнку, узгоджене поєднання елементів, що утворюють цілісний твір дизайнерського мистецтва [6, с.231]. Цей принцип було відкрито в процесі сприймання об'єктів природи та багатоквіткової творчої діяльності, де основною якістю мистецтва є гармонія, яка проявляється: у взаємодії форми і змісту при повній їх відповідності один одному, в зв'язку людини з одягом.

Якщо розглядати одяг як художню цілісність, виходячи із закономірностей композиційних побудов, ми розглядаємо принцип гармонізації художньої форми одягу.

Принцип гармонізації дизайн-об'єкту у художньо-творчій діяльності це не тільки визначення кількісних, які забезпечують співрозмірність, пропорційність, рівновагу, але і здійснюють зв'язки між всіма елементами дизайн-об'єкту у проектуванні, а також узгоджує протиріччя між формою та змістом, між матеріалом та технологією, між об'єктом та оточуючим середовищем. Таким чином, забезпечує зв'язок всіх елементів у єдине композиційне ціле.

Таким чином під гармонізацією розуміється досягнення не тільки зовнішньої узгодженості форми але її комплексна організація дизайн-об'єкта.

Принцип асоціації є найголовнішим в організації проектної діяльності, що передбачає передачу будь-якого духовного чи уявленого змісту у матеріально-чуттєвій формі, що проходить через асоціативний зв'язок.

Асоціація в мистецтві – це засіб досягнення художньої виразності, заснований на виявленні зв'язку чуттєвих образів, що виникають у процесі безпосереднього відображення дійсності, з уявленнями, що зберігаються в пам'яті реципієнта або закріпленими в культурно-історичному досвіді людства.

Асоціативний принцип в дизайні виступає супроти натуралістичного копіювання об'єктів, супроти беззмістовного формалізму, супроти поверхневої видовищності, яка лишена смислової глибини. З точки зору психології асоціація трактується як зв'язок за певних умов, що виникає між різними психологічними проявами одного члена асоціації до утворення іншого чи інших.

Таким чином розгортання творчого моделювання на цій основі обумовлено здатністю асоціативно співвідносити предмети і явища реальності і конструювати нові нетривіальні зв'язки.

Філософське розуміння асоціативності містить і важливий гносеологічний момент: асоціація розглядається як «відображення взаємозв'язків». Розвинута асоціативність, як компонент художнього мислення, сприяє розкриттю причинно-наслідкових зв'язків дизайн-об'єкту, руху художніх образів і сюжету.

**Принцип симетрії** розглядається, як один з найбільш значущих основних положень. Досліджуючи багатоаспектні явища, і насамперед його математичну закономірність, Г.Вейль характеризував симетрію як ідею, засобом якої людина протягом століть намагається осягнути і створити порядок, красу і досконалість[2, с.81].

У побудові дизайн-об'єкту симетрія відіграє провідну роль за допомогою якої упорядковується розміри одягу, обсяг форми, розподіл членувань і деталей. Симетрія дизайн-об'єкта визначається природною симетрією та функціональністю фігури людини.

консенсусної результуючої думки. Об'єднання наукових галузей з педагогікою в єдине ціле дослідження є головною умовою забезпечення збалансування темпів розвитку науки з освітнім темпом. **Ключові слова:** професійна міждисциплінарна науково-педагогічна компетентність, освіта, наука, формування, міждисциплінарні дослідження, міждисциплінарна наукова галузь, консенсус, реконфігурована міждисциплінарна призма, наукові та науково-педагогічні кадри вищої кваліфікації, методологія, науково-педагогічні дослідження.

**Резюме.** Рассмотрена методология междисциплинарных научно педагогических исследований с привлечением реконфигурируемой междисциплинарной призмы. Создание реконфигурируемой междисциплинарной призмы является залогом объективного проведения исследования невзирая на сложность получения консенсусной результирующей мысли. Объединение научных отраслей с педагогикой в единое целое исследование является главным условием обеспечения сбалансированности темпов развития науки с образовательным темпом. **Ключевые слова:** профессиональная междисциплинарная научно педагогическая компетентность, образование, наука, формирование, междисциплинарные исследования, междисциплинарная научная отрасль, консенсус, реконфигурируется междисциплинарная призма, научные и научно педагогические кадры высшей квалификации, методология, научно педагогические исследования.

**Summary.** Methodology of interdisciplinary scientifically pedagogical researches is considered with bringing in of changing the configuration interdisciplinary prism. Creation of changing the configuration interdisciplinary prism is the mortgage of objective leadthrough of research without regard to complication of receipt of consensus resulting idea. Combining scientific fields of pedagogy in a unit of study is a major prerequisite for balancing the rate of development of science and education rate. **Keywords:** professional interdisciplinary scientifically pedagogical competence, education, science, forming, interdisciplinary researches, interdisciplinary scientific industry, consensus, a interdisciplinary prism, scientific and scientifically pedagogical shots of higher qualification, methodology, scientifically pedagogical researches, changing the configuration.

#### Література

1. Національна доктрина розвитку освіти в Україні (затверджена Указом Президента України 17 квітня 2001 р., №327/2002). – К., 2002.
2. Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”). – К.: Райдуга, 1991. – 61 с.
3. Основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 роки. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України, Національної академії наук України від 26.11.2009 №1066/609. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України від 19.05.2010 №337/17632.
4. Козубцов І.М. Філософія формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених / І.М. Козубцов // Наука и образование: сб. тр. Международный научно-методический семинар, (13 – 20 декабря 2011 г., ОАЭ г. Дубаи) – Хмельницкий: Хмельницкий национальный университет, 2011. – С. 120 – 122. – ISBN 978-966-330-133-4. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.iftomm.ho.ua/docs/MASE\\_2011\\_.pdf](http://www.iftomm.ho.ua/docs/MASE_2011_.pdf).

5. Тенденції та перспективи інноваційного розвитку системи військової освіти: звіт про НДР „Перспектива-ВО” (Заключний). – К.: ВІПІ НТУУ «КПІ», 2012 – 101 с.

6. Дмитренко Н.В. Міждисциплінарність в сучасній науці: методологічні аспекти / Н.В. Дмитренко // Альманах. Філософські проблеми гуманітарних наук, 2010. – №19. С. 192 – 197. – [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Fpgn/2010\\_18-19/p\\_192-196.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Fpgn/2010_18-19/p_192-196.pdf).

7. Сарафан Є.В. Міждисциплінарні дослідження та шляхи системної інтеграції інформаційних технологій у рослинницьку галузь / Є.В. Сарафан // Збірник наукових праць. Комп'ютерні засоби, мережі та системи <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/Kzms/2012/2012st13.pdf>.

8. Палагін О. Міждисциплінарні наукові дослідження: оптимізація системно-інформаційної підтримки / О. Палагін, О. Кургаєв // Вісник Національної академії наук України. Загальнонауковий та громадсько-політичний журнал <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/all/herald/2009-03/st3.pdf>.

9. Малинецкий Г.Г. Чтоб сказку сделать былью... Высокие технологии – путь России в будущее. Изд. 2-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 224 с. (Синергетика: от прошлого к будущему. №58; Будущая Россия.) – ISBN 978-5-397-03545-3.

10. Солодова Е.А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход. Учебное пособие / Е.А. Солодова // Предисл. Г.Г. Малинецкого. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 344 с. (Синергетика: от прошлого к будущему. №56; Будущая Россия.) – ISBN 978-5-397-02470-9.

11. Мараховський Л.Ф. Початок фрактального міждисциплінарного науково-педагогічного пізнання майбутнього вченого / Л.Ф. Мараховський, І.М. Козубцов, В.В. Куцаєв // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка [текст]. Т.2. Вип. 104 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів, 2012. – с. 3 – 5. (серія: Педагогічні науки).

12. Мараховський Л.Ф. Фрагмент інформаційного каналу фрактальної динамічної наукової картини світу знань: науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка» / Л.Ф. Мараховський, І.М. Козубцов // Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах Грані. Дніпропетровськ. Дніпропетровський національний університет ім. Олесь Гончара, 2013. – №4 (96). – С. 46 – 50.

13. Мараховський Л.Ф. Фрагмент інформаційного каналу фрактальної динамічної наукової картини світу знань: науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка» / Л.Ф. Мараховський, І.М. Козубцов // Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах Грані. Дніпропетровськ. Дніпропетровський національний університет ім. Олесь Гончара, 2013. – №4 (96). – С. 46 – 50.

14. Козубцов І.М. Ідея побудови науково-педагогічної міждисциплінарної призми / І.М. Козубцов // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. Статей: - Ялта: РВВ «Кримський гуманітарний університет», 2012. – Вип. 36. – Ч.2. – С. 269 – 273.

15. Самохвалов Ю.Я. Экспертное оценивание. Методический аспект / Ю.Я. Самохвалов, Е.М. Науменко. – К.: Изд-во ГУИКТ, 2007. – 264 с. – ISBN 966-2970-08-8.

16. Kozubtsov I. Fundamentals of building the interdisciplinary prism and

дизайн-об'єктів, так і в теорії конкретно прикладній галузі, де поняття «система» представляє собою сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появи нових інтерактивних якостей, що не притаманні окремим складовим системам.

Аналіз досліджень дозволяє виділити найголовніші ознаки системи:

- вона містить в собі множину взаємопов'язаних елементів, де кожен елемент є цілісним утворенням.

Тому під системою в проектній діяльності ми будемо розуміти множину взаємопов'язаних елементів, що є цілісним утворенням:

- змістовні елементи(зміст) і формальні елементи ( форма дизайн-об'єкту) [3];

- елементи виразності (художня та технологічна виразність дизайн-об'єкту);

- елементи структурної гармонізації, кольорової гармонізації та технологічної організації комбінаторних елементів;

- елементи пропорції та пропорційності;

- елементи симетрії та асиметрії[2];

- елементи статичності та динамічності;

- елементи хроматичної та ахроматичної групи кольорів.

Таким чином, ми можемо розглядати систему організації художнього та проектного образу в художньо-творчій діяльності, систему організації комбінаторних елементів у формоутворенні дизайн-об'єкту, систему комбінаторних засобів структурної гармонізації, систему комбінаторних засобів кольорової гармонізації.

Ці визначені системи проектною діяльністю ґрунтуються на уявленні про цілісність системи, тобто про наявність у неї нових інтерактивних властивостей, що відсутні у кожному її компоненті.

**Принцип цілісності** в значній мірі обумовлює логіку будь-якого системного дослідження. У відокремлених системах проектною діяльністю перш за все необхідно визначити інтегративні якості, що притаманні системі як цілісному утворенню:

- здатність до типізації і класифікації, що ґрунтується на різних основах;

- прагнення до побудови і розкриття різноманітних зв'язків (між комбінаторними структурними елементами та кольоровими, між змістовними елементами та технологічними).

Основні положення організації проектною діяльністю розкриті у **принципі відповідності**, який виявляє цікаву закономірність розвитку мистецтвознавчих теорій, теорій формоутворення та проектною діяльністю, де описується взаємозв'язок між гіпотезою і теорією та витворами проектною діяльністю.

Поняття «відповідність» як і аналогічні йому поняття «згода», «збіг» вживається тоді, коли треба підкреслити, що свідомість людини відображає навколишній світ правильно. Тому, принцип відповідності використовується в багатьох галузях мистецтва, а також у дизайні на різних етапах проектування, де виявляє:

- співвідношення явищ та предметів, що спостерігаються і тих, що наближаються до ідеалу;

- співвідношення елементів і частин до у завершеному дизайн-об'єкті;

- взаємозв'язки старих та нових понять у дизайн-освіті;

- взаємозв'язки між старими та новими теоріями і одночасно глибокого

знань і специфічну творчу діяльність, як багатообразне явище в мистецтві, що розрізняється за предметом та методом, за змістом та формою, характером і результатом – ми можемо вважати, що саме це визначає цю діяльність, як художньо-творчу. [6]

Багато вчених розглядають творчість, як одну з характерних рис майбутніх фахівців образотворчого мистецтва та дизайну (Г.Абрамова, Г.Бєбіх, В.Бєрезіна, Н.Вєнгер та інші). Творчість отожднюють з будь-якою практикою або теоретичною діяльністю людини, у якій виникають нові результати-знання, рішення, способи діяльності, твори мистецтва (Б.Г.Мєщєряков).

Художню творчість, що виникає в зоні безпосередньо-чуттєвого контакту людини з оточуючим світом, розглядали такі вчені (М.Бахтін, Л.Виготський, О.Ковальов та інші).

Художня творчість розглядається не лише як засіб створення загальнолюдських цінностей, але і як спосіб самореалізації, самоствердження й саморозвиток майбутнього фахівця (В.Сластін, І.Ісаєв, В.Гоменець та інші).

Творчій рівень діяльності – це уміння, які набуті в ході самостійної пошукової діяльності за допомогою прийомів мислення та взаємопов'язані з творчими здібностями. Важливою рисою творчої діяльності, є самостійний перенос знань, умінь і навичок у нову ситуацію, вирішуючи нову проблему, для пошуку оригінальності (М.Кутасова, Н.Лейтєс, А.Лук).

Основні принципи художньо-творчої діяльності майбутніх дизайнерів, які перетворюють множинність категорій і законів на струнку систему знань і дозволяють більш чітко визначити відповідні форми та способи функціонування кожного структурного компонента в теорії.(А.Д.Авраменко, А.М.Бойцов, В.Г.Віноградов, Ф.І.Геогієв, П.В.Попов, В.В.Турчин, М.Н.Сухарєв).

**Метою** даної статті є дослідження основних положень художньо-творчої діяльності майбутніх фахівців у галузі дизайн-освіта.

**Виклад основного матеріалу.** Художньо - творча діяльність майбутнього дизайнера одягу передбачає різноманітні види діяльності: художньо-графічну, проектну, проектно-технологічну, які мають свої особливості та вирішують своє коло питань.

Проектна діяльність – це діяльність, яка починається зі створення певного художнього образу майбутнього, що забезпечує необхідні переваги, порівняно з ситуацією, і яка завершується перетворенням цього образу на об'єктивну реальність[7, с.136].

Під принципом проектною діяльністю розуміють загальні регулятиви, які нормують творчу діяльність, об'єктивно обумовлені природою проектування і таким чином визначають приналежність тих або інших дій у проектній сфері[1].

В своєму дослідженні ми розглядаємо такі принципи: систематизації, цілісності, відповідності, асоціації, симетрії та принцип організації художньої форми.

**Принцип систематизації** охоплює сукупність пізнавальних принципів, а саме:

- систематично-структурні принципи (П.К.Анохін, А.А.Богданов);
- загальному взаємозв'язку та взаємообумовленості предметів та явищ;
- цілісності (М.Ф.Овчиніков).

Принцип систематизації реалізується як у методології проектування

filters in scientific and pedagogical aspects / I. Kozubtsov, K. Fedorova // «Ғылым және білім» Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан аграрлық-техникалық университетінің ғылыми-практикалық журналы. Ғылым және білім. 2012. №4 (29) – С. 145 – 151. – ISSN 2305-9397.

17. Про затвердження Переліку наукових спеціальностей МОНмолодьспорт України; Наказ, Перелік від 14.09.2011 №1057 // Офіційний вісник України від 17.10.2011 — 2011 р., № 78, стор. 215, стаття 2893, код акту 58517/2011. [Електронний ресурс] Верховна Рада України – Режим доступу URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1133-11/print1361865996710152>.

18. Козубцов И.Н. Лженаучные теории как стратегический инструмент современного военно-политического управления государством: пример Испании [Электронный ресурс] / И.Н. Козубцов Е.О. Федорова // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2013. – № 2 См. – Режим доступу URL: [www.es.rae.ru/mino/160-1249](http://www.es.rae.ru/mino/160-1249).

19. Козубцов И.Н. Место в перечне научных специальностей междисциплинарных диссертационных исследований в науке и образовании / И.Н. Козубцов // VI Международная научная конференция Современные достижения в науке и образовании (20 – 27 мая 2012 г. Венеция Италия) – Хмельницкий: Хмельницкий национальный университет, 2012. – ISBN 978-966-330-070-2. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.iftomm.ho.ua/docs/MASE\\_2012.pdf](http://www.iftomm.ho.ua/docs/MASE_2012.pdf).

20. Наукова періодика України журнали та збірники наукових праць [Електронний ресурс] Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського, Київ – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal>.

21. Козубцов И.Н. Междисциплинарные исследования в науке и образовании [Электронный ресурс] / И.Н. Козубцов // Электронный научно-технический журнал Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – Режим доступа URL: <http://mino.esrae.ru>.

УДК 378.117

## АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*Кудрявцева Тетяна Олексіївна,*

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської медичної академії післядипломної освіти*

**Постановка проблеми.** Сучасна вітчизняна медицина потребує висококваліфікованих медичних сестер, підготовлених до реалізації виробничих функцій у проблемних ситуаціях професійної діяльності. Сучасні медичні сестри повинні бути відповідальними, професійними і мобільними, конкурентоспроможними особистостями, здатними до активних, цілеспрямованих, професійних дій у проблемних ситуаціях.

На жаль, треба констатувати, що в Україні ще не досягнуто належного рівня фундаментальної та клінічної підготовки медичних сестер, який би повною мірою відповідав сучасним міжнародним стандартам. Причому серед

інших проблем проблема розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності майбутніх медичних сестер є однією з найменш розроблених та досліджених. Підвищення значущості цієї проблеми зумовлено також тим, що рівень вітчизняного практичного медсестринства не відповідає рівню розвитку сучасної науки та медичних технологій.

Отже, у світлі необхідності підвищення якості професійної підготовки майбутніх медичних сестер виникає гостра необхідність в обґрунтуванні науково-теоретичних аспектів та розробці адекватного методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у практичній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що окреслена проблема розглядалась у таких основних напрямках: визначення суті поняття проблемної ситуації й обґрунтування загальнотеоретичних основ прийняття рішень в умовах її розв'язання визначено в працях Д. Богоявленського, О. Матюшкіна та інших науковців. Класифікації різних типів проблемних ситуацій та їх характеристики представлено в публікаціях А. Анцупова, М. Дьяченка, М. Махмутова та інших. Дослідження шляхів поліпшення якості професійної підготовки майбутніх медичних працівників, у тому числі медичних сестер розкрито в дослідженнях І. Булах, К. Куренкової, Т. Лебединець, В. Апшай та інших. Вивчення окремих питань формування готовності студентів до реалізації провідних функцій медсестринської діяльності схарактеризовано в доробках О. Марковича, М. Шегедина та інших. Водночас установлено, що проблема підготовки майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності не була предметом спеціального дослідження.

**Метою представленої статті** є опис експериментальної перевірки педагогічних умов підготовки майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності.

**Вклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Аналіз сучасної наукової літератури дозволив з'ясувати, що проблемну ситуацію у професійній діяльності медсестри розкрито як наявність ускладнень, котрі неможливо подолати відомими їй способами дій, що вимагає від фахівця мобілізації професійних знань, умінь, цінностей, особистісних якостей з метою пошуку нових методів досягнення поставленої мети й запобігання негативних наслідків для пацієнта.

У процесі проведення дослідження встановлено, що виникнення проблемних ситуацій у роботі медичних працівників може бути зумовлено, з одного боку, об'єктивними чинниками, пов'язаними із складністю й суперечливістю ситуації, що склалася (надання медичної допомоги у незвичайних умовах, обмеження кадрових або технічних ресурсів тощо). З іншого боку, появу таких ситуацій можуть спровокувати різні суб'єктивні фактори (недостатній рівень сформованості в медичних сестер фахових умінь й навичок, низька емоційна витривалість, наявність у них неадекватної самооцінки та егоцентричної спрямованості тощо). Ученими доведено, що підготовка майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності є необхідною передумовою становлення їхнього професіоналізму. Очікуваним результатом цієї підготовки є готовність студентів до розв'язання цих ситуацій [2; 6; 7].

#### Література

1. Деркач А. А. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионального творчества / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М.: Наука, 1993. – 245 с.
2. Деркач А. А. Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Національна бібліотека ім. В.І. Вернадського(Електронні фахові видання) [Електронний ресурс]/ І.І. Драч //Теорія і методика управління освітою. – 2009 -№2 – С. 56 – Режим доступу до журн.:[http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/tmuo/2009\\_2/09drachs.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/tmuo/2009_2/09drachs.pdf)
4. ПЕДАГОГІЧНІ ВИДАННЯ /е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Поточні номери журналу та їх автори / Випуск №4 [2010] / С. О. Скворцова. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики – Режим доступу до журн.:[http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2010/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010/)
5. Проблемы развития системы акмеологических наук /Под ред. Н.В. Кузьминой и А.М. Зимичева. – Спб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с.4
6. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.

УДК 7.01.006.3(477.54)

#### ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО – ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ

*Пащенко Олександра Олегівна,  
аспірантка кафедри «Теорія і методика професійної освіти»  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г. С. Сковороди*

**Постановка проблеми.** Інтенсивний розвиток дизайну, як одного із видів художньо-творчої діяльності виявляє неефективність класичних методів та підходів в організації художньо-творчій, проектної та проектно-технологічної діяльності майбутніх дизайнерів і потребує перегляду та обґрунтуванню перш за все основних положень організації художньо-творчої діяльності в галузі дизайн-освіта, враховуючи специфіку цієї галузі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Якщо розглядати сутність «дизайну», як наукову категорію, то цей аспект висвітлено в наукових працях не тільки як вищий рівень людської діяльності (Н.П.Валькова, В.Л.Глазичев, О.П.Голікова, Ю.О.Грабовенко, В.Я.Даниленко, А.Г.Дмитрук, Є.П.Зенкевич, Л.М.Кулєєва, Є.М.Лазарев, С.М.Михайлов), але й як галузь художнього-конструювання (Ю.Б.Соловйов); як вид діяльності, пов'язаний з проектуванням предметного світу(Н.А.Глухих); як специфічну проектну діяльність, що сполучає художньо-предметну творчість ( О.П.Голікова, Т.А.Шевчук та інші); як вид діяльності, що пов'язаний із проектуванням дизайн-об'єктів (В.Я.Даниленко, Є.П.Зенкевич, А.С.Москаєва); як творчу діяльність (В.Л.Глазичев, А.С.Москаєва, Л.М.Кулєєва, А.Г.Дмитрук та інші).

Виходячи з того ,що діяльність дизайнера являє собою синтез теоретичних

5) технології проектного навчання та багато інших.

**Висновки.** Таким чином, аналіз основних положень акмеологічного підходу підтверджує необхідність використання зазначеного підходу в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів математики і полягає в: особистісно-професійному розвитку до рівня професіоналізму; здатності особистості до прогресивного саморозвитку, самоорганізації, самопідготовки; оволодінні рефлексивними вміннями аналізувати й оцінювати свої дії і вчинки, методи та прийоми керування професійною діяльністю тощо.

**Резюме.** Статтю присвячено висвітленню проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів математики у світлі акмеологічного підходу. Використання зазначеного підходу у процесі формування професійної компетентності студентів педагогічних ВНЗ математичних спеціальностей зумовлене стратегією реформування освіти в Україні. У статті розглядається професійна компетентність з точки зору акмеологічного підходу як підсистеми професіоналізму. Увагу зосереджено на узагальненні теоретичних положень щодо проблеми акмеологічного підходу до дослідження формування професійної компетентності майбутніх учителів. Також у статті приділяється увага власному тлумаченню щодо змісту проблеми формування професійної компетентності в аспекті акмеологічного підходу майбутніх учителів математики. **Ключові слова:** акмеологічний підхід, професійна компетентність, професіоналізм, учитель математики.

**Резюме.** Статья посвящена освещению проблемы формирования профессиональной компетентности с позиции акмеологического подхода. Использование указанного подхода в процессе формирования профессиональной компетентности студентов, которые обучаются в педагогических вузах математических специальностей, обусловлено стратегией реформирования образования Украины. В статье рассматривается профессиональная компетентность с точки зрения акмеологического подхода как подсистемы профессионализма. Внимание сосредоточено на обобщении теоретических положений относительно проблемы акмеологического подхода в исследовании формирования профессиональной компетентности будущих учителей математики. Также в статье уделяется внимание собственной трактовке содержания проблемы формирования профессиональной компетентности в контексте акмеологического подхода будущих учителей математики. **Ключевые слова:** акмеологический подход, профессиональная компетентность, профессионализм, учитель математики.

**Summary.** Article is devoted to the problem of formation of professional competence from the perspective of acmeological approach. The use of this approach in the process of formation of professional competence of students who are trained in pedagogical high schools specializing in mathematics, due to the strategy of education reform in Ukraine. The article deals with professional competence in terms of acmeological approach as a subsystem of professionalism. Attention is focused on the synthesis of theoretical positions regarding the issue acmeological approach in the study of the formation of the professional competence of future teachers of mathematics. The article also focuses on its own interpretation of the content of the problem of formation of professional competence in the context of the approach acmeological future mathematics teachers. **Keywords:** acmeological approach, professional competence, professionalism, a teacher of mathematics.

На основі вивчення наукових праць цю готовність представлено як інтегративне професійно-особистісне утворення, що забезпечує спроможність медсестри успішно вирішувати різноманітні проблемні ситуації у професійній діяльності [3; 4]. Науково обґрунтовано, що структура цієї готовності включає в себе відповідні мотиви, професійні цінності, знання, вміння й особистісні якості, необхідні медсестрі для розв'язання вищевказаних ситуацій.

На підставі вивчення наукових праць з окресленої проблеми [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7] нами було висунуто припущення, що рівень готовності майбутніх медсестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності підвищиться за таких педагогічних умов: 1) забезпечення методичного супроводу успішного розв'язання студентами проблемних ситуацій у майбутній професійній діяльності; 2) набуття майбутніми медсестрами практичного досвіду розв'язання цих ситуацій у процесі проходження передбачених навчальних планом практик (підсумкової, виробничої й переддипломної).

Науковим підґрунтям для визначення першої з цих умов є теоретичні доробки А. Жукової, О. Козакової, М. Князян, І. Шапошнікової та інших дослідників про суть та значення методичного супроводу професійного становлення майбутнього фахівця як сукупності різноманітних форм, методів, заходів, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх медичних сестер. Такий супровід допомагає суб'єктам приймати оптимальні рішення в різних ситуаціях професійного вибору.

Проте під час пілотажного дослідження з'ясовано, що майже дві третини викладачів вважають себе недостатньо компетентними з питань підготовки майбутніх медсестер до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. Вони також звертають увагу на те, що навчальними програмами не передбачено теоретичні та практичні заняття за визначеною тематикою, а також на відсутні методичні рекомендації з даного питання.

З метою перевірки висунутого в дослідженні припущення було організовано педагогічний експеримент, в якому брали участь студенти 1-3 курсів медичних коледжів: Харківського базового № 1, Ізюмського, Богодухівського, Красноградського. Для участі в експерименті було створено експериментальну (226 осіб) й контрольну (223 особи) групи студентів. До експериментальної роботи було також залучено 41 викладач.

Для діагностики отриманих результатів під час проведення експерименту було уточнено, що критеріями й показниками готовності майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності є такі: 1) мотиваційно-ціннісний (рівень сформованості мотивів, спрямованих на забезпечення спроможності щодо успішного розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності; характер ціннісного ставлення до процесу прийняття рішень у проблемних ситуаціях); 2) когнітивно-процесуальний (рівень засвоєння визначених знань і вмінь, необхідних для розв'язання проблемних ситуацій); 3) особистісний (рівень сформованості особистісних якостей: самостійність, інтелектуальна гнучкість, ретельність, відповідальність, комунікабельність, чуйність, уважність, милосердя, емпатія тощо).

На констатувальному етапі експерименту у стані готовності студентів експериментальної й контрольної груп до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності суттєвих відмінностей не виявлено.

Метою формувального етапу експерименту була перевірка педагогічних умов підготовки майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності.

Визначені педагогічні умови впроваджувалися в процесі вивчення студентами комплексу дисциплін різних навчальних циклів, а також авторського спецкурсу «Розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності медичної сестри».

Відповідно до першої з визначених педагогічних умов, було розроблено методичний супровід розв'язання студентами проблемних ситуацій у майбутній професійній діяльності, який включав два блоки: теоретичний і практичний. Реалізація першого з них спрямовувалась на формування в майбутніх медсестер відповідної мотивації щодо оволодіння здатністю розв'язувати ці ситуації й необхідних для цього знань та професійних цінностей. Теоретичний блок передбачав використання різних методів та форм роботи: лекцій, бесід, семінарів, конференцій, «маршрутів милосердя», «маршрутів здоров'я» тощо.

Практичний блок методичного супроводу розв'язання студентами проблемних ситуацій у майбутній професійній діяльності забезпечував оволодіння майбутніми медичними сестрами необхідними для розв'язання проблемних ситуацій уміннями й особистісними якостями. З цією метою застосовувалися різноманітні форми й методи навчальної роботи: вправи, ігри, тренінги, практикуми, конкурси, волонтерські акції тощо.

Відповідно до другої педагогічної умови, передбачалося набуття майбутніми медсестрами практичного досвіду розв'язання цих ситуацій у процесі проходження передбачених навчальних планом практик. Зауважимо, що різноманітний зміст практик дозволяв студентам накопичувати досвід розв'язання широкого спектру проблемних ситуацій, з якими вони стикалися під час здійснення професійної діяльності, закріплювати й вдосконалювати знання, вміння, особистісні якості, необхідні для цього.

Важливо зазначити, що під час проходження практик студенти залучалися до різних видів самостійної роботи. Зокрема, вони проводили індивідуальні та групові бесіди з пацієнтами, самостійні дослідження з метою розвитку проблемного мислення та дослідницьких умінь тощо.

Для підвищення ефективності результатів проходження студентами передбачених навчальних планом практик, керівники здійснювали цілеспрямований контроль за процесом формування готовності майбутніх медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності та при необхідності вносили відповідні корективи в цей процес. Значна увага з їхнього боку приділялася також подальшому спонуканню самих студентів до здійснення самоаналізу й самоконтролю за власним професійним становленням у визначеному напрямі.

У контрольній групі підготовка студентів до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності медсестри відбувалася за допомогою використання традиційних для вищої школи методів і форм навчальної роботи.

Отримані результати засвідчують, що наприкінці експерименту за всіма визначеними критеріями й показниками у студентів експериментальної групи було зафіксовано більш суттєві позитивні зміни в рівнях їхньої готовності до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності порівняно зі студентами контрольної групи.

видах, що відображають специфіку професійної діяльності та взаємодій. Якщо дана діяльність відноситься до класів «людина - людина», «людина - колектив», «людина - великі соціальні групи», а діяльність майбутніх учителів математики є такою, її особливим видом є психологічна компетентність, яка без перебільшення є стрижневою складовою частиною професійної компетентності та включає: соціально-перцептивну компетентність; соціально-психологічну компетентність; аутопсихологічну; комунікативну компетентність; психолого-педагогічну компетентність [2, с.56-57].

Так само виділяють рефлексивну компетентність, яка полягає в обізнаності щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні і подоланні стереотипів мислення та створенні нового інноваційного змісту [2, с.156]. На нашу думку, формування цього компонента у майбутніх учителів математики сприятиме формуванню в них здатності усвідомлювати, аналізувати й оцінювати свої дії та вчинки, методи і прийоми керування професійною діяльністю.

Проведений аналіз дослідником І. Драчем наукової літератури та нормативно-методичних джерел дозволяє нам зробити висновок, що професійну компетентність, урахувавши акмеологічний підхід до її формування, можна визначити сукупністю наступних складових: загальнокультурної, громадянської, функціональної, мотиваційної, соціальної [3, с.31]. Тобто, для того щоб майбутній учитель математики мав досить високий рівень професійної компетентності необхідно щоб його особистість мала наступні характеристики: 1) моральна стійкість, яка дозволяє зберегти психічне здоров'я й не зламатися в умовах несприятливого соціуму; 2) вміння орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя та визначати власну позицію; виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади, держави та її політичних інститутів; здатність до активної, відповідальної та ефективної реалізації громадянських прав та обов'язків заради розвитку демократичного суспільства; здатність захищати інтереси держави, виконувати конституційні обов'язки та дотримуватися норм законодавства, орієнтуватися в міжнародному політичному житті, геополітичній ситуації, розуміти місце і статус України в сучасному світі; 3) креативність, що наявна в інтелектуально-творчій ініціативі фахівця, широті асоціацій, швидкості, гнучкості й оригінальності його мислення, динамізмі психічних процесів, у готовності й високій мотивації до творчої діяльності; 4) вміння визначити власні цілі, переборювати труднощі в діяльності, а також здатність навчатися протягом життя, вміння досягати успіху в житті; 5) здатність майбутнього вчителя математики до співробітництва та взаєморозуміння, уміння брати на себе соціальні та етичні зобов'язання, дотримання етики ділового спілкування; 6) вміння нести відповідальність за діяльність організації, в якій він буде працювати.

Для формування усіх наведених нами характеристик в акмеологічному підході розроблено акмеологічні технології. До них належать [1, с. 122]: 1) вивчення результатів власної праці (колективної, групової та індивідуальної), виокремлення продуктивної, малопродуктивної і непродуктивної професійної діяльності; 2) технології дидактичних ігор як засобу розвитку креативного мислення студентів; 3) технології проблемного навчання на основі педагогічної теорії керування пізнавальною діяльністю студентів; 4) акмеологічні технології забезпечення успіху студентів;



зору акмеології це головний компонент підсистеми професіоналізму. Професійна компетентність прямо пов'язана і з професіоналізмом особистості – власне сфера ведення, коло знань мають безпосереднє відношення до неї. До підструктури професіоналізму діяльності відноситься лише та її складова частина, яка пов'язана з уміннями ефективно діяти у сфері цього професійного ведення. Структура і зміст професійної компетентності багато в чому визначається специфікою виконуваної педагогічної діяльності. У структурі професійної компетентності майбутнього вчителя, зокрема і вчителя математики, враховується те, що педагогічна діяльність відноситься до класів «людина – людина», «людина – група або колектив» [2, с.51].

Тому, відправним моментом у нашому дослідженні вважаємо думку дослідників Деркача А. та Зазика В., які виділили декілька характеристик щодо професійної компетентності з точки зору акмеології [2, с.51]:

1. Гностична, або когнітивна, вона відображає наявність необхідних професійних знань. Їх обсяг і рівень і є головною характеристикою компетентності.

2. Регулятивна, що дозволяє використовувати наявні професійні знання для вирішення професійних завдань. Очевидно, що регулятивний компонент включає в себе проєктувальні та конструктивні складові, які проявляються в умінні прогнозувати і приймати ефективні рішення.

3. Рефлексивно-статусна, що дає право за рахунок визнання авторитетності діяти певним чином.

4. Нормативна характеристика, що відображає коло повноважень, сферу професійного ведення.

5. Комунікативна характеристика - поповнення знань або практична діяльність завжди здійснюються в процесі спілкування або взаємодій.

Разом з цим, дослідниця С. Сворцова, проаналізував існуючі підходи, професійну компетентність учителя математики розглядає як [4, с.1]:

1) властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності, а саме до організації навчально-виховного процесу на рівні сучасних вимог;

2) єдність теоретичної й практичної готовності педагога (предметно-теоретичної: математичної, психолого-педагогічної; та дидактико-методичної) до здійснення педагогічної діяльності;

3) спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають в процесі навчання учнів математики.

Отже, можемо помітити, що професійна компетентність учителя математики може розглядатися як поєднання гностичної, регулятивної, рефлексивно – статусної, нормативної та комунікативної характеристик професійної компетентності в контексті акмеологічного підходу. Таким чином, коли мова йде про формування професійної компетентності майбутніх учителів математики, слід відзначати або виділяти всі названі компоненти. Саме з цих позицій на рівні спільного в акмеологічних дослідженнях необхідно підходити до вивчення і розвитку професійної компетентності та її конкретних видів.

Професійна компетентність є також узагальнюючою психологічною категорією. Якщо її розглядати з системних позицій, то можна стверджувати, що вона не є якимсь моноутворенням, а містить різні взаємопов'язані компоненти. До того ж на рівні особливого вона, може виступати в конкретних

Експериментальним упровадженням визначених педагогічних умов у професійну підготовку майбутніх медсестер у медичних коледжах доведена їх ефективність. Так, в експериментальній групі кількість студентів, готовність яких до розв'язання проблемних ситуацій відповідає високому рівню, збільшилась на 19,7 %, в контрольній групі – тільки на 1,3 %. Водночас, кількість студентів, в яких зазначена готовність залишалась на низькому рівні, в експериментальній групі знизилася на 29,8 %, а в контрольній – тільки на 2,6 %.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** На основі вищевикладеного матеріалу зроблено висновок про те, що упровадження визначених педагогічних умов у професійну підготовку майбутніх медсестер у медичних коледжів відіграє суттєву роль у процесі їхнього подальшого професійного становлення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання підготовки майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій під час викладання нефахових навчальних дисциплін, а також підвищення педагогічної майстерності викладачів медичних навчальних щодо підготовки майбутніх медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. У подальшій науковій роботі передбачається узагальнити та систематизувати отримані результати.

**Резюме.** У статті розкрито суть поняття «проблемна ситуація». Визначено причини виникнення проблемних ситуацій у роботі медичних сестер. Характеризовано структура готовності майбутніх медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій. Сформульовано педагогічні умови підвищення цієї готовності. Проаналізовано результати впровадження визначених педагогічних умов у процес фахової підготовки майбутніх медичних сестер у медичних коледжах. **Ключові слова:** майбутня медична сестра, проблемна ситуація, готовність, педагогічні умови, методичний супровід.

**Резюме.** В статье раскрыта суть понятия «проблемная ситуация». Определены причины возникновения проблемных ситуаций в работе медицинских сестёр. Охарактеризована структура готовности будущих медицинских сестёр к решению проблемных ситуаций. Сформулированы педагогические условия повышения этой готовности. Проанализированы результаты внедрения указанных педагогических условий в процесс профессиональной подготовки будущих медицинских сестёр в медицинских колледжах. **Ключевые слова:** будущая медицинская сестра, проблемная ситуация, готовность, педагогические условия, методическое сопровождение.

**Summary.** The article is explored the essence of «problem situation». The reasons of origin of problem situations in work process of nurses were defined. The readiness structure of future nurses to the solution of problem situations was characterized. Educational conditions of increasing such readiness were formulated. Were analyzed the implementation results of noted educational conditions in the process of professional preparation of future nurses in medical colleges. **Keywords:** future nurses, problem situation, availability, pedagogical conditions, methodological support.

#### Література

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: [підруч.] / А. Я. Анцупов, А. И.

Шипилов – М.: Медицина, 2004. – 591 с.

2. Булах І. Є. Система управління якістю медичної освіти в Україні / І. Є. Булах. – Д.: АРТ-Прес, 2003. – 212 с.

3. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М. И. Дьяченко, Л. Л. Кандыбович – Мн.: БГУ. – 1985. – С. 193-206.

4. Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / Л. А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1996. – 175 с.

5. Князян М. О. Самостійно-дослідницька робота як засіб підготовки студентів до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності / М. О. Князян // Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. праць – Х.: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. – Вип. 30. – С. 97-107.

6. Куренкова К. М. Формування професійних цінностей майбутніх медсестер: метод. реком. / К. М. Куренкова. – Х.: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2008. – 44 с.

7. Шегедин М. Б. Нова вітчизняна модель медсестринського процесу / М. Б. Шегедин // Буковинський медичний вісник. – Спец. вип. за матеріалами Конгресу «Розвиток медсестринської справи в Україні». – Чернівці: БДМУ, 2007. – С. 96.

УДК 376: 373.2

**ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМОВ ДЛЯ  
ОДЕРЖАННЯ ОСВІТИ ДІТЬМИ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ КОРЕКЦІЇ  
ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ, У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ  
ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*Кузава Ірина Борисівна,*

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*докторант кафедри психокорекційної педагогіки*

*НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави є освіта як невід'ємне та важливе соціокультурне право кожної особистості, а також головний фактор розвитку суспільства [4]. Реалізація права на освіту здійснюється на основі принципів рівності, визнання та захисту прав кожного.

Організація спеціального навчання і виховання дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, є основною формою їх соціального захисту, найважливішим засобом їх розвитку, реабілітації, реальним шансом подальшого самостійного і незалежного від навколишніх людей та обставин життя. Термін «діти, які потребують корекції психофізичного розвитку», стосується як інвалідності у важкій формі, так і помірних за ступенем порушень психофізичного розвитку. Означений підхід пояснюється тим, що явище «недостатності» або «інвалідності» передбачає втрату або дефіцит фізичної та розумової спроможності.

Актуальною проблемою є створення спеціальних умов у загальноосвітньому закладі для засвоєння дошкільниками із психофізичними порушеннями навчальної програми із застосуванням можливих засобів корекційної педагогіки. Саме інклюзивна освіта є тим процесом, який реалізує право таких дітей одержувати освіту в рівних умовах зі здоровими

Новітній акмеологічний підхід до розвитку людини стверджує загальнонауковий, філософський принцип цілісності, який передбачає розгляд людини як цілісної істоти [5, с.29]. Тому навчально-виховний процес має орієнтуватися на поєднання зусиль різних навчальних дисциплін у процесі формування професійної компетентності майбутнього фахівця. На нашу думку, чим більше навчальні предмети будуть інтегруватися у цьому процесі, тим більший ефект можна очікувати.

На думку І. Драча акмеологічний підхід конкретизує ідею гуманізації освіти, засади сучасної ідеології виховання у вищому навчальному закладі, спрямованих на досягнення подвійної мети: підготовку до майбутньої професійної діяльності та морально-духовне виховання особистості студента, що формує її духовний світ.

Узагальнена модель професійної компетентності випускника вищого педагогічного навчального закладу представлена у вигляді складової галузевого стандарту вищої освіти - освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця. Вона передбачає ідеальний кінцевий результат, тобто підготовку спеціаліста, який опанував необхідні знання, уміння, навички творчої діяльності, має відповідний світогляд та ерудицію, інтелектуальний рівень, набув навичок самоосвіти, у якого сформовані професійні якості, моральна, естетична, екологічна культура [3, с. 30].

Тому, у загальній проблематиці досліджень прогресивного розвитку зрілої особистості особливе місце належить її особистісно-професійному розвитку до рівня професіоналізму. Вивчаючи проблему професійного розвитку, треба зазначити, що особистість розвивається в діяльності, а більшість видів діяльності є професійними.

Отже, в розробленні процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів, зокрема і вчителів математик, є акмеологічні уявлення про сутність таких категорій, як «професіоналізм» та «професіонал». Необхідність розгляду цих понять пояснюється їхньою близькістю із поняттям «професійна компетентність», яка розглядається представниками акмеологічного підходу як один із етапів на шляху до професіоналізму. Отже, окремі аспекти формування професіоналізму сприяють формулюванню основних положень процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Вчені-акмеологи, О. Анисимов, Є. Богданов, С. Данилюк, Н. Кузьміна, В. Петрусинський, І. Семенов, С. Степанов та інші, розглядають професіоналізм як професіоналізм діяльності, який відображає професійну кваліфікацію та компетентність суб'єкта праці, розмаїття ефективних професійних навичок і вмінь, оволодіння сучасними способами розв'язання професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність найпродуктивніше. А також, як професіоналізм особистості, тобто високий рівень професійно важливих й особистісно-ділових якостей, креативності, мотиваційну сферу, ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток. Отже, професіонал розглядається з позицій акмеологічного підходу як суб'єкт професійної діяльності, який володіє високими показниками професіоналізму особистості й діяльності, постійно націлений на саморозвиток, на особистісні та професійні досягнення [1, с. 73]. Це означає, що категорія «професіоналізм», по суті, враховує і професійну придатність суб'єкта до професійної діяльності, і його спрямованість, і професійну підготовленість, і психічний стан [2, с.56].

Тому, деякі науковці вважають, що професійна компетентність з точки

європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління молоді, що буде захищеним та мобільним на ринку праці, здатним робити особистий духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, буде здатним навчатися впродовж життя. Така позиція вимагає від сучасної школи особливо серйозних реформаційних кроків до оновлення змісту освіти та до застосування нових педагогічних підходів до навчання, впровадження інформаційних та комунікаційних технологій, які модернізують процеси розвитку суспільства» [6, с.14]. Розв'язання цих завдань певною мірою залежить від рівня професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема їх професійної компетентності. Педагогічна професія, є одночасно перетворюючої і керуючою. А для того щоб керувати розвитком особистості, потрібно бути компетентним. Поняття професійної компетентності педагога висловлює єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм та особистісно-професійну реалізацію. Серед нових наукових напрямів, що дають змогу ефективно вирішувати цю проблему доцільно виділити акмеологію як нову галузь наукових знань, що утворилась й розвивається в процесі багаторічного пошуку взаємозв'язку психології і педагогіки як стрижня в системі наук про людину.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемою формування професійної компетентності майбутніх учителів загальної середньої школи з точки зору акмеологічного підходу займалися багато вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема Г. Данилова, А. Деркач, О. Дубасенюк, Г. Кримська, Н. Кузьміна, В. Панчук, В. Максимова та ін. Але й досі існує неоднозначне трактування визначення змісту, структури, критеріїв, показників, рівнів сформованості професійної компетентності в аспекті акмеологічного підходу. Проблеми професійної підготовки вчителя математики присвячені роботи І. Акуленко, В. Бевз, Г. Бевз, М. Бурди, С. Гончаренка, О. Дубинчук, В. Клочка, А. Кузьмінського, Н. Лосевої, Ю. Мальованого, О. Матяш, В. Монахова, А. Мордковича, В. Моторіної, Г. Михаліна, О. Скафи, З. Слєпкань, С. Скворцової, Н. Тарасенкової, О. Чашечнікової, В. Швеця та інших науковців. Вчені розглядають поняття «професійна компетентність вчителя математики», процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики. Між тим, загальноприйнятого означення цього поняття, класифікацій видів професійної компетентності вчителя математики саме в контексті акмеологічного підходу, її структури досі не існує.

**Метою** статті є узагальнення теоретичних положень щодо проблеми акмеологічного підходу до дослідження формування професійної компетентності майбутніх учителів; виокремлення власного тлумачення щодо змісту проблеми формування професійної компетентності в аспекті акмеологічного підходу майбутніх учителів математики.

**Виклад основного матеріалу.** Особливістю акмеологічного підходу до покращення підготовки фахівців у вищому навчальному закладі є його спрямованість на самовдосконалення особистості в освітньому середовищі, саморозвиток та просування майбутнього випускника від однієї вершини професійного, духовно-морального та фізичного розвитку до іншої. На відміну від пануючої раніше думки, що справжнім професіоналом може стати особистість, яка розвивається виключно як суб'єкт праці [3, с. 30].

однolitками, передбачаючи створення для них спеціального освітнього середовища (оточення), що забезпечує адекватні умови й можливості для отримання освіти в межах спеціальних освітніх стандартів, лікування та оздоровлення, виховання та навчання, корекції порушень психофізичного розвитку, ранньої соціалізації.

Тобто, перебування вихованців означеної категорії у товаристві здорових однolitків є важливою умовою їх соціалізації та гармонійного психофізичного розвитку. Тому виникає об'єктивна потреба у створенні реальних умов дошкільної інклюзивної освіти, зокрема, спеціально організованому освітньому просторі, що може забезпечити такій дитині, починаючи з раннього віку, увесь спектр освітніх послуг, всі необхідні умови для реалізації її прав на усадкування суспільно-історичного соціального досвіду, різноманітних за формою й змістом, а саме: корекційно-розвивальних, оздоровчо-лікувальних, соціально-психологічних.

**Аналіз досліджень і публікацій** (С. В. Альохіна, В. І. Бондар, В. В. Засенко, Ю. А. Ільїна, А. А. Колупаєва, М. В. Лазарева, М. М. Малофєєв, Є. П. Мікшина, В. М. Синьов, Т. О. Соловйова, С. М. Сорокоумова та ін.) засвідчив, що одним із сучасних напрямів здобуття освіти особами з психофізичними порушеннями є *інклюзивна освіта*, головною метою якої є створення адекватних умов для їх соціалізації та включення у суспільство. Зокрема, правильно організоване спільне навчання створює кожній дитині умови щодо набуття найціннішого та важливого досвіду емоційно-оцінних ставлень, взаємодії, оволодіння різноманітними способами діяльності у процесі спільної діяльності. Крім того, спільна форма одержання знань розширює межі взаємодії вихованців із психофізичними порушеннями з довкіллям, включаючи їх до активної діяльності та спілкування, які сприяють їх успішному розвитку.

Принагідно зауважимо, що означена проблема є порівняно новою у сучасній науці, хоча у літературі вже намітилися абриса (філософський, соціологічний та психолого-педагогічний) її специфіки, які в теорії і методології конкретних наук – психології, педагогіці, соціології – набувають *гуманістичного підходу*, згідно якого особистість є найвищою цінністю суспільства і володіє достатнім рівнем свободи у виборі напрямків власної діяльності, передбачених нормами міжнародного гуманітарного права, та, по суті, є простим перенесенням її зарубіжних моделей у незмінні умови навчання та виховання.

Однак, найважливішим є те, що в умовах інклюзивної освіти діти, батьки, педагоги вчать сприймати кожного таким, якими вони є насправді. Тобто, як свідчить практика, спільне навчання створює передумови формування нового суспільства – толерантного, здатного розуміти та сприймати кожного.

**Метою** означеної статті є визначення та обґрунтування спеціальних умов для одержання освіти дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із пріоритетних завдань державної політики у галузі реалізації права на освіту дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку, є створення для них відповідних умов отримання освіти, адекватних їх стану та здоров'я зокрема, з урахуванням їх психофізичних особливостей. Основними *напрямами* такої діяльності є:

1) максимально раннє виявлення порушень у їх розвитку та організація

корекційної роботи з ними (адже, як свідчить практика, своєчасне надання відповідної психолого-медико-педагогічної допомоги у дошкільному віці дозволить забезпечити корекцію основних порушень у розвитку дитини та її готовність до навчання у школі);

2) створення варіативних умов для отримання ними освіти;

3) удосконалення нормативно-правової бази, що регламентує питання освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку;

4) створення адаптивного середовища, яке забезпечувало б повноцінну інтеграцію та особистісну самореалізацію у процесі навчання дітей з психофізичними порушеннями (відповідні матеріально-технічні умови – пандуси, спеціально обладнані навчальні місця, а також реабілітаційне та медичне обладнання, освітні програми з урахуванням психофізичних можливостей таких дітей, спеціальна підготовка педагогічного персоналу тощо).

У психології *умову* розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретного психічного явища [5, с. 305]. А в педагогіці означене поняття розглядається як “сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості” [1, с. 36].

У науці створення спеціальних умов усіма вихованцями є важливим завданням у галузі реалізації їх права на одержання освіти [6, с. 5]. Як відомо, навчально-виховний процес дитячого садка передбачає не лише догляд та турботу про дітей, але й процеси їх виховання та навчання, розвиток особистісних якостей та здібностей дошкільників, корекцію їх дефіцитів у розвитку. У контексті дослідження принагідно зауважимо, що необхідною та важливою умовою інклюзивної освіти є урахування особливих освітніх потреб дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, обумовлені характером та вираженістю порушень. Адже, як свідчить досвід, орієнтація на максимальне задоволення цих відкриває таким вихованцям шлях до загальної освіти.

На основі аналізу наукового фонду нами встановлено, що вихованці, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку – це діти, що мають відставання у психофізичному розвитку внаслідок порушень діяльності різних або кількох аналізаторів (зорового, слухового і т.д.), а також внаслідок органічного ураження центральної нервової системи (ЦНС). До них належать діти із порушенням інтелекту (розумово відсталі), із затримкою психічного розвитку (ЗІР), із порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, мовлення, емоційними розладами.

Як свідчить досвід, порушення психофізичного розвитку призводять до вторинних відхилень, наприклад, утруднення у формуванні навичок соціальної комунікації. Зокрема, на думку учених, недорозвиток навичок міжособистісної взаємодії, недостатня мобільність дітей означеної категорії, призводить до неприйняття їх більшістю однолітків із нормативними рівнем розвитку [6, с. 9].

Право на освіту, корекцію порушень та реабілітацію дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, детально регламентоване Положенням про дошкільний навчальний заклад (затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 року №305) та Порядком

університете, Московском університете. **Ключевые слова:** истоки, деятельность, инспекция, высшие учебные заведения.

**Summary.** In the article the sources of activity of inspection are analysed from student businesses in domestic higher educational establishments during XVII – beginning of the XIX century; the characteristics of the activity of the separate administrative structures, which were engaged in student Affairs at the Ostroh Academy, Kyiv-Mohyla Academy, Lviv University, Baturin University, St. Petersburg academic University, the University of Moscow. **Keywords:** sources, activity, inspection, higher educational establishments.

#### Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Багалеї Д.И. Краткий очерк истории Харьковского университета. За первые сто лет его существования (1805 – 1905) / Д.И. Багалеї, Н.Ф. Сумцов, В.П. Бузескул. – Х.: Тип. А. Дарре, 1906. – 329 с.
3. Белявский М.Г. 200-летие Московского университета / М.Г. Белявский. – М.: Знание, 1955. – 40 с.
4. Вища освіта в Україні: теорет. та наук.-метод. часопис / Ін-т вищої освіти АПН України. – К.: Ін-т вищої освіти АПН України, 2001. – 307 с.
5. Зеленська Л.Д. Учена рада університету: історія, теорія, досвід: монографія / Л.Д. Зеленська; Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. – Х.: ХНАДУ, 2011. – 480 с.
6. Ленинградский университет (1819 – 1944) к 125-летию со дня основания. – М.: Сов. наука, 1945. – 184 с.
7. Львівський університет (325 років з часу заснування, 1661 – 1986 / Л.Г. Байк, О.І. Бобик, М.М. Воляннюк. – Л.: Вища школа, 1986. – 147 с.
8. Тітов Хв. Стара вища освіта в Київській Україні кінця XVI – початку XIX ст. / Хв. Тітов. – К.: Друкарня Укр. Акад. наук, 1924. – 433 с.
9. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна за 200 років / В.С. Бакіров, В.М. Духопельников, Б.П. Зайцев та ін. – Харків, Фоліо, 2004. – 750 с.
10. Шевырев С.П. История императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею (1755 – 1855) / С.П. Шевырев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 581 с.

УДК 378.147.134:51 – 056.4

#### АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

*Панова Світлана Олегівна,  
аспірант*

*Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ*

**Постановка проблеми.** Згідно зі стратегією реформування освіти в Україні «очікування суспільства, що стоять сьогодні перед школою і які проголошені в стратегічному документі української освіти – Національній доктрині розвитку освіти, спрямовані на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоспроможність у

вести облік їхньої успішності, заносити скоєні ними порушення до спеціальної книги. З числа кандидатів або магістрів рада університету обирала інспектору двох помічників «для найближчого спостереження» [2, с. 287]. За свідченням професора О. Венедиктова, помічниками інспекторів призначалися кандидати, переважно з тих молодих осіб, кого бажали залишити при університеті для підготовки до професорського звання. Помічники інспектора мали проживати разом зі студентами в гуртожитках, кожного місяця надавати інспектору відомості про поведінку вихованців. На підставі цього останній вживав відповідних заходів та доповідав про них ректору. Сама ж провина студентів підлягала занесенню до особливої книги, з якої на річному випробуванні інспектор доводив університетській раді відомості про поведінку кожного студента [2, с. 753].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що виокремлення в структурі вітчизняних вищих навчальних закладів такого підрозділу, як інспекція зі студентських справ відбувалося в контексті становлення вищої школи в Україні протягом XVII – першої половини XIX століття. З'ясовано, що вперше про доцільність уведення інституту інспекції зі студентських справ як окремої структурної одиниці в складі університету згадується в «Регламенті» (1747 р.) Петербурзького університету. Проте законодавче закріплення він здобув у статуті Московського університету (1755 р.). Компетенції цього структурного підрозділу підлягали справи щодо нагляду за життям та дозвіллям студентської молоді. Установлено, що освітня реформа початку XIX століття зумовила відкриття в межах Російської імперії шести університетів, зокрема, на українських землях – Харківського. Відповідно до статуту Харківського університету (1804 р.) в його структурі передбачалося функціонування такого підрозділу, як інспекція зі студентських справ. Основні завдання діяльності інспекції полягали в пильному стеженні за поведінкою студентів у стінах університету; веденні обліку їхньої успішності, занесенні порушень студентів до спеціальної книги, спостереженні за відвідуванням лекцій; чистотою і охайністю тіла, а також здоров'ям; дотриманні останніми форменого одягу; нагляді за поведінкою у громадських місцях.

Перспективним напрямком подальшого дослідження в даному напрямку є вивчення особливостей діяльності інспекції зі студентських справ в університетах України другої половини XIX – початку XX століття.

**Резюме.** У статті проаналізовано витоки діяльності інспекції зі студентських справ у вітчизняних вищих навчальних закладах протягом XVII – початку XIX століття; схарактеризовано діяльність окремих управлінських структур, які займалися студентськими справами у Острозькій академії, Києво-Могилянській академії, Львівському університеті, Батуринському університеті, Петербурзькому академічному університеті, Московському університеті.

**Ключові слова:** витоки, діяльність, інспекція, вищі навчальні заклади.

**Резюме.** В статье проанализированы истоки деятельности инспекции со студенческих дел в отечественных высших учебных заведениях в течение XVII – начала XIX века; дана характеристика деятельности отдельных управленческих структур, которые занимались студенческими делами в Острожской академии, Киево-Могилянской академии, Львовском университете, Батуринском университете, Петербургском академическом

комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу (затверджено Міністерством освіти і науки України, Міністерством охорони здоров'я України від 27.03.2006 року № 240/165).

З метою реалізації права таких дітей на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі 15 серпня 2011 року постановою Кабінету Міністрів України № 872 затверджено Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, головними умовами якого визначено:

1) забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень такого закладу дітей з вадами опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з вадами зору;

2) забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання;

3) облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розв'язання, логопедичного для проведення корекційно-розвиткових занять;

4) забезпечення відповідними педагогічними кадрами [2].

У процесі нашого дослідження встановлено, що однією із важливих концептуальних засад процесу інклюзії в умовах дошкільця є створення сприятливих соціальних умов для розвитку дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку (корекційно-педагогічна робота, спрямована як на подолання наслідків порушень психофізичного розвитку та формування у здорових дітей адекватних уявлень про однолітків з особливими освітніми потребами, так і на нівелювання наслідків пізнавальної, соціальної і емоційної депривації), а також забезпечення їм рівних прав в одержанні освітніх послуг.

Провідну роль у вирішенні питань, пов'язаних зі своєчасним виявленням дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, проведення їх комплексного обстеження, підготовкою рекомендацій щодо надання їм психолого-медико-педагогічної допомоги та визначення форм їх подальшого навчання та виховання, відіграють психолого-медико-педагогічні консультації [3].

Адже, як свідчить практика, більшість з таких вихованців може здобувати освіту у закладах загального типу за умови реалізації моделі інклюзивної освіти, що потребує розв'язання низки завдань:

1) організація навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей;

2) розробка системи надання для них спеціальних освітніх і фахових послуг;

3) створення позитивного клімату у дитячому середовищі та поза його межами.

Тобто, щоб ефективно впливати на загальний розвиток таких вихованців, стимулюючи й пом'якшуючи негативні наслідки порушених функцій, їм необхідно створювати особливі умови для навчання і виховання, за яких враховуються їхні як "слабкі", так і "сильні" сторони. Кожний вид порушень потребує специфічних умов організації спеціальної освіти з метою найповнішої реалізації загальноосвітніх і корекційно-розвивальних цілей у навчально-виховному процесі відповідних категорій дітей. Такі умови

обов'язково створюються у спеціальних загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах, навчально-реабілітаційних центрах.

*Спеціальні умови для отримання освіти* (спеціальні освітні умови) – це умови навчання та виховання, без яких засвоєння загальноосвітніх та професійно-освітніх програм особами з обмеженими можливостями є неможливим чи ускладненим. До таких умов належать: спеціальні освітні програми, спеціальні методи навчання, спеціальні індивідуальні технічні засоби навчання, спеціальне середовище життєдіяльності, а також спеціальні педагогічні, медичні, соціальні та психологічні послуги. Всі вони спрямовані на коригування їхніх недоліків, просування у загальному розвитку і соціалізації.

У контексті дослідження зауважимо, аби інклюзивна освіта не була стихійною, у дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) має бути відповідне не лише матеріально-технічне і програмно-методичне забезпечення. Зокрема, наявність кадрового потенціалу з високим професіоналізмом та систематичним підвищенням кваліфікації (педагог-психолог, вихователь-логопед, соціальний педагог, музичний керівник, вихователь, інструктор з ЛФК, лікар, медсестра-масажист) дозволить вчасно в окремих випадках запобігти дитячій інвалідності, а окремих категоріям дітей – можливість здійснити підготовку до шкільного навчання та взаємодії з однолітками, зменшивши кількість вихованців, які навчаються за індивідуальною формою. Однак, як свідчить досвід, існує низка проблем, пов'язаних із підготовкою та перепідготовкою кваліфікованих кадрів, які б здійснювали інклюзивне навчання; несформованістю у них мотиваційного компоненту – сукупності мотивів, адекватних меті і завданням інклюзивної освіти; а також неготовністю загальноосвітніх закладів приймати на навчання осіб зазначеної категорії.

Крім того, варто зазначити, що важливою проблемою підготовки і перепідготовки психолого-педагогічних кадрів, які працюватимуть в умовах інклюзії, є готовність (моральна, психологічна тощо) як необхідна умова успішної діяльності і необхідні дефектологічні знання та спеціальні педагогічні технології вихователів загальноосвітніх дитячих садків при навчанні дітей з різним рівнем психофізичного розвитку. Досвід інших країн переконливо доводить, що ефективними шляхами такої підготовки є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари. Важливу роль для зміни стереотипів та професійної педагогічної позиції в інклюзивному просторі відіграють тренінги, міждисциплінарні консиліуми, майстер-класи тощо. Змістом такої освіти мають бути основи корекційної педагогіки і спеціальної психології з певними методичними аспектами. Зокрема, на основі аналізу науково-теоретичних досліджень нами визначено основні компоненти професійної готовності вихователів до інклюзивної освіти, що складають її структуру:

1) особистісно-змістовий (прийняття педагогом ідеї інклюзії, мотиваційна спрямованість волі, свідомості та почуттів на її впровадження);

2) когнітивний (включає комплекс спеціальних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок щодо здійснення інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку);

3) технологічний (практичні уміння вихователів у застосуванні технологій інклюзивної освіти дошкільників, зокрема, створення інклюзивного середовища);

підпорядковувався безпосередньо ректору університету. Згідно зі статутом вводилася посада пристава, який мав знати місце проживання кожного студента, та доповідати про це ректору. Студенти, які допускали порушення правил внутрішнього розпорядку, за поданням ректора, каралися університетським судом (найчастіше грошовими штрафами). Крім університетського суду, карати студентів-порушників мали право ректор та наглядачі. Для реалізації заходів покарання, при необхідності, залучалися солдати постійного варту, які охороняли університет. Отже, статутом Московського університету (1755 р.) чітко визначалися як повноваження інспекції в цілому, так і окремих посадових осіб, котрі входили до її складу.

Як відомо, у кінці XVIII століття територія України була розділена між Австрійською (увійшло 20 % площі) і Російською (80 %) імперіями, що стало наслідком завершення ліквідації української державності. На рубежі XVIII – XIX століть у розвитку української культури склалася кризова, критична ситуація. На початку XIX століття в Росії особливу роль починає відігравати поліція. Широкими правами наділяється цензура. В цей час в Україні поступово складається новий соціальний прошарок суспільства – національна інтелігенція. Поява в її особі культурної еліти і збереження національних культурних традицій в народному середовищі зробили реальним українське культурне відродження. 1801 року до влади прийшов імператор-ліберал Олександр I. Одним із перших кроків нового імператора стало відновлення на початку квітня 1801 року «Жалуваної дворянської грамоти, святості й непорушності дворянських привілеїв», а також «Городового положення» та «Жалуваної грамоти містам» [9, с. 74]. Дещо згодом цар підтримав ініціативу Сенату, відновивши губернські дворянські зібрання та колективні прохання до уряду, заборонені раніше Павлом I.

З приходом до влади Олександра I на Слобожанщині, як і в інших провінціях імперії, також відбулося помітне зростання суспільної активності. Місцеве дворянство, дізнавшись про відновлення в повному обсязі Жалуваної грамоти 1785 року, поспішило скликати 31 травня 1801 року надзвичайні збори для висловлення глибокої вдячності новому імператору.

Вирішальною передумовою формування української національної різночинної інтелігенції став розвиток освіти. У XIX столітті потреба держави в освічених людях і прагнення прогресивної громадськості до розширення мережі навчальних закладів сприяли появі на території України перших університетів. 1804 року з ініціативи видатного ученого і громадського діяча В. Каразіна було відкрито Харківський університет, а 1834 року – Київський.

Відомо, що для Харківського університету було створено окремий статут, який набув чинності 5 листопада 1804 року та був в основному калькою Московського університету. Підкреслимо, на той час університетський статут 1804 року, на підставі якого діяв Харківський університет, був величезним кроком уперед на шляху становлення громадянського суспільства в країні. За рівнем своєї демократичності він набагато випереджав суспільство, на яке був розрахований.

Для опіки над казеннокоштными студентами статутом передбачалося функціонування окремого структурного підрозділу – інспекції зі студентських справ. За статутом посаду інспектора казеннокоштних студентів мали обіймати ординарні професори, які обиралися загальними зборами. Інспектори мали наглядати за поведінкою студентів, як в університеті, так і поза його межами,

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що згідно з «Проектом» поведінка студентів в університеті мала регулюватися спеціальним Положенням, що передбачало покарання шляхом накладення штрафу за пропущені навчальні заняття. Але названий «Проект» не містив відомості про те, в компетенції яких посадових осіб чи структурних підрозділів мали перебувати ці функції. Як відомо, протягом XVIII століття українські землі (Гетьманщина, Слобожанщина, Волинь) поступово перейшли у підпорядкування Російської імперії, зазнали суттєвого впливу «освіченого абсолютизму», згідно з яким здійснювалася розбудова «російського» проекту університету. Зазначимо, що російський уряд, ще від часів Петра I відводив освіті роль важливого інструменту в модернізації держави. Більшість світських навчальних закладів, що почали виникати в країні за правління першого російського імператора, мали суто утилітарний характер. Вони готували, зокрема, військових перекадачів, інженерів, артилеристів для армії, освічених чиновників. Поряд із цим, російський уряд зумів раніше, ніж український, реалізувати ідею принципово нового світського вищого навчального закладу, що не мав аналогів у східно-європейській історії, – університету.

Ідея виникла, очевидно, не без впливу видатного німецького вченого-просвітителя Г. Лейбніца, котрий у листі до російського самодержавця Петра I в 1711 році вперше висловив думку про відкриття університету у Києві, поряд з аналогічними навчальними закладами в Москві, Петербурзі. Першою спробою втілити цей проект у життя можна вважати створення в 1724 році в Петербурзі академічного університету як складової частини науково-освітнього комплексу Академії наук [6, с. 3].

Відомо, що Академічний Університет не мав власного статуту і лише в ухваленому 1747 року академічному «Регламенті» низка статей була присвячена Академічному Університету. Згідно з «Регламентом» студенти до університету приймалися на казенне утримання. Останні мали право звертатися до ректора зі своїми потребами. Нагляд за ними покладалася на інспектора. Студентам приписувалося проживати на приватних квартирах, заборонялося грати в карти, запрошувати до себе сторонніх осіб. За недотриманням правил порушувачам загрожував карцер, «караул», зміна костюму на сірий кафтан тощо [6, с. 51]. Поряд із цим, визначалася й низка заохочувальних заходів, зокрема «на іспитах добавлялося жалування, дозвіл не відвідувати вченого зібрання академіків, заслуховування мудрих бесід» [6, с. 51].

Аналіз положень «Регламенту» дає підстави для висновку, що саме в Петербурзькому університеті вперше було запроваджено прообраз інституту інспекції, який був покликаний опікуватися студентським життям. Вивчення історико-педагогічних джерел [3; 10] дозволяє констатувати, що у часи імператриці Єлизавети російський уряд здійснив наступний крок на цьому шляху, заснувавши в 1755 році університет у Москві й зробивши його доступним для вихідців з інших регіонів імперії.

Зауважимо, що навчання і повсякденне життя студентів Московського університету регламентувалося статутом (1755 р.), який було складено за зразком німецьких університетів та іншими університетськими розпорядженнями. Статут університету вже передбачав діяльність такого структурного підрозділу, як інспекція, що мала наглядати за життям та дозвіллям студентської молоді. Так, інспектор обирався з числа професорів та

4) креативний (творча активність і особистісні якості вихователя при створенні нових матеріально-духовних цінностей та розвитку творчого потенціалу вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку); креативний (творча активність і особистісні якості педагога);

5) оцінно-результативний (аналіз способів і прийомів, необхідних для впровадження інклюзивної освіти).

Особливу увагу слід приділяти корекційній допомозі новонародженим та дітям раннього віку (перші три роки життя), оскільки цілеспрямований педагогічний вплив сприяє досягненню дитиною з психофізичними порушеннями однакового або близького рівня розвитку, що відповідає віковій нормі та дозволяє їй рано влитись у середовище здорових однолітків. Адже саме в цей період закладаються основи майбутньої особистості, формуються передумови її фізичного, розумового, морального розвитку. Поглиблений аналіз особливостей дошкільного дитинства дав змогу дійти висновку, що на кожному віковому етапі у ході засвоєння вихованцями різноманітних видів діяльності формується цілісна особистість.

У кінцевому результаті у закладах, які реалізують інклюзивну практику, повинні створюватись умови, спрямовані на засвоєння загальноосвітніх програм всіма вихованцями, із застосуванням сучасних науково обґрунтованих та корекційних технологій, адекватних особливим освітнім потребам кожного із них.

**Висновки.** Таким чином, на основі аналізу наукового фонду досліджуваної проблеми [6, с. 7-12], можна визначити наступні спеціальні освітні умови одержання освіти дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах:

1) організаційне забезпечення (нормативно-правова база, система комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу, фінансово-економічні умови та інформаційне забезпечення);

2) матеріально-технічне забезпечення (архітектурна доступність, санітарно-гігієнічні та соціально-побутові норми освітнього процесу, пожежна та електрична безпека);

3) організаційно-педагогічні умови (створення атмосфери емоційного комфорту, формування взаємостосунків на основі співпраці, використання сучасних технологій, методів та прийомів організації навчального матеріалу тощо);

4) програмно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу (створення індивідуального навчального плану (ІНП), наявність відповідних підручників та посібників, електронних освітніх ресурсів тощо);

5) психолого-педагогічний супровід дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку (передбачає виявлення, обстеження дітей, а також розробку індивідуальної освітньої програми);

6) кадрове забезпечення (наявність відповідних фахівців з метою їх залучення до проектування та організації освітнього процесу).

**Резюме.** Наукова стаття присвячена визначенню та обґрунтуванню спеціальних умов для одержання освіти дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах. Охарактеризовано основні напрямки державної політики у галузі реалізації права на освіту дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку. Встановлено, що саме інклюзивна освіта є процесом

реалізації права дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку, одержувати освіту в рівних умовах зі здоровими однолітками. Розглянуто основні завдання реалізації інклюзивної освіти у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах. Зазначено, що створення для таких дітей відповідних умов отримання освіти передбачає урахування їх психофізичних особливостей. Подано визначення терміну «спеціальні умови для отримання освіти (спеціальні освітні умови)». **Ключові слова:** освіта; інклюзивна освіта; дошкільники, які потребують корекції психофізичного розвитку; гуманістичний підхід; спеціальні освітні умови.

**Резюме.** Научная статья посвящена определению и обоснованию специальных условий для получения образования детьми, которые нуждаются в коррекции психофизического развития, в общеобразовательных дошкольных учебных заведениях. Охарактеризованы основные направления государственной политики в области реализации права на образование детей дошкольного возраста, которые нуждаются в коррекции психофизического развития. Установлено, что именно инклюзивное образование является процессом реализации права детей дошкольного возраста, которые нуждаются в коррекции психофизического развития, получают образование в равных условиях со здоровыми сверстниками. Рассмотрены основные задачи реализации инклюзивного образования в общеобразовательных дошкольных учебных заведениях. Отмечено, что создание для таких детей соответствующих условий получения образования предусматривает учет их психофизических особенностей. Представлено определение термина «специальные условия для получения образования (специальные образовательные условия)». **Ключевые слова:** образование; инклюзивное образование; дошкольники, нуждающиеся в коррекции психофизического развития; гуманистический подход; специальные образовательные условия.

**Summary.** Scientific article focuses on the definition and justification of special conditions for education of children, requiring correction of psychophysical development in general preschool education. The basic directions of state policy in the field realization of the right to education of children of preschool age who requiring correction psychophysical development. Established that the inclusive education is a process of the right preschool children in need of correction psychophysical development, receive education in equal conditions with healthy peers. Considers the main task of implementing inclusive education in comprehensive preschool educational institutions. Indicated that for creating the right conditions for these children to education implies taking into account their psychophysical features. Posted definition of "special conditions for education (special education requirements)." **Keywords:** education; inclusive education; preschool children in need of correction of mental and physical development; humanistic approach; special education requirements.

#### Література

1. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
2. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon. rada. gov.ua
3. Про затвердження Положення про центральну та республіканську (Автономна республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські,

університеті, а також метод викладання, характер їхнього життя і взаємин з викладачами мали на меті виховання і підготовку войовничих фанатиків, які в своїй місіонерській діяльності здатні були б захищати інтереси католицької церкви [7, с. 17].

Вищезазначене, дає підстави стверджувати, що життя студентів у Львівському університеті було суворо регламентоване, однак контроль за ним здійснював сам Єзуїтський орден у складі місіонерів. З огляду на це, особливого підрозділу в структурі університету на зразок інспекції зі студентських справ не передбачалося.

Як відомо, Катерина II, рішуча прибічниця політики русифікації і централізації, своїм указом від 10 листопада 1764 року скасувала гетьманство в Україні. 1775 року було зруйновано Запорозьку Січ, знищено політичну автономію України, натомість запроваджено жорстку централізовану систему управління країною.

Лише з відновленням гетьманського уряду, в добу «золотої осені» свого існування, козацька адміністрація змогла приступити до назрілих внутрішніх реформ. Реформа освіти стала одним з важливих напрямків діяльності уряду гетьмана К. Розумовського наприкінці 50-х – на початку 60-х років XVIII століття. У 1760 році з ініціативи гетьмана К. Розумовського виник проект першого в Україні університету, який мав відкритися в тогочасній столиці України – місті Батурині. Він був зорієнтований на тогочасні німецькі університети з їхньою корпоративною автономією. Проте прихід до влади Катерини II і скасування гетьманства в 1764 році поклали край цим задумам. Хоча проект залишився нереалізованим, він усе ж має певну історичну цінність як спроба створення першої світської вищої школи в Україні [1, с. 72].

Згідно з «Проектом» Батуринського університету поведінка студентів мала регулюватися спеціальним Положенням, причому ніхто з студентів не міг підлягати жодному суду окрім університетського Директоріуму (за винятком випадків, що передбачали б кримінальну відповідальність). Директоріум мав бути досить мобільним органом управління [1, с. 74].

Студенти приймалися до університету на казенне утримання й забезпечувалися житлом і стипендією. Відповідно до «Проекту» передбачалися основні завдання підготовки казеннокоштных студентів. Вони отримували назву «Вчительські семінарії», куди приймалися 40 чоловік з бідних шляхетських дітей і різночинців «для підготовки до університетської служби». Її строк визначався десятьма роками. Лише казеннокоштным студентам в університеті передбачалося надання учених ступенів магістра, доктора та звання професора, що позбавляло ці звання універсальної корпоративної природи й перетворювало на шаблі службової кар'єри.

Навчання в університеті, згідно з «Проектом», мало тривати не менше трьох років, протягом яких не можна було «відволікати студентів від науки проти їхнього бажання». Після завершення навчання кожен студент мусив звітувати про досягнуті успіхи на публічних диспутах. Ті випускники, які успішно пройшли всі випробування, мали отримати атестат за підписом ректора. Згідно з «Проектом», за пропущені навчальні години на студента накладався штраф [1, с. 74].

У «Пректі» заснування Батуринського університету визначалися також завдання допоміжних служб цього навчального закладу, зокрема, передбачалося створення карцеру [1, с.76].



поведінкою в них студентів. Цензор тримав у своїх руках журнал відвідувань і наглядав за поведінкою студентів у церкві [1, с. 75].

Отже, вищезазначене дає підстави констатувати, що вже в Києво-Могилянській академії були створені спеціальні підрозділи або інституції, які регламентували життя студентів.

Починаючи з другої половини XVIII століття в результаті трьох поділів Речі Посполитої (1722, 1793, 1795 рр.) українські землі послідовно перейшли в підпорядкування двох імперій: 80 % земель підлягали владі російських імператорів, а решта (Галичина, Буковина, Закарпаття) були послідовно захоплені Австрійською монархією Габсбургів. Різні суспільно-політичні та культурні умови, призвели не лише до значних розбіжностей в освітніх здобутках українського населення цих земель, але й позначилися на генезі вищої школи.

Згідно зі статтями Гадяцької угоди (1658 р.), укладеної між Україною та Річчю Посполитою, польський уряд обіцяв у майбутньому відкрити в Україні дві вищі школи-академії: одну в Києві, а другу там, «де знайдеться для неї відповідне місце». Академіям було обіцяно ті самі права університету, якими користувався Краківський університет. Впливові кола Речі Посполитої не виключали й того, що під тиском певних політичних обставин в Україні могли утворитися власні національні університети. Тоді ж Єзуїтський орден у справі захисту католицизму в Україні покладав особливі надії на свій осередок у Львові. Єзуїти з'явилися у Львові ще наприкінці XVI століття, а в 1608 році відкрили тут свою середню школу-колегію. До середини XVII століття ця колегія занепала, але все ж була врятована єзуїтами від загибелі, оскільки користувалась покровительством і підтримкою польських магнатів. Єзуїти розуміли можливість створення на основі братської школи у Львові університету, тому постійно домагались перетворення своєї колегії в академію. Після неодноразових клопотань король Ян Казимир 20 січня 1661 року підписав диплом, який надавав Львівській єзуїтській школі «гідність академії і титул університету» з правом викладання всіх тогочасних університетських дисциплін та присудження вчених ступенів. Однак, за свідченням дослідників [4; 7], відразу ж після підписання диплому про створення академії, єзуїти зустріли рішучу опозицію Краківського університету та окремих впливових осіб держави, що його підтримували. Останні, не змирившись із таким рішенням, кілька разів оскаржували проект, намагаючись досягти для цього закладу офіційного статусу академії. Але всупереч протидії за найвищий статус, єзуїтська школа у Львові все ж таки іменувалася університетом.

Як відомо, керівництво університетом здійснювали ректор, його помічники-префекти та чотири радники. З початку заснування і до 1773 року університет перебував у повному підпорядкуванні Єзуїтського ордену. Навчальний процес у Львівському університеті проводився за програмою єзуїтських шкіл, розробленою ще наприкінці XVI століття. Згідно з програмою, відділ філософії передбачав навчання студентів два-три роки. Студентів змушували бездумно заучувати догми, які не підлягали сумнівам чи обговоренню. Все, що не вміщалося у прокрустове ложе цих догм, оголошувалось ерессю і зазнавало найжорстокіших утисків. Навчання в університеті завершувалося здобуттям наукових ступенів – ліценціата, бакалавра, магістра, доктора наук. Знання, які студенти одержували в

районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації: Наказ МОН України № 569/38 від 07.07. 2004 (зі змінами, внесеними згідно з наказом МОНмолodyспорту № 623/61 від 23.06. 2011 р.).

4. Про освіту. Закон України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon. rada. gov.ua.

5. Психологічна енциклопедія. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

6. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / отв. ред. С. В. Алехина // под ред. Е. В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.

УДК 378.147:63

### СУЧАСНІ ВИМОГИ ТА ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

*Лазарев Олег В'ячеславович,*

*викладач кафедри української та іноземних мов*

*Уманський національний університет садівництва, м. Умань*

**Постановка проблеми.** Сьогодні аграрний сектор є одним із пріоритетних напрямків економічного розвитку нашої держави. У сучасних умовах реформування сільського господарства потрібні нові, сучасні вимоги і підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю у вищих аграрних закладах освіти. Як зазначається у Державній цільовій програмі формування кадрового потенціалу в сільськогосподарському виробництві, перехід до ринкових відносин, формування багатокладної економіки та розвиток різних форм господарювання вимагають відповідного кадрового забезпечення та змін у підготовці майбутніх фахівців аграрного профілю.

Агропромисловий комплекс України відчуває гострий дефіцит кадрів, здатних швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов, мобільних і конкурентоспроможних на світовому ринку праці. Як слушно відмічає В. М. Нагаєв, конкурентоспроможність сучасного фахівця аграрного профілю ґрунтується на таких якостях, як активність, готовність оволодівати новими знаннями і досвідом, здатність творчо реагувати на зміни у соціальній і професійній сферах [6, с. 105]. Підготовка такого кадрового потенціалу є головним завданням системи аграрної освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різним аспектам проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю присвячені дисертаційні роботи, в яких досліджуються: формування у студентів аграрних ВНЗ дослідницьких умінь (Н. М. Гловин), досвіду самостійної діяльності (Л. Л. Головка), навчально-пізнавальної активності (П. Г. Лузан), професійної спрямованості (Л. А. Сподін); професійне навчання молодшого спеціаліста переробних галузей сільськогосподарського виробництва (В. Т. Лозовецька); ступеневе навчання майбутніх інженерів сільськогосподарського виробництва (В. М. Манько); практична підготовка студентів техніко-технологічних спеціальностей (М. П. Хоменко); застосування модульно-рейтингової технології навчання в аграрному технікумі (С. С. Якубовська).

Потреба у реформуванні аграрної освіти на сучасному етапі її розвитку, на думку фахівців, детермінується такими причинами [5, с. 44]:

- значними змінами у технологіях виробництва продукції сільського господарства, яке вимагає адекватних змін у підготовці фахівців аграрного профілю у ВНЗ;

- кардинальними змінами на ринку праці фахівців аграрного профілю;

- необхідністю диференційованого підходу до розробки навчальної програми підготовки бакалаврів та магістрів сільського господарства.

Основні напрями вдосконалення аграрної освіти сформульовані в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», а також у нормативних документах Міністерства освіти і науки та Міністерства аграрної політики.

Законами України «Про освіту» і «Про вищу освіту» визначені шляхи регулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної та наукової підготовки громадян України, створено відповідне підґрунтя для реформування всієї системи освіти в сучасній Україні. Потребує реформування й аграрна освіта як складова професійної і вищої освіти в цілому, враховуючи нові вимоги до якості освіти.

Водночас стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства і держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку та інші властиві сучасній цивілізації риси визначають розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний чинник сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі, ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем [2, с. 11].

Зокрема, пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку освіти є: особистісна орієнтація освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій.

**Метою статті** є дослідження питання підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю на рівні сучасних вимог.

**Виклад основного матеріалу.** Говорячи про професійну діяльність аграрія, не слід забувати про те, що сьогодні для все зростаючої кількості фахівців вона є засобом задоволення не лише матеріальних, але й культурних потреб. Досліджуючи професійну комунікативну компетентність майбутніх фахівців аграрного профілю, вважаємо важливим розглядати питання її формування у контексті загальних тенденцій розвитку як вітчизняної, так і зарубіжної професійної освіти. Звертаючись до основних документів у галузі української і європейської освіти, результатів опитувань найбільших і найавторитетніших агенцій, досліджень сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогів, можна зробити висновок, що питання підготовки сьогоденних і майбутніх фахівців переноситься у площину компетентнісного підходу.

Проте стрімкі зміни суспільного життя, викликані глобалізацією світової економіки, інформатизацією усіх сфер життєдіяльності людини та цілою низкою інших чинників, призвели до необхідності оновлення змісту фахової освіти і переорієнтації професійної підготовки з відходом від традиційного тлумачення її як суми професійних знань, умінь і навичок. Бурхливий розвиток науки і техніки, розробка і впровадження нових інформаційних та

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, до середини XVIII століття Україна зберігала власну систему вищої освіти, яка сформувалася впродовж другої половини XVI – XVII століть внаслідок поєднання західних (переважно католицьких) і східних православних культурних традицій. Як стверджують сучасні дослідники [1; 5; 8] Острозьку академію, яку 1576 року відкрив К. Острозький, доцільно розглядати як перший в Україні навчальний заклад. Дослідник історії Острозької академії І. Мицько висловив припущення про те, що адміністративна структура академії відповідала Києво-Могилянській [5, с. 37].

Як свідчать результати наукового пошуку, на початку XVII століття Києво-Могилянська академія (1615 – 1817) у 1701 році грамотою Петра I одержала статус і права академії [1, с. 35]. Яка на той час була вже широко званою у всьому слов'янському світі. За її прикладом створювалися школи в багатьох інших містах України.

З огляду на досліджувану проблему привертає увагу той факт, що у Києво-Могилянській академії значна увага приділялася організації педагогічного процесу, а також вихованню студентів. В «Анфології» – збірнику молитов і повчань про поведінку в різних життєвих ситуаціях, викладено основи виховання юнацтва, морально-виховні принципи Академії [1, с. 45].

Підкреслимо, що згідно зі статутом, який уклав Петро Могила, в Академії були створені дві конгрегації (від лат. *congrego* – збираю, об'єдную) – для старших і молодших вихованців. Власне, ця інституція існувала ще в Київській братській школі під назвою «дитячого братства». Мета конгрегацій полягала в згуртуванні студентів, вихованні в них почуття відповідальності за честь Академії, дотриманні моральних правил поведінки, виробленні навичок самоуправління, яке було організаційним принципом конгрегації. Вступ до конгрегації був добровільним, однак майже всі учні та студенти вважали за честь бути їхніми членами. Конгрегація ставила перед собою високу морально-виховну мету: кожен її член давав урочисту обіцянку чесно виконувати свої обов'язки, добре ставитися до товаришів, бути вірним традиціям академії й після її закінчення підтримувати *alma mater* [8, с. 251].

Іншою новацією стала організація контролю за навчальною роботою студентів. Кращі з них призначалися аудитором, які мали наглядати за навчальною працею групи своїх однокласників. Аудитор фіксував успіхи кожного на спеціальному аркуші, що називався ератою, котрий регулярно подавався викладачеві. Якщо аудитор оцінював необ'єктивно, його позбавляли цього доручення й піддавали покаранню. Знання аудиторів контролювали кращі учні цієї ж групи [1, с. 45].

Відомо, що найближчим помічником ректора був префект. Він призначався ректором і відповідав за навчальний процес, відвідував лекції, контролював поведінку студентів і турбувався про їхнє утримання; очолював суд, на якому розглядалися непорозуміння між викладачами й студентами. Студентам не дозволялося звертатися зі скаргами безпосередньо до митрополита академії, не звернувшись спочатку до ректора [8, с. 146].

До складу адміністрації академії входив суперінтендант, котрий обирався зі складу вчителів. Коло його повноважень зводилося до нагляду за бурсами й квартирами, де проживали студенти. Окрім того, йому в помічники призначалися зі студентського середовища візитатор, сенйори, директори й цензори. Останні стежили за порядком у класних кімнатах і бурсах та

Центр інноваційної педагогіки та психології Хмельницького національного університету, Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної педагогіки, 2012. – 72 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., Беленька Г. В., Богиніч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Пироженко Т. О., Поніманська Т. І., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.

3. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: 2-ге видання. Навч.пос. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.

4. Кочерга О. Психологія емоційно-почуттєвого благополуччя дошкільника / О. Кочерга // Дитячий садок. Спецвипуск за матеріалами Всеукраїнського Дня Дошкілля. – 2010. - № 25 (553). – С. 8-12.

5. Макаренко Л.В. Театр и театралізована діяльність у сучасному дошкільному закладі: монографія / Л. Макаренко. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. – 211 с.

6. Шевчук А. Творче освоєння дитиною світу культури / А. Шевчук // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. - №12. – С. 4-10.

УДК 378.112(477)“16/18”

#### **ВИТОКИ ДІЯЛЬНОСТІ ІНСПЕКЦІЇ ЗІ СТУДЕНТСЬКИХ СПРАВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (XVII – ПОЧАТОК XIX СТОЛІТТЯ)**

*Павинська Наталія Анатоліївна,*

*аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

**Постановка проблеми.** Одним із головних шляхів реформування вищої освіти в Україні, яке передбачається Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), є радикальна перебудова управління сферою освіти шляхом її демократизації, децентралізації, створення регіональних систем управління вищими навчальними закладами.

Пошук шляхів реалізації окреслених завдань неможливий без урахування еволюційного поступу вітчизняної вищої школи, який дає можливість запобігти повторенню хиб і помилок минулого. У зв'язку із цим актуалізується проблема виявлення прогресивних чинників функціонування тих механізмів в системі вищої школи, творче використання яких сприятиме формуванню морально-свідомого й громадсько-активного потенціалу суспільства.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Історіографічний пошук засвідчив, що витоки діяльності інспекції зі студентських справ у визначених хронологічних межах комплексно й системно не досліджувались. Утім, окремі аспекти даної проблеми відображено в працях А. Алексюка, Ю. Марголіса, С. Рождественського, С. Сірополка, Н. Терентьевої, Хв. Тітова, З. Хижняк та ін.

**Мета статті** – простежити витоки діяльності інспекції зі студентських справ у вітчизняних вищих навчальних закладах протягом XVII – початку XIX століття.

комп'ютерних технологій спричиняють швидку втрату актуальності набутих у ВНЗ знань.

Динаміка процесу професійного розвитку особистості на кожному етапі залежить від реальної навчально-професійної діяльності майбутнього фахівця, побудованою згідно з логікою навчання.

З метою розв'язання проблеми кадрового забезпечення аграрного сектора відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2007 р. № 1158 «Про затвердження Державної цільової програми розвитку українського села на період до 2015 року» [7] передбачено:

- удосконалення державних стандартів вищої освіти, адаптованих до вимог Болонської конвенції, забезпечення доступності освіти та підвищення конкурентоспроможності випускників вищих аграрних навчальних закладів на міжнародному ринку праці;

- розроблення та виконання освітніх програм для працівників у сфері підприємництва, менеджменту, фінансів та бізнес-адміністрування з використанням системи підготовки і перепідготовки кадрів;

- удосконалення форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників вищих аграрних навчальних закладів з проведенням стажування на сільськогосподарських підприємствах, де впроваджені сучасні технології виробництва сільськогосподарської продукції;

- реформування системи аграрної освіти відповідно до міжнародних стандартів і вимог вітчизняного та європейського ринку праці;

- оптимізація мережі вищих аграрних навчальних закладів, адаптація напрямів і спеціальностей, за якими здійснюватиметься підготовка фахівців для аграрного сектору економіки, відповідно до потреб реформованого сільськогосподарського виробництва та аграрного ринку.

Ми поділяємо думку В. А. Кручек про те, що «спілкування і зокрема комунікативні уміння, що його забезпечують, є суттєвим засобом здійснення будь-якої професійної діяльності, в тому числі фахової діяльності аграрника». Однак, як зазначає автор, суттєвим недоліком сучасної системи аграрної освіти є те, що вона не забезпечує необхідного рівня комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю, які отримують професійні знання під час вивчення навчальних дисциплін, розвивають професійні уміння під час проходження виробничих практик, а оволодіння нормами професійного спілкування відбувається стихійно. Це «зумовлює суперечність між високим рівнем теоретичної підготовки випускників аграрних закладів освіти та низьким рівнем сформованості умінь організації взаємодії з учасниками сільськогосподарського виробництва» [4, с. 1]. Вирішенню цих проблем присвячена дисертація Л. В. Барановської, у якій вперше створено модель системи навчання фахового спілкування студентів аграрних ВНЗ, спрямованої на «засвоєння студентами спеціальних знань з психологічних та мовленнєвих засад фахового спілкування, вироблення вербальних професійно-комунікативних умінь та навичок». Особливо важливим для нашого дослідження є висновок Л. В. Барановської про те, що навчання студентів аграрного ВНЗ професійного спілкування є ефективним за умови організації навчання як цілісної системи та науково обгрунтованого керівництва цим процесом науково-педагогічними працівниками [1, с. 34].

Вищезазначені роботи свідчать про посилення інтересу дослідників до проблеми професійного спілкування фахівців аграрного профілю. Останнім

часом з'явилися дослідження, у яких висвітлюються окремі аспекти підвищення якості іншомовної підготовки студентів аграрних ВНЗ (С. Г. Заскалета, І. В. Ляшенко). Разом з тим, ми змушені констатувати, що у науковій літературі ця проблема розкрита недостатньо, зокрема відсутні комплексні дослідження навчання майбутніх аграріїв професійному іншомовному спілкуванню.

У сучасних умовах професіоналізм фахівця, а, отже, і його конкурентоспроможність на світовому ринку праці, значною мірою залежить від рівня професійної комунікативної компетентності.

Рівень професійної підготовки сучасного фахівця аграрного профілю визначається не лише за рівнем набутих фахових знань, умінь та навичок, але і його ціннісними орієнтаціями, готовністю і здатністю до постійного професійного самовдосконалення. Орієнтуючись у формуванні професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю на вимоги сьогодення, слід враховувати, чого очікують від майбутніх фахівців їх потенційні працедавці. Фірми і підприємства-працедавці, за даними опитувань, проведених компанією Graduate серед менеджерів з персоналу 200 компаній, висувають до випускників ВНЗ наступні вимоги: знання ПК; аналітичне мислення; володіння іноземною (переважно англійською) мовою; корпоративність, уміння працювати у колективі; комунікативні навички; орієнтованість на кар'єру; досвід роботи; володіння другою іноземною мовою.

В свою чергу, за «Галузевим стандартом вищої освіти України», затвердженого міністром освіти і науки України 07. 02. 2011 р. визначаються основні компетенції згідно яких здійснюється професійна підготовка майбутнього фахівця аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу:

- а) компетенції соціально-особистісні;
- б) загально-наукові компетенції;
- в) інструментальні компетенції;
- г) професійні компетенції, до яких входять загальнопрофесійні і спеціалізовано-професійні.

В цілому професійна підготовка майбутніх фахівців аграрного профілю повинна забезпечувати: високий рівень професіоналізму, прагнення до постійного оновлення своїх знань і умінь, уміння працювати в колективі і самостійно, ефективно здійснювати професійної діяльності, мобільність та адаптацію, постійну підтримку активної життєвої позиції та високої мотивації до праці, бажання до інноваційних підходів і нестандартних рішень; використання новітніх технологій [3]. А професійна компетентність майбутнього фахівця аграрного профілю – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки майбутнього фахівця (випускника аграрного ВНЗ) для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних компетенціях (згідно галузевого стандарту), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в аграрній сфері діяльності. На нашу думку, таке визначення і перелік компетенцій є визначальними у підготовці саме фахівців аграрного профілю, що дають загальну характеристику майбутнього аграрія.

**Висновки.** Таким чином, вивчення досліджень щодо питання підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю показало, що здійснити підготовку компетентних і конкурентоспроможних фахівців аграрного профілю на рівні міжнародних вимог неможливо без формування у них професійної

взаємодоповнюючих методів і прийомів: бесіду, розповідь, читання дитячої художньої літератури, вирішення соціально-емоційних проблемних ситуацій, емоційні імпровазації тощо.

6. Принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини визначається провідною роллю, яку відіграє сім'я, педагоги, найближче коло спілкування дитини.

7. Принцип комунікації, що визначає організацію ефективного спілкування з дітьми реалізується у використанні педагогом різної техніки конгруентного спілкування в процесі використання театралізованих ігор.

Специфіка відбору педагогічних засобів формування емоційної культури дітей обумовлена урахуванням наступних особливостей дітей старшого дошкільного віку: прагнення до самостійності і активності дитини в діяльності; егоцентричність мислення, що виявляється в труднощах прийняття позиції іншого; потреба дитини в ігровій взаємодії.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Гармонійне співжиття дитини з довкіллям передбачає її компетентність у світі емоцій і почуттів. Здійснивши аналіз поняття емоційна культура, розглянувши прояви особистісної культури та компоненти емоційного розвитку дитини, розкриваючи педагогічні можливості театралізованої діяльності у формуванні емоційної культури дітей маємо підстави стверджувати про те, що компетентність педагога з питання організації театралізованих ігор є необхідною початковою сходиною до проєктування професійної, системної, творчої роботи з дітьми.

**Резюме.** У статті аналізуються сучасні підходи до формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку, розкрито прояви особистісної культури та компоненти емоційного розвитку дитини. Висвітлено педагогічні можливості театралізованих ігор у розвитку емоційної культури, з урахуванням специфіки відбору педагогічних засобів. **Ключові слова:** емоційна культура, особистісна культура, емоційний розвиток, театралізовані ігри, педагогічні принципи.

**Резюме.** В статье анализируются современные подходы формирования эмоциональной культуры детей старшего дошкольного возраста, раскрыты проявления личностной культуры и компоненты эмоционального развития ребенка. Отражены педагогические возможности театрализирующих игр в развитии эмоциональной культуры, с учетом специфики отбора педагогических средств. **Ключевые слова:** эмоциональная культура, личностная культура, эмоциональное развитие, театрализованные игры, педагогические принципы.

**Summary.** In the article modern approaches about the formation of emotional culture of senior preschool children are analyzed, the displays of personal culture and components of emotional development of the child are exposed. Pedagogical possibilities of theatrical games are reflected in the development of emotional culture, taking into account the peculiarities of selection of pedagogical methods.

**Keywords:** emotional culture, personal culture, emotional development, theatrical games, pedagogical principles.

#### Література

1. Амонашвілі Ш. У «чаші» Дитини сяє зародок зерна Культури / Шалва Олександрович Амонашвілі / Пер. З російської Л.О. Подкоритова. – Хмельницький: Подільський культурно-просвітницький Центр ім. М.К. Реріха;

ознайомлення з літературною основою майбутнього спектаклю і підготовки дитячого сприймання, супроводжується детальним аналізом сюжету і вчинків героїв, обговоренням стратегій їх поведінки, продовжується в пробах себе в обраній ролі, в осмисленні і розумінні ролі, самотійному втіленні образу героя і задуму спектаклю. Чіткаетапність процесу театралізованої діяльності дозволяє формувати у дітей старшого дошкільного віку емоційну культуру.

Педагог має створити умови для збагачення емоційної сфери дитини, надавати можливість проявляти власні почуття, підтримувати живий інтерес повноцінного особистісного розвитку, як невичерпного джерела соціальної та емоційної активності дитини. Зауважимо що структуру емоційного розвитку складають афективний, когнітивний та реактивний компоненти.

Афективний компонент характеризується як сукупність різномодальних індивідуальних переживань дитини: базові емоції, переживання, почуття. Він включає знання про емоції, вербалізацію та інтенсифікацію емоцій.

Когнітивний компонент визначається системою знань та уявлень дитини про емоційну сферу: сутність емоційних явищ, причини і наслідки виникнення емоцій, способи їх вираження. Включає досвід, інтенсивність та модальність переживань.

Реактивний компонент представлений способами мимовільного емоційного вираження та можливістю довільної регуляції емоцій. Соціальний контекст даної структури задається способами використання дитиною власного емоційного досвіду у соціальній взаємодії, загальними та індивідуальними формами її соціалізації.

Принципи, на яких базується педагогічна технологія розвитку емоційної культури старших дошкільників в процесі театралізованих ігор:

1. Принцип системності, дозволяє вирішувати завдання розвитку емоційної культури в дітей дошкільного віку взаємозв'язку збагачення уявлень про емоції та почуття, активізацію особистого досвіду, поступового перенесення емпатійних дій та емоційної культури в реальний життєвий контекст.

2. Принцип єдності діагностики і розвитку, який відображає цілісність процесу розвитку. Процес розвитку вимагає від педагога постійного контролю динаміки змін у розвитку особистості, в нашому випадку - динаміки емоційних станів дитини, почуття, переживань, емоційної культури поведінки.

3. Діяльнісний принцип розвитку емоційної культури базується на теорії психічного розвитку дитини, розкрито в працях А.Н. Леонтьєва і Д.Б. Ельконіна, центральним положенням якої є роль діяльності в психічному розвитку дитини. Провідним способом процесу розвитку емоційної культури старших дошкільників є організація дорослим активної самотійної діяльності дитини, створення умов, в яких би, активізувалися прояви емоційної культури дітей.

4. Принцип урахування вікових психологічних та індивідуальних особливостей дитини.

5. Принцип комплексності методів у формуванні емоційної культури дошкільників доводить необхідність використання різноманіття педагогічних та психологічних методів і прийомів. Враховуючи сукупність завдань формування емоційної культури, послідовність їх розв'язання з використанням театралізованих ігор, ігор-етюдів, необхідно використовувати комплекс

комунікативної компетентності на засадах компетентнісного підходу. Майбутні фахівці, яким доведеться жити і працювати у мінливому світі з глобальною економікою і необхідністю розвивати й підтримувати численні контакти різного рівня, спілкуватись у ході виконання своїх професійних завдань, без високого рівня професійної комунікативної компетентності не зможуть бути успішними у професії, побудувати кар'єру, повністю реалізувати свій професійний і особистісний потенціал.

Аграрна освіта як складова професійної та вищої освіти, враховуючи низку нових об'єктивних умов, потребує на сучасному етапі помітного реформування. Доцільність змін в аграрній освіті обумовлена змінами у технологіях і принципах виробництва сільськогосподарської продукції, змінами на ринку праці фахівців аграрного профілю, необхідністю диференційованого підходу до програм навчальної підготовки майбутніх фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів тощо.

Формування необхідних професійних властивостей особистості, передусім, спрямовано на удосконалення якості освіти, яка згідно із Законом України «Про вищу освіту» визначається як сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію і соціальну спрямованість.

Розуміння пріоритетності освіти і науки для розв'язання нагальних проблем суспільства дозволило визначити систему концептуальних поглядів на їх розвиток у XXI столітті на національному рівні (Державна національна програма «Освіта», Державна цільова програма розвитку українського села на період до 2015 р.).

Визраною ознакою розвитку національної системи аграрної освіти є розбудова її на компетентнісно-орієнтованій основі, що пов'язується із переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, оновленням парадигми освіти на засадах моделі особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу.

Сутність компетентнісного підходу в такому разі полягає в тому, що акцентується увага на результаті освіти. Причому як результат береться не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Отже, одними із напрямів реформування освіти є орієнтація нових стандартів вищої освіти на набуття ключових компетентностей і створення ефективних механізмів їх реалізації.

**Резюме.** Вивчення питання підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю показало, що здійснити підготовку компетентних і конкурентоспроможних фахівців аграрного профілю на рівні міжнародних вимог неможливо без формування у них професійної комунікативної компетентності на засадах компетентнісного підходу. **Ключові слова:** майбутні фахівці аграрного профілю, професійна комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, підготовка майбутнього фахівця, аграрна освіта.

**Резюме.** Изучение вопроса подготовки будущих специалистов аграрного профиля показало, что совершить подготовку компетентных и конкурентоспособных специалистов аграрного профиля на уровне международных требований невозможно без формирования у них профессиональной коммуникативной компетентности на базе компетентностного подхода. **Ключевые слова:** будущие специалисты

аграрного профіля, професійна комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, підготовка майбутнього спеціаліста, аграрне формування.

**Summary:** The study of problems of forming of the future experts of agrarian sphere showed that to realize the preparation of competent and competitive experts of agrarian sphere on the level of the international demands is impossible without formation of professional communicative competency on the basis of the competency approach. **Keywords:** future experts of agrarian sphere, professional communicative competency, competency approach, forming of the future experts, agrarian education.

#### Література

1. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного закладу освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Барановська. – К., 2005. – 43 с.

2. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Вікторова. – К., 2009. – 257 с.

3. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра. Галузь знань 0901 «Сільське господарство і лісівництво»... Відпов. за вип. С. М. Кравченко, О. Г. Каптан (Наук.-метод центр агр. освіти) / Ред. Л. М. Талюта. – К., 2010. – 289 с.

4. Кручек В. А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / В. А. Кручек. – К., 2004. – 19 с.

5. Мирось В. Про шляхи реорганізації ВНЗ України аграрного профілю / В. Мирось // Інформаційний вісник АН ВШ України. – 2006. – Вип. 48, № 2. – С. 43 – 49.

6. Нагаєв В. М. Дидактичні основи формування творчої особистості аграрного менеджера в умовах Болонського процесу: [монографія] / В. М. Нагаєв. – Харків: Харківський національний аграрний ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2006. – 528 с.

7. Про затвердження Державної цільової програми розвитку українського села на період до 2015 року [Електронний ресурс] / Правовий Портал України. – Електронні дані. – Режим доступу: <http://lawua.info/bdata7/ukr728/pg-3.htm>.

Базовий компонент дошкільної освіти, в частині освітньої лінії «Дитина у світі культури», спрямовує зусилля педагогів, практичних психологів та батьків на розвиток творчого потенціалу дітей, своєчасну підтримку їхніх індивідуальних досягнень та забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку кожної дитини у дошкільні роки. Народжуючись дитина потрапляє у широкий світ культури і починає активно взаємодіяти з культурним середовищем, долучається до матеріальних і духовних цінностей суспільства, набуває культурного досвіду формуючи особистісну культуру [2, с. 2].

Особистісна культура дитини становить синтез індивідуальних якостей, які проявляються у сприйнятті та усвідомленні культурних цінностей і спрямованні на творчу взаємодію з навколишнім середовищем та іншими людьми. Погоджуємося з думкою А. Шевчук у тому, що особистісна культура дитини характеризується ступенем усвідомлення культурних цінностей та відповідною поведінкою і виявляється:

— у ставленні до культурних цінностей – емоційно переживає, виявляє інтереси, смаки до красивих предметів, мистецьких творів, цінує їх;

— у мисленні – аналізує, порівнює красиве і некрасиве, проводить аналогію між природними і культурними явищами тощо;

— у духовно-практичній і продуктивній діяльності – сприймає культуру, виявляє почуття, здібності; діє згідно з правилами і проявляє творчість;

— у мистецькій або художній активності – ініціює зміни, втілює їх, докладає домірні зусилля для реалізації власного задуму тощо [6, с.5-6].

Дитина емоційна, чутлива, сприймання для неї – основа пізнання й орієнтації в навколишньому світі, умова розвитку особистісних якостей. Саме тому слід наблизитися до природних можливостей дитини. Серед різноманітних засобів розвитку емоційної культури, на особливу увагу заслуговують театралізовані ігри та власне театр, який є для дітей школою емоційної культури та людського спілкування. Театралізована діяльність є імпровізаційною, виступає як індивідуальний творчий процес і об'єднує різні за характером творчі принципи: продуктивний, виконавчий, оформлювальний та вміння дитини сприймати специфічне сценічне мистецтво. Лише такий синтез створює умови для розвитку та вдосконалення емоційної сфери і творчості дитини [5, с.4-5].

Педагогічні можливості театралізованої діяльності в розвитку емоційної культури досить високі, оскільки:

— театралізована діяльність – це ігрова діяльність в якій дитина, в силу специфічних особливостей, має тонко відчувати емоційний стан персонажів, займати позицію співпереживаючого героя або глядача;

— обов'язковим елементом театралізованих ігор (ігор-драматизацій, ігор-етюдів, ігор-імпровізацій, режисерських ігор) в дошкільному віці є ігровий образ, що вимагає від дитини не лише зовнішнього перевтілення, але й емоційного переживання, глибокого чуттєвого входження в зміст виконуваної ролі;

— репродуктивність при підготовці дітьми спектаклю або процес сприйняття театрального дійства спонукає дітей до активної роботи: від співчуття до співпереживання, викликає наслідування улюбленим героям, їх поведінці. Це залишає глибокий слід в емоційному досвіді та впливає на поведінку і характер взаємодії дитини з навколишнім світом;

— театралізована діяльність – це системний процес, який починається з

терміну «емоційний розвиток» у різних теоретичних підходах і окремих концепціях. Інтегруючи положення досліджень емоційної сфери дитини, ми розуміємо емоційний розвиток як комплексний закономірний процес ускладнення та збагачення емоційної сфери у контексті загальної соціалізації дитини. Саме в дошкільному віці буття дитини організовується таким чином, щоб запобігти проявам інертності, байдужості, емоційної глухоти, щоб активність дитини проявлялася через розвиток емоційного життя.

Наукову основу дослідження становлять: фундаментальні наукові положення про емоції, як особистісне утворення (І. Бех, В. Вілюнас, Б. Додонов, П. Симонов), особливості емоційного розвитку в онтогенезі (І. Бех, Л. Божович, О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелева); формування емоційної культури дитини (П. Єлісеєва, Л. Кондрашова, Л. Соколова, Л. Стрелкова).

Пропонуємо дослідити зміст понять «емоції» та «культура». Емоції – психічні стани і процеси, виражені у формі безпосереднього переживання, ставлення людини до світу, до того що вона почуває і робить [4, с. 8-9].

Емоції – це специфічна форма взаємодії людини із середовищем, спрямована на пізнання і перетворення світу, а також, себе в цьому світі. Провідні фахівці дитячої психології І. Бех, О. Запорожець, А. Кошелева, Я. Неверович вказують, що знання і уявлення про норми поведінки, доповнені емоційним ставленням до них, перетворюються у переконання і стають «внутрішніми спонуканнями» до діяльності і поведінки.

У педагогічній науці «культура» визначена середовищем, яке «вирощує та живить особистість». Її пов'язують із іншою категорією – «особистісна культура», що розглядається фахівцями як «внутрішня культура» особистості. Виокремлюючи у структурі культури «зовнішню культуру» і «культуру почуттів», Г. Францев вказує на уміння володіти почуттями і настроями, які «...являють собою властивості суспільної людини, що знаходять власне вираження в культурі».

Найбільш виразно поняття культури представлено у працях Ш.Амонашвілі, який переконаний, що сутність людини спрямована на вдосконалення. Сама вона часто не хоче помічати цей невисипучий імпульс. Людина навіть намагається опиратися найкращим спонуканням, але десь глибоко в надрах «чаші» вже сяє зародок зерна Культури. Рано чи пізно зерно проросте, і тому кожна людина вже несе в собі частину загальнолюдскості. Поняття культури, за значенням самого свого кореня, спрямовує до самовідданого вивчення, пізнання і нашарування всіх пошуків, що звеличують свідомість [1, с. 27].

Аналізуючи процес розвитку емоцій дітей старшого дошкільного віку розуміємо, що:

- емоції дошкільника опосередковуються його ставленням до тих чи інших явищ;
- внаслідок появи опосередкованості емоцій вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими;
- емоції у функції передбачення включаються у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів як важливий їх компонент;
- інтенсивний розвиток вищих почуттів відбувається у процесі виконання різних видів діяльності малюка – трудової, продуктивної, ігрової;
- особливістю вищих почуттів є їх тісний взаємозв'язок [3, с. 201].

УДК: 378.147=111

## ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Лубянова Олеся Валеріївна,  
викладач

Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут», м. Київ

**Постановка проблеми.** Оскільки проблема навчання писемного мовлення в методиці викладання іноземних мов не завжди вважалася актуальною і комунікативно значущою, у різні періоди існування суспільства вона вирішувалася своєрідно. У зв'язку з цим, результати навчання за системою послідовного навчання видам іноземної мовленнєвої діяльності від усного мовлення до читання і письма, що була загальноприйнятною в більшості навчальних закладів, призвела до недостатніх результатів в оволодінні іноземними мовами. Підняти викладання іноземного писемного мовлення на належний рівень – нагальне завдання методики викладання іноземних мов сьогодення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Зростання інтересу до проблеми формування англійської писемної компетентності в наш час знайшло своє відображення в численних наукових дослідженнях, які присвячені різним аспектам навчання письма. Було висвітлено такі питання, як інтерактивне навчання писемного мовлення (Кривчикова Г.Ф.); використання «діалого-журналу» (Глазунова Т.В.); електронного підручника (Каменева Т.М.); комп'ютерних технологій (Москалець О.О.); редагування власних писемних висловлювань (Назіна Л.І.); навчання конспектування (Мишечкіна В.В.) і реферування (Квасова О.Г.); навчання письма англійською мовою як другою іноземною (Мельник І.М.). Було розроблено й експериментально перевірено методику формування писемних умінь у студентів різних спеціальностей: економістів (Биконя О.П., Зінукова Н.В., Скуратівська Г.С.); майбутніх менеджерів (Каменева Т.М.); студентів технічних навчальних закладів (Корж Т.М.). Слід відзначити широке коло жанрів писемного спілкування, які стали об'єктом експериментальних досліджень: лист, об'ява, автобіографія (Литвин С.В.), твір- пояснення, твір-аргументація (Горбунов А.В), анотація (Корж Т.М.), дослідна робота (Васильєва Е.В.), жанри ділового писемного спілкування (Зінукова Н.В., Скуратівська Г.С.). У зарубіжній методиці досліджувалися питання організації роботи з текстом на різних етапах його написання (С.А.Boardman, J.Frydenberg, A.Hogue, R.R.Jordan); методики корегування і редагування писемних висловлювань (D.R.Ferris, J.Lane, E.Lange, A.C.Winkler); використання інтерактивних форм навчання писемного мовлення (W.Bishop, D.Byrне, D.George) тощо [3, с.118].

**Метою** даної статті є дослідження, теоретичне обґрунтування методики формування іноземної писемної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах у другій половині ХХ – початку ХХІ століття.

**Виклад основного матеріалу.** У другій половині ХХ століття писемне мовлення вважалось некомунікативним видом діяльності, а письмо – елементом, що ускладнював процес навчання через невідповідність орфографії і орфопії в романо-германській групі мов. До 1960 року в колишньому СРСР

викладання англійської мови проводилось здебільшого прямим методом. Основи цього методу докладно викладені лінгвістом Г.Вендтом. В його тезах навчання письму в процесі вивчення іноземних мов відводилась незначна роль. Тільки в старших класах рекомендувалося виконувати письмові вправи, які носили назву – «вільні роботи» [1, с.29].

Після дискусії другої половини 50-х років ХХ століття був розроблений новий метод – свідомо-практичний. Основними принципами даного методу є усна основа навчання іноземним мовам, формування мислення учнів на другій мові, засвоєння граматики та лексики через речення – моделі. Послідовники свідомо-практичного методу: В.Д.Аракін, І.В. Рахманов, А.П. Старков [1, с.31]

Значний внесок у розвиток теоретичних основ навчання іноземних мов зробив академік Л. В. Щерба. Як основний принцип навчання мов Л. В. Щерба розглядав принцип свідомості, а провідним методом навчання, що спирається на принцип свідомості, вважав граматику-перекладний метод [6, с.10-11].

Слід зазначити, що запропонована Л. В. Щербою теорія рецептивно-продуктивного засвоєння іноземної мови зустріла нерозуміння, невизнання і по-різному тлумачилися дослідниками. Мовні знання вводилися у вигляді правил та інструкцій, а модель речення, що називалася мовленнєвим зразком, розглядалася як одиниця навчання. Усне мовлення набувало пріоритетного значення, а послідовність у навчанні мала такий вигляд: від усного мовлення до читання і письма. Починати навчання обох видів мовленнєвої діяльності рекомендувалося після опанування усного вступного курсу. Передбачалося навчання безперекладного (синтетичного) читання зі здійсненням перекладу лише окремих (важких для розуміння) частин тексту. До особливостей навчання іноземних мов у цей період належить захоплення заучуванням напам'ять віршів, прози, уривків тексту, чим можна пояснити неспроможність учнів продукувати власні висловлювання. Все це зазнавало критики з боку вчених. Проте, внаслідок командно-адміністративного стилю керівництва освітою, думки опонентів усної основи навчання не бралися до уваги. Відтак з'явилася методика Г. Е. Веделя, А. П. Старкова, А. С. Шкляєвої, основними положеннями якої були: відмінності двох форм мовленнєвого спілкування (комунікації) — усного та письмового та усна основа навчання.

В цей період за кордоном значного поширення набули підходи до навчання іноземних мов, розроблені Г. Лозановим, Г. Пальмером, Ч. Фрізом, Р. Ладо. Зробивши аналіз цих методик, ми помічаємо, що на всіх етапах навчання основне місце належить усному мовленню, читанню відводиться другорядна роль, письмо слугувало лише для закріплення матеріалу. Увесь процес навчання відбувається на основі репродукції іноземною мовою зі збереженням принципу прямого методу.

В основу методичної системи Ч. Фріза і Р. Ладо покладені такі положення: усне мовлення повинно завжди йти раніше за письмо. Основний навчальний матеріал – діалоги. Письмо слід вивчати як певну систему відображення усного мовлення. Учні повинні навчитися читати і писати ті мовні одиниці, з якими вони ознайомилися вже раніше в усній формі. Р.Лазо не раз підкреслював, що навчити учнів читати й писати і навчити їх розмовляти іноземною мовою — це зовсім різні завдання, які не слід змішувати. Підходи Ч. Фріза та Р. Ладо призвели до створення так званого аудіолінгвального методу, що теж зберігав основні підходи прямого методу — мова визначає наше мислення, а тому для її вивчення непридатні порівняння та переклад. Кращими засобами для

Можливість гармонійного розвитку дитини дошкільного віку обумовлена гармонійною взаємодією базових потреб в основі яких є емоційно-чуттєва сфера та формування собістісної культури[4, с. 8].Сьогодні, затребувана особистість із широким світоглядом і високою культурою, здатна до гармонійних стосунків з людьми, реалізації свого природного потенціалу. Особливої актуальності набуває виховання емоційної культури дитини як важливої складової її соціальної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.**Наукове підґрунтя для розробки педагогічної проблеми створюють положення вчених про емоційний розвиток особистості на ранніх етапах онтогенезу (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелева), дослідження гуманістичного виховання дошкільників (О. Савченко, Т. Поніманська, С. Рубінштейн).Ідея гуманізації сучасної освіти, розглядається в сучасній педагогіці з позиції взаємостосунків взаємодопомоги, активного співпереживання (Ш. Амонашвілі, В. Абраменкова, А. Асмолов, Е. Шиянов).

Сучасні тенденції розвитку теорії і методики дошкільної освіти свідчать, що розвиток емоційної культури як здібності людини до співчуття і співпереживання іншим людям, до розуміння їх станів, є одним з найважливіших компонентів етичного розвитку дітей. У зв'язку з цим, проблема формування емоційної культури вимагає особливої уваги по відношенню до дітей старшого дошкільного віку, оскільки саме в цей віковий період дитина активно вирішує завдання взаємодії з навколишнім світом, інтенсивно знаходить досвід спілкування з однолітками та дорослими.

Вивченням проблеми появи і розвитку емоційної культури в дошкільному дитинстві займалися багато психологів: В.Абраменкова, Т.Гаврилова, А.Запорожець, А.Ніколаєва, А.Рояк, Л.Стрелкова, педагогів: А. Шевчук, О. Половіна та ін. Дослідження доводять, що саме в старшому дошкільному віці закладаються основи емоційно-етичної культури особистості, в якій емоційна культура займає провідне місце.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Стан існуючої педагогічної практики дошкільних навчальних закладів свідчить про відсутність системної роботи з виховання емоційної культури, або характеризується епізодичністю, невизначеністю її вирішення. Такий підхід до означеної проблеми пояснюється зміщенням акцентів з емоційно-почуттєвих на інтелектуальні що не збігається з усталеними поглядами вчених про домінування в дошкільному дитинстві саме емоційно-почуттєвого компоненту особистісного зростання.

У зв'язку з цим, закономірно проаналізувати поняття емоційна культура, розглянути ефективні принципи, які сприятимуть розвитку емоційної культури у процесі театралізованих ігор.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Дослідити формування емоційної культури дитини старшого дошкільного віку як психолого-педагогічну проблему. Визначити вплив культури на емоційну сферу дитини, розкрити особливості формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку в процесі театралізованих ігор.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**У сучасній дошкільній психології та педагогіці проблема емоційного розвитку дітей по праву визнана однією із пріоритетних. Насамперед це пов'язано з багатозначністю розуміння



**слова:** інклюзія, освіта, корекція, психічні та фізичні недоліки, індивідуальні особливості, особливі потреби.

**Резюме.** В статті розглядається інклюзивне образование в современном учебно-воспитательном процессе, ее основные принципы и модели инклюзивного образования в учебном процессе в общеобразовательных школах и высших учебных заведениях с учениками и студентами с психологическими или физическими недостатками. **Ключевые слова:** инклюзия, образования, коррекция, психические и физические недостатки, индивидуальные особенности, особые потребности.

**Summary.** The article deals with the inclusive education during the modern educational and upbringing process. The core principles and models of inclusive education of pupils and students with psychological or physical weaknesses in the teaching process in secondary school and high education have been determined.

**Keywords:** inclusion, education, correction, psychological or physical weaknesses, individual peculiarities, special requirements.

#### Література

1. Скорик Т. В. Інклюзивна освіта в Україні: реалії та перспективи розвитку.

2. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-метод. посіб. / Н. З. Софій, Ю. М. Найда. – К., 2007. – 128 с.

3. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – №2. – С. 6 – 11.

4. Журба І. Є. Засади організації навчання та виховання учнів і студентів з особливими освітніми потребами / І. Є. Журба // Соціально – педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: Тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. – С. 36 – 40.

5. Белобрикіна О. А. Вплив соціального оточення на розвиток самооцінки підлітків / О. А. Белобрикіна // Питання психології. – 2001. – №4. – С. 31 – 39. Мамайчук І. І. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии: монография И. И. Мамайчук. – СПб.: «Речь», 2001. – 201 с.

УДК 37.03:372.32

### ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ІГОР

*Олійник Олена Михайлівна,*

*аспірантка кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)  
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних технологій актуальним стає питання спрямованості, способів і засобів розвитку емоційної сфери дитини та емоційної культури зокрема. Людина є центральною фігурою у світі культури, адже вона і творить, і транслює, і споживає культурні цінності. Засвоєння культурних надбань людства передбачає розвиток духовно-практичних здібностей та потенцій особистості [6, с. 4-5].

засвоєння мови є наслідування, освіта за аналогією та багаторазове повторення заученого [7, с.40].

Найменше уваги в цих методах приділялось письму та письмовому мовленню. Запис навчального матеріалу починався лише після його засвоєння в усному мовленні. Розвиток умінь письмової мовотворчості взагалі виключався, оскільки вважалося, що вона ускладнює навчальний процес.

В усіх цих методах запис навчального матеріалу починається лише після його засвоєння в усному мовленні. Крім того, у зв'язку з відсутністю системи вправ з формування орфографічних навичок учні змушені задовольнятися можливістю переписувати матеріал, написаний на дошці. Щоправда, в аудіовізуальному курсі передбачається заучування правопису окремих ключових елементів, які вводяться в письмовій формі та включаються в диктанти. Розвиток умінь письмової мовотворчості взагалі виключався, оскільки вважалося, що вона забирає багато навчального часу, який значно раціональніше використовувати для усно-мовленнєвої практики, і, як результат, знижує ступінь комунікативності навчання.

Проте, як свідчать результати численних досліджень, така недостатня увага до письма і письмових творчих робіт не лише збіднює навчальний процес, а й робить його однобічним. Адже запам'ятати іншомовний матеріал легше, якщо не лише його чути і вимовляти, а й читати і записувати, тим більше, що при говорінні в природному темпі він сприймається як нерозчленований звуковий потік. Крім того, для англійської мови характерні такі фонетичні, лексичні та граматичні явища, сприймати й осмислювати які без записування дуже важко. Що стосується письмової мовотворчості, то вона не лише не заважає усному мовленню, а, навпаки, сприяє його розвитку. Так, при усному розв'язанні мовленнєвої задачі студент повинен миттєво вибрати з довгострокової пам'яті потрібні мовні засоби і за їх допомогою висловити свою думку. Відомо, що в такому разі студент користується тим матеріалом, який у нього завжди під рукою. Добре, коли в студентів є багатий арсенал лексичних та граматичних засобів і, коли вони володіють уміннями невимушеної мовотворчості іноземною мовою. Проте це не завжди так. У більшості випадків студентам треба подумати, перш ніж викласти думку англійською, згадати багато чого з того, що вивчалось раніше, а також зуміти оформити висловлювання відповідно до вивчених граматичних норм. Для розвитку такого складного вміння учням пропонуються невеликі письмові твори, які випереджують усну бесіду. При письмі (за рахунок додаткового часу) вони створюють якісніші мовні висловлювання: складають різноманітні за структурою речення, самостійно вводять додаткову лексику, у разі необхідності виправляють власні помилки при перечитуванні. Потім при говорінні вони користуються не лише тим, що вже заготовлено, а ще й тим, що створили письмово. Отже, письмо повинно мати місце із самого початку вивчення іноземної мови, оскільки воно, по-перше, допомагає зрозуміти й осмислити мовні явища; по-друге, є «генеральним закріпленням» усього того, що має бути засвоєно; по-третє, збільшує час (надто обмежений) роботи над іноземною мовою завдяки виконанню повноцінних домашніх завдань [4, с.130].

Аналіз усно-слухового, аудіовізуального, аудіолінгвального та сугестопедичного методів навчання показав, що цілковитий пріоритет усного мовлення над письмовим не полегшує, а, навпаки, ускладнює процес

оволодіння іншомовними практичними вміннями; відстрочене звернення до читання і письма ускладнює засвоєння мовних явищ, а їх безперекладна семантизація й інтуїтивна активізація блокують розуміння почутій фраз. Глобальне подання матеріалу справді забезпечує можливість навчання повноцінного мовлення, але його запам'ятовування (не дуже тривале) відбувається в умовах застосування лише сугестивних методів навчання, неприйнятних у школах та вищих навчальних закладах.

На початку 60-х років у нашій країні почали розробляти комунікативний підхід. Це було викликано соціальним замовленням, поворотом у навчанні мов до практики спілкування. Особливістю зародження нової методичної стратегії слід вважати те, що вона була підготовлена розвитком лінгвістики, де в цей час панівними були ідеї структуралізму (що ігнорував семантику, узус, реалізацію мови в конкретних ситуаціях спілкування). Найбільш вагомий внесок в обґрунтування комунікативного методу зробили Ю.І. Пассов, Г. Уїдоусан, У. Литлвуд, Г.Е. Піфо. У методично орієнтованих дослідженнях увага зверталася на те, що людську мову не можна зображувати як непорушну систему суворих правил, оскільки вона має таку будову, яка дає змогу з легкістю пристосовуватися до реалізації найрізноманітніших функцій і потреб вираження суті. Комунікативний підхід розвивався на основі ідей лінгвістів, психологів і методистів (Ю. І. Пассов Л. С. Бархударов. І. М. Берман, І. Л. Бім, В. А. Бухбіндер, І.О. Зимня, Б. А. Лапідус, О. О. Леонт'єв, , Ю. М. Скрєбнев, С. Ф. Шатілов).

У 70-90-ті роки минулого століття письмо залишалось засобом навчання, зберігаючи пріоритет усної мови. Вчений-лінгвіст О.Б.Тарнопольський зазначає, що викладач іноземної мови, опираючись на опис різноманітних методик, не в змозі поєднати їх в єдине ціле. Причина в тому, що кожна з них стосується формування якогось одного виду мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письма), а узагальнюючі праці були відсутні [5, с.4].

В ці роки бурхливого розвитку набули дослідження з інтенсивних методах навчання іноземної мови. Це праці Г. Лозанова, Г.О.Китайгородської, В.В.Петрусинського, І.Ю.Шехтера. Всі ці методики були орієтовані на оволодіння усним мовленням дорослих на мовних курсах. Уважно проаналізувавши працю Г.О.Китайгородської, ми бачимо, що письмові завдання вводяться тільки з восьмого уроку, основне їх призначення – тренування форм вживання мовного матеріалу [2, с.92].

Методична концепція 70—80-х років ХХ ст. формувалася під впливом психологічної теорії діяльності та психолінгвістики — молодой наукової дисципліни, що утворилася на стику психології і лінгвістики. У цей період дістав теоретичне обґрунтування новий аспект у викладанні нерідної мови — лінгвокраїнознавчий. Взагалі 70-80-ті роки ХХ ст. позначалися високим рівнем досліджень з питань методики навчання іноземних мов. Так, за ці два десятиліття було підготовлено і захищено 19 докторських дисертацій, тоді як з 1937 по 1969 р. написано лише 7 докторських дисертацій [4, с.200].

У цей період розпочалося теоретичне дослідження таких розділів методики, як засоби навчання, контроль успішності оволодіння учнями іноземною мовою. Дослідники приділяли дедалі більше уваги питанням розвитку усного мовлення і загальним проблемам: цілям, змісту, методам навчання і методам дослідження. Упродовж 70-80 років питання про письмо як

– розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків і педагогів.  
Завдання психолого-педагогічного супроводу:  
– створити для учнів та студентів емоційно сприятливий мікроклімат в групі під час міжособистісного спілкування з однолітками і педагогічним персоналом;  
– вивчати індивідуальні особливості розвитку особи в єдності інтелектуальної, емоційної і поведінкової сфер їхнього прояву;  
– надавати допомогу учням та студентам, які мають особливі освітні потреби;  
– своєчасно проводити ранню діагностику і корекцію порушень розвитку;  
– підвищувати психологічну компетентність викладачів, батьків із питань виховання і розвитку дитини [4, с. 39 – 40].

Одна з найголовніших потреб підліткового віку є потреба в спілкуванні з однолітками, яких не можуть замінити батьки. Ізоляваність від широкої громадської середовища, брак контактів у зв'язку з хворобою посилюють почуття самотності. Така тривала вимушена „самотність” може привести до трьох наслідків: до вторинної затримки психічного розвитку внаслідок неможливості накопичення необхідного пізнавального і сенсорного досвіду; розвитку рис гальмування і аутизму; до ранньої де соціалізації [5, с. 31].

Для підлітка з особливими потребами дружнє спілкування з нормальними однолітками безцінне. Воно попередить виникнення почуття власної неповноцінності, уцербності, що викликаються зазвичай штучно створеною ізоляцією від інших дітей і підлітків, позитивно позначиться на загальному емоційному і розумовому розвитку. Постійна взаємодія тільки з дорослими збіднює духовне життя дитини, не дає йому можливості реалізувати природні дитячі інтереси і прагнення дружити з однолітками [6, с. 38].

Запорукою успішної реалізації інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, психологів, лікарів, соціальних педагогів, батьків. Усі працівники та адміністрація навчального закладу, всі, хто працює з молоддю з особливими потребами, мають допомагати один одному, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети – реалізації учнями та студентами їх потенційних можливостей.

**Висновки.** Таким чином, основним завданням, яке стоїть перед суб'єктами інклюзивного процесу, є надання відповідних умов не просто співіснування, а створення творчого, багатогранного симбіозу, не перетворюючи прогресуючу ідею на фіктивний фарс. Безперечно, слід дотримуватися основних принципів інклюзивної освіти, а саме: 1) рівного доступу до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах; 2) отримання якісної освіти кожної дитини, залучення батьків до навчально-виховного процесу; 3) використання науково-практичних результатів сучасних досліджень в реалізації моделі інклюзивної освіти. Тому, кожний педагог у кожному освітньому закладі повинен оволодіти необхідними знаннями і навичками у педагогічній роботі з дітьми які мають психологічні або фізіологічні відхилення для успішної реалізації інклюзивної освіти в сучасному навчально-виховному процесі.

**Резюме.** В статті розглянуто інклюзивна освіта в сучасному навчально-виховному процесі, її основні принципи та моделі інклюзивної освіти в навчальному процесі в загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах з учнями та студентами з психологічними або фізичними недоліками. **Ключові**

планів, запровадження організаційних заходів, розробки стратегії викладання.

Особливістю навчально-виховного процесу учнів та студентів з особливими потребами є його корекційне направлення. Ефективність даної роботи досягається шляхом надання учням та студентам корекційної допомоги. Це обумовлює, що кожна тема, яка викладається у закладі з корекційним направленням, кожний метод і прийом, використаний педагогом, має не лише сприяти засвоєнню знань, формуванню поведінки, а й повинні спрямовуватися на виправлення недоліків в психологічному або фізичному розвитку.

Сучасний навчально-виховний процес у класах з інклюзивним направленням у загальноосвітніх закладах або у групах вищих навчальних закладах повинен здійснюватись відповідно до навчального плану, складеного на основі Типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, з урахуванням потреб учня або студента та особливостей його психологічного або фізичного розвитку.

Для осіб з особливими освітніми потребами на основі навчального плану освітнього закладу розробляється індивідуальний план з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації розробляється командою педагогів, психологів, соціальних педагогів комплексна програма роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме з них надаватиме кожний працівник закладу.

Вітчизняного науковець І. Журба вважає, що навчання у спеціальних (або інклюзивних) групах буде успішним, якщо педагог оволодіє необхідними знаннями і навичками:

- 1) ознайомитися з анамнезом, мати уявлення про основні види порушень психофізичного розвитку особи;
- 2) вивчати стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожного учня та студента;
- 3) враховувати стан слуху, зору, загальної та дрібної моторики;
- 4) навчатися спостерігати за учнями та студентами і оцінювати їх розвиток під час занять;
- 5) закінчувати заняття, коли учні або студенти втомилися чи відволікаються;
- 6) навчитися адаптувати навчальні плани, методики, наочний матеріал та середовище до спеціальних потреб осіб;
- 7) створювати оптимальні умови для спілкування, сприяти налагодженню дружніх стосунків між учнями та студентами і формуванню колективу;
- 8) формувати досвід стосунків у соціумі, навичок адаптації до соціального середовища [4, с. 38 – 39].

Очевидно, що для ефективного перебування учня чи студента з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах потрібен психолого-педагогічний супровід, тому що якість навчально-виховного процесу залежить від того, наскільки враховуються і реалізуються можливості навчання та розвитку кожної особистості, її індивідуальні особливості.

- Основні напрями психолого-педагогічного супроводу є:
- попередження виникнення проблем розвитку особистості;
  - допомога учневі та студенту у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання і виховання;
  - психологічне забезпечення індивідуальних освітніх програм;

мету навчання було вирішено лише теоретично (Бім І.Л., Щукін О.М., Леонт'єва О.О. та ін.), воно залишалося на позиціях допоміжних засобів.

В 90-х роках ХХ століття у зв'язку з інтеграцією освітніх систем у різних країнах світу та входження їх у європейський освітній простір важливою є активна участь усіх країн у програмі «Європейський мовний портфель», розроблений Радою з культурного співробітництва на основі «Загальноєвропейської компетенції володіння іноземною мовою» (Страсбург, 1996) [4, с.30].

На початку ХХІ століття роль письма у навчанні іноземної мови поступово зростала; воно певною мірою стало розглядатися як резерв підвищення ефективності навчання іноземної мови. Зростання уваги теоретиків та практиків викладання іноземних мов до письма як окремого виду мовленнєвої діяльності (Пінська О.В., Вовк О.І., Бубнова Д.В. та ін.), установка методики на навчання мови у тісному зв'язку з культурою носіїв мови (Воробйова І.А., Бернацька О.В. ін.), взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, застосування письма як мети, а перекладу як засобу навчання (А.І.Безлюдний, С.Л.Захарова, Р.Ю.Мартінова, В.М.Плахотник, С.Ю.Ніколаєва та ін.) обумовили перехід до навчання писемного мовлення у тісному зв'язку із ситуаціями його реального застосування та у відповідності до комунікативних потреб студентів. У 90-ті роки розпочався другий етап використання комп'ютерів в навчанні іноземних мов. Цей етап пов'язаний зі стрімким розвитком інформаційних технологій (мультимедійні засоби, телекомунікаційні технології). Сучасний студент усе частіше звертається до письмової, а не усної комунікації: текстові повідомлення, електронна пошта, соціальні мережі тощо.

У практиці викладання іноземних мов широко застосовуються діяльнісно-комунікативний та свідомо-практичний методи. Одним із принципів діяльнісно-комунікативного методу є застосування письма як мети навчання, а саме: для записування комунікативно зумовлених слів, фраз і речень, а свідомо-практичного методу — застосування письма як мети навчання на всіх етапах роботи з мовним та мовленнєвим матеріалом [4, с.42].

**Перспективою** подальших наукових досліджень даної тематики може бути теоретичне дослідження та практична розробка методики формування іншомовної писемної комунікативної компетентності на матеріалі фахових документів з урахуванням їхньої специфіки, ширше впровадження в навчання інформаційних технологій, які здатні підняти на новий рівень підготовку конкурентоспроможних фахівців, адже в період навчання у ВНЗ закладаються основи професіоналізму, формуються вміння самостійної професійної діяльності.

**Висновки.** Значення писемного мовлення у процесі навчання іноземної мови, у зазначений період залежали від того, якою мірою актуальною для суспільства була потреба в особистих контактах з представниками інших країн. Проблема навчання писемного мовлення у вищому навчальному закладі набула сьогодні особливої значущості, оскільки існує соціальне замовлення на фахівців, які володіють іноземною мовою саме у письмовій формі в різних сферах професійної діяльності на вітчизняному та міжнародному рівнях.

Вивчення дидактично-методичних основ формування навичок і вмінь писемного англійського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів освіти дозволяє зробити висновок, що на сучасному етапі процес

вивчення іноземних мов опирається на лінгводидактичну систему. Ця система має тенденції, по-перше, до оновлення й ускладнення, по-друге, до посилення взаємозв'язків між її компонентами і перетворення в нерозривне структуроване ціле, а по-третє, до виділення в окремих її компонентах провідних складників, що якісно оновлюють зміст цілого, до якого вони входять та забезпечують активізацію пізнавальної діяльності студентів і зв'язок навчального процесу із професійним середовищем.

**Резюме.** Одним із пріоритетних завдань входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти є володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями для їх успішної співпраці з іноземними партнерами. В наш час участь все більшого кола людей у міжнародних конференціях і конгресах, закордонні відрядження, стажування співробітників та студентів ВНЗ зумовили необхідність оволодіння професійно орієнтованим діловим та академічним писемним мовленням. У другій половині ХХ століття іншомовному письму відводилася лише допоміжна роль. У наш час розвиток умінь реально мовленнєвої професійно орієнтованої писемної комунікації є метою навчання іноземних мов. Формування професійної компетентності неможливе без оволодіння студентами, поряд з іншими видами мовленнєвої діяльності, продуктивним іншомовним писемним мовленням. **Ключові слова:** писемне мовлення, іншомовна комунікативна компетентність, навчальний процес, професійно орієнтоване писемне мовлення, методика навчання, мовний матеріал.

**Резюме.** Одной из приоритетных задач вступления Украины в единую Европейскую зону высшего образования является владение иностранным языком будущими специалистами для их успешного сотрудничества с иностранными партнерами. В настоящее время участие все большего круга людей в международных конференциях и конгрессах, зарубежные командировки, стажировки сотрудников и студентов вузов обусловили необходимость овладения профессионально ориентированной деловой и академической письменной речью. Во второй половине ХХ века обучению иностранной письменной речи отводилась лишь второстепенная роль. Сегодня развитие умений реально речевой профессионально ориентированной письменной коммуникации является целью обучения иностранным языкам. Формирование профессиональной компетентности невозможно без овладения студентами, наряду с другими видами речевой деятельности, продуктивной иностранной письменной речью. **Ключевые слова:** письменная речь, иностранная коммуникативная компетентность, учебный процесс, профессионально ориентированная письменная речь, методика обучения, языковой материал.

**Summary.** One of the priorities of Ukraine's joining the single European Higher Education Area is to acquire knowledge of a foreign language by future specialists for their successful cooperation with foreign partners. Currently the participation in international conferences and congresses, trips abroad, staff and students internships have led to the necessity of mastering professionally oriented business and academic writing. In the second half of the 20th century, studying a foreign writing was assigned a secondary role. Nowadays the development of professional skills of a real speech written communication is oriented to study foreign languages. The formation of professional competence is impossible without mastering, along with other types of speech, a productive foreign writing.

сучасному навчально-виховному процесі школярів з особливостями психофізичного розвитку займається низка фахівців, зокрема Д. Бойков, А. Колупаєва, В. Синьов, Н. Софій та ін.

Загальні принципи здійснення адаптації дітей з обмеженими можливостями в навчально-виховному процесі розглядають у своїх працях Є. Дорохова, В. Лопатіна, Ю. Найда, О. Таранченко та ін.

Проблему управління інклюзивної освіти досліджують Л. Даниленко, С. Корніцова, Н. Назарова та ін.

**Мета даної публікації** полягає у визначенні ключових завдань та принципів інклюзивної освіти на основі оволодіння педагогами основними знаннями та навичками для втілення моделі інклюзивної освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні ми знаходимося на порозі кардинальних змін освітньої політики України стосовно навчання дітей з фізичними та психологічними відхиленнями. Враховуючи світову практику розвитку освіти, в Україні все більше поширення набирає спільна форма навчання й виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку разом із здоровими однолітками, що є основою соціальною інтеграцією та адаптацією дітей з психофізичними відхиленнями.

Вперше інклюзія була підтримана Всесвітньою декларацією прав людини у 1948 році і знаходить відображення у всіх міжнародних документах у сфері освіти [2, с. 128].

На сьогоднішній день в Україні на базі загальноосвітніх закладів тільки починається впровадження інклюзивної форми навчання для дітей з особливими освітніми потребами.

Ми цілком погоджуємося із думкою В. Синьова, А. Шевцова, що під час впровадження інклюзивного навчання керівники та педагоги загальноосвітніх закладів повинні дотримуватися певних принципів, а саме:

1. Рівний доступ до навчання а загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожної дитини.
2. Визначити рівень готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.
3. Залучити до роботи шкільного практичного психолога, дефектолога, класного керівника для допомоги дітям з особливими освітніми потребами під час адаптації до умов навчального закладу.
4. Переглянути відповідність методів та темпів навчання у класі з особливою дитиною.
5. Визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини.
6. Розробити індивідуальний навчальний план для дитини з особливими потребами, який створюється на основі навчальної програми загальноосвітньої школи та рекомендацій психолого-медико-педагогічної комісії.
7. Використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання [3, с. 11].

Головна мета створення інклюзивних закладів освіти полягає в тому, що всі діти мають навчатися разом, не дивлячись на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними. Інклюзивні середні школи та вищі навчальні заклади мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів та студентів шляхом узгодження різних видів навчання, а також забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних

професійної позиції у майбутніх педагогів: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / С. П. Будникова. – Тула, 2002. – 24 с.

3. Ноженкина О. С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия / О. С. Ноженкина // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 55-62.

4. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. Монография. М.: ИП РАН, 2002. 16 п.л.

УДК 37.013.42:373.091.21 – 056.24

## ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

*М'якоход Василь Олександрович,*

*Директор Луганського обласного дитячого будинку „Повір у себе”*

**Постановка проблеми.** Сучасна Україна характеризується глобальним реформуванням усіх сфер суспільного життя. Не винятком стає й освітня галузь. Економічне й політичне реформування визначає нові стратегічні цілі, зокрема забезпечення однакових можливостей для одержання освіти і подальшої активної участі у житті суспільства.

Кожна держава відповідно до рівня свого розвитку, пріоритетів та можливостей формує соціальну та економічну політику щодо захисту прав та інтересів осіб з функціональними обмеженнями чи розумовими вадами. Сучасне українське суспільство характеризується посиленням уваги до проблем людей з особливими потребами, здатних повноцінно сприймати, розуміти та примножувати матеріальні й духовні цінності.

Серед актуальних проблем є досить важливе питання, пов'язане з інклюзивною освітою. Вчені намагаються дослідити теоретичні основи цього явища, визначити його суттєві ознаки та закономірності розвитку, виявити чинники та розкрити соціально-педагогічні умови. Поряд із помітними напрацюваннями і здобутками вітчизняних та зарубіжних учених проблема інклюзивної освіти ще залишається недостатньо вивченою. Це спонукає науковців і практиків до її подальшого теоретичного осмислення та прийняття дієвих рішень, які б сприяли оптимізації їх соціально-педагогічного інтегрування в систему освіти.

Досить тривалий час основним напрямком виховання дітей з різними захворюваннями вважались спеціальні школи, які орієнтувалися на певне захворювання дитини.

Однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є інклюзивна форма освіти, яка забезпечує право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпечення усіх необхідних для цього умов [1].

Тому, проблема інклюзивного навчання, що передбачає подолання існуючих стереотипів щодо навчання дітей із різними порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками та необхідність розробки механізмів впровадження базової Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні у відповідності до основних міжнародних документів набуває досить важливого значення.

**Стан розробленості проблеми.** Питанням щодо інклюзивної освіти у

**Keywords:** writing, foreign communicative competence, educational process, professionally oriented writing, teaching methodology, language material.

### Література

1. Ведель Г.Е. Из истории методов преподавания иностранных языков. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1979. – 52с.

2. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1986. – 103 с.

3. Лубянова О.В. Психолого-педагогічні особливості формування англійської писемної комунікативної компетенції / Вісник Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут»: Серія Філологія, Педагогіка. – К., 2013. – с.118.

4. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов. – К.:Вища школа, 2004. – 454с., іл.

5. Тарнопольський О.Б. Методика обучения на I курсе технического вуза. – К.: Вища школа, 1989. – 156 с.

6. Щерба Л.В. Векладання іноземних мов у середній школі: Загальні питання методики. – М., 1947. – 205с.

7. Fries Ch. Teaching and learning English as a foreign language. – Ann Arbor. Univ. of Mich. Press, 1957.

УДК 371.134

## ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

*Лях Галина Романівна,*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки*

*Чумак Людмила Валентинівна,*

*старший викладач кафедри педагогіки*

*ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”, м. Слов'янськ*

**Постановка проблеми.** Здійснення завдань, що стоять перед школою, багато в чому залежить від учителя, його професійної підготовки, працелюбності, ерудиції, культури. Саме на вчителя покладається обов'язок підвищення рівня навчання і виховання підрастаючого покоління, підготовки його до самостійного трудового життя. Сучасна школа потребує кваліфікованого, компетентного педагога, професіонала, здатного вирішувати складні проблеми виховання і навчання підрастаючого покоління. Відтак набуває актуальності проблема якісного поповнення педагогічних кадрів. Від того, як підготовлений молодий учитель до педагогічної діяльності, як складаються його перші професійні кроки, як швидко він оволодіє педагогічною майстерністю, багато в чому залежить майбутнє нашої країни.

У досягненні високої кваліфікації спеціалістів найбільш значущою є робота в школі: студентів – під час педагогічної практики і вчителів-початківців – у перші роки самостійної педагогічної діяльності. Саме у цей період зміцнюється віра у свої сили, формується відчуття задоволення від своєї діяльності або ж, навпаки, – приходить розчарування і зневіра у самого себе.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема формування педагогічної майстерності молодого вчителя найбільш активно розроблялася у вітчизняній педагогічній теорії 70–80-х років ХХ ст. Як свідчить аналіз

літературних джерел цього періоду, досліджувалося широке коло питань, пов'язаних з діяльністю молодого вчителя: професійно-педагогічна підготовка вчителя у ВНЗ (І. Кривонос, В. Сластьонін, Н. Тарасевич), готовність випускників педагогічних ВНЗ до роботи у школі (О. Абдуліна, Н. Кузьміна), труднощі у роботі молодих учителів (Ю. Бабанський, Н. Головки), адаптація молодого вчителя (С. Вершловський, В. Коротов, Л. Лесохіна, Ю. Львова, О. Мороз, В. Сластьонін), удосконалення професійно-педагогічної майстерності молодого вчителя (В. Афанасов, Н. Кузьміна, Г. Чупилко). У працях названих авторів подано широкий соціально-професійний і психологічний аналіз діяльності вчителів-початківців, показано, як складалася їхня професійна доля, які чинники впливали на їх професійне становлення.

Велика увага проблемі педагогічної майстерності надавалася у Полтавському державному педагогічному інституті ім. В. Г. Короленка. У 1987 році тут було проведено обласну науково-практичну конференцію „Орієнтація молоді на педагогічну професію”. На ній розглядалися проблеми професійно-педагогічної орієнтації та ранньої підготовки до професії вчителя, професійно-педагогічного консультування і відбору майбутніх учителів, формування професійної спрямованості студентів і молодих учителів [3].

**Мета статті** полягає у визначенні етапів формування педагогічної майстерності молодого вчителя, кожен з яких має свої особливості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У педагогічній літературі поняття „молодий учитель” трактується по-різному. Одні педагоги називають молодими вчителями студентів педагогічних навчальних закладів. Під цю категорію підпадають, зокрема, студенти IV–V курсів, які пройшли педагогічну практику і набули певного досвіду навчання і виховання дітей та підлітків. Інші педагоги вважають молодими вчителів, які вже працюють у навчальних закладах 1–3 роки. Деякі педагоги вважають молодими вчителів зі стажем роботи до 5 років [2; 5].

Отже, „молодий учитель” – це, перш за все, молода за віком людина – 20–25 років, у якій ще мало життєвого і професійного досвіду. Якщо розуміти педагогічний досвід як сукупність знань, умінь і навичок, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи, то студенти IV–V курсів, так само як і вчителі-початківці, його мають, але ще в недостатній мірі. Так, студенти вже отримали можливість реалізувати теоретичні знання і деякі вміння та навички, які вони отримали в університеті, на практиці, а також набули певних знань і практичних умінь організації навчально-виховної роботи в школі. З огляду на це можна сказати, що у них вже є педагогічний досвід, але його ще недостатньо для самостійного вирішення складних і багатогранних проблем виховання і навчання підростаючого покоління.

Незважаючи на відсутність педагогічного досвіду, у молодого вчителя (студента чи випускника педагогічного ВНЗ) є всі підстави стати майстром. Найвагомими чинниками формування педагогічної майстерності, на нашу думку, є: особистісні якості; бажання працювати у школі, з дітьми, реалізуватися як особистість і фахівець; свідомість головного завдання – дати дітям ґрунтовні знання і сформувати високі моральні якості, виховати громадянина держави. Отже, молодий учитель має ґрунтовні знання, певні вміння і зацікавлення, він сповнений сил і енергії, сподівань і прагнень, має бажання реалізувати свої знання у практичній діяльності.

З іншого боку, молодий учитель ще глибоко не осмислює великі та

структури особистості вчителя-професіонала. Установлено, що у студентів експериментальної групи № 2 після впровадження розвивальної програми зросли показники навчальної рефлексивності на статистично значущому рівні ( $t = -7,73, p < 0,001$ ). Розвиток навчальної рефлексивності також зафіксовано і в експериментальній групі № 1 ( $t = -7,73$ ). Статистично значущих відмінностей між рівнем показників цього компонента до та після впровадження розвивальної програми у студентів експериментальної групи № 3 встановлено не було. Розвиток навчальної рефлексивності є передумовою подальшого становлення професійної рефлексивності педагога.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** З огляду на вищезазначене вважаємо, що рефлексивність як стрижневе явище, що корелює із змістовною характеристикою особистості вчителя (його рольовою структурою), забезпечується сформованістю відповідних рівнів навчальної рефлексивності майбутніх вчителів (студентів вищих педагогічних закладів) та педагогічної рефлексії вчителів-професіоналів.

**Резюме.** У статті проаналізовано різні підходи до вивчення рефлексивності вчителя-професіонала, визначено її показники у майбутніх вчителів шляхом застосування розроблених автором методик. Доведено, що рефлексивність як стрижневе явище, що корелює із змістовною характеристикою особистості вчителя (його рольовою структурою), забезпечується сформованістю відповідних рівнів навчальної рефлексивності майбутніх вчителів (студентів вищих педагогічних закладів) та педагогічної рефлексії вчителів-професіоналів. **Ключові слова:** рефлексія, рефлексивність, особистість, вчитель-професіонал, рольова структура особистості вчителя.

**Резюме.** В статье проанализированы различные подходы к изучению рефлексивности учителя-профессионала, определены её показатели у будущих учителей посредством применения разработанных автором методик. Доказано, что рефлексивность как ключевое явление, которое коррелирует из содержательной характеристикой личности учителя (его ролевой структурой), обеспечивается сформированностью соответствующих уровней учебной рефлексивности будущих учителей (студентов высших учебных заведений) и педагогической рефлексии учителей-профессионалов. **Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивность, личность, учитель-профессионал, ролевая структура личности учителя.

**Summary.** The paper analyzes the various approaches to the study of reflexivity professional teacher, identified its performance in the future teachers through the use of techniques developed by the author. It is proved that reflexivity as a key phenomenon that correlates the content of the teacher's personality characteristics (his role structure), provided the formation of the respective levels of reflexivity training of future teachers (university students) and teachers' pedagogical reflection professionals. **Keywords:** reflection, reflexivity, identity, professional teacher, role of teacher's personality structure.

#### Література

1. Бабаян Ю. О. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Юлія Олександрівна Бабаян // Формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів в умовах вищого навч. закладу: [навч. посіб.] / під заг. ред. проф. С. І. Якименко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – С. 231-265.

2. Будникова С. П. Психологические условия становления

У табл. 6 наведено описові статистики «Опитувальника педагогічної рефлексивності».

Під час розподілу на три інтервали граничні значення норми для показника загальної педагогічної рефлексивності становлять 68-83 бали, для показника інтелектуальної навчальної рефлексивності та емоційної рефлексивності – 16-23 бали, рефлексивності під час прийняття педагогічних рішень та рефлексивності у складних педагогічних ситуаціях – 15-18 балів.

На наступному етапі перевірялася дискримінантна валідність опитувальника шляхом визначення кореляційних зв'язків показників педагогічної рефлексивності з показниками рефлексивності особистості за методикою А. В. Карпова. Установлено статистично незначущі зв'язки між показниками рефлексивності під час прийняття педагогічних рішень та показниками рефлексивності за методикою А. В. Карпова (0,120 та 0,032,  $p > 0,05$ ), а також між інтелектуальною рефлексивністю та показниками рефлексивності за методикою А. В. Карпова (0,081 та 0,111,  $p > 0,05$ ).

Таблиця 6

Описові статистики «Опитувальника педагогічної рефлексивності»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Інтелектуальна рефлексивність (ІР)	20,193	9	25	3,261
Рефлексивність під час прийняття педагогічних рішень (РПР)	17,818	6	20	2,173
Рефлексивність у складних педагогічних ситуаціях (РСС)	17,886	11	20	1,932
Емоційна рефлексивність (ЕР)	20,181	10	25	3,271
Педагогічна рефлексивність (ІР)	76,079	54	90	7,512

Структура методики дослідження педагогічної рефлексивності містить п'ять шкал: інтелектуальна рефлексивність (ІР); рефлексивність під час прийняття педагогічних рішень (РПР); рефлексивність у складних педагогічних ситуаціях (РСС); емоційна рефлексивність (ЕР); педагогічна рефлексивність (ІР). Вони надають можливість оцінити рівень розвитку компонентів педагогічної рефлексивності та її сумарний показник. У ході проведеного дослідження визначено факторну структуру, конструктивну й дискримінантну валідності обох опитувальників, їх ретестову надійність, а також побудовано відповідні нормативні шкали.

Розроблені методики використовувалися нами під час реалізації четвертого рефлексивного етапу розвивальної програми з формування ролівої

відповідальні завдання, які покладаються на вчителя, всю складність професії педагога. Крім цього, як вже зазначалося, у молодого вчителя ще бракує досвіду для вирішення складних завдань навчання і виховання підростаючого покоління. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема формування педагогічної майстерності молодого вчителя.

У педагогічній літературі поняття „педагогічна майстерність” розуміється у вузькому та широкому значеннях. У вузькому значенні воно трактується як оволодіння окремими методами і прийомами навчання і виховання (наприклад, майстерність формування розумових здібностей учнів або майстерність організації різних виховних справ) і всією системою педагогічних умінь, аж до творчої розробки своєї власної системи ведення навчально-виховного процесу. У широкому значенні педагогічна майстерність включає і психолого-педагогічну ерудицію, і вміння у галузі педагогічної техніки та пов'язується з педагогічними здібностями вчителя, його характером, педагогічною спрямованістю і вмінням впливати на психіку іншої людини у потрібному напрямку.

У визначеннях педагогічної майстерності педагоги виокремлюють рівневу і змістову сторони. З одного боку, майстерність учителя розглядається як вищий рівень педагогічної діяльності, результат умілого, раціонального комплексного використання педагогом рекомендацій науки. З іншого боку, майстерність передбачає оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, які дозволяють спеціалісту успішно досліджувати робочу ситуацію, формулювати професійні завдання і успішно вирішувати їх у відповідності до цілей, що стоять перед суспільством.

Складовими педагогічної майстерності є знання, вміння та навички вчителя, його педагогічна техніка і педагогічний такт, а передумовою – педагогічні здібності, які продовжують розвиватися у практичній діяльності. Отже, педагогічна майстерність акумулює теоретичні знання, досвід і мистецтво навчання та виховання.

Педагогічна майстерність розглядається також і як центральна якість особистості вчителя. Акумулюючи в собі творче ставлення до справи, ініціативу, високу культуру та ерудицію, усвідомлення суспільної значущості своєї праці і особистісні якості вчителя, майстерність є важливим чинником підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

У педагогічній літературі розглядається три етапи формування педагогічної майстерності молодого вчителя: професійно-педагогічна орієнтація школярів, теоретична і методична підготовка у ВНЗі та самостійна педагогічна робота у школі [3].

Перший етап набуває актуальності у зв'язку з тим, що більшість випускників шкіл випадково обирають педагогічні заклади, керуючись прагненням отримати вищу освіту (будь-якого напрямку), а не для того, щоб стати вчителями. На першому етапі відбувається виявлення і розвиток у школярів схильності до педагогічної роботи (профорієнтаційна робота у школі, педагогічні класи, факультативи), орієнтація їх на професію вчителя.

Найпоширенішою формою роботи на першому етапі є факультатив (гурток) „Юний педагог”. Форми роботи гуртка різноманітні: бесіди, розповіді, диспути, усні журнали, екскурсії, дні відкритих дверей у школі, ВНЗі, проведення фрагментів уроків, свят, ранків [3, с. 42].

У деяких школах діє психологічний факультатив. Чільне місце

відводиться „педагогічній практиці”: кожен член факультативу повинен провести 1–2 бесіди з молодшими школярами на психологічну тему („Як стати уважним”, „Наполегливість і впертість”), провести спостереження за молодшими школярами або молодшими сестрами чи братами, проаналізувати ситуацію тощо [3, с. 48].

Одне з головних завдань педагогічної орієнтації – викликати інтерес до свого предмета, до своєї професії, спеціальності [3, с. 43]. У цьому беруть участь учителі всіх навчальних предметів. Зокрема, цьому сприяють предметні гуртки (хімічні, фізичні, історичні, трудового навчання) і факультативи (математичні, історичні). Тут поглиблюються знання учнів з певних предметів, формується пізнавальний інтерес, деякі педагогічні вміння.

У 80-ті роки ХХ ст. при педінститутах створювалися факультети майбутнього вчителя – для ознайомлення школярів з основами психології і педагогіки. Їх програма включала суспільно-педагогічну діяльність учнів у якості піонерських вожатих, шефів слабо встигаючих і недисциплінованих учнів, лаборантів предметних кабінетів, консультантів з предмета [3, с. 79].

Педагоги виходять з того, що професійні інтереси слід формувати, починаючи з середніх класів, а у старших класах проводиться педагогічна пропаганда цілеспрямовано. Поряд із формуванням в учнів прихильності до педагогічної діяльності також вирішуються завдання формування моральних якостей учителя, вивчення у старшокласників професійно значущих якостей учителя: комунікативних та організаційних здібностей, характерологічних особливостей (активність, правдивість, рівень притягань, тривожність, реактивність, урівноваженість нервової системи, здатність до самоконтролю, комунікабельність, дружелюбність, життєрадісність), вивчення і формування педагогічного інтересу [3, с. 100, 105, 109].

На жаль, сьогодні орієнтації школярів на педагогічну професію у школах приділяється мало уваги. Більше того, деякі вчителі демонструють відверто негативне ставлення до своєї професії. Тому все частіше абітурієнти випадково обирають педагогічні ВНЗи. За результатами анкетування молодих учителів, проведеного заступником директора Приморської спеціалізованої школи № 1 Запорізької області Л. Белашовою, 46 % обрали цю професію, бо їм дуже подобається робота з дітьми, 23 % відмітили підходящий режим і характер роботи вчителя, 11 % – бажання здобути вищу освіту, 9 % пішли по стопах своїх батьків, 6 % мали намір покращити сучасний стан освіти, а на 5 % опитаних при виборі професії вчителя вплинули інші чинники [1]. З огляду на це зберігається актуальність цілеспрямованої роботи з орієнтації на вчительську професію і відбору абітурієнтів у педагогічні ВНЗи.

Так, у Слов'янському державному педагогічному інституті (зараз – ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”) ще наприкінці ХХ ст. було розроблено систему діагностичних методів визначення професійної придатності абітурієнтів до педагогічної діяльності, яка включала спеціальне тестування, рейтинги, соціометричні та проєктивні методи [3, с. 133–134]. При відборі абітурієнтів враховувалися не тільки бали, які вони набрали під час вступної кампанії, але й результати застосування цих методик.

На другому етапі однією з головних умов формування педагогічної майстерності майбутніх учителів є поєднання теоретичної та практичної підготовки. Під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі майбутні вчителі отримують різнобічні теоретичні знання із загальноосвітніх,

17	Я відчуваю тривожність, якщо вважаю підготовку класу до виховного заходу недостатньою	-0,023	0,176	0,727	0,128	-0,047
Відсоток поясненої загальної дисперсії		15,1 %	12,9 %	9,5 %	10,9 %	9,4 %

*Перший фактор* (інформативність 15,1 %) утворили пункти: 3, 16, 8, 10, 15 (подані в порядку зменшення факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили цей фактор (наприклад, пункт 3 (0,656) «Коли я веду урок чи бесіду з дитиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що стало початком таких дій»), вказує на те, що він може бути позначений як *фактор інтелектуальної рефлексивності*.

*Другий фактор* (інформативність 12,9 %) об'єднав такі пункти: 11, 14, 9, 15 (також перераховані в порядку спадання факторного навантаження). Причому пункт 15 має мале факторне навантаження, що може бути підставою для його виключення в кінцевій версії опитувальника. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 11 із найбільшим навантаженням (0,840) «Перед тим, як зробити зауваження учню, я обов'язково подумаю, яким чином це краще зробити, щоб не образити його» чи пункт 9 «Під час прийняття рішення я завжди все ретельно обмірковую та зважую»), полягає в тому, що він відображає *рефлексивність під час прийняття педагогічних рішень*.

*Третій фактор* (інформативність 10,9 %) об'єднав такі пункти: 4, 5, 6, 12 (також перераховані у порядку спадання факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили цей фактор (наприклад, пункт 4 «Починаючи урок на складну тему, я намагаюся уявити та обміркувати можливі труднощі»), вказує на те, що він може бути позначений як *фактор рефлексивності у складних педагогічних ситуаціях*.

*Четвертий фактор* (інформативність 9,5 %) об'єднав наступні пункти: 17, 2, 12. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 17 із найбільшим навантаженням (0,727) «Я відчуваю тривожність, якщо вважаю підготовку класу до виховного заходу недостатньою» чи пункт 2 «Після того, як я покараю клас за погану поведінку, довго не можу відволіктися від думок про це»), полягає в тому, що він відображає *емоційний компонент рефлексивності вчителя*.

*П'ятий фактор* (інформативність 9,4 %) об'єднав лише два пункти – 13 та 7. Змістом пункту 13 є твердження (0,773) «Я часто хвилююся перед батьківськими зборами» зумовлює його подібність за змістом із попереднім фактором. Питання цього фактору для зручності були віднесені до спільної з попереднім фактором шкали.

Наступним кроком перевірки було виявлення ретестової надійності опитувальника. Повторне тестування однієї й тієї ж вибірки (40 осіб) проведено з інтервалом у два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні  $r = 0,771$ , що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

Далі здійснювалася побудова нормативної шкали.



Продовження таблиці 5

6	мету, але й обміркувати всі деталі Я часто ставлю себе на місце учня	0,229	0,088	0,033	0,521	0,148
7	Для мене важливим є в деталях уявити собі хід уроку, що незабаром відбудеться	0,093	-0,010	0,247	0,178	0,681
8	Знаходячи винних під час конфлікту, я в першу чергу починаю з себе	0,640	0,249	0,286	-0,149	0,219
9	Під час прийняття рішення я завжди все ретельно обмірковую та зважую	-0,060	0,682	0,316	0,135	0,088
10	Перед майбутньою розмовою з учнем, я ніби подумки веду з ним діалог	0,619	0,146	0,010	-0,315	0,269
11	Перед тим як зробити зауваження учню, я обов'язково подумаю, яким чином це краще зробити, щоб не образити його	0,090	0,840	-0,113	0,063	0,060
12	Перед зустріччю з батьками учня я зазвичай планую майбутню розмову	0,044	0,136	0,479	0,518	0,267
13	Я часто хвилююся перед батьківськими зборами	0,018	0,135	-0,164	0,041	0,773
14	Перед тим, як відповісти на питання учня, я обираю найбільш доступні та зрозумілі слова для пояснення	0,216	0,779	-0,036	0,176	-0,011
15	До кожного уроку я готую конспект, тези, цікаві питання	0,432	0,407	0,178	0,125	0,170
16	Я вважаю, до всіх уроків слід готуватися однаково ретельно та сумлінно	0,643	0,003	-0,082	0,114	-0,116

спеціальних предметів, педагогіки, психології і методики викладання окремих предметів, що є вагомим підґрунтям для формування педагогічної майстерності. Чільне місце на цьому етапі займають різні види педагогічної практики (навчальна, виробнича у загальноосвітніх навчальних закладах, у позашкільних закладах). Під час практики у студентів розвиваються педагогічні здібності, формуються педагогічні вміння та навички, закріплюються знання, отримані у ВНЗ, вони набувають нових знань (про дітей, їх вікові особливості тощо).

Слід зазначити, що під час педагогічної практики самооцінка студентів дещо знижується. Це пояснюється зіткненням з незнайомим середовищем, з реальністю неупорядкованих шкіл, поганою дисципліною, низькою мотивацією учнів, байдужістю батьків. Таким чином, важкі умови викладання і складний контингент учнів ведуть до формування у студентів негативного ставлення до викладання і зниження самооцінки.

У звітах з педагогічної практики більшість студентів відзначають, що їм сподобалося бути в якості вчителя, класного керівника, спілкуватися з дітьми, допомагати їм у вирішенні їхніх проблем. Одні відзначають, що практика підтвердила їхнє бажання працювати у школі. Вони відчули педагогічне покликання і бажання працювати з дітьми. Своє бажання вони реалізують під час роботи у дитячих оздоровчих таборах поза педагогічною практикою. Інші студенти виявили небажання працювати у школі, аргументуючи це тим, що вчительське життя досить напружене, учні неслухняні та недисципліновані, багато часу витрачається на підготовку до уроків і позакласних виховних заходів.

На нашу думку, головною причиною небажання студентів зв'язати свою долю з учительською професією є їхня некомпетентність. Як відомо, компетентність набувається тільки у практичній діяльності, досвіду якої у більшості студентів, які йдуть на свою першу виробничу практику (IV курс), немає. Навіть найкраще підготовлені студенти (які мають високі показники у навчанні) ще не спроможні кваліфіковано здійснювати свою діяльність, виконувати поставлені завдання. І зовсім бентежить ситуація, коли студенти мають прогалини у знаннях свого предмета, припускаються грубих помилок, не знають методичних прийомів. Така ситуація підсилюється ще й браком кваліфікованої допомоги практикантам з боку вчителів-методистів.

„Як би не вдосконалювався процес навчання педагога у вищій школі, – стверджує С. Вершловський, – її випускника не можна вважати як цілком „завершеного” спеціаліста” [5, с. 5]. Тому на початку своєї професійної діяльності молоді вчителі відчувають свою професійну та життєву обмеженість. Саме обмеженість свого життєвого досвіду ускладнює процес соціально-професійної адаптації. Це, перш за все, виявляється у нездатності самостійно вирішувати проблеми, що виникають у ході педагогічного процесу, і викликає труднощі у роботі молодих учителів.

Найтипівішими труднощами є: поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи у класі, встановлення належної дисципліни, розподіл уваги на уроці; планування своєї діяльності, робота з шкільною документацією, організація спілкування з учнями і колегами та ін. Особливу трудність викликає виховання учнів у процесі навчання та в позаурочний час (молоді вчителі вважають, що їх основне завдання – вчити учнів, а виховувати повинні класні керівники).

Труднощі являють собою відображення суперечностей процесу навчання: між рівнем інтелектуального розвитку, необхідного для успішного викладання, і дійсним розвитком пізнавальних здібностей учителя; між методичними вимогами, що пред'являються до діяльності вчителя, і методичною підготовкою випускника ВНЗ; між вимогами і знанням психологічних основ навчально-виховного процесу і дійсними знаннями дитячої психології та ін. [4, с. 153].

Спостереження, опитування вчителів, вивчення досвіду молодих спеціалістів дозволяють зробити висновок, що у вчителів-початківців більшість труднощів має емоційно-комунікативний характер, серед яких можна виділити такі: проблема першого знайомства з класом; вивчення колективу класу; встановлення контакту з класом; вибір правильного тону і стилю стосунків; управління своєю поведінкою в школі, вміння спілкуватись у різних ситуаціях; майстерне володіння словом; здатність захоплювати дітей навчальним матеріалом; вміння адекватно виявляти та передавати педагогічне відчуття (гніву, радості, подиву, захоплення тощо); вміння прогнозувати і працювати в ситуації емоційного напруження [1].

Тому етап входження у нову діяльність характеризується високою емоційною напругою молодого фахівця, що вимагає концентрації всіх внутрішніх сил. Помилки і невдачі викликають засмучення, а деколи і розчарування.

Отже, шлях до педагогічної майстерності проходить перш за все через подолання труднощів і помилок. З іншого боку, оскільки особливістю педагогічної діяльності є „нестандартність педагогічних задач і ситуацій, вірогідніший характер професійних рішень”, то становлення педагогічної майстерності молодого вчителя відбувається також шляхом „розвитку його творчих здібностей, його нетрадиційності” [5, с. 8].

Формування педагогічної майстерності молодого вчителя на третьому етапі (у ході самостійної педагогічної діяльності у школі) відбувається у кількох напрямках: педагогічна діяльність учителя (оволодіння технологією підготовки до уроків, ведення документації, організація діяльності учнівського колективу), участь у заходах методичного характеру, що проводяться у школах та у місті (районі, області), самоосвіта (вивчення досягнень психолого-педагогічних наук, передового педагогічного досвіду, новітніх педагогічних технологій).

Слід зазначити, що у формуванні майстерності молодого вчителя не все залежить від нього. Великі українські педагоги А. Макаренко і В. Сухомлинський стверджували, що хорошим учителем, майстром можна стати тільки у хорошому педагогічному колективі, в якому панує творча атмосфера, дружні стосунки, взаємодопомога. Важливою умовою формування педагогічної майстерності молодого вчителя є допомога з боку педагогічного колективу. На сьогодні у школах України накопичено чималий досвід роботи з молодими вчителями: наставництво, школа передового педагогічного досвіду, школа молодого вчителя, консультації. Молодих учителів залучають до методичної роботи: участь у роботі методичних об'єднань, підготовка доповідей на педагогічну раду, відкриті уроки тощо. Це спонукає молодого вчителя до осмислення свого досвіду, аналізу досягнень і невдач. Найбільше молодим учителям допомагають загальношкільні заходи: нетрадиційні педради, методоб'єднання, засідання психолого-педагогічного семінару, ділові,

також величинами показника альфа, якщо відповідний пункт буде видалений, представлені в таблиці 4.

Виходячи із значень останнього стовпчика, можемо бачити, що пункти 2, 7, 14, 21 погіршують психометричний показник одномоментної надійності. Загалом слід відзначити, що для цих пунктів значення асиметрії та ексцесу вказують на значне відхилення від нормальності розподілу, яке свідчить про те, що більшість випробовуваних посідають більш крайні позиції при відповідях на ці пункти. Вони частіше або згодні, або не згодні з твердженням. Вочевидь, ці пункти не володіють високою диференційною силою і їх можна виключити із кінцевої версії опитувальника. Видалення цих пунктів зумовило збільшення величини альфа Кронбаха, яка становить 0,769 і є прийнятною величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника педагогічної рефлексивності.

Наступним етапом нашої перевірки було виявлення конструктивної валідності опитувальника. Результати експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) відтворено в таблиці 5.

Таблиця 5

Результати експлораторного факторного аналізу «Опитувальника педагогічної рефлексивності»

№	Зміст запитання	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
1	Прочитавши якісний методичний посібник або статтю з педагогіки, я хочу обговорити їх із ким-небудь із колег	0,687	0,170	0,133	0,152	0,216
2	Після того, як я покараю клас за погану поведінку, довго не можу відволіктися від думок про це	0,381	-0,132	0,598	0,105	0,293
3	Коли я веду урок чи бесіду з дитиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що стало початком таких дій	0,656	-0,086	-0,098	0,234	-0,275
4	Починаючи урок на складну тему, я намагаюся уявити та обміркувати можливі труднощі	0,005	0,193	0,045	0,771	-0,110
5	У плануванні виховного заходу головне для мене не тільки уявити кінцеву	-0,038	0,081	0,365	0,607	0,207

ймовірно відображає параметри педагогічної рефлексивності, тобто професійної рефлексивності вчителя початкових класів. Для кожного твердження випробовуваних пропонувалося вибрати один із п'яти варіантів відповідей: «зовсім не згодний», «скоріше не згодний, ніж згодний», «не могу визначитися», «скоріше згодний, ніж не згодний», «повністю згодний».

Випробовуваним пропонувалася наступна інструкція: «Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 5, наскільки Ви вважаєте наведені висловлювання правильними по відношенню до самого себе. Під час оцінювання використовуйте наступну шкалу: «зовсім не згодний 1 2 3 4 5 повністю згодний». Обробка даних проводилася в пакеті SPSS Statistics 17.0.

Першим кроком, що сприяло надійності під час обробки отриманих сирих даних, постала перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що містить 21 пункт, яка становить 0,736, що свідчить про достатню надійність опитувальника.

Таблиця 4

Статистичні показники для пунктів «Опитувальника педагогічної рефлексивності»

№ запитання	Мінімальне значення	Максимальне значення	Середнє значення	Стандартна помилка	Стандартне відхилення	Асиметрія	Експес	Показник альфа, якщо пункт буде видалено
1	1	5	4,193	0,104	0,980	-1,746	3,389	0,700
2	1	5	4,579	0,080	0,753	-2,418	7,175	0,739
3	1	5	3,272	0,147	1,379	-0,426	-1,071	0,714
4	1	5	3,647	0,122	1,145	-0,866	0,180	0,736
5	1	5	4,636	0,076	0,714	-2,628	8,682	0,729
6	1	5	4,579	0,081	0,768	-2,368	6,603	0,727
7	1	5	3,079	0,123	1,156	0,069	-0,620	0,760
8	1	5	4,181	0,090	0,851	-1,160	1,710	0,723
9	1	5	4,215	0,105	0,987	-1,621	2,633	0,724
10	1	5	3,602	0,129	1,218	-0,634	-0,447	0,704
11	1	5	4,420	0,080	0,753	-1,864	5,282	0,725
12	1	5	4,102	0,113	1,061	-1,446	1,748	0,720
13	1	5	4,659	0,064	0,604	-2,878	1,397	0,727
14	1	5	4,318	0,083	0,781	-1,369	2,962	0,737
15	1	5	4,488	0,080	0,758	-2,067	5,845	0,729
16	1	5	3,977	0,119	1,124	-1,146	0,787	0,729
17	1	5	4,545	0,077	0,725	-2,192	6,745	0,721
18	1	5	4,193	0,094	0,882	-1,522	3,081	0,711
19	1	5	4,625	0,069	0,648	-2,547	4,020	0,728
20	1	5	4,227	0,092	0,867	-1,219	1,658	0,730
21	1	5	4,443	0,088	0,828	-1,862	3,974	0,737

Пункти опитувальника з розрахованою для них описовою статистикою, а

рольові ігри, школа молодого вчителя, спілкування з колегами, консультації наставників, відвідування уроків досвідчених учителів.

**Висновки.** Формування педагогічної майстерності – складний процес, який не обмежується набуттям педагогічного досвіду. Він починається з виявлення бажання працювати у школі, з дітьми. Для оволодіння професійною майстерністю необхідно: у ВНЗ – засвоєння системи знань із свого предмета, методів і прийомів викладання основ наук, оволодіння педагогічними уміннями і навиками, розвиток педагогічних здібностей; у школі – оволодіння передовим педагогічним досвідом, розвиток педагогічних умінь і навичок, конкретизація професійно-педагогічних знань, вивчення наукових основ педагогічної праці.

**Резюме.** Термін „молодий учитель” свідчить, по-перше, про вік учителя (20–25 років), по-друге, – про недостатність життєвого і професійного досвіду, що зумовлює необхідність підвищеної уваги і спеціально організованої роботи по формуванню педагогічної майстерності. У статті проаналізовано етапи формування педагогічної майстерності молодих учителів: орієнтація учнів на вчительську професію у загальноосвітній школі і відбір абітурієнтів у вищі навчальні педагогічні заклади; набуття знань, умінь і навичок (як загальних, так і спеціальних) у ВНЗ; набуття педагогічного досвіду, розвиток умінь і навичок під час самостійної педагогічної діяльності у школі. **Ключові слова:** педагогічна майстерність, молодий учитель, професійна орієнтація, педагогічні уміння, педагогічний досвід.

**Резюме.** Термин „молодой учитель” свидетельствует о возрасте учителя (20–25 лет) и недостаточном жизненном и профессиональном опыте, что обуславливает необходимость повышенного внимания и специально организованной работы по формированию педагогического мастерства. В статье проанализированы этапы формирования педагогического мастерства молодых учителей: ориентация учащихся на учительскую профессию в общеобразовательной школе и отбор абитуриентов в высшие учебные педагогические заведения; приобретение знаний, умений и навыков (как общих, так и специальных) в ВУЗе; приобретение педагогического опыта, развитие умений и навыков во время самостоятельной педагогической деятельности в школе. **Ключевые слова:** педагогическое мастерство, молодой учитель, профессиональная ориентация, педагогические умения, педагогический опыт.

**Summary.** Stages of the formation of young teacher's skills are analyzed in the article. They are: job counseling for the teacher's profession in the compulsory school and selection of the university entrants into the higher teacher's institutions; acquirement knowledge and skills in the higher schools; acquirement teacher's experience and development of skills during independent teaching activity in the school. **Keywords:** teacher's skills, young teacher, job counseling, teacher's experience.

**Література**

1. Белашова Л. Чи легко тобі, молодий учителю? [Електронний ресурс] / Л. Белашова. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/cadre/34828/>
2. Кузьміна Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьміна. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.
3. Ориентация молодежи на педагогическую профессию: тезисы

Полтавской областной научно-практической конференции / под ред. В. Ф. Моргуна. – Полтава, 1987. – 256 с.

4. Осипова Е. К. Стадийность профессионального становления / Е. К. Осипова // Вопросы высшего педагогического образования / Редкол.: Б. Г. Иоганзен (предс.) и др. – Томск: Изд-во Томск. Ун-та, 1971. – С. 152–158.

5. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / Под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.

УДК 159.923.2:371.15

### МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СТРИЖНЕВИЙ КОМПОНЕНТ РОЛЬОВОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ПРОФЕСІОНАЛА

*Мірошник Зоя Михайлівна,*

*доктор психологічних наук, доцент*

*Криворізький педагогічний інститут*

*ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг*

**Постановка проблеми:** При оцінюванні особистісних якостей учителя необхідно користуватися не лише «традиційними, універсальними» методиками дослідження особистості, а й враховувати її професійні особливості, які виявляються у специфіці рольової структури особистості як змістовної характеристики особистості професіонала та індивідуальних особливостях його педагогічної діяльності.

Актуальність питання підвищення загальнотеоретичного та професійного рівня вчителя зумовлена не лише моральним знецінюванням, застарілістю знань і навичок спеціалістів, відсутністю в них відповідної мотивації, наявністю різного рівня компетентності, а й формуванням професійних ролей сучасного фахівця, об'єднаних у рольову структуру особистості.

Рольову структуру ми розглядаємо як інтегративне об'єднання професійних ролей, детермінованих установами ієрархії основних компонентів – ролей (моделей поведінки), які об'єднано у три групи: «психолог», «педагог», «соціал». Вочевидь, проблема підготовки вчителя-професіонала є актуальною.

Більшість авторів акцентують увагу на необхідності розвитку рефлексії як однієї з провідних професійних якостей вчителя, яку слід розвивати в процесі підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої педагогічної освіти, що дозволить сформувати в них здатність до проектування, прогнозування і програмування професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій:** Психологами доведено, що рефлексія у всіх її виявах – це найважливіша професійна й особистісна якість учителя-професіонала.

Рефлексивність як психічна властивість, на думку А. В. Карпова, становить одну з основних рис інтегративної психічної реальності, яка співвідноситься з рефлексією в цілому. Двома іншими її модусами є рефлексія в її процесуальному статусі та рефлексування як психічний стан. Усі три психічні явища пов'язані між собою й утворюють конструкт рефлексії. Викладене положення використано автором під час розробки відповідної

рефлексію.

Третій фактор (інформативність 12,6 %) утворили пункти: 7, 3, 12 (представлені в порядку зменшення факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили окреслений фактор, (особливо, пункт 7 «Перед тим, як поставити питання викладачеві, я обов'язково подумаю, якими словами краще це зробити, щоб не здаватися йому недолюбим у своїх судженнях»), розкриває зв'язок тривожності із рефлексією.

Наступним етапом нашої перевірки було виявлення ретестової надійності опитувальника Повторне тестування однієї й тієї ж вибірки (60 осіб) проведено з інтервалом у два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні  $r = 0,762$ , що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

Далі здійснювалася побудова нормативної шкали. У табл. 3 наведено описові статистики «Опитувальника навчальної рефлексивності студентів». Під час розподілу на три інтервали граничні значення норми для показника навчальної рефлексивності становлять 38-51 бал, для показника рефлексивності під час іспитів – 16-24 бали, для показника інтелектуальної навчальної рефлексивності – 13-22 бали, рефлексивної тривожності – 10-14 балів.

Таблиця 3

Описові статистики «Опитувальника навчальної рефлексивності студентів»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Рефлексивність під час іспитів	19,918	6	25	3,492
Інтелектуальна навчальна рефлексивність	17,724	5	25	5,286
Рефлексивна тривожність	11,961	4	15	2,211
Навчальна рефлексивність	45,388	14	58	6,336

На наступному етапі перевірялася дискримінативна валідність опитувальника шляхом визначення кореляційних зв'язків показників навчальної рефлексивності з показниками рефлексивності особистості за методикою А. В. Карпова. Встановлено статистично незначущі зв'язки між показниками рефлексивності під час іспитів та показниками рефлексивності за методикою А. В. Карпова ( $-0,290$ ,  $p > 0,05$ ), а також між інтелектуальною навчальною рефлексивністю та показниками рефлексивності за методикою А. В. Карпова ( $0,08$ ,  $p > 0,05$ ).

Розглянемо основні етапи розробки методики діагностики педагогічної рефлексивності. Аналогічно до попередньої методики, ми припустили, що методика характеризується інтраіндивідуальною стійкістю та розподілом, близьким до нормального. На основі описаних вище феноменологічних виявів рефлексивності сформульовано двадцять одне первинне твердження, що

Таблиця 2

**Результати експлораторного факторного аналізу «Опитувальника навчальної рефлексивності студентів»**

№ за-пита-ння	Зміст запитання	1. фактор	2. фактор	3 фактор
1	Прослухавши цікаву лекцію, я завжди потім довго думаю про неї		0,694	
2	Перед тим, як виступити на семінарському занятті, я зазвичай подумки планую свою доповідь		0,432	
3	Для мене важливо уявляти собі хід майбутньої роботи над навчальним завданням			0,659
4	Я занепокоююсь, думаючи про своє професійне майбутнє	0,593		
5	Навіть закінчивши вивчення певного предмета, буває, я подумки повертаюсь до питань, які порушував на заняттях викладач		0,745	
6	Буває, що під час роздумів про тему лекції, ніби подумки веду діалог із викладачем		0,692	
7	Перед тим як поставити питання викладачеві, я обов'язково подумую, яким чином це краще зробити, щоб не здаватися йому недолюбим у своїх судженнях			0,753
8	Вирішуючи складну навчальну задачу, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюсь іншими справами		0,452	
9	Я вважаю, до курсів усіх дисциплін слід готуватися однаково ретельно та сумлінно	0,506		
10	До кожного екзамену я готую конспект лекцій, тези чи «шпаргалки»	0,699		
11	У процесі підготовки до екзамену я ретельно повторюю вивчений матеріал, переказую відповіді на питання білетів	0,742		
12	Я відчуваю тривожність, якщо вважаю мою підготовку до екзамену недостатньою	0,583		0,401
Відсоток поясненої загальної дисперсії		18,2 %	17,2 %	12,6 %

Перший фактор (інформативність 18,2 %) утворили пункти: 11, 10, 4, 12, 9 (представлені в порядку зменшення факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили окреслений фактор (наприклад, пункт 11 «У процесі підготовки до екзамену я ретельно повторюю вивчений матеріал, переказую відповіді на питання білетів»), вказує на те, що він може бути позначений як фактор рефлексивності під час іспитів.

Другий фактор (інформативність 17,2 %) об'єднав наступні пункти: 5, 1, 6, 8, 2 (також перераховані в порядку спадання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 5 із найбільшим навантаженням (0,745) «Навіть закінчивши вивчення певного предмета, буває, я подумки повертаюсь до питань, які порушував на заняттях викладач» полягає в тому, що він відображає інтелектуальну навчальну

методику. За висловом А. В. Карпова, діагностика рефлексивності має враховувати диференціацію її виявлень за таким важливим критерієм, як спрямованість. Автор називає два типи рефлексії – «інтра- й інтерпсихічну». Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприйняття змісту власної психіки і його аналізу, друга – зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що включає поряд із рефлексивністю також механізми проєкції, ідентифікації, емпатії. Загальна властивість рефлексивності має охоплювати обидва зазначені типи, а рівень розвитку цієї властивості є одночасно похідним від них. Загальні положення А.В. Карпова про рефлексивність, послідовно відтворені та втілені дослідником в теоретичному конструкті, використовувалися нами під час розробки методик, спрямованих на вивчення рівня розвитку навчальної рефлексивності студентів та педагогічної рефлексії вчителів[4].

Розглядаючи психологічні особливості професійної рефлексії педагогів, О. С. Ноженкіна [3] називає рефлексію стрижневим явищем, яке консолідує Я-концепцію вчителя, з одного боку, сприяючи динамічності її змісту, з іншого – підтримуючи її стабільність. Автор відносить до професійної рефлексії педагога такі компоненти: рефлексивність як особистісну якість (схильність обмірковувати те, що відбувається в житті, свої дії, вчинки інших людей); осмисленість життя (цілеспрямованість, наявність цілей, часової перспективи, задоволеність життям тощо); самоактуалізацію (прагнення до найбільшого виявлення своїх можливостей); орієнтацію на цінності творчого самовираження в педагогічній діяльності.

С.П. Буднікова зауважує, що рефлексія відіграє детермінуючу роль відносно інших професійних якостей педагога, тому навчальний процес у ВНЗ має бути організований у такий спосіб, щоб починаючи з першого курсу в майбутніх учителів рефлексія формувалася не стихійно, а цілеспрямовано. Учитель, який не вміє виникнути у внутрішній зміст дій і вчинків дитини, мотиви і особисте ставлення до завдань, «по суті, працює всліпу» [2].

Ю.О. Бабаян, поділяючи думки С.П. Буднікової, наголошує на тому, що розвиток рефлексії необхідно починати з найперших кроків формування професійних якостей у зв'язку з тим, що по відношенню до всіх інших якостей рефлексивність виступає як координуючий, організуючий та інтегруючий початок [1, с.245]. Ступінь її сформованості виявляється в тому, наскільки педагог уміє скоординувати та інтегрувати усі інші свої якості для ефективної реалізації професійної діяльності.

Ми поділяємо думки науковців про те, що вміння споглядати навчальний процес (як у школі, так і у ВНЗ) і його учасників як об'єкти власного дослідження, знаходиться у постійному професійному пошуці, маючи на увазі педагогічну діяльність, яка реалізується на практиці через виконання професійних ролей «психолог», «педагог», «соціал», постає одним із способів підвищення рівня педагогічної рефлексії.

**Постановка мети:** Метою статті є розробка методик для визначення рефлексивності майбутнього вчителя як стрижневого компонента структури особистості вчителя-професіонала.

**Виклад основного матеріалу:** Виходячи з того, що рефлексія постає підґрунтям для побудови розвивальної програми з формування рольової структури особистості, необхідним фактором розвитку рефлексії є процес підготовки фахівців в умовах вищої педагогічної освіти. Здійснення цього

може відбуватися у такий спосіб: майбутній учитель демонструє виконуваним ним професійні ролі «психолог», «педагог», «соціал» (потреба в розумінні й прийнятті, критиці та оцінці), під час чого відбувається рефлексивний аналіз з боку наставників та викладачів через стимуляцію діалогу й дискусії.

Розуміння, яке демонструють учасники обговорення, допомагає тому, хто аналізує, побачити себе очима іншого, нібито зі «сторони». Це створює простір рефлексії. Перебування в ньому шляхом комунікації сприяє виявленню проблем, виникненню потреби їх розв'язання, перетворенню діяльності (через оволодіння моделями поведінки), взаємодії з учасниками розвивальної програми, які допомагають і демонструють зразки продуктивної рефлексивної діяльності шляхом виконання професійних ролей, об'єднаних у рольову структуру особистості вчителя початкових класів.

Діяльність майбутніх вчителів у експериментальних групах (в залежності від реалізації спеціальних умов розвивальної програми, пов'язаних із використанням рефлексії, нами було виділено три групи), спрямована на оволодіння зразками рефлексивного аналізу, виникнення осмислення й розуміння діяльності іншого, стимуляції власної самосвідомості, самоаналізу та самовдосконалення. Аналогічним чином здійснення аналізу діяльності інших уможливорює досвід рефлексії власної діяльності. Це двосторонній процес. У зв'язку з тим, що рефлексія – не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють рефлексуючого, його особистісні якості, емоційні реакції, когнітивні уявлення, що істотно впливають на формування моделей поведінки (ролей).

На основі сформульованих вище уявлень про зміст теоретичного конструкту здійснено розроблення двох методик. Першу методику спрямовано на діагностику індивідуальної міри вираженості властивості навчальної рефлексивності. Другу методику – на діагностику педагогічної рефлексивності. Відповідно до вимог психометрики процедура розробки окреслених методик передбачала низку основних етапів і проводилася на вибірках студентів (283 особи) та вчителів початкових класів (88 осіб).

Розглянемо основні етапи розробки методики діагностики навчальної рефлексивності. Ми припустили, що методика характеризується інтраіндивідуальною стійкістю та розподілом, близьким до нормального. На основі описаних вище феноменологічних виявів рефлексивності сформульовано дванадцять первинних тверджень, що ймовірно відображають параметри навчальної рефлексивності.

Для кожного твердження випробовуваним пропонувалося вибрати один із п'яти варіантів відповідей: «зовсім не згодний», «скоріше не згодний, ніж згодний», «не можу визначитись», «скоріше згодний, ніж не згодний», «повністю згодний».

Випробовуваним пропонувалося така *інструкція*: «Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, у балах від 1 до 5, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання правильними по відношенню до самого себе. При оцінці використовуйте наступну шкалу: «зовсім не згодний 1 2 3 4 5 повністю згодний». Оброблення даних проводилося в пакеті SPSS Statistics 17.0.

Першим етапом, що сприяло надійності під час обробки отриманих сирих даних, постала перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Задля цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що містить всі

12 пунктів, яка становить 0,719, що свідчить про достатню надійність опитувальника.

Пункти опитувальника з розрахованою для них описовою статистикою, а також величинами показника альфа, якщо відповідний пункт буде видаленим, наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Статистичні показники для пунктів «Опитувальника навчальної рефлексивності студентів»

№ запитання	Мінімальне значення	Максимальне значення	Середнє значення	Стандартна помилка	Стандартне відхилення	Асиметрія	Екссес	Показник альфа, якщо пункт буде видалено
1	1	5	3,58	0,06	1,07	-0,72	-0,19	0,701
2	1	5	4,25	0,05	0,87	-1,74	3,80	0,694
3	1	5	3,79	0,06	1,03	-0,90	0,29	0,690
4	1	5	4,55	0,04	0,77	-2,09	4,17	0,701
5	1	5	3,72	0,05	1,00	-0,99	0,54	0,700
6	1	5	2,89	0,07	1,21	-0,04	-1,02	0,719
7	1	5	3,95	0,06	1,05	-1,15	0,79	0,705
8	1	5	3,26	0,06	1,17	-0,38	-0,97	0,703
9	1	5	3,63	0,07	1,18	-0,65	-0,59	0,709
10	1	5	3,76	0,07	1,21	-0,91	-0,22	0,711
11	1	5	3,74	0,06	1,12	-0,81	-0,30	0,690
12	1	5	4,21	0,05	0,99	-1,47	1,70	0,692

Виходячи із значень останнього стовпчика, можемо бачити, що опитувальник не містить пунктів, що погіршують психометричний показник одномоментної надійності.

На наступному етапі нами перевірено конструктну валідність опитувальника. Для виявлення внутрішньої структури методики здійснювався факторний аналіз. Як відомо, факторний аналіз дозволяє операціоналізувати трактування методики як сукупності латентних факторів (шкал) і спостережуваних змінних (пунктів), виявити й проаналізувати структуру зв'язків латентних змінних досліджуваної методики з критерійними латентними й вимірюваними змінними, тобто визначити факторний склад і факторні навантаження результату методики.

Результати експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) представлено в таблиці 2.