
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
Львівський науково-практичний центр
Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України
Національний університет
“Львівська політехніка”

***ПЕДАГОГІКА
І ПСИХОЛОГІЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ***

Науково-методичний журнал

№ 2

березень – квітень

У номері:

- * Дидактика, методика
і технології навчання*
- * Психологія*
- * Зарубіжний досвід*
- * Історія професійної освіти*
- * Проблеми управління*

м. Львів

2014 р.

<p>Засновники: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти НАПН України Національний університет “Львівська політехніка”</p> <p>Фахове видання України з педагогічних і психологічних наук</p> <p>Видається один раз на два місяці з січня 1997 р.</p> <p>Реєстраційне свідоцтво КВ № 16646-5318 ПР від 24.03.2010 р.</p> <p>Адреса редакції: 79008, м. Львів-8, вул. М. Кривоноса, 10. e-mail: prro2003@ukr.net</p> <p>Телефони: Головний редактор – (044) 440-63-88 (Київ) Заступники головного редактора – (032) 275-29-91 (Львів)</p>	<p>Головний редактор – Н. Г. Ничкало</p> <p>Перший заступник головного редактора – Ю. Я. Бобало</p> <p>Редакційна колегія: Г. П. Васянович (заст. гол. ред.), С. М. Вдович (відп. секретар), О. В. Аніщенко, Н. І. Жигайло, Я. Зімни, Я. Г. Камінецький, І. М. Козловська, В. М. Корягін, О. Є. Кузьмін, І. Є. Курляк, А. В. Литвин, П. Г. Лузан, В. О. Моляко, Н. В. Мукан, О. І. Огієнко, О. М. Отич, Е. О. Помиткін, Л. П. Пуховська, В. О. Радкевич, В. В. Рибалка, Н. А. Сейко, П. І. Сікорський, Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич, Т. С. Яценко.</p> <p>Переклад англійською мовою: О. В. Дубовик</p>
--	---

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор Г. П. Васянович,
 доктор педагогічних наук,
 старший науковий співробітник Т. П. Усатенко,
 доктор психологічних наук, професор,
 член-кореспондент НАПН України Г. О. Балл,
 доктор психологічних наук, професор Е. О. Помиткін.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України від 6 березня 2014 р., протокол № 3.

Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. — 2014. — № 2. — 240 с.

УДК 37

Науково-методичний журнал із проблем теорії, методики і практики професійної освіти адресовано науковцям, студентам, викладачам професійно-технічних і вищих навчальних закладів, аспірантам, докторантам, усім, хто цікавиться проблемами педагогіки і психології професійної освіти.

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
 © Львівський науково-практичний центр
 Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
 © Національний університет “Львівська політехніка”

ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Григорій Васянович, Василь Онищенко

Дидактичні засади формування професійних якостей
майбутніх фахівців професій типу “людина – людина” 7

Михайло Коляда

Вибір оптимальних форм, способів і методів організації навчального
процесу за індивідуально орієнтованою освітньою системою 30

Майя Кадемія, Світлана Кізім

Модернізація підготовки педагогів у ВНЗ
на основі компетентнісного підходу 41

Олена Будник

Теоретичні концепти підготовки майбутніх учителів
до соціально-педагогічної діяльності у школі I ступеня 49

Тимур Арабаджи

Етапи формування готовності до професійного самовизначення
спортсменів після закінчення спортивної кар’єри 59

Оксана Гордійчук

Фахова підготовка студентів ВНЗ
до реалізації мистецько-синтетичної змістової лінії 68

Любов Ємчик, Уляна Смолінська

Прогностичний підхід до формування змісту навчальних предметів у ПТНЗ 75

Наталія Бобаль

Використання технологій розвитку критичного мислення
у навчанні майбутніх журналістів роботі з інформацією 83

Сергій Чеб

Використання електронних засобів навчання в інклюзивній моделі освіти 90

Максим Загорний

Результати педагогічного експерименту з перевірки ефективності
інноваційної моделі розвитку інформаційної компетентності
педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації 98

Ольга Братина

Використання інноваційних технологій на уроках новітньої історії в ПТНЗ 108

Наталія Стрельцова

Система навчальних завдань як засіб досягнення предметних цілей у вивченні органічної хімії студентами фармацевтичного факультету 115

Любов Дідух

Контекстне навчання майбутніх рятувальників в умовах університету 124

Оксана Микитюк

Створення екологоорієнтованого середовища у шкільному і позашкільному просторі 131

ПСИХОЛОГІЯ

Ірина Матійків

Розвиток емоційних умінь майбутніх фахівців сфери обслуговування: психологічний аспект 141

Ірина Дуркалевич

Специфіка творення “Я-концепції” у підлітковому віці 151

Віра Волкова

Роль куратора у соціально-психологічній адаптації студентів-першокурсників 162

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

В'ячеслав Осадчий

Сучасні особливості професійної підготовки вчителів у країнах Сходу 169

Юлія Буднік

Особливості післядипломної підготовки фахівців сфери туризму в Швейцарії 181

ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Галина Антонюк

Гуманістична спрямованість латинських шкіл в освітньому просторі України кінця XVI – початку XVII ст. 191

Леся Зельман

Основні етапи розвитку професійно-технічної освіти в Україні 205

ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ

Василь Ягунов, Валентина Свистун

Методи діагностування інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійних навчальних закладів 217

Микола Чеботарьов

Готовність майбутніх менеджерів до адаптивного управління: сутність, структура, механізми і детермінанти її формування 227

Наші автори 237

CONTENTS

DIDACTICS, METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION

H. Vasianovych, V. Onyshchenko

Didactic Principles of Future Specialists' Professional Skills
Formation for Professions of "Person – Person" Type 7

M. Koliada

Choice of Optimum Forms, Ways and Methods of Educational Process
Organization in Individually Oriented Educational System 30

M. Kademiya, S. Kizim

Modernization training of teachers in universities based on competence approach 41

O. Budnyk

Theoretical Concepts of Preparing Future Teachers
for Social and Educational Activities at Primary School 49

T. Arabadzhy

Stages of Forming Readiness for Athletes' Professional
Self-Determination after Their Sports Career 59

O. Gordiychuk

University Students' Training for Realization
of Artistic and Synthetic Content Line 68

L. Emchik, U. Smolinska

Predictive Approach to Formation
of Academic Courses Content at Vocational School 75

N. Bobal

Using Techniques of Critical Thinking Development
while Teaching Future Journalists to Work with Information 83

S. Cheb

Use of Electronic Tools of Learning in Inclusive Education 90

M. Zahornyi

Results of Pedagogical Experiment to Verify Effectiveness of Innovation
Model of Development of Information Competence of Pedagogical Staff
at Vocational Training Institutions in System of Qualification Improvement ... 98

O. Bratyna

Using Innovative Technologies while Teaching Recent History
at Vocational Schools 108

N. Streltsova

System of Teaching Tasks as Mean of Subject Aims Achievement while Studying Organic Chemistry by Pharmaceutical Faculty Students ... 115

L. Didukh

Contextual Education of Future Rescuers under University Conditions 124

O. Mykytiuk

Creating Eco-oriented Environment in School and Extracurricular Space 131

PSYCHOLOGY

I. Matiykiv

Development of Emotional Skills of Future Service Sector Specialists: Psychological Aspect 141

I. Durkalevych

Specificity of Forming “Self-concept” in Adolescence 151

V. Volkova

Role of Tutor in Social and Psychological Adaptation of the First-Year Students 162

EXPERIENCE ABROAD

V. Osadchyi

Modern Features of Professional Teachers Training in the East 169

Ju. Budnik

Features of Postgraduate Training of Specialists of Tourism Industry in Switzerland 181

HISTORY OF VOCATIONAL EDUCATION

H. Antoniuk

Humanistic Orientation of Latin Schools in the Educational Field of Ukraine at the End of the XVIth – early XVIIth Centuries 191

L. Zelman

Main Stages of Vocational Education Development in Ukraine 205

MANAGEMENT PROBLEMS

V. Yagupov, V. Svistun

Methods of Diagnosing Informational and Analytical Competence of Vocational Schools Managers 217

M. Chebotarev

Future Managers’ Readiness for Adaptive Management: the Nature, Structure, Mechanisms and Determinants of its Formation 227

Our authors 237

УДК 377.8:371.134:37.026

*Григорій Васянович,
Василь Онищенко*

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ “ЛЮДИНА – ЛЮДИНА”

Сучасна система освіти, педагогічна навчально-виховна практика істотно розширили як професійно зорієнтований, так і культурно-інформаційний простори. Ці простори (тобто різноманітні професійні сфери і полікультурний інформаційний потенціал сучасного суспільства) можуть бути сприятливими для творчої самоактуалізації та самореалізації особистості. Сумісні творчі пошуки педагогів, учителів, викладачів і студентів спрямовані на реалізацію професійних, культурно-духовних, культурно-освітніх ідеалів та на вироблення нових форм їх реалізації. Учні та студенти мають переконатися в тому, що професійна діяльність, а також духовне життя-пізнання, високе етико-естетичне збагачення особистості стають джерелом усіх інших організуючих і конституюючих сил і можливостей. При цьому відкриваються життєтворчі перспективи, узгоджені з кращими гуманістичними традиціями (як національними, так і загальнолюдськими). У ноологічному аспекті необхідна реалізація в особистісному житті-пізнанні боголюдських вартостей, зокрема спорідненої професійно-практичної діяльності та збагачення своєї особистісної духовної культури, спрямованої до божественної Істини-Блага-Краси.

Сучасна освіта здійснюється в умовах становлення постнекласичної науки, а ми є свідками змін основ філософської методології в осмисленні науково-технічного прогресу, принципів природо-, людино- і богопізнання. У контексті сучасного постіндустріального розвитку культури і цивілізації відбуваються реальні зміни у статусі наукового, філософського та релігійного знання і пізнання. Змінюються філософсько-педагогічні, психолого-педагогічні і соціально-педагогічні підходи до трансформації та презентації існуючого знання для навча-

льно-виховної практики. Змінюються гуманістичні оцінки раціоналізованого й алгоритмізованого знання. Звертається серйозна увага на морально-духовні та духовно-естетичні виміри знання і пізнання.

У вихованні-освіті-навчанні здійснюється найбільш повний розвиток усіх тілесних, душевних і духовних сил, здібностей людини, зокрема формування професійно важливих якостей фахівця.

Визначення і належне ноологічне та психолого-педагогічне трактування професійних якостей є необхідним для подальшого розвитку професійної педагогіки та практики навчально-виховного процесу, зокрема в системі ПТНЗ. Професійні якості – це окремі життєво важливі характеристики творчої особистості, які мають відповідати вимогам певної професії та сприяти її успішному оволодінню.

Аналіз спектру професійних якостей сучасних фахівців поданий нами у попередніх публікаціях [5], де також була запропонована їх класифікація. В іншій нашій статті [4] з'ясована сутність сучасних дидактичних засад професійної освіти, також окреслено зміст навчально-виховних принципів формування професійних якостей кваліфікованих робітників в умовах ПТНЗ у контексті фундаментальних педагогічних теорій. А тому ця стаття є органічним продовженням попередніх публікацій [4–5] у контексті тематизації та концептуалізації проблематики з'ясування сутності професійних якостей кваліфікованих фахівців і можливостей формування згаданих якостей в умовах ПТНЗ.

Детальний опис визначень (різними авторами) професійно значущих якостей фахівців подає О. Силкін [24]. Грунтуючись на поданих визначеннях, він зазначає: “Згідно наших переконань, професійно значущі якості – це сукупність соціально і біологічно зумовлених компонентів особистості, які дозволяють успішно виконувати певний вид трудової діяльності. Але це визначення не може у повному обсязі висвітлити значення цього терміна, адже при його формулюванні важливо враховувати не просто суму якостей, а їх певну послідовність, складову та різноманітні поєднання, в яких можливий нерівномірний розвиток окремих компонентів і їх прояв у конкретній професійній діяльності. Професійно значущі якості є однією з можливих передумов професійної придатності, що характеризує певні здібності та складає їх структуру; вони є передумовою професійної діяльності, а з іншого боку, професійно значущі якості самі вдосконалюються, шліфуються в ході діяльності” [24].

Наведені визначення відображають ті чи інші аспекти змісту й обсягу цього ключового поняття і в цьому сенсі всі вони є відносно правильними, забезпечуючи таким чином можливість використання того чи іншого

визначення в науково-педагогічному дискурсі. Оскільки ми з'ясовуємо проблематику формування професійних якостей фахівців сфери типу “людина – людина”, то випишемо перелік цих якостей, поданий О. Силкіним: “Для професій типу “людина – людина” визначені такі професійно значущі якості: доброзичливість, такт; товариськість; емоційна стійкість; самовладання, витримка; чуйність, співпереживання (емпатія); самостійність; домінантність; організаторські здібності; соціальний інтелект; чистота, чіткість, виразність мови; експресія особи і поведінки; наполегливість” [24].

Метою цієї статті є з'ясування як сутності сучасних дидактичних засад професійної освіти, так і навчально-виховних принципів професіоналізації молоді. На нашу думку, дослідження проблем формування професійних якостей фахівців необхідно здійснювати для конкретних сфер професійної діяльності. Для кожної з таких сфер притаманна своя специфічна система професійно важливих якостей фахівця, які слід належно описувати, конкретизуючи дидактичні принципи їх формування в умовах навчально-освітнього закладу, зокрема ПТНЗ.

Становлення фахівця розпочинається у професійному навчальному закладі та супроводжується формуванням його професійно важливих якостей. “Під професійним становленням фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення. Становлення обов'язково передбачає потребу в розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу в професійному самозбереженні. Професійне становлення – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей і їх інтеграції” [1].

Описувана нами проблематика ретельно досліджується педагогами [3; 8 – 13], психологами [1; 2], соціологами [16] та ін. І. Болотнікова зазначає: “Важливого значення у професії типу “людина – людина” набуває рівень розвитку уяви. Найбільш значущими виступають такі функції уяви: творча спрямованість діяльності та прогнозування і передбачення її результатів. Творчий рівень мислення, притаманний вищому, творчому, рівню професіоналізму, неможливий без розвиненої уяви. Уява нерозривно пов'язана з мисленням, зумовлює його креативність, новизну й оригінальність. Без розвиненої уяви взагалі було б неможливе виникнення чогось нового в будь-якій галузі людських знань і професійній діяльності. Фахівець не міг би ефективно спланувати методи і засоби власної роботи, якби не міг чітко уявляти та ставити собі на меті конкретні результати цієї роботи” [1].

Більш загальний контекст тематизації та концептуалізації процитованих психологічних особливостей професіоналізації адекватно виражається ідеями і принципами ноологічної дидактики [4].

Психологія вивчає, передусім, людину такою, якою вона є, а педагогіка, зокрема педагогічна антропологія та інші фундаментальні педагогічні теорії (ФПТ), вивчають проблеми становлення і розвитку людини у навчально-виховному процесі. Психологія цікава для педагогіки як наука про розуміння людських здатностей, здібностей і можливостей не самих по собі, а саме в аспекті виховання-освіти-навчання. Наприклад, педагогічна антропологія ставить своїм завданням дослідження не кількісних фактологічних чинників, а якісних інтегративних імперативів, що стосуються розуміння людини як суб'єкта навчально-виховного впливу і діяння. А тому педагогічна антропологія тематизує психологічні, етичні, естетичні, герменевтичні й інші дослідження людини у ракурсі її виховання-освіти-навчання та розвитку навчально-виховного процесу в аспекті його сутності-явища-форми.

Одна з тенденцій у царині виховання-освіти-навчання – поява та експериментальне випробування нових дисциплін у програмах як загальноосвітньої, так і професійної школи. Знання, концепції, теорії, загальноосвітні та спеціальні дисципліни стають полем співробітництва (полем синергетичності) вчителя й учнів, викладача і студентів. При цьому педагогічна презентація наукових знань завжди має служити конкретним цілям виховання, освіти, навчання. Як правило, в сучасних умовах статус навчальної дисципліни закріплюється за основами наукових дисциплін. І цей педагогічний консерватизм практично виправдовує себе.

Отже, у навчально-пізнавальному процесі задіяні всі ноологічні здатності людини, зокрема тріада “уява-інтуїція-розум”. А тому такі поняття педагогічної когнітології [19], як “ядро навчальної дисципліни”, “модуль”, “голографічна дидактична одиниця” та інші визначають не якісь абстрактні фрагменти наукових знань, а є поняттями чи категоріальними структурами “ноологічно навантаженими”. І справді, навіть математичні поняття як для учнів, так як і для професійних математиків є не цілком абстрактними, не лише раціонально обґрунтованими визначеннями, а інтуїтивно навантаженими. Це означає, що засвоєння знань, запам'ятовування численних понять, категорій, ідей, принципів тощо здійснюється всіма сутнісними здатностями людини, тобто її духом-душею-тілом.

Тривалий час радянська, зокрема українська, загальноосвітня і професійна школи були переважно когнітивно спрямовані. Основою навчально-освітніх завдань вважалось формування в учнів ґрунто-

вних, систематичних знань. Тепер відбувся перехід від когнітивної парадигми до творчо-діяльнісно-пізнавальної парадигми освіти. У цьому контексті формування професійних якостей фахівців здійснюється у процесі творчо-діяльнісно-пізнавальної професійної освіти.

Проаналізуємо найважливіші пізнавальні, творчо-вольові та смислотворчі сфери, які задіяні у навчально-виховному процесі молоді.

Емоційно-почуттєва сфера. Аналіз проведених спеціальних досліджень засвідчує, що одним із провідних засобів передачі професійно значущих цінностей учням/студентам і, відповідно, формування їх професійних якостей є збудження у них адекватних емоційних переживань та інтелектуальних почуттів. Л. Виготський із цього приводу писав: “Якщо ви бажаєте викликати в учня необхідні вам форми поведінки, завжди потурбуйтеся про те, щоб ці реакції залишили емоційний слід в учня” [7, с. 140]. Жодні знання так не виховують, як живі почуття. Духовні цінності можуть бути засвоєні лише в результаті їх емоційного, душевно-духовного визнання. К. Ушинський зазначав, що почуття віддзеркалюють “найбільш яскраво і правильно” наше ставлення до світу: “...ми ставимо почуття в центр усіх душевних явищ. Із них вони всі виходять і до них повертаються; у них перша причина людської діяльності у сфері свідомості й волі, у них же й кінцева мета цієї діяльності” [25, с. 398]. На цій основі вчитель здатний пізнати причини задоволень чи незадоволень учня, сміливості чи страху, суму чи радості, сорому чи безсоромності, агресії чи доброти і т. ін. Справжній учитель постійно враховує емоційно-почуттєвий стан вихованців і вміє впливати на його позитивну зміну. А це з необхідністю ставить питання не лише про внутрішній стан учня, а й про вивчення зовнішніх умов, за яких виявляються ті чи інші почуття вихованця. Учитель має визначити доцільні та найбільш ефективні стимули для розвитку емоційно-почуттєвої сфери учня, корелюючи їх з індивідуальним темпераментом, характером особистості. Педагог у якості головного завдання повинен мати не пригнічення емоційно-почуттєвої сфери учнів, а її розвиток.

У процесі реалізації емоційно-ціннісного компонента необхідно враховувати соціально-економічні, географічні, регіональні, демографічні й інші фактори. Практика свідчить, що цей процес стає ефективним, якщо: своєчасно враховувати актуальні потреби і зацікавлення учнів/студентів; позитивні емоційні реакції можуть викликати лише ті об’єкти і дії, які знаходяться в зоні пріоритетних мотивів; забезпечити багатогранне, емоційно насичене життя студентського колективу; створювати в групі, на курсі та факультеті атмосферу емоційно-вольової напруги і загального

переживання; найвища радість – радість подолання труднощів, досягнута мета, радість тріумфу, оволодіння професійним знанням; забезпечувати оптимістичний стиль життя групи і кожної індивідуальності; використовувати позитивні впливи громадської думки; забезпечити умови загального переживання як позитивних, так і негативних вчинків однокурсників; використовувати позитивний вплив викладача; створювати атмосферу доброзичливого взаєморозуміння і довіри [15, с. 50-57].

Варто зазначити, що є значна кількість учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) із неповних, десоціалізованих сімей. Багато з них ще в дитинстві перенесли тяжкі психічні травми, втратили довіру до старших, їх внутрішній світ став закритим. Тому викладач ПТНЗ повинен уміти викликати позитивні переживання в учнів, формувати емоційний досвід вихованців, уміти проводити емоційно-стресову терапію. Це може відбуватися шляхом впливу на підсвідомість молодої людини, мобілізації її внутрішніх ресурсів, застосування гумору і т. ін. Загальновідомо, що підліток не терпить непомірної психоінтервенції вчителя у свій внутрішній світ. У випадку такої психоінтервенції він “включає” психологічний захист і в кращому випадку стає закритим для позитивного впливу, а в гіршому – переживає стрес, виявляє спротив, який потім надто важко подолати.

Раціонально-мисленнєва сфера. Психологія вивчає мислення як пізнавальну діяльність індивіда. Інформаційна й екзистенційна взаємодія учня/студента з освітнім простором здатна продуктивно здійснюватися як через внутрішній діалог – мислення (“мова для себе”), так і через спілкування з текстами – зовнішній діалог/полілог (“мова для інших”).

Трактування освітнього простору, орієнтованого на діалогічну взаємодію викладачів і учнів/студентів, передбачає серйозну пропедевтичну аналітико-діагностичну роботу щодо вивчення особливостей вікового, етнічного, субкультурного характеру на груповому й індивідуальному рівнях. Ця робота має бути системною, базуватися на сучасних наукових даних щодо специфічних особливостей учнівського / студентського віку, оскільки саме на цій основі можна виявляти пізнавальні можливості кожного учня/студента, його пізнавальний потенціал.

До психологічних факторів, які стимулюють розвиток пізнавального потенціалу студентів, можна віднести домінантні показники, які характеризують їхні вікові особливості: соціальну ситуацію розвитку людини в період, що вивчається; провідний вид діяльності; найважливіші психічні новоутворення.

Пізнавальна діяльність сучасних студентів носить яскраво виражений комунікативний характер, а її особливості визначаються мотива-

цією, ціннісними пріоритетами, етичними позиціями, професійними намірами й особистим життєвим досвідом тих, хто навчається, які можуть кардинально змінюватися від першого курсу до випускного.

Важливими компонентами пізнавального потенціалу студентів є їх інтелектуальні здібності. Інтелект як загальна розумова здібність характеризує індивідуально-психологічні особливості особистості, є суб'єктивною умовою ефективного здійснення процесу пізнання й оволодіння професією.

Сучасні вчені розглядають три основні форми інтелектуальної поведінки, які мають велике значення у процесі вивчення пізнавального потенціалу студентів: вербальний інтелект, який характеризує запас слів; інтелект як здатність мисленнєво виокремлювати і розв'язувати пізнавальні та життєві проблеми; практичний інтелект, який засвідчує вміння досягати поставлених цілей.

До якісних ознак цієї індивідуально-психологічної особливості особистості учня/студента варто віднести й соціальний інтелект. Останній є сукупністю інтелектуальних здібностей (умінь), які визначають успішність міжособистісної оцінки, прогнозування і розуміння інших людей. Інакше кажучи, у дослідженнях цієї проблеми варто звертати увагу не лише на психофізіологічні особливості інтелектуальної діяльності, а й на діагностику загального рівня розумового розвитку студента. Зазначимо, що всі окреслені форми інтелектуальної поведінки значною мірою характеризують рівень розвитку індивідуальної та соціальної культури тих, хто навчається.

Педагогічне спілкування розглядається як окремий вид спілкування людей, який має як загальні риси цієї форми взаємодії, так і специфічні для освітнього процесу. У процесі педагогічного спілкування можна виокремити чотири головні принципи: повага учня як конструктивної особистості; щирість у вияві своїх почуттів; розуміння глибинних почуттів учня і мотивів його поведінки; конкретність спілкування.

Вольова сфера. Вольова діяльність людини передбачає низку актів: оцінку ситуації, що склалася; вибір шляху для майбутньої дії; вибір засобів, необхідних для досягнення мети; прийняття рішень і т. ін. Здебільшого вольова діяльність взаємопов'язана з прийняттям рішень, що визначають життєвий шлях людини, виявляють її суспільне обличчя, яке розкриває її духовно-моральну сутність. Тому до здійснення таких вольових дій залучається вся людина як свідомо діяльна особистість.

Вольова дія включає в себе декілька етапів:

Підготовчий етап. Вольова дія починається з виникнення збудження (спонукання) і постановки мети. Крім цього, вольовій дії передують ще й об-

думування, усвідомлення, обговорення мети дії та боротьба мотивів прийняття рішення, планування дій, засобів і способів їх здійснення.

Особливо активно відчувається цей процес, коли зіштовхуються несумісні спонукання, і людина змушена вибрати між вузько особистісними мотивами і громадським обов'язком, між логікою розуму і почуттям. Зіткнення взаємовиключних або таких спонук, що не збігаються, із яких людина повинна зробити вибір, називається боротьбою мотивів.

У вольовій дії після прийняття рішення плануються шляхи, відбувається пошук способів і засобів досягнення мети.

Основний етап – найважливіший у вольовому акті. Це виконання прийнятого рішення. У вольовій дії воно пов'язане з подоланням пріоритетних, значущих об'єктивних (зовнішніх) і суб'єктивних (внутрішніх) труднощів.

До зовнішніх труднощів відносяться перепони, які не залежать від людини: труднощі в роботі, спротив інших людей, різного роду перешкоди і т. ін. До внутрішніх належать особистісні труднощі, які залежать від фізичного і психічного стану людини (наприклад, відсутність знань, досвіду тощо). Цей етап характеризується напруженням сил, спрямованих на подолання протилежно спрямованих мотивів і мобілізацію сил. Здебільшого внутрішні та зовнішні труднощі виявляються в єдності.

Кінцевий етап. Його змістом є аналіз і оцінка вольової дії та її результатів. На цьому етапі зменшується загальне напруження, з'являється почуття задоволення або незадоволення залежно від результатів дії та їх оцінки. Ці етапи властиві будь-якій вольовій дії: простій і складній, довготривалій і короткочасній, здійсненій за власною ініціативою або на вимогу іншого. Опановуючи знанням цього аспекту психічного, викладач/учитель повинен усвідомити, що воля – це життєво сформована характеристика душевно-духовної структури людини. До того ж воля має умовно-рефлекторну природу і виступає результатом сумарної діяльності всієї кори головного мозку, складної взаємодії першої та другої сигнальних систем. При цьому провідна роль належить другій сигнальній системі (слово, мова, наукове мислення). Воля людини виявляється у різних особистісних якостях, вольових рисах (цілеспрямованість, рішучість, енергійність і наполегливість, сміливість і хоробрість, самостійність тощо).

Сучасна дидактика тісно пов'язана з педагогічними технологіями навчання, зокрема інформаційно-комунікативними технологіями. Саме новітні інформаційні комунікативні технології мають безмежні можливості щодо вдосконалення процесу самостійного пошуку знань. З їх допомогою розробляються практичні заняття, письмові та графічні роботи, організовуються лабораторні заняття, ставляться до-

сліді тощо. Застосування інформаційних комунікативних технологій забезпечує більш повну і точну інформацію про духовно-психічні процеси людини та її стани, інтенсифікує працю учителя/викладача й учня/студента, збільшує обсяги самостійної роботи, унаочнює і робить доступним для розуміння навіть складний матеріал.

Впровадження ІКТ у процесі психологічної підготовки може бути продуктивним, якщо: отримана інформація з їх допомогою буде відповідати науковим уявленням про психічне; за рівнем складності й обсягу вона буде доступною учням/студентам для розуміння й усвідомлення; навчальна інформація, отримана з допомогою ІКТ, має узгоджуватися з базовими підручниками з психології.

Оскільки ефективність застосування ІКТ значною мірою залежить від професійної підготовки викладача, йому необхідно постійно працювати над підвищенням своєї кваліфікації, передусім методом самоосвіти.

Сучасна професійна сфера типу “людина – людина” є надзвичайно складною і розгалуженою, поліфункціональною, полікультурною, морально-духовно навантаженою і т. ін. А тому дидактичні принципи й умови формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців цієї сфери є також надзвичайно складними, істотною мірою не класичними, поліфункціональними, полікультурними, морально-духовно і когнітивно-герменевтично навантаженими тощо.

Розглянемо кілька прикладів досліджуваної нами професійної сфери типу “людина – людина”.

1. Формування професійно важливих якостей соціального педагога. Для вирішення такого завдання, як зазначає Г. Першко, враховуються “професійні стандарти підготовки спеціалістів у зарубіжних країнах, етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України, а також розуміння гуманістичної та соціокультурної місії соціально-педагогічної діяльності, що ґрунтується на засадах християнської моралі, поваги до ближнього, емпатії та альтруїзму тощо” [21].

Специфіка професії “соціальний педагог” передбачає, насамперед, сформованість певних моральних принципів і професійних цінностей, що уможлиблює розвиток почуття “належності” до фаху. Одним із визначальних моментів професійного становлення майбутнього соціального педагога є засвоєння у процесі фахової підготовки морально-духовних принципів професійної діяльності, що зумовлюють специфічні професійні проблеми, зокрема проблему моральної відповідальності перед клієнтом, колегами і суспільством. При цьому визначаються такі професійно значущі особистісні якості соціальних педагогів: всебічна педагогічна і психологічна ком-

петентність, яка передбачає: глибоке знання соціальним педагогом основних положень педагогічної і психологічної наук; прагнення використовувати професійні знання й уміння у повсякденній практиці; особисту вихованість, тактовність, толерантність, високу вимогливість до себе.

Крім цього, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра соціальної педагогіки визначені особистісні професійні якості, а саме: володіння державною й іноземною (іноземними) мовами; наявність моральної культури, здатність до вибору стратегії і тактики соціально-педагогічної діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей; здатність до дотримання здорового способу життя, фізичного самовдосконалення та зміцнення здоров'я, власного й оточуючих тощо.

Важливо, щоб соціальні педагоги володіли необхідними для професійної діяльності особистісними якостями (доброта, турботливість, чесність, чуйність, приязність, співчутливість, безкорисливість, урівноваженість); навичками спілкування (увага до інших, вміння вислуховувати, ввічливість); ставленням до роботи (сумлінність, виконавча дисципліна, відповідальність, вимогливість до себе); гідність і повага до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, емпатійність (здатність співпереживати, співчувати), готовність зрозуміти клієнта і прийти йому на допомогу, уважність, старанність, щирість, комунікабельність, соціальна адаптованість [21].

2. Підготовка майбутніх менеджерів. Спектр професійних якостей фіхівців сфери типу "людина – людина" у наш час істотно розширився. Так, "фахівці наукового менеджменту виділяють чотири групи якостей менеджера, якими він має володіти в сучасних умовах: професійно-ділові: професіоналізм, стратегічне і тактичне мислення, здатність генерувати ідеї й приймати нестандартні рішення, відповідальність, прагнення до професійного зростання, здатність до ризику, підприємливість, авторитетність, вміння антикризового управління; володіння системою сучасних принципів, методів і засобів управління; ініціативність, уміння взаємодіяти з людьми тощо; адміністративно-організаційні: оперативність, гнучкість стилю управління, уміння стимулювати ініціативу, доводити справу до логічного завершення, послідовність, внутрішній контроль, уміння формувати команду, здійснювати делегування, вміння організувати свій час і т. ін.; соціально-психологічні: управлінська культура, розум, психологічна компетентність, лідерські здібності, уміння керувати своєю поведінкою та психологічними станами, уміння керувати конфліктами, толерантність, колегіальність, оптимізм, екстравертність, риторичні здібності, почуття гумору, вміння створювати позитивний імідж тощо; моральні: патріотизм, національна свідо-

мість, державницька позиція, порядність, почуття обов'язку, людяність, чесність, повага гідності іншої людини, доброзичливість, громадська позиція й інші морально-вольові якості” [12].

3. Класичним прикладом професійної сфери типу “людина – людина” є, як відомо, педагогічна діяльність, а тому доречним буде розглянути досліджувану нами проблематику на прикладі організації роботи з виховання професійно важливих якостей особистості як складових професіоналізму магістра педагогіки. Ставиться питання: “які професійно важливі якості мають бути виховані у студентів-педагогів?” Л. Лебедин зазначає: “Особистісний критерій професіоналізму майбутнього магістра педагогіки розглядався нами як система вимог до розвинутого рівня цих якостей особистості. Основними трьома показниками цього критерію були встановлені такі професійні якості особистості: якості інтелекту і креативності (гнучкість; передбачливість; широта наукового світогляду; різноманітність оцінювання подій і явищ світу; готовність сприйняти незвичну інформацію; вміння оцінювати і розуміти події в термінах минулого (причин) і майбутнього (наслідків); орієнтація на з'ясування суттєвих, об'єктивно необхідних аспектів подій і явищ навколишнього світу; схильність мислити категоріями ймовірного у межах ментальної моделі “якби”); якості, пов'язані зі ставленням до праці (працелюбність, уважне ставлення до обов'язків, творчий підхід у роботі); якості, які характеризують загальний стиль поведінки і діяльності (дисциплінованість, самостійність, авторитетність, енергійність)” [13].

Викладені нами у попередніх публікаціях [4–5] методологічні та дидактичні принципи з'ясування сутності професійних якостей фахівців та можливості їх формування в навчально-виховному процесі у широких контекстах узагальнюють, по суті, всі так ретельно і яскраво сформульовані положення різних науковців [12–13; 21–22]. І доречним буде ще раз наголосити на тому, що сучасна дидактика професійного навчання в умовах постіндустріального, інформаційного суспільства істотно розширила свою методологічну основу і свої навчально-виховні можливості в контексті фундаментальних педагогічних теорій.

Не менш складною була і залишається проблематика підготовки кваліфікованих фахівців/робітників у сучасних ПТНЗ, провідною метою навчання в яких є також “формування і розвиток творчої особистості учня як цілісного суб'єкта культури, що передбачає розпредметнення культурного досвіду нації та людства, багатоманітних формоутворень матеріальної і духовної культури шляхом їх діяльнісного опанування, пізнання і розвитку, самопізнання і самодіяльності, залучення нових поколінь (за-

собами освіти і самоосвіти) до культуротворчої діяльності” [26]. При цьому основним засобом дидактичного впливу на учня є не сукупність певних програмованих знань, навичок і вмінь, а створення таких оптимальних умов, за яких формується та розвивається особистість учня, відбувається формування основних суб’єктних якостей майбутнього фахівця, виховується духовність і активна життєва позиція [26].

“Безумовно, такий підхід, – як зазначає далі В. Ягупов, – передбачає володіння гуманістичними цінностями і педагогів, і учнів, необхідність опанування та дотримання яких не викликає жодного сумніву з боку всіх суб’єктів освітнього процесу – від директорів ПТНЗ і до учнів” [26]. Ми погоджуємося з В. Ягуповим у тому, що предметом особливої уваги в умовах ПТО має бути навчальна діяльність учнів із властивими лише їй психологічними, психофізіологічними та фізіологічними закономірностями, принципами та механізмами, які мають враховуватися сучасною дидактикою ПТО. Однак, “цілий пласт дидактики ПТО та педагогічної психології, який на сьогодні, практично, не тільки не досліджений, а багатьма керівниками та педагогами системи ПТО, на жаль, і не усвідомлюється. У зв’язку з цим практично немає наукових досліджень у цій галузі. А коли ця проблема стосується підготовки фахівців у системі ПТО за різними напрямками, наприклад, за мистецьким, виникає багато цікавого та перспективного науково-дослідницького матеріалу як для практиків, так і для науковців” [26].

Професійне самовизначення особистості молодшої людини і наступне здобування належного професіоналізму через формування професійно важливих якостей у навчально-виховному процесі зумовлюються системою факторів ноологічного, психологічного, соціального і національного порядків. Фактори внутрішнього душевно-духовного гатунку відіграють вирішальну роль у цих процесах, складаючи, по суті, осереддя професіоналізації особистості.

Професійне самовизначення і становлення особистості молодшої людини відносяться до малорозробленої психолого-педагогічної теорії соціалізації, професіоналізації та індивідуалізації молодшої людини [18].

Водночас, становлення і розвиток особистості учня (студента) здійснюється у тріадній активності професіоналізації-соціалізації-індивідуалізації (ПСІ-активність). Ця активність стверджується в сучасній як вітчизняній, так і зарубіжній педагогічній психології. Як зауважує Ж. Вірна, “теорія розвитку дозволила розглядати професійний розвиток особистості як послідовність якісно специфічних фаз, де основним критерієм виступає зміст і форма переводу індивідуальних імпульсів у професійні бажання” [6, с. 188]. Категоріальна структура ПСІ-активності є автентичною для професійно-

педагогічної аксіології [17]. Вона органічно включає у свій поняттєвий обсяг алгоритм “переводу індивідуальних імпульсів у професійні бажання” і багато інших психологічних ситуацій професійної педагогіки, де вивчаються такі питання: “розвивальні характеристики суб’єкта професійної діяльності (орієнтованість, спрямованість, професійно важливі якості, знання, вміння і навички, професійна компетентність, позиції тощо); розвивальні інтегральні характеристики особистості (інтереси, спрямованість, емоційна і поведінкова гнучкість тощо); стадії вікового психічного розвитку людини як суб’єкта праці з точки зору її домінуючих життєвих або професійних завдань; етапи професійного становлення особистості (профпідготовка, профадаптація, профмайстерність тощо); формування професійного становлення особистості (індивідне, індивідно-особистісне) відповідно до форм психічної регуляції діяльності; динаміка професійного функціонування (адаптація, становлення, стагнація) і стадії психологічної перебудови особистості (самовизначення, самовираження, самореалізація) у зв’язку з адаптивною поведінкою або розвитком особистості в професії” [6, с. 187-188].

Отже, не зовсім можна погодитися з В. Ягуповим, який наголошує, що в межах цієї проблеми “практично немає наукових досліджень у цій галузі”. Результати багатьох досліджень із професійної педагогіки, зокрема ПТО, постійно публікуються в науково-методичному журналі “Педагогіка і психологія професійної освіти”. На цю ж тематику за останні 20 років опубліковано багато праць співробітників Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, Інституту професійно-технічної освіти НАПН України та ін.

Передпрофесійною і наступною професійною підготовкою розпочинається багатоступенева професійна освіта молоді, яка стає неможливою без реалізації принципу наступності. З вимогою забезпечення неперервності та наступності передпрофесійного і професійного навчання учнів пов’язана й необхідність підвищення систематизуючої ролі майбутньої спеціальності учнів. Потрібно враховувати те, що цінність здобутих знань суттєво зростає тоді, коли вони як необхідні елементи органічно вписуються у зміст професійної підготовки. Це, насамперед, ті знання, які учні отримують із фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін. Зміст фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін істотною мірою має допомагати професіоналізації особистості або, більш загально виражаючись, стимулювати творчо-вольову і смислотворчу ПСІ-активність молодшої людини, через яку органічно здійснюється формування професійно важливих якостей майбутніх кваліфікованих робітників/фахівців.

Всебічний розвиток особистості учнів здійснюється в системі їх безперервного спілкування з батьками, вихователями і вчителями. Інтелектуальний (розумовий) розвиток має органічно поєднуватися з морально-духовним та естетичним, з почуттєво-емоційним життям і пізнанням учнів.

Вище нами була описана почуттєво-емоційна і раціонально-пізнавальна сфери людини. Пізнавальна активність, без якої немислимий розвиток дітей (учнів), супроводжується широкою гамою почуттєвих переживань, тобто активізацією інтелектуальних, моральних, морально-духовних, естетичних, соціальних, релігійних та інших почуттів. Пережиті емоції та почуття залишають свій відбиток і на інтелектуальних здібностях. А тому фундаментальний навчально-виховний процес має органічно, тобто психологічно і ноологічно, враховувати когнітивні, герменевтичні, морально-духовні та інші атрибутивні характеристики духовного світу особистості учня. Це означає, що справжня професійна педагогіка повинна бути і вже стає фундаментальною.

Проблема підготовки кваліфікованих робітничих кадрів завжди знаходилась у полі зору як педагогічної теорії, так і практики освіти. Проте на сучасному етапі суспільного розвитку вона набула особливої значущості. Якість освіти сьогодні розглядається як один із найважливіших чинників стабільного розвитку країни, її технологічної, економічної, інформаційної та моральної безпеки. Доцільно виокремити дві провідні групи причин актуалізації цієї проблеми: внутрішні – безпосередньо взаємопов'язаних із нею, і зовнішніх – стосовно системи освіти.

Перша група причин ініціюється “хвилею” інновацій (не завжди позитивних), де майже кожний педагог і кожний навчальний заклад зайняті самостійними педагогічними пошуками. Відсутність надійної парадигми якості освіти, інноваційної дидактики професійного виховання і формування професійно важливих якостей зумовлюється тим, що сучасна педагогічна практика значною мірою носить інтуїтивний і стихійний характер. Виникає питання про те, якою мірою численні пропозиції, що йдуть від практиків і теоретиків професійної освіти, науково виважені й достовірні, наскільки вони сприяють зростанню підготовки кваліфікованих робітників.

Друга група причин зумовлена викликами світовому співтовариству, які визначилися на початку третього тисячоліття: технологічним, екологічним, демографічним, інформаційним, світоглядним, моральним. Аналіз цих проблем, проведений ученими, засвідчує, що їх глибинні корені знаходяться не в економічній, політичній або соціальній сферах суспільства. Вони пов'язані передусім, із морально-духовною сферою і безпосередньо залежать від рівня освіченості, моральних якостей людей, їх світорозуміння і світогляду.

Глобальний рівень перелічених викликів, пов'язана з ними загроза самому існуванню людства роблять об'єктивно необхідним зміну ставлення до загальної, професійної, у тому числі гуманітарної, освіти, розширення її функцій і перспектив розвитку.

Означена вище фундаментальність професійної педагогіки передбачає органічне поєднання професійної підготовки майбутніх фахівців і їх гуманітарної освіти, без такого поєднання неможливим стає належне професійне виховання і формування професійно важливих якостей майбутніх робітників.

Гуманітарна освіта – це сукупність знань у галузі соціально-гуманітарних наук, пов'язаних із ними практичних навичок і вмінь. Гуманітарна освіта є одним із головних елементів безпеки нації та держави.

Метою гуманітарної освіти є духовна культура, в якій особистість усвідомлює і засвоює людські морально-духовні цінності. При цьому уможливується рефлексія і корекція внутрішніх переживань, роздумів і мрій; особистість, яка пізнає суспільні імперативи і норми, осмислює феномен культури, задумується над сенсом свого життя та життям іншої людини, що сприяє адаптації у сучасному глобалізованому світі. Особливу роль у цій царині освіти відіграють такі дисципліни, як філософія, історія, українська мова, історія культури і культурологія, політологія і соціологія, психологія і педагогіка, етика й естетика, правознавство тощо. Останнім часом відбувається активний процес наповнення гуманітарним змістом не лише соціально-гуманітарних, а й економічних, математичних, природничо-наукових дисциплін. Звідси випливають головні завдання гуманітарної освіти як доленосні дидактичні засади згаданої вище професіоналізації-соціалізації-індивідуалізації особистості молодого людини:

- формування гуманістичної національної свідомості, розвиток почуття національної гідності та самоповаги;
- переорієнтація освіти з предметно-змістового принципу навчання основ гуманітарних наук на вивчення цілісної картини світу, передусім світу культури, світу людини;
- формування в учнів ПТНЗ гуманітарного, системного і критичного мислення;
- усвідомлення викладачами, учнями провідної ідеї, відповідно до якої гуманітарні знання у їх взаємозв'язку з фаховими є основою їх професійної компетентності й особистісного духовного зростання;
- забезпечення особистісно зорієнтованого, діяльнісного підходу в навчально-виховному процесі, який здатний подолати інертність, пасивність у здобутті знань, натомість стане потужним чинником

вчинкової активності, соціального й особистісного вибору гуманістичної орієнтації та спрямування.

Мета і завдання гуманітарної освіти реалізуються в навчально-виховному процесі на основі загальнодидактичних і виховних принципів. Звідси впливають основні принципи гуманітарної освіти:

– принцип фундаментальності, науковості спрямовує гуманітарну освіту на висвітлення (викладання, навчання, учіння) найвизначніших досягнень у цій галузі наукового пізнання, теорій, напрямів, шкіл, що здобули світове визнання, знайшли авторитетне практичне підтвердження;

– принцип системності та послідовності висвітлює гуманітарне знання у розмаїтті взаємозв'язків усіх його складових: гуманітарних, організаційних, природознавчих, технічних, технологічних наук; цей принцип забезпечує цілісність гуманітарної освіти як єдиного комплексу спеціалізованого знання про суспільство, державу, людину і культуру із загальнонауковими проблемами історії, поступом цивілізації;

– принцип єдності логічного й історичного характеризує співвідношення реального суспільного поступу і його віддзеркалення в теоретичному мисленні та навчально-виховному процесі, зобов'язує до всебічності, повноти вивчення і висвітлення проблеми людини;

– принцип єдності національного та загальнолюдського характеру гуманітарної освіти спрямований на об'єктивне висвітлення особливого і загального в історії та культурі народів світу, соціально-економічного розвитку, сприяє усвідомленню долі, історичної місії свого народу, вивченню і висвітленню рідної історії інших країн, застерігає навчально-виховний процес від космополітичних збочень, нехтування надбаннями вітчизняної та світової гуманітаристики;

– принцип єдності теорії та практики, зв'язку навчання з життям засвідчує факт взаємозалежності гуманітарної теорії та соціальної практики, активну роль гуманітарної теорії у справі вдосконалення суспільно-економічного і духовного життя; цей принцип показує, що існує закономірний взаємозв'язок між змістом, формами, методами навчання і потребами життя, він протидіє формально-логічному, схоластичному навчанню;

– принцип природовідповідності сприяє організації навчально-виховного процесу відповідно до чинників природного розвитку людини;

– принцип міцності знань означає ґрунтовність їх засвоєння, умінь і навичок, закарбування у пам'яті, вільне відтворення і застосування на практиці;

– принцип доступності враховує особливості суб'єкта навчання; згідно з цим принципом, педагог змушений шукати такі способи встановлення контакту з кожним учнем, добирати такі методи і засоби навчання, які б

сприяли оптимальному засвоєнню навчального матеріалу відповідно до його розумового, морально-духовного, соціального та фізичного розвитку;

– принцип свідомості й активності суб'єктів навчання ґрунтується на тому, що учень у сучасній педагогіці визначається як суб'єкт навчального процесу;

– принцип наочності означає, що ефективність навчання залежить від доцільного залучення органів чуттів людини до сприйняття і переосмислення навчального матеріалу;

– принцип індивідуалізації враховує індивідуальні особливості кожного учня, створює належні умови для його розвитку;

– принцип інтеграції знань орієнтує свідомість учня на універсальний взаємозв'язок у природі та суспільстві, а також між природою, суспільством і людиною. Отже, пізнання світу має бути цілісним і нерозривним, як цілісна зі світом та невідривна від світу сама людина;

– принцип виховного навчання наголошує, що навчання, сприяючи формуванню гуманістичного світогляду, сутнісно впливає на діяльність людини, її поведінку, життєвий вибір і вчинки.

– принцип національної свідомості передбачає формування моральної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до його культури; толерантність, повагу до інших народів;

– принцип культуровідповідності є джерелом особистісного розвитку суб'єкта навчання, умовою надбання ним загальнокультурних здобутків, а саме виховання здійснюється як культурологічний процес, спрямований на формування базису культури особистості у відповідному культурному середовищі;

– принцип гуманізації виховного процесу, за яким вихователь концентрує свою увагу на учневі як вищій цінності, враховує його вікові та індивідуальні особливості та можливості, не форсує його розвиток; навчає самостійності, задовольняє фундаментальні потреби у самовихованні; стимулює розвиток в особистості свідомого ставлення до своєї поведінки, діяльності, життєвого вибору;

– принцип цілісності означає, що виховання організовується як цілісний педагогічний процес; спрямовується на гармонійний і різнобічний розвиток особистості;

– акмеологічний принцип полягає в тому, що вихователь орієнтує виховний процес на найвищі морально-духовні досягнення вихованця;

– принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії наголошує, що учасники виховного процесу є рівноправними партнерами у спілкуванні, враховують думку партнера, допускають її відмінність від власної, узгоджують свої позиції;

– принцип особистісної орієнтації означає, що загальні закони психічного розвитку проявляються в кожній дитині неповторно;

– принцип превентивності означає, що виховний вплив держави та її інститутів, враховуючи інтереси особистості та суспільства, спрямований на профілактику негативних проявів поведінки суб'єктів навчання, на допомогу їм, на вироблення імунітету до негативних впливів соціального оточення;

– принцип технологізації визначає послідовні науково обґрунтовані дії педагога та його вихованців, досягнення спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку особистості та ведуть до кінцевої мети виховання, зокрема професійного.

Сучасна дидактика істотно розширює арсенал своїх науково-методологічних та навчально-виховних принципів і засобів, які уже органічно входять у нові навчальні посібники з цієї дисципліни (див., на пр., [14]). Виписані вище принципи гуманітарної освіти повністю узгоджуються з наступним визначенням поняття “принцип” як категорії сучасної дидактики: “Принципи навчання – категорія дидактики. Це положення, які покладені в основу формування змісту навчання, вибору методів навчання, в основу розроблення і конструювання форм організації навчання. Це своєрідні вимоги, виконання яких дає змогу не лише теоретично, а й практично створювати і реалізувати систему навчання. У перекладі з латинської мови термін “принцип” означає першооснова, начало, правило. У контексті цього визначення принципи – це основа, система вимог для створення і реалізації системи навчання” [14, с. 15–16].

Таким чином, наше розуміння і трактування категоріальної структури “професійно важливі якості” відповідає більшості підходів різноманітних дослідників до визначення їх сутності. Наше трактування професійно важливих якостей фахівців є максимально широким, науково-методологічно і дидактично обґрунтованим та евристичним. Це означає, що ми не у всьому погоджуємося із дещо звуженим розумінням цієї категоріальної структури, яке подають деякі автори: “професійно важливі якості – стійке поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки фахівця, які зумовлюють неповторність та індивідуальний стиль його професійної діяльності” [27, с. 55].

Тематизована нами концепція сутності професійних якостей фахівців і дидактичні засади їх формування у навчально-виховному процесі відповідає вимогам тих завдань до підготовки сучасних кваліфікованих робітників, які уже чітко визначені, наприклад, у статті Л. Петренко: “У сучасного кваліфікованого робітника мають бути сформовані відповідні соціально-ціннісні та особистісні якості, які відповідають найважливішим вимогам

роботодавців: вміння використовувати знання та навички, розуміння специфіки умов праці, відповідальність, володіння суміжними спеціальностями, міжнародний досвід. У зв'язку з цим відбувається оновлення змісту керівництва процесом підготовки робітничих кадрів, що проявляється в постійному оновленні змісту навчання, що полягає у можливості формування базових компетенцій: вміння користуватися комп'ютером, базами даних і комунікаційними вміннями у процесі засвоєння основних і допоміжних знань тощо. Це сприяє підвищенню якості підготовки кваліфікованих робітників і вихованню молодого покоління, яке становитиме основу громадянського суспільства в недалекому майбутньому” [23, с. 188].

Отже, вище ми окреслили найголовніші засади і принципи сучасної дидактики, без яких неможливими стають належна науково-педагогічна концептуалізація і тематизація надскладної проблематики формування сучасних професійно важливих якостей майбутніх кваліфікованих робітників у навчально-виховному процесі.

Посилання:

1. *Болотнікова І. В.* Особливості мислення та уяви як професійно важливі якості фахівця у професіях типу “людина – людина”. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2010_8/86-94.pdf
2. *Борисюк А. С.* Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / *А. С. Борисюк*, Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. — Івано-Франківськ, 2004. — 20 с.
3. *Вайнтрауб М. А.* Сучасні вимоги до підготовки кваліфікованих робітників в системі ПТНЗ. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em18/content/10vmaps1.htm>
4. *Васянович Г.* Дидактичні засади формування професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників / *Григорій Васянович, Василь Онищенко* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2014. — № 1. — С. 7-25.
5. *Васянович Г.* Професійні якості майбутнього фахівця: науково-методологічні критерії визначення і класифікації / *Григорій Васянович, Василь Онищенко* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 4. — С. 9-33.
6. *Вірна Ж.* Професіоналізація: теоретико-методологічні витоки психологічного забезпечення // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 3. — С. 186—196.
7. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / *Л. С. Выготский* ; [под ред. *В. В. Давыова*]. — М. : Педагогика, 1991. — 479 с.
8. *Дроздов Д. В.* Поняття професійних якостей майбутніх тренерів як предмет наукових досліджень // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. — 2009. — № 17 (180), ч. II. — С. 302—307.
9. *Жигір В. І.* Професійна педагогіка : навчальний посібник / *В. І. Жигір, О. А. Чернега* ; за ред. *М. В. Вачевського*. — К. : Кондор-Видавництво, 2012. — 336 с.
10. *Жорова І. Я.* Структура та етапи формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_24/stryktyra%20ta%20etaru%20formyvannya.pdf.

11. *Жорова І. Я.* Формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / *І. Я. Жорова* ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. — Вінниця, 2007. — 20 с.
12. *Заставнюк О. О.* Морально-психологічні якості особистості в структурі професійно-етичної культури менеджера. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://novyn.kpi.ua/2009-3-1/07_Zastavnuk.pdf
13. *Лебедик Л. В.* Виховання професійно важливих якостей особистості майбутніх магістрів педагогіки. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://eprints.kname.edu.ua/29466/1/67.pdf>
14. *Малафіїк І. В.* Дидактика : навч. посібник. — К. : Кондор, 2005. — 398 с.
15. *Маслова Т. А.* Эмоционально-ценностный компонент подготовки будущих педагогов / *Т. А. Маслова* // Педагогика. — 2008. — № 8. — С. 50—57.
16. *Мачуліна І. І.* Особистісно-професійні якості майбутнього фахівця в контексті постмодернізаційних трансформацій. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Startp/2010_45/files/ST45_34.pdf.
17. *Онищенко В.* Ноологічні виміри педагогічної аксіології // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — № 1. — С. 9—14.
18. *Онищенко В.* Ноологічні і психолого-педагогічні принципи професійного самовизначення учнівської молоді // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2007. — № 6. — С. 121—129.
19. *Онищенко В. Д.* Філософсько-методологічні принципи педагогічної когнітології // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1998. — № 3. — С. 22—32.
20. *Онищенко В.* Фундаменталізація професійної освіти у контексті гуманітарної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2006. — № 4. — С. 9—19.
21. *Першко Г. О.* Професійні особистісні якості соціального педагога як базова умова соціально-педагогічної діяльності. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N122/N122p102-105.pdf
22. *Першко Г. О.* Формування професійних особистісних якостей соціальних педагогів під час роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2012. — № 7 (25). — С. 264—269.
23. *Петренко Л.* Формування базових компетенцій у майбутніх кваліфікованих робітників // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. : *В. О. Радкевич* (голова) та ін.]. — К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2011. — Вип. 1. — С. 177—190. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.ipto.kiev.ua/files/zbirnik_naukovix_ptaz/modernizaciya/zbirnik_28_1_2011.pdf.
24. *Силкін О. О.* Зміст терміну “професійно значущі якості особистості” і технологія визначення цих якостей для окремого фахівця. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npdntu_pps/2011_9/sylkin.pdf
25. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / *Константин Ушинский*. — М. : ФАИР-Пресс, 2004. — 576 с.
26. *Ягунов В.* Оновлення дидактики професійно-технічної освіти за сучасних цивілізаційних змін. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/1/Yagunov.pdf>
27. *Ягунов В.* Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи : зб. наук. пр. / [редкол. : *В. О. Радкевич* (голова) та ін.]. — К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2012. — Вип. 2. — С. 48—62.

References (translated and transliterated)

1. *Bolotnikova I. V.* Osoblyvosti myslennia ta uiavy yak profesiino vazhlyvi yakosti fakhivtsia u profesiiax typu “liudyna – liudyna” (Features of thinking and imagination as professionally important qualities in occupations of “person – person” type). — [Online resource]. — Mode of access : http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2010_8/86-94.pdf
2. *Borysiuk A. S.* Psykholohichni osoblyvosti formuvannia profesiinykh yakosteï maibutnoho medychnoho psykholoha : avtoref. dys. kand. psykhol. nauk : 19.00.07 (Psychological characteristics of formation of future health psychologist’s professional skills : Author’s abstract of Ph. D. thesis in psychological sciences). / Carpathian University named after V. Stefanyk, Ivano-Frankivsk, 2004. 20 p.
3. *Vaintraub M. A.* Suchasni vymohy do pidhotovky kvalifikovanykh robotnykiv v systemi PTNZ (Modern requirements for training skilled workers in the VET system). — [Online resource]. — Mode of access : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em18/content/10vmapsi.htm>
4. *Vasianovych H., Onyshchenko V.* Dydaktychni zasady formuvannia profesiinykh yakosteï maibutnykh kvalifikovanykh robotnykiv (Teaching principles of forming future skilled workers’ professional skills). // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2014, № 1. P. 7—25.
5. *Vasianovych H., Onyshchenko V.* Profesiini yakosti maibutnoho fakhivtsia: naukovometodolohichni kryterii vyznachennia i klasyfikatsii (Professional qualities of future specialist: scientific and methodological criteria for definition and classification). // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2013, № 4. P. 9—33.
6. *Virna Zh.* Profesionalizatsiia: teoretyko-metodolohichni vytoky psykholohichnoho zabezpechennia (Professionalization: theoretical and methodological origins of psychological support) // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2002, № 3. P. 186—196.
7. *Vygotskij L. S.* *Pedagogicheskaja psihologija* (Educational psychology). / Ed. by *V. V. Davydov*. Moscow, 1991. 479 p.
8. *Drozdov D. V.* Poniattia profesiinykh yakosteï maibutnykh treneriv yak predmet naukovykh doslidzhen (The concept of future trainers’ professional skills as a subject of research) // *Bulletin of T. Shevchenko State University of Luhansk*, 2009. № 17 (180), part II. P. 302—307.
9. *Zhyhir V. I., Chernieha O. A.* *Profesiina pedahohika : navchalnyi posibnyk* (Vocational pedagogics: teaching guide) / *M. V. Vachevskyi* (ed.). Kyiv, 2012. 336 p.
10. *Zhorova I. Ia.* Struktura ta etapy formuvannia profesiinykh zhibnostei maibutnykh kvalifikovanykh robotnykiv sfery obsluhovuvannia (Structure and stages of formation of professional skills of future skilled service sector workers). — [Online resource]. — Mode of access : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_24/stryktyra%20ta%20etaru%20formyvannya.pdf
11. *Zhorova I. Ia.* Formuvannia profesiinykh zhibnostei maibutnykh kvalifikovanykh robotnykiv sfery obsluhovuvannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: Avtoref. dys... kand. ped. nauk : 13.00.04 (Formation of professional skills of future skilled service sector workers at vocational school: Author’s abstract of Ph. D. thesis in pedagogical sciences). / *M. Kotsiubynskyi State Teacher University of Vinnytsia*, 2007. 20 p.
12. *Zastavniuk O. O.* Moralno-psykholohichni yakosti osobystosti v strukturi profesiino-etychnoi kultury menedzhera (Person’s moral and psychological qualities in the structure of manager’s professional and ethical culture). — [Online resource]. — Mode of access : http://novyn.kpi.ua/2009-3-1/07_Zastavnuk.pdf
13. *Lebedyk L. V.* Vykhovannia profesiino vazhlyvykh yakosteï osobystosti maibutnykh mahistriv pedahohiky (Upbringing of professionally important qualities of the future masters of pedagogy). — [Online resource]. — Mode of access : <http://eprints.kname.edu.ua/29466/1/67.pdf>
14. *Malafik I. V.* *Dydaktyka : navch. posibnyk* (Didactics : teaching guide). Kyiv, 2005. 398 p.

15. *Maslova T. A.* Jemocional'no-cennostnyj komponent podgotovki budushhix pedagogov (Emotional and evaluative component of future teachers' training) // *Pedagogy*, 2008, № 8. P. 50—57.
16. *Machulina I. I.* Osobystisno-profesiini yakosti maibutnoho fakhivtsia v konteksti postmodernizatsiinykh transformatsii (Personal and professional qualities of future specialist in the context of postmodernization transformations). — [Online resource]. — Mode of access : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Staftp/2010_45/files/ST45_34.pdf
17. *Onyshchenko V.* Noolohichni vymiry pedahohichnoi aksiolohii (Noological dimensions of pedagogical axiology). // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2005. № 1. P. 9—14.
18. *Onyshchenko V.* Noolohichni i psykholoho-pedahohichni pryntsypy profesiinoho samovyznachennia uchnivskoi molodi (Noological, psychological and pedagogical principles of pupils' professional self-determination). // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2007, № 6. P. 121—129.
19. *Onyshchenko V. D.* Filosofska-metodolohichni pryntsypy pedahohichnoi kohnitolohii (Philosophical and methodological principles of pedagogical cognitology). // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 1998, № 3. P. 22—32.
20. *Onyshchenko V.* Fundamentalizatsiia profesiinoi osvity u konteksti humanitarnoi pidhotovky uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv (Fundamentalization of vocational education in the context of pupils' humanitarian training at vocational schools). // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2006, № 4. P. 9—19.
21. *Pershko H. O.* Profesiini osobystisni yakosti sotsialnoho pedahoha yak bazova umova sotsialno-pedahohichnoi diialnosti (Professional personal qualities of social educator as a basic condition of social and educational activities). — [Online resource]. — Mode of access : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N122/N122p102-105.pdf
22. *Pershko H. O.* Formuvannia profesiinykh osobystisnykh yakosteï sotsialnykh pedahohiv pid chas roboty z ditmy, yaki maiut osoblyvosti psykho-fizychnoho rozvytku (Formation of professional personal qualities of social educators while working with children who have special needs) // *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 2012, № 7 (25). P. 264—269.
23. *Petrenko L.* Formuvannia bazovykh kompetentsii u maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv (Formation of future skilled workers' basic competences) // *Modernization of vocational education and training: problems and prospects of searches: collected works.* / [Ed. by *V. O. Radkevych* et al.]. Kyiv, Institute of Vocational Education of National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, 2011. Vol. 1. P. 177—190. — [Online resource]. — Mode of access: http://www.ipto.kiev.ua/files/zbirnik_naukovix_ptaz/modernizaciya/zbirnik_28_1_2011.pdf
24. *Sylkin O. O.* Zmist terminu “profesiino znachushchi yakosti osobystosti” i tekhnolohiia vyznachennia tsykh yakosteï dlia okremoho fakhivtsia (Meaning of the term “professionally significant qualities of personality” and techniques of of these qualities detection for a particular specialist. — [Online resource]. — Mode of access : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npdntu_pps/2011_9/sylkin.pdf
25. *Ushinskij K. D.* Chelovek kak predmet vospitanija: Opyt pedagogicheskoy antropologii (Man as a subject of education: Experience of educational anthropology). Moscow, 2004. 576 p.
26. *Yahupov V.* Onovlennia dydaktyky profesiino-tekhnichnoi osvity za suchasnykh tsyvilizatsiinykh zmin (Updating vocational education didactics under conditions of modern civilization changes). — [Online resource]. — Mode of access: <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/1/Yagupov.pdf>
27. *Yahupov V.* Providni metodolohichni kharakterystyky osnovnykh vydiv kompetenosti maibutnikh fakhivtsiv, sheho formuiutsia a systemi profesiino-tekhnichnoi osvity (Top methodological characteristics of the main types of kompetenosti future professionals, formed a system of vocational education) // *Modernization of vocational education and training: problems and prospects of searches: Collected works* / [Ed. by

V. O. Radkevych et al.]. Kyiv, Institute of Vocational Education of Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2012. Vol. 2. P. 48—62.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2013

Г. Васянович, В. Онищенко

Дидактические основы формирования профессиональных качеств будущих специалистов профессий типа “человек – человек”

В контексте разрабатываемой авторами статьи концепции фундаментальных педагогических теорий и обобщенной дидактики исследуются дидактические принципы формирования широкого спектра профессионально важных качеств специалистов профессии типа “человек – человек”, без которых невозможными станут надлежащая научно-педагогическая концептуализация и тематизация надсложной проблематики формирования современных профессионально важных качеств будущих квалифицированных рабочих в учебно-воспитательном процессе, а именно: фундаментальности, научности; системности и последовательности; единства логического и исторического; единства национального и общечеловеческого характера гуманитарного образования; единства теории и практики, связи обучения с жизнью; природосоответствия; прочности знаний; доступности; сознательности и активности субъектов обучения; наглядности; индивидуализации; интеграции знаний; воспитательного обучения; национального сознания; культуросоответствия; гуманизации; целостности; акмеологический принцип; субъект-субъектного взаимодействия; личностной ориентации; превентивности; технологизации.

Ключевые слова: профессионально важные качества, фундаментальные педагогические теории, профессии типа “человек – человек”, принципы современной дидактики.

H. Vasianovych, V. Onyshchenko

Didactic Principles of Future Specialists' Professional Skills Formation for Professions of “Person – Person” Type

In the context of fundamental pedagogical theories concept developed by the authors and generalized didactics the authors explore didactic basis for the formation of a wide range of professionally important qualities for specialists of professions “person – person” type, without which melt proper scientific and pedagogical conceptualization and theming of the most complicated perspective of forming modern professionally important qualities of future skilled workers in the educational process, namely: fundamental, scientific; systematic and consistent principles; logical and historical unity; unity of national and universal nature of liberal education; unity of theory and practice, training connection with life; strength of knowledge; availability; consciousness and activity of subjects of study; visibility; individualization; integration of knowledge; educational training; national consciousness; humanization; integrity; acmeological principle; subject-subject interaction; personal orientation; precautionary; technologization.

Key words: professionally important qualities, fundamental pedagogical theories, profession of “person – person” type, principles of modern didactics.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор П. І. Сікорський

УДК 378.147:004.056.5

Михайло Коляда

ВИБІР ОПТИМАЛЬНИХ ФОРМ, СПОСОБІВ І МЕТОДІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗА ІНДИВІДУАЛЬНО ОРІЄНТОВАНОЮ ОСВІТНЬОЮ СИСТЕМОЮ

У сучасних політичних і соціально-економічних умовах перед вищою школою України поставлене завдання сприяння індивідуально-професійному становленню фахівця нового покоління. У зв'язку з цим проблема індивідуалізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі істотно актуалізується. Завдяки диверсифікованості вищої освіти з'явилися реальні можливості для її вирішення у новій освітній ситуації.

Проблема вибору оптимальних форм, способів і методів організації навчального процесу за індивідуально орієнтованою освітньою системою є дуже *актуальною*, тому що саме їх вдале використання стає запорукою ефективної підготовки майбутніх фахівців різних профілів. Цей вибір підсилюється саме тоді, коли тим, кого навчають, дають можливість самостійно обирати індивідуальну освітню траєкторію.

Методологічні підходи до з'ясування сутності методів навчання як багатоякісного, багатовимірного явища, які мають різні сторони прояву, розглядають вітчизняні (А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, В. Лозова, І. Малафій, В. Онищук, В. Паламарчук, О. Савченко) та зарубіжні (Ю. Бабанський, М. Левіна, І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, А. Сітаров, М. Скаткін та ін.) дидакти. Проте погляди вчених стосовно вибору оптимальної сукупності та типів методів відрізняються. Особливо це стосується методологічного підґрунтя, коли методи навчання поєднуються з формами та способами організації навчального процесу. Тут постає багато питань саме методологічного характеру, зокрема виникає плутанина не лише класифікаційного плану, але й чисто організаційного. Такі науковці, як Н. Голованова, Ю. Мальований, С. Смирнов, форми навчання пов'язують із диференціацією через урахування рівнів стійких характеристик процесу навчання та рівнів розгляду їх сутності. Наприклад, сутність першого рівня стосується навчання як педагогічного процесу в цілому.

Але ж розглядаючи проблему вибору оптимальних методів, форм і способів організації навчального процесу саме за індивідуальною освітньою системою, різко підвищується плутанина не лише у тлумаченнях і у визначеннях цих фундаментальних педагогічних понять, але й у спо-

собах їх єдиного використання. Наприклад, український дослідник Ю. Мальований форми навчання виражає у найбільш загальному погляді, зокрема як спосіб організації навчання. Він визначає форми навчання через те, яким чином має бути організований процес навчання, на відміну від методів, які відповідають на запитання, як навчати [6, с. 965].

В. Лоренц під індивідуальним освітнім маршрутом розуміє “цілеспрямовану проєктовану диференційовану освітню програму, що забезпечує студенту позицію суб’єкта вибору, розробки, реалізації освітньої програми при здійсненні педагогічної підтримки професійного самовизначення і самореалізації майбутнього фахівця” [8, с. 22]. М. Соколова під індивідуальним освітнім маршрутом розуміє “освоєння студентом освітньої програми, з опорою на його освітній досвід, можливості, з орієнтацією на вирішення його освітніх проблем” [10, с. 68].

Індивідуальну освітню траєкторію Н. Суртаєва визначає таким чином: “Це певна послідовність елементів навчальної діяльності кожного студента, що відповідає його особистісним здібностям, можливостям, мотивації, інтересам, здійснюваним під час координуючої, організуючої, консультуючої діяльності викладача” [11, с. 13]. Л. Байбородова і К. Серебреннікова під індивідуальною освітньою траєкторією студента розуміють “шлях його розвитку, що показує “рух” у системі напрямів і рівнів освітньої діяльності” [2, с. 22].

Але всі науковці сходяться в тому, що індивідуально орієнтована освітня система завжди відображає *свободу вибору*. Саме О. Газман її так і називає: “свобода – це вибір” [5]. М. Бердяєв визначає свободу як “виконання внутрішнього закону, волі” [3]; І. Кант іменує її як “відповідальність, обов’язок, завдання самому собі”. Свобода вибору – це також спосіб відстоювати точку зору, відкривати себе (Б. Спіноза); творча діяльність (К. Ушинський); коли вільна людина не примушується ззовні (Р. Декарт), не залежить від сторонніх послуг і опіки (І. Кант), має стійкість, самобутність, уміння передбачати наслідки своїх учинків (С. Гессен).

Враховуючи здобутки сучасної педагогічної теорії та методології професійної освіти, ми в якості завдань цієї статті взяли лише проблему поєднання у виборі оптимальних форм, способів і методів організації навчального процесу за індивідуально орієнтованою освітньою системою.

Метою статті є виокремлення основних свобод студентів сфери інформаційної безпеки та побудова наочної моделі поєднання форм, способів і методів організації їх навчального процесу за індивідуально орієнтованою системою навчання.

Слід відрізнити індивідуально орієнтоване навчання, що передбачає індивідуальний підхід до тих, кого навчають, у межах одного студентсь-

кого колективу, від диференційованої системи навчання, коли студенти групуються на підставі певних особливостей для індивідуально орієнтованого професійного навчання з урахуванням їх фахових інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту і характеру [6, с. 332]. Свобода вибору студентом різних елементів навчального процесу і організаційних форм навчальної діяльності, паритетність учасників навчально-виховного процесу з урахуванням професійних і культурних норм спілкування, відкритість і визнання унікальності не лише самого себе, але й неповторності й індивідуальності своїх співучасників у освітньому процесі – це головна ідея нової парадигми індивідуально орієнтованої освітньої системи.

Пристаючи до організаційно-методичного проектування умов для формування навичок професійного самовизначення майбутнього фахівця сфери інформаційної безпеки, необхідно дати педагогічну інтерпретацію категорії “свобода вибору” через усвідомлення власної індивідуальності та визначення меж можливої самореалізації своєї унікальності в освітньо-професійному середовищі.

У контексті досліджуваної проблеми під свободою вибору студента ми розуміємо, насамперед, розвиток і самовизначення, а також самостійність і відповідальність у прийнятті рішень. При цьому студенти повинні бути готові визначитися зі своїми бажаннями, здібностями і спланувати освітню діяльність щодо досягнення поставлених професійних цілей. Отже, категорія “свобода студента” з педагогічної точки зору розглядається нами не як самоціль, а як цінність і умова для становлення і розвитку його індивідуальності.

На рис. 1 представлено реалізацію свободи вибору студентом основних положень за індивідуально орієнтованою системою навчання. Тому, хто вчиться, дається право вибору основних положень, що наводяться у поясненні назви малюнка.

Створюючи для студентів умови відповідального вибору, самовизначення, самостійності в освітньому процесі, ми тим самим даємо їм можливість не просто зрозуміти власну індивідуальність, але й оцінити і спроектувати можливості гармонійної реалізації своєї унікальності у студентському оточенні, у професійному середовищі, у соціумі.

Переходячи від головного принципу в організації індивідуальної освітньої траєкторії студентів до практичного його впровадження, розглянемо, як ця необхідна умова вільного, відповідального вибору дозволяє ефективно поєднати вибір форм і способів проведення занять з оптимальним добром методів навчання.

У процесі навчання відбувається оволодіння професійною діяльністю. Отже, ми будемо говорити про діяльнісний підхід до процесу учін-

ня. Д. Ельконін дав таке визначення навчальної діяльності: “Навчальна діяльність є, насамперед, така діяльність, у результаті якої відбуваються зміни в самому студентові. Це діяльність самозміни, її продуктом є ті зрушення, що відбулися у ході її виконання в самому суб’єкті” [14, с. 45]. Це визначення найбільш вдало тлумачить поняття “навчальна діяльність” і при цьому дуже точно вказує на те, що продуктом цієї діяльності й буде особистісний розвиток майбутнього фахівця.



Рис. 1. Реалізація свободи вибору студентом основних положень за індивідуально орієнтованою системою навчання:

Примітка: 1) відбір дисциплін (спецкурсів); 2) відбір навчальних модулів; 3) добір змістових одиниць навчальних модулів; 4) відбір послідовності вивчення навчальних модулів; 5) відбір методів навчання; 6) використання різних освітніх технологій; 7) відбір форм занять; 8) відбір способу проведення занять; 9) використання різних систем навчання; 10) відбір темпу проведення занять; 11) визначення часу проведення занять; 12) визначення часу проведення консультацій; 13) альтернатива відбору викладача; 14) альтернатива відбору тьютора.

Указуючи на варіативну структуру навчальної діяльності студента, ми маємо на увазі не лише зміну змісту навчальних модулів і дисциплін, оптимальний добір змістових одиниць цих модулів, а й вибір оптимальних форм, засобів, методів і темпів навчання, застосування тих способів учіння, що найбільшою мірою відповідають індивідуальним особливостям того, хто навчається. Врахування індивідуальних особливостей кожного студента сприятиме формуванню індивідуального стилю його діяльності, особистісної зацікавленості у вивченні спеціальних професійно орієнтованих курсів, оскільки він буде мати можливість сам брати участь у проектуванні індивідуальних освітніх маршрутів. Можливість свободи вибору і варіативність при проектуванні індивідуального освітнього маршруту є відмінною рисою особистісно орієнтованого освітнього процесу.

Навчальний процес професійної підготовки майбутніх фахівців із захисту інформації та управління інформаційною безпекою можна пред-

ставити у вигляді сфери, яку перетинають перелічені вище системи вільного вибору студента. Візьмемо для аналізу лише три найбільш важливі ознаки, за якими доцільно класифікувати інструменти навчального процесу: площину вибору методів навчання (Π_1), площину вибору форм занять (Π_2) і площину вибору способів проведення занять (Π_3) (рис. 2).

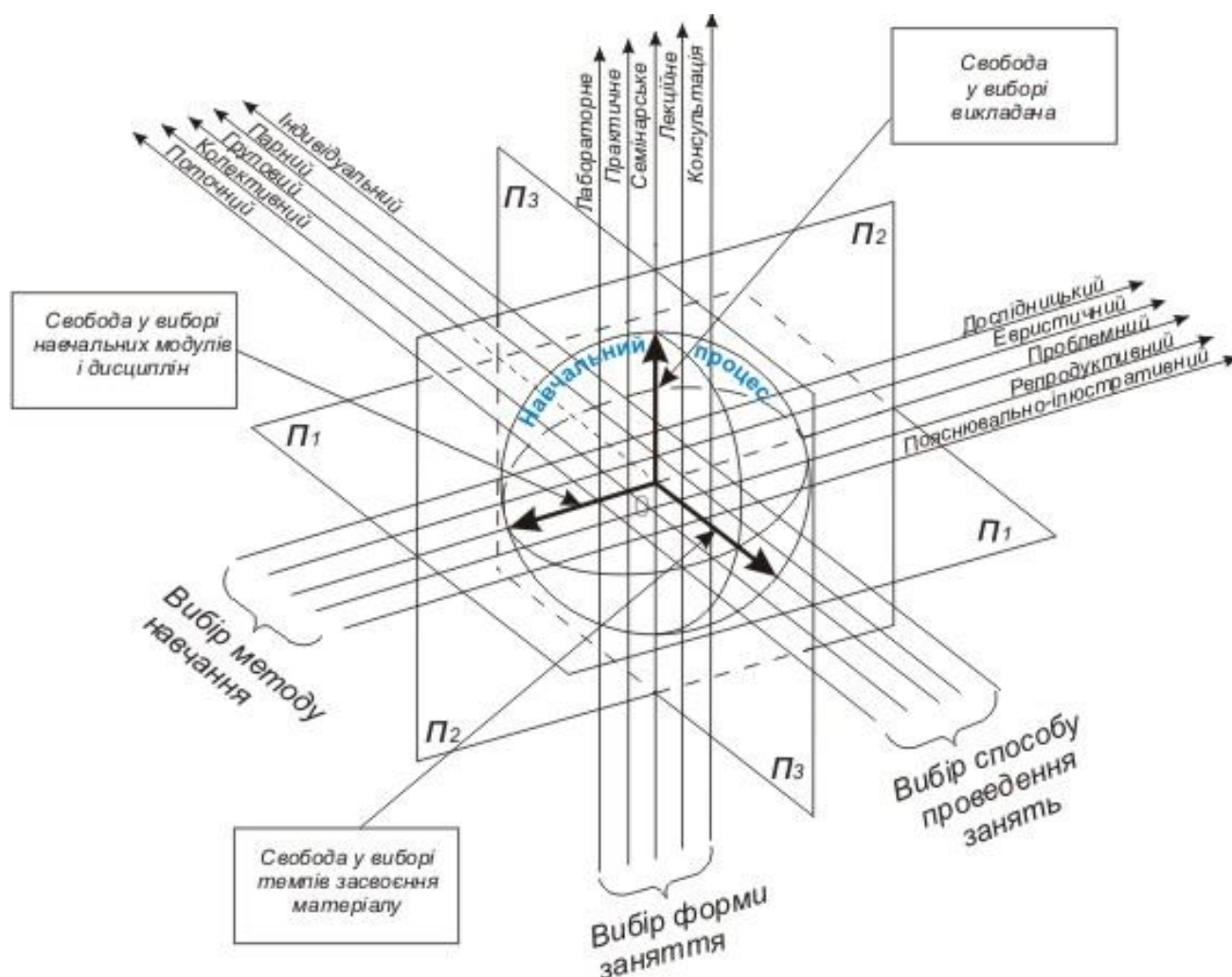


Рис. 2. Вибір форм, способів і методів організації навчального процесу за індивідуально орієнтованою освітньою системою

Розглянемо кожну площину окремо.

Відбір методу навчання (площина Π_1). Оскільки методи навчання – явище багатостороннє й багатовимірне, то й основ для їх розподілу за класами або групами може бути багато [6, с. 493]. Так, К. Ягодовський описував методи навчання за принципом дослідницького підходу до учіння і виділяв: *догматичні, ілюстративні, евристичні та дослідницькі* методи [15]; Г. Ващенко брав за основу ознаки внутрішнього логічного шляху навчального пізнання і виділяв методи: *індуктивні, дедуктивні, аналітичні та синтетичні* [4]; Ю. Бабанський виходив із того, що методи повинні виступати, з одного боку, в ролі способів основних видів діяльності, а з іншого – як засіб формування цих ти-

пів діяльності: *методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності, методи контролю, аналізу та оцінювання результатів навчання* [1].

Нами за основу було взято класифікацію І. Лернера і М. Скаткіна, яка включала п'ять основних груп методів: *пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, евристичний (частково-пошуковий) і дослідницький* [7; 9]. Якщо проаналізувати перелічені класифікації, то можна помітити закономірність: більшість зі складових мають зміну позиції студента від об'єкта навчання, одержувача готової інформації до суб'єкта учення, який самостійно добуває інформацію і конструює необхідні способи дій. Студент сам для себе вибирає позицію: той, кого навчають, або той, хто навчається. Зрозуміло, що в цьому йому допомагають викладачі, які з урахуванням даних діагностики рекомендують вибір того чи іншого методу навчання. При цьому вони можуть коригувати або змінювати використовувані методи залежно від форми та способу проведення заняття.

Вибір форми заняття (площина Π_2). Форми навчання визначають, яким чином має бути організований процес навчання, на відміну від методів, які відповідають на запитання, як навчати [6, с. 965]. Форми занять виокремлюють форми організації навчальної роботи, а саме: *лабораторні заняття, практичні заняття, семінарські заняття, лекції, консультації* тощо. Кожна з перелічених форм має свої особливості та сутнісні характеристики.

Вибір форми проведення заняття залежить від багатьох чинників: від того, вивчається новий матеріал чи йде повторення або закріплення вивченого матеріалу, проводиться контроль засвоєння навчальної інформації чи робиться корекція і коригування навчальних дій; навчальний матеріал має теоретичний виклад чи він пов'язаний із його практичним використанням або дослідженням; потребує використання лабораторних приміщень, установок, обладнання або для цього підійдуть класичні аудиторії. Тому вибір форми проведення заняття залежить від чинників, що автоматично підштовхують студента до вибору наперед заданої форми проведення заняття, при цьому враховується часовий і організаційний режими навчання, місце його проведення (вільна чи вже задіяна лабораторія або аудиторія), склад тимчасової студентської групи, "завантаженість" викладача і т. ін. Але за таких обмежень у студента все ж залишається ступінь свободи вибору форми проведення заняття.

Перетинання ліній вибору форм занять і методів навчання вказує на різноманіття дидактичних підходів із позиції поєднання цих елементів. П'ять виділених елементів (методи навчання і форми заняття) дають не менше двадцяти п'яти варіантів цього поєднання.

Вибір способу проведення занять (площина П₃). Дуже важливою особливістю навчального процесу є вибір способу проведення заняття за ознакою кількості людей, що навчаються. Кількість студентів, одночасно включених у навчальний процес, є однією з головних ознак ефективно організованої індивідуально орієнтованої системи навчання, тому що саме індивідуалізація навчання найбільш яскраво виявляє свої особливості, коли окремому студентові приділяється досить багато педагогічної уваги.

Способи проведення занять класифікуються за кількістю присутніх: *один індивідуум*: прикладом може бути індивідуальне заняття чи консультація; *дві особи (пара)*: прикладом може служити навчання у парах змінного типу; *група* (від трьох до семи осіб): прикладом може служити екіпажна робота в умовах концентрованого “занурення”; *колектив* (від двадцяти п’яти до тридцяти осіб): одна академічна студентська група; *потік* (від ста до двохсот осіб): кілька навчальних (академічних) груп, що утворюють так званий студентський потік.

Колективний (кооперативний) спосіб проведення занять передбачає наявність спільної мети, об’єднання зусиль студентів для її досягнення, у тому числі на основі розподілу функцій і обов’язків між учасниками діяльності, співробітництво у процесі її здійснення, відповідальність кожного за результати своєї роботи перед колективом. Індивідуальна форма не вимагає наявності спільної мети діяльності; кожен її учасник працює незалежно від іншого відповідно до своїх навчальних можливостей у притаманному йому темпі. Результати його роботи не позначаються на результатах роботи інших [6, с. 966]. Але ж це не означає, що навчання в групах (від двох і більше осіб) не дає можливості реалізовувати принцип індивідуалізації навчання. Індивідуалізація навчання спирається на керування розвитком людини, що базується на глибокому знанні особливостей та умов її навчання і життя. О. Котиков так характеризує цей процес: “Застосування індивідуалізації навчання передбачає не пристосування цілей і основного змісту навчання до окремого студента, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей задля забезпечення запроєктованого рівня розвитку особистості” [6, с. 332].

Повернемося до нашої моделі вибору форм, способів і методів організації навчання за індивідуально орієнтованою освітньою системою (див. рис. 2). Тепер схема різноманіття дидактичних інструментів нараховує, як мінімум три площини з п’ятьох режимів навчального процесу. Ми бачимо, що поєднання п’яти форм і п’яти способів проведення занять за п’ятьма різними методами навчання дає множину в сто двадцять п’ять варіантів дидактичних інструментів як для студентів, так і для викладачів.

Представлене моделювання дозволяє адекватно і правильно добирати методи навчання відповідно до форм занять чи способів їх проведення (залежно від кількості присутніх на них) або, навпаки, добирати форми проведення занять (лекція, семінар, лабораторна робота тощо) відповідно до вибору реалізованих методів чи способів проведення занять (залежно від кількості учасників). І, нарешті, способи проведення занять можуть визначати два інші компоненти: методи навчання і форми проведення занять.

Необхідна для ефективного професійного навчання індивідуалізація неможлива в чистому вигляді, принаймні, через три основні причини. По-перше, навчання окремо взятого індивіда буде коштувати великих фінансових витрат як для студента, так і для вищого навчального закладу. По-друге, молодь відчуває потребу спілкуватися зі своїми колегами з тим, “щоб якимось показати своє професійне достоїнство” [12, с. 19]. По-третє, самоосвіта вимагає соціальної звітності результатів індивідуального навчання, змагальності та здорового суперництва зі своїми колегами по навчанню, товаришами і друзями. І. Бьом, Й. Шнайдер вважають, що “досвід, погляди, методика і результати мають критикуватися, змінюватися, доповнюватися і т. ін. Навчання у студентській групі також сприяє досягненню більш високих цілей продуктивного навчання, тобто підвищує впевненість у собі щодо здобуття основної кваліфікації” [12, с. 20].

Проблема дозування індивідуальних і колективних способів проведення занять з індивідуальними і груповими формами (наприклад, індивідуальна консультація – масове лекційне заняття), а також використання відповідних індивідуальних і масових методів навчання (наприклад, метод “занурення” – ділова гра) завжди залежала від багатьох чинників: насамперед, від бажання самого студента, можливостей аудиторного фонду (його наповнюваність), зайнятості навчальних лабораторій, наявності та завантаженості устаткування, приладів та інших суто технічних параметрів. Важливим чинником є затребуваність викладача студентами, що, у свою чергу залежить від його рівня кваліфікації, педагогічної компетентності та комунікабельності, завантаженості щодо наукової діяльності. Усе це в сукупності визначає загальний рейтинг викладацької діяльності.

Отже, студент повинен знайти ту “золоту” середину між індивідуальним і колективним, усвідомити себе частиною колективу, команди; одержати досвід співробітництва, виробити соціальні навички професійної взаємодії та навички фахового спілкування і комунікації із собі подібними. З іншого боку, прагматична індивідуальна спрямованість, професійний егоїзм у доброму значенні цього слова, зібраність і цілеспрямованість на одному об’єкті навчання без зайвих перешкод (без так званого “колективного шуму”) ро-

буть суто індивідуальний процес більш привабливим і продуктивним. Запропонована нами модель добору форм і способів проведення занять разом із вибором методів навчання дає, на наш погляд, оптимальні шляхи вирішення проблем співвідношення “індивідуального” і “колективного”.

У подальших дослідженнях можлива розробка нових моделей у виборі форм, способів і методів організації навчального процесу з орієнтацією кожного студента на його самооцінку, власну мотивацію й ініціативу стосовно навчальної діяльності.

Посилання:

1. *Бабанский Ю. К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе / *Ю. К. Бабанский*. — М. : Просвещение, 1985. — 208 с.
2. *Байбородова Л. В.* Организация обучения старшеклассников сельских школ по индивидуальным планам : методическое пособие / *Л. В. Байбородова, Е. Н. Серебренникова* и др. — Ярославль : Департамент образования Администрации Ярославской обл., 2006. — 116 с.
3. *Бердяев Н. А.* Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения / *Николай Бердяев* // Дух и реальность. — М. : АСТ ; Харьков : Фолиб, 2003. — С. 25—40.
4. *Ващенко Г. Г.* Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / *Г. Г. Ващенко*. — К. : Укр. вид. спілка, 1997. — 415 с.
5. *Газман О. С.* Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / *О. С. Газман* // Новые ценности образования. — Вып. 6. Забота — поддержка — консультирование. — М. : Инноватор, 1996. — С. 10—38.
6. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень*. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
7. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения / *И. Я. Лернер*. — М. : Педагогика, 1981. — 186 с.
8. *Лоренц В. В.* Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.08 теория и методика профессионального образования / *Лоренц Вероника Викторовна* ; Омский гос. пед. ун-т. — Омск, 2001. — 250 с.
9. *Скаткин М. Н.* О методах обучения / *М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер* // Советская педагогика. — 1965. — № 3. — С. 21—26.
10. *Соколова М. Л.* Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования / *Соколова Мария Леонидовна* ; Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — Архангельск, 2001. — 202 с.
11. *Суртаева Н. Н.* Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на примере естественно-научных дисциплин) : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования / *Суртаева Надежда Николаевна* ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — М., 1995. — 40 с.
12. *Теория и практика продуктивного обучения : коллективная монография / под ред. академика РАО М. И. Башмакова*. — М. : Народное образование, 2000. — 248 с.
13. Указ Президента України “Про додаткові заходи вдосконалення професійно-технічної освіти в Україні” від 18.09.2004 р. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=1102/2004>.

14. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. — М. : Академия, 2001. — 144 с.
15. Ягодовский К. П. Вопросы общей методики естествознания / Константин Павлович Ягодовский. — М. : Учпедгиз, 1951. — 365 с.

References (translated and transliterated)

1. Babanskiy Yu. K. Metody obucheniya v sovremennoy obshcheobrazovatel'noy shkole (Methods of training at modern comprehensive school). Moscow, 1985. 208 p.
2. Bayborodova L. V., Serebrennikov E. N., et al. Organizatsiya obucheniya starsheklassnikov sel'skih shkol po individual'nym planam : metodicheskoe posobie (Organization of senior pupils' training at rural schools under individual plans : methodical guide). Yaroslavl', 2006. 116 p.
3. Berdiaev N. A. Ya i mir ob'ektov. Opyt filosofii odinochestva i obshcheniya (I and the world of objects. Experience of philosophy of loneliness and communication) // Spirit and reality. Moscow-Kharkov, 2003. P. 25–40.
4. Vashchenko G. G. Zahalni metody navchannia (pidruch. dlia pedahohiv) (General methods of training : textbook for teachers). Kyev, 1997. 415 p.
5. Gazman O. S. Pedagogika svobody : put' v gumanisticheskuyu tsivilizatsiyu XXI veka (Freedom pedagogics : a way to a humanistic civilization of the 21st century) // New values of education. Vol. 6. Care – support – consultation. Moscow, 1996. P. 10–38.
6. Entsyklopediya osvity [Education encyclopedia / Academy of pedagogical sciences of Ukraine; editor-in-chief V. G. Kremen']. Kyev, 2008. 1040 p.
7. Lerner I. Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya (Didactic bases of methods of training). Moscow, 1981. 186 p.
8. Lorentz V. V. Proektirovanie individualno-obrazovatel'nogo marshruta kak uslovie podgotovki budushchego uchitel'ya k professional'noy deyatelnosti (Designing of an individually-educational route as a condition of future teacher's preparation for professional work : Ph. D. thesis in pedagogical sciences : 13.00.01 general pedagogics, history of pedagogics and education, 13.00.08 theory and methods of vocational training; Omsk State Pedagogical University). Omsk, 2001. 250 p.
9. Skatkin M. N., Lerner I. Ya. O metodah obucheniya (About training methods // Soviet Pedagogics, 1965. № 3. P. 21—26.
10. Sokolova M. L. Proektirovanie individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov studentov v vuze (Designing of individual educational routes of students at higher school : Ph. D. thesis in pedagogical sciences : 13.00.01 general pedagogics, history of pedagogics and education; M. V. Lomonosov State University of Pomorsk). Arkhangel'sk, 2001. 202 p.
11. Surtaeva N. N. Proektirovanie pedagogicheskikh tehnologiy v professional'noy podgotovke uchitel'ya (na primere estestvenno-nauchnykh distsiplin) (Designing of pedagogical technologies in teacher's vocational training (based on natural science subjects) : author's abstract of thesis for submitting scientific degree of Doctor of Pedagogy : 13.00.01 general pedagogics, history of pedagogics and education; Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen). Moscow, 1995. 40 p.
12. Teoriya i praktika produktivnogo obucheniya : kollektivnaya monografiya (The theory and practice of productive training : collective monograph / under edition of M. I. Bashmakov, the academician of Russian Open Society). Moscow, 2000. 248 p.
13. Ukaz Prezidenta Ukrainy "Pro dodatkovy zahody vdoskonalennia profesiyno-tekhnichnoi osvity v Ukraini" (The decree of the President of Ukraine "About additional measures of vocational training improvement in Ukraine" from 9/18/2004) [Electronic resource]. — Mode of access : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=1102/2004>

14. *El'konin B. D.* Psihologiya razvitiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy (Development psychology : manual for students of higher educational institutions). Moscow, 2001, 144 p.
15. *Yagodovskiy K. P.* Voprosy obshchey metodiki estestvoznaniya (Questions of the general methods of Natural Sciences). Moscow, 1951. 365 p.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2013

М. Коляда

Выбор оптимальных форм, способов и методов организации учебного процесса по индивидуально ориентированной образовательной системе

В статье предложен новый подход в выборе оптимальных форм, способов и методов организации учебного процесса в индивидуально-ориентированной образовательной системе. Рассмотрены основные свободы студентов, которые учатся по индивидуальной траектории обучения. Целью статьи является попытка выделения основных свобод студентов сферы информационной безопасности и построение на их основе наглядной модели объединения форм, способов и методов организации учебного процесса по индивидуально-ориентированной системе. Именно возможность свободы выбора и вариативность при проектировании индивидуального образовательного маршрута, является отличительной особенностью лично-ориентированного образовательного процесса. Показано, что проблема дозирования индивидуальных и коллективных способов проведения занятий, с индивидуальными и групповыми формами самих занятий, а также использование соответствующих индивидуальных и массовых методов обучения зависит от многих факторов, в первую очередь, от личной заинтересованности обучаемого и возможностей учебного заведения. Предложенная модель отбора форм и способов проведения занятий, вместе с выбором методов обучения, дает оптимальные решения возникающих проблем соотношения “индивидуального” и “коллективного”.

Ключевые слова: свобода выбора студента, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальные особенности студента, дидактический инструмент.

М. Koliada

Choice of Optimum Forms, Ways and Methods of Educational Process Organization in Individually Oriented Educational System

The author of the article suggests a new approach to the choice of optimum forms, ways and methods of the educational process organization in the individually-focused educational system. The article deals with basic freedoms of students who study on an individual trajectory of training. The aim of the article is an attempt of allocation of basic freedoms of students of information security sector and, on their basis, a construction of evident model of association of forms, ways and methods of the educational process organization in the individually-oriented system. The possibility of a freedom in choosing and variability at designing of an individual educational path are distinctive feature of the person-oriented educational process. The article shows that the problem of dispensing individual and collective ways of conducting lessons with individual and group forms of lessons, as well as the use of corresponding individual and group methods of training depends on many factors, first of all, from personal interest of the trainee and educational institution possibilities. The suggested model of selecting forms and ways of conducting lessons, together with a choice of training methods, gives optimum decisions of arising problems of a “individual” and “collective” parity.

Key words: student's freedom of choice, individual educational path, student's specific features, didactic tool.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
старий науковий співробітник І. М. Козловська

УДК 378.091.33:37-047.22

*Майя Кадемія,
Світлана Кізім*

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Нині в усіх Європейських країнах і в Україні відбувається процес оновлення вищої освіти в напрямі формування у студентів ключових (базових) компетенцій. Суспільству потрібні фахівці нової формації, активні, творчі, мислячі, здатні до самостійного пошуку наукової інформації та застосування наукових знань на практиці. Вітчизняні та зарубіжні вчені справедливо вважають, що перспективним підходом у професійній підготовці людини, яка навчена діяти активно і конструктивно, розглядається компетентісний підхід.

Впровадження компетентісного підходу в організацію навчання студентів у ВНЗ сприятиме модернізації традиційного підходу, пріоритетом якого є формування знань, умінь і навичок.

Науковці зазначають, що проблема традиційної, знаннево орієнтованої освіти полягає в суперечності між достатньо високим рівнем засвоєння студентами предметних теоретичних знань і значними труднощами їхнього використання у практичній діяльності, тобто компетентісний підхід у підготовці фахівців передбачає не просту трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування в майбутніх випускників професійної компетентності.

Такий випускник має бути конкурентоздатним на ринку праці. Компетентна людина вільно володіє власною професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, готова до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

У зв'язку з цим основним завданням освітньої політики вважається забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави [5, с. 30].

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що саме поняття “компетентісний підхід” прийшло до нас із західноєвропейської системи професійної освіти (у їх системі використовується термін “навчання на основі компетенції”). Вперше концепція опису освіченості людини стала активно розвиватися наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. під впливом моделей освіти США та західної Європи.

Нині компетентісний підхід у межах Болонського процесу розглядається такими українськими і зарубіжними вченими: В. Байденком, В. Бооовим, Н. Біб'юк, А. Вербицьким, А. Марковою, В. Серіковим, А. Хуторьким, І. Зимньою, О. Локшиною, О. Овчарук, О. Пометун та ін.

У дослідженнях учених компетентність розглядається неоднозначно і трактується достатньо широко. Різноманітні трактування даного поняття зумовлені різними теоретичними підходами дослідників, а також особливостями структури діяльності фахівців різних професійних галузей.

Нині “компетенція” виступає основним поняттям у модернізації змісту освіти. Компетентісний підхід до освіти не заперечує необхідності формування знаннєвої бази (компетентності); мова йде про компетенції як інтегральний результат.

Мета статті полягає в розгляді використання компетентісного підходу в процесі модернізації підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ.

У теорії компетентісного підходу виділяють два базові поняття: компетенція і компетентність. При цьому компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються за відношенням до певного кола предметів, процесів.

Компетентність співвідноситься з володінням, наявністю в людині відповідних компетенцій, включаючи її особисте ставлення до неї та предмета діяльності [2, с. 1]. На думку В. Болотова і В. Серікова, компетентісний підхід висуває на перше місце не інформативність студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях: у процесі пізнання і пояснення явищ дійсності; в оволодінні сучасною технікою; у взаєминах людей в етичних нормах, в оцінці власних вчинків; у практичному житті у процесі виконання соціальних ролей громадянина; у правових нормах і адміністративних структурах, у користувацьких і естетичних оцінках; у виборі професії й оцінці своєї готовності до навчання у професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринок праці; за необхідністю розв'язувати власні проблеми: життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способів розв'язування конфліктів [1, с. 11].

Усі дослідники зазначають, що компетентісний підхід посилює практичну спрямованість педагогічної освіти, підкреслює необхідність одержання досвіду діяльності, вміння на практиці реалізовувати знання. Тому формування педагогічної компетентності не закінчується набуттям кваліфікації вчителя; її розвиток продовжується впродовж усієї професійної діяльності вчителя.

Як наголошують В. Болотов і В. Серіков, компетентність є результатом навчання, не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозви-

тку індивіда й узагальнення особистісного і діяльнісного досвіду [1]. Таке навчання дозволяє оптимально адаптуватися до реальної діяльності та використовувати компетенції в різних ситуаціях.

Так, у навчальному процесі, побудованому на основі компетентісного підходу, встановлюється залежність між знаннями та вміннями, підпорядкування набутих знань професійним умінням. Це сприяє тому, що освіта є для студента особистісно значущою і набувається у процесі активної пізнавальної самостійної діяльності: навчальної, квазіпрофесійної та професійної; до сфери діяльності вчителя постійно попадають нові, більш складні проблеми, що вимагають нових підходів до їх розв'язання.

Виходячи з поняття компетентності як результату здобуття освіти у ВНЗ, освітній процес необхідно будувати таким чином, щоб у ньому виникали пробні ситуації, що наближені до реально існуючих професійних ситуацій, котрі дають можливість майбутнім учителям реалізувати професійні педагогічні компетенції. За таких умов підготовка майбутніх учителів у педагогічному ВНЗ буде наближеною до реальних умов і дозволить підготувати випускників до розв'язання реальних професійних завдань, тобто оволодіння знаннями зі змісту навчального предмета і засобів оцінки його засвоєння, організацією групової роботи учнів і планування їхнього дослідною діяльністю. Все це вимагає систематичної роботи щодо засвоєння, використання і вдосконалення компетенцій майбутніх учителів у навчальному процесі.

Особливістю компетентісного підходу до організації навчального процесу в педагогічному ВНЗ є орієнтація його на навчання, активне і самостійне оволодіння студентами теоретичними і прикладними знаннями, що і закладено в побудові навчальних планів відповідно до Болонської декларації. Значне збільшення самостійної роботи студентів сприяє підсиленню їхньої відповідальності за власні результати діяльності. За цієї умови значно зменшується навантаження на студента, що реалізується за рахунок його індивідуальної траєкторії розвитку, врахування його пізнавальних та індивідуальних особливостей. Результати такого навчання надають можливість засвоєння студентами досвіду виявлення проблеми, набуття навичок її дослідження, проектування, співпраці, застосування вже відомих і набуття новітніх технологій одержання продукту власної діяльності, оцінювання його якості та можливостей використання.

Зміни, що відбуваються в навчальному процесі, необхідні, але недостатні для формування педагогічної компетентності студента. Важливим є систематичне оновлення змісту навчальних предметів, методик і технологій підготовки студентів до професійної діяльності в навчаль-

ному закладі, розробки і впровадження більш надійної й ефективної системи оцінки готовності вчителя-початківця до педагогічної діяльності.

Усе це вимагає певних змін у методичній організації діяльності студентів і створення умов для розвитку професійних знань і вмінь, досвіду і способів перетворення творчої діяльності, адаптації до роботи навчального закладу, а також розвитку здібностей самостійного розв'язку проблем. Для розв'язання основних завдань побудови навчального процесу на компетентнісній основі необхідно: здійснити концентрацію зусиль на головному, тобто цілей, що визначатимуть першочергові завдання, зміст, порядок і перспективи подальшої роботи формування педагогічної компетентності студентів; дотримуватись ясності та відкритості у спільній діяльності “викладач – студент”, що надає можливість викладачам і студентам орієнтуватися у процесі формування педагогічної компетентності; створення і дотримання еталону оцінювання рівня сформованості професійної педагогічної компетентності.

Важливим в умовах компетентнісного навчання є питання вибору форм і методів навчання студентів, коли формування знань і вмінь здійснюється у практичній діяльності студентів; роботі в групі; використання активних форм і методів навчання, інноваційних технологій продуктивного навчання та ін.

Нині в навчальному процесі ВНЗ широкого використання набули проектні технології: телекомунікаційні проекти, проекти за технологією Інтел “Навчання для майбутнього”, Веб-квести. Наприклад, студенти – майбутні педагоги, вивчаючи німецьку мову, навчаються за проектною технологією Веб-квест. Наведемо приклад проекту за темою: “Schul – und Lehrjahre”, який виконують студенти з використанням телекомунікаційної мережі (рис. 1).

Навчання з використанням методу проектів сприяє розвитку навичок самостійного одержання знань, використання інноваційних технологій навчання за умови наявних предметних знань уже, одержаних під час навчання у ВНЗ, та з урахуванням засвоєння нових.

Використання в навчальному процесі ВНЗ неімітаційних та імітаційних методів навчання дозволяє залучати студентів до активної пізнавальної діяльності, розвитку інтересу до майбутньої професії, сформувати самостійність і відповідальність за прийняті рішення. Особливого значення набуває правильна організація самостійної роботи студентів із дотриманням таких умов: поєднання аудиторної та позааудиторної самостійної роботи і методик її здійснення; створення необхідного навчально-методичного забезпечення самостійної роботи; здійснення систематичного контролю за результатами самостійної роботи студентів.

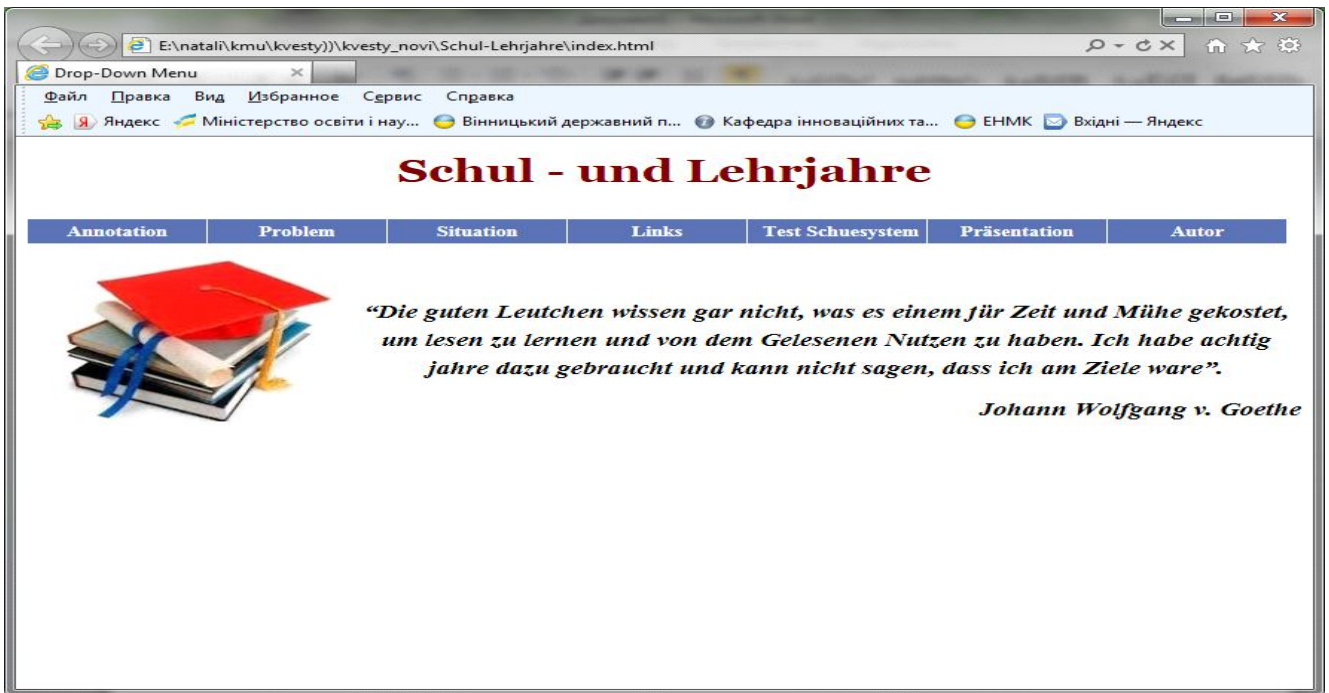


Рис. 1. Веб-сторінка проекту за темою “Schul – und Lehrjahre”

Прикладом сучасного підходу до створення цих умов може бути використання єдиного інформаційного освітнього середовища у ВНЗ, в якому працює корпоративна мережа з виходом в Інтернет.

Наведемо для прикладу електронний навчально-методичний комплекс із дисципліни “Історія інформатики й інформаційних технологій” (рис. 2).

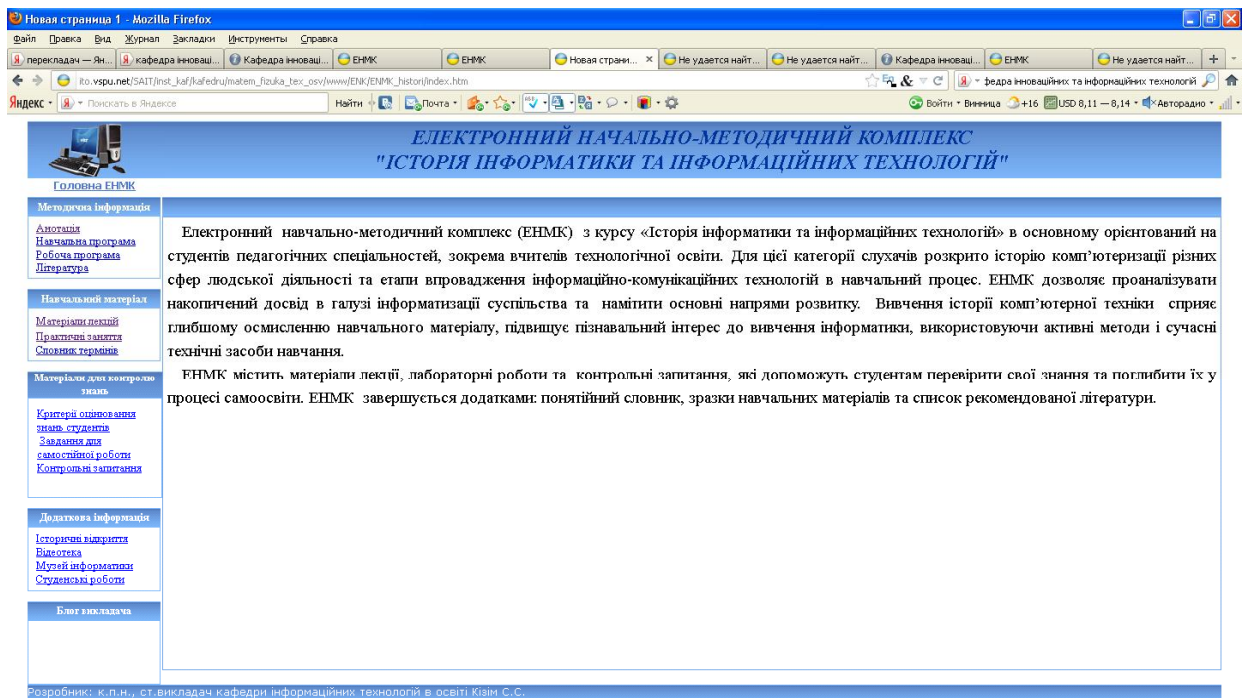


Рис. 2. Головна сторінка ЕНМК із дисципліни “Історія інформатики й інформаційних технологій”

Наведемо структуру ЕНМК:

I блок – методичний, складається з анотації та методичних рекомендацій для користувача та викладача; державний стандарт із дисципліни або навчальна програма, тематичний план і робоча програма.

II блок – навчальний, складається з теоретичної частини, що містить: матеріали лекцій, лабораторні роботи, додаткові навчальні матеріали, словник і глосарій, електронний практикум і практичну частину.

III блок – контроль знань: контроль успішності, тести, самостійна робота, практичні завдання, питання до екзамену, тести, роботи студентів.

IV блок – література: основна, додаткова, Інтернет-джерела.

Кожний студент одержує вільний доступ до навчальних матеріалів, незалежно від часу і місця знаходження має змогу виконувати різні види навчальних робіт, результати виконання яких фіксуються в електронному журналі. Таким чином, виконуючи самостійну роботу, аналізуючи власні результати, студент демонструє рівень сформованості власної компетентності.

Проблема побудови в навчальному процесі на компетентнісній основі має певні труднощі. Це пояснюється низькою активністю впровадження компетентнісного підходу в навчальному процесі, а це явище можна пояснити інертністю професорсько-викладацького складу, відсутністю бажання перебудови своєї діяльності, оволодіння інноваційними технологіями навчання, що пов'язане з модульною організацією навчального процесу, єдиною системою залікових одиниць (кредитів), якісно новим підходом до оцінки результатів навчання.

Іншою проблемою тут є відсутність нормативного і методичного забезпечення оцінки компетенції. Тому для якісної підготовки фахівців необхідно створити систему оцінки компетенції, що має враховувати запити користувачів і цільові орієнтири освіти.

Таким чином, на підставі розглянутого можна виокремити особливості побудови навчального процесу на компетентнісній основі: залучення студентів до активної діяльності з планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу їхньої підготовки до педагогічної діяльності в навчальному закладі; організація спільної діяльності з викладачем щодо визначення власної освітньої траєкторії; організація спільної діяльності з розробки освітніх проектів; участь у реальній педагогічній діяльності в якості викладача в період педагогічної практики; розвиток самостійного творчого і відповідального ставлення до навчання; підвищення мотивації та стимулювання до самовдосконалення.

У сучасних умовах підготовки майбутніх педагогів необхідно вивчати потреби і запити роботодавців, тобто навчальних закладів, у яких будуть пра-

цювати випускники педагогічних ВНЗ, удосконалювати зміст, форми і методи організації педагогічної практики студентів. Тісна співпраця між вищими навчальними закладами і роботодавцями дозволить не лише ВНЗ випускати конкурентоздатних фахівців, а й роботодавцям надавати їм робочі місця.

Посилання:

1. *Болотов В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / *В. А. Болотов, В. В. Сериков* // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.
2. *Кабанова Т. А.* Тестирование в современном образовании : учеб. пособие для вузов / *Т. А. Кабанова, В. А. Новиков.* — М. : Высш. шк., 2010. — 381 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / *Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локишина, О. В. Овчарук* та ін. // Бібліотека з освітньої політики ; заг. ред. *О. В. Овчарук.* — К. : “К.І.С.”, 2004. — 112 с.
4. *Пометун О. І.* Запровадження компетентнісного підходу — перспективний напрям розвитку сучасної освіти. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.visnyk.iatp.org.ua.
5. *Фролов Ю. В.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / *Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин* // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 34—41.

References (translated and transliterated)

1. *Bolotov V. A., Serikov V. V.* Kompetentnostnaya model' : ot idei k obrazovatel'noy programme (Competence model : from the idea to the educational program) // Pedagogy, 2003. № 10. P. 8—14.
2. *Kabanova T. A., Novikov V. A.* Testirovanie v sovremennom obrazovanii : ucheb. posobie dlya vuzov (Tests in modern education : manual for higher schools). Moscow, 2010. 381 p.
3. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti : svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy (Competence approach in modern education : international experience and Ukrainian prospects) / *N. M. Bibik, L. S. Vashchenko, O. I. Lokshyna, O. V. Ovcharuk* et al. // Library of Education Policy, *A. V. Ovcharuk* (ed.). Kyiv, 2004. 112 p.
4. *Pometun O. I.* Zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidhodu – perspektyvnyi napriam rozvytku suchasnoyi osviti (Introduction of Competency Approach – a promising trend of modern education development). [Electronic resource] — Mode of access : www.visnyk.iatp.org.ua.
5. *Frolov Yu. V., Makhotin D. A.* Kompetentnostnaya model' kak osnova otsenki kachestva podgotovki spetsialistov (Competence model as a basis of assessing the quality of specialists' training). // Higher education today, 2004. № 8. P. 34-41.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2013

М. Кадемия, С. Кизим

**Модернизация подготовки педагогов в вузах
на основе компетентностного подхода**

В статье рассматривается проблема модернизации подготовки будущих педагогов в вузах на компетентностной основе, пути ее реализации и определенные трудности, возникающие при этом. Выделяются такие особенности построения учебного процесса на компетентностной основе: привлечение студентов к активной деятельности по планированию, реализации, оценке и коррекции процесса их подготовки к педагогической деятельности в учебном заведении; организация совместной деятельности с преподавателем по определению собственной образовательной траектории; организация совместной деятельности по разработке образовательных проектов; участие в реальной педагогической деятельности в качестве преподавателя в период педагогической практики; развитие самостоятельного творческого и ответственного

отношения к учебе; повышение мотивации и стимулирования к самосовершенствованию. Автор делает вывод, что в современных условиях подготовки будущих педагогов необходимо учитывать потребности и запросы работодателей, то есть учебных заведений, в которых будут работать выпускники педагогических вузов, усовершенствовать содержание, формы и методы организации педагогической практики студентов.

Ключевые слова: модернизация, компетентностный подход, компетентность, компетенция.

M. Kademiya, S. Kizim

Modernization training of teachers in universities based on competence approach

The article deals with the problem of modernization of future teachers' training at higher education institutions based on competence, ways of its implementation and difficulties arising from this. The authors highlight the following features of the educational process based on competence: engaging students to be active in the planning, implementation, evaluation and correction of the process of their preparation for teaching activities at school; organizing joint activities with the teacher to determine their own educational path; organizing joint activities to develop educational projects; participating in real pedagogical activity as a teacher during the teaching practice; developing independent creative and responsible attitude to their studies; increasing motivation and incentive for self-improvement. The authors conclude that in the present conditions of future teachers' training educators must take into account the needs and demands of employers, i.e. schools where teacher's college graduates will work, improve the content, forms and methods of pedagogical practice.

Key words: modernization, competence approach, competence, competency.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Г. П. Васянович

УДК 37.134:372.4

Олена Будник

ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

Актуальність проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності зумовлена наявністю об'єктивних суперечностей між: постійно зростаючими суспільними вимогами до професіоналізму вчителя в аспекті вирішення практичних соціально-виховних завдань у руслі гуманістичної концепції освіти та реальним рівнем його особистісної готовності; потребою підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі та відсутністю належного теоретико-методологічного супроводу цього процесу; традиційним навчально-методичним інструментарієм розвитку особистості майбутнього фахівця та необхідністю його модернізації з урахуванням сучасних соціально-педагогічних технологій. Тому важливим завданням професійної освіти вважаємо розроблення концептуальних стратегій підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі.

Вагомий внесок у науково-філософське осмислення професійної діяльності здійснили В. Андрущенко, В. Киричук, В. Кремень, Н. Ничкало, П. Саух та інші вчені. Педагогічну діяльність як особливий вид соціальної діяльності розглядають С. Гончаренко, Г. Васянович, І. Зязюн, О. Романовський, О. Пономарьов та ін.; теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності вивчають О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська, А. Мудрик, В. Поліщук, Н. Сейко, З. Шевців. Відтак професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сучасних суспільних трансформацій потребує окремого наукового дослідження.

Мета статті – обґрунтувати концептуальні основи професійної підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі.

Педагогічний зміст соціально-педагогічної діяльності передбачає синтез необхідних, усвідомлених і цілеспрямованих відносин, зумовлених метою створення соціально-виховного середовища навчального закладу та свідому оптимізацію суспільних виховувальних впливів. Соціально-педагогічна діяльність є віддзеркаленням об'єктивних тенденцій суспільного розвитку, що потребують спеціально визначеного змісту й організаційних технологій у розгорнуту програму поетапного поступу до га-

рмонійного розвитку особистості в соціумі. Тому професійну соціально-педагогічну діяльність майбутнього вчителя розглядаємо у *широкому соціальному та специфічно педагогічному* дискурсі.

Підготовку майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності трактуємо як цілеспрямований комплексний процес, що передбачає оволодіння ним систематизованими знаннями, вміннями, педагогічними цінностями і професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду цієї діяльності.

На концептуальному рівні результатом підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності вважаємо його *особистісно-професійну готовність* як інтегроване утворення, що синтезує в собі складові компоненти (когнітивний, мотиваційний, соціально-комунікативний, морально-естетичний, діяльнісно-технологічний), виокремлені відповідно до змісту цієї діяльності, особливостей і умов її здійснення в навчально-виховній практиці.

Головну мету педагогічної освіти В. Сластьонін визначає як професійно-особистісний розвиток учителя [8, с. 79–81]. В умовах педагогічного університету особистісний розвиток студента здійснюється у процесі його навчальної та науково-дослідницької діяльності, що передбачає опанування професією. Особистісну готовність майбутнього фахівця вважаємо провідною стосовно готовності професійної, адже ефективність соціально-педагогічної діяльності детермінована високими духовними ідеалами, гуманістичною спрямованістю, креативністю, морально-естетичним ставленням до суб'єктів взаємодії.

Методологічний підхід у статті розглядаємо як систему основних філософських положень, що сукупно становлять основу наукового дослідження, а теоретичний підхід – як низку соціально-педагогічних теорій, використання яких уможливорює виявлення суперечностей, принципів і закономірностей перетворення предмета професійної діяльності.

Розроблення концептуальних засад здійснено з орієнтацією на процес професійної підготовки майбутнього вчителя як цілісної системи, що включає педагогічне цілепокладання, зміст освіти, методи, засоби, технології досягнення поставленої мети, а також студента як суб'єкта соціально-педагогічного процесу та викладача як організатора цього процесу. У дослідженні виокремлюємо основні методологічні підходи: міждисциплінарний, соціосистемний, аксіологічний, культурологічний, структурно-функціональний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний, які слугують підґрунтям проектованої концепції.

У сучасній педагогічній науці пропагується інтегрування класичного (системного), некласичного (екзистенціального) та постнекласичного (наративного) підходів у аналізі та проектуванні професійної

діяльності. У цьому ракурсі в підготовці майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності вважаємо доцільним орієнтуватися на визначені методологічні та загальнодидактичні принципи.

Принцип комплексності характеризує соціально-педагогічну діяльність як складну систему, що потребує міждисциплінарного вивчення й аналізу її складових і часто призводить до непередбачуваних результатів її дослідження та практичної реалізації. Це породжує необхідність “еклектичного підходу” в моделюванні професійної спрямованості досліджуваного феномена. Такий підхід уможливило поєднання наукової та ненаукової творчості, раціональних й інтермінаційних методів дослідження [7, с. 40].

З цим принципом професійна підготовка майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі передбачає опанування ним наукових теорій, законів, понять, методів і форм пізнання на міжпредметній основі шляхом інтегрування виокремлених знань і видів навчально-дослідної та соціально-позитивної діяльності.

Принцип наукової стратегії передбачає науково-педагогічний пошук, вироблення оригінальних технологій реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності у практиці школи і підготовки майбутнього вчителя до її ефективного здійснення, тобто починаючи від визначення проблеми, її методологічного обґрунтування, оцінювання до створення її моделі з формуванням теоретичних засад, методики роботи та кінцевого результату. У сучасній вищій освіті гостро стоїть проблема формування глибинних теоретико-методологічних знань майбутніх фахівців, стійких світоглядних позицій, на яких ґрунтується професійна діяльність у школі. Утім значна кількість учителів здебільшого схильні до стереотипно-практичної діяльності, що виключає систематичне наукове самовдосконалення, через небажання вивчати нововведення часто консервативно їм протидіють.

Завдання наукової стратегії, передусім, у соціально-педагогічному ракурсі – це прогнозування можливих негативних чи позитивних явищ на інтуїтивному рівні, до яких може привести впровадження творчих пошуків у виховному процесі. У соціально-педагогічній діяльності, що ґрунтується на гуманістичних позиціях, у роботі з девіантними учнями, їхніми батьками, налагодженні консультування обдарованих дітей, здійсненні культурно-дозвіллевої (анімаційної) діяльності тощо особливої значущості набуває сценарій реалізації наукової стратегії з глибинним прогнозуванням її результативності. Відтак принцип наукової стратегії у професійній підготовці вчителя передбачає відображення відповідності змісту вищої освіти суспільно-освітнім вимогам, сучасним науковим досягненням і реаліям навчально-виховної практики.

У рамках класичної методології *принцип системності* – це спрямування професійної підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності як складної системи, що містить певні впорядковані елементи, які взаємопов'язані між собою таким чином, що виключення чи введення нового елемента закономірно відображається на інших [4, с. 81]. Підготовка педагога початкової школи здійснюється як система загальнонаукових структурно-функціональних зв'язків з урахуванням наступності між етапами (роками) навчання та відповідними програмами в центрі багаторівневої педагогічної освіти.

Принцип фундаменталізації професійно-педагогічної освіти (за С. Гончаренком) передбачає забезпечення основ професійної та загальної культури фахівця, що реалізується в його гуманітарній і професійній соціально-педагогічній діяльності. Фундаменталізація професійної підготовки спрямована на вирішення суперечності між професійною освітою і вузькопрактичною професійною підготовкою. Отже, фундаменталізацію професійної підготовки майбутнього вчителя ПК вбачаємо у формуванні в нього ціннісних установок на гнучкість і мобільність у використанні соціально-педагогічних технологій у шкільній практиці, розвитку його методологічної, креативної, інформаційно-комунікативної культури. С. Гончаренко акцентує на потребі фундаменталізації освіти в аспекті духовного розвитку професіонала, а не лише формування в нього знань і вмінь із відповідних навчальних дисциплін спеціалізації [3, с. 2–6]. Адже опанування загальнометодологічними уявленнями пізнання уможливить здатність до імпровізації міждисциплінарними категоріями у професійній діяльності, інтерактивної організації соціально-педагогічної діяльності, поетапний творчий розвиток і самореалізацію вчителя.

У рамках синергетичної (некласичної) методології визначаємо *принцип нелінійності*, який вказує на необхідність інноваційного, некласичного сприйняття світу на основі врахування сучасних досліджень соціально-гуманітарних наук. Нелінійність професійного мислення вирізняється гнучкістю, варіативністю, воно завжди спрямоване на вирішення “складних систем з урахуванням новітніх методологічних підстав, методик і засобів” [7, с. 39]. Духовні, соціальні, індивідуальні якості людини також характеризуються нелінійністю. Нелінійне мислення у професійній підготовці студента до соціально-педагогічної діяльності має метою її здійснення на більш досконалому рівні, тому, зазвичай, мета і спрямованість цієї діяльності у практиці є вищими і вступають у суперечність із результатами. У підготовці майбутнього вчителя цей принцип передбачає відкритість, варіативність, гнучкість, мобільність системи формування знань і вмінь соціа-

льно-педагогічного змісту шляхом синтезу базових і спеціальних курсів, розвиток суб'єктності, стимулювання креативності.

Принцип соціокультурної детермінації професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи відображається в ретельному врахуванні загальнолюдських, національних пріоритетів, соціальної політики держави в контексті світового соціокультурного процесу. Адже нові форми суспільного буття сприяють осмисленню культур різних соціумів: регіонального (європейського, азіатського, українського тощо) чи вселюдського (глобального). Відповідно культура соціуму чинить істотний вплив на результати соціально-педагогічної діяльності вчителя. Не випадково сучасні вчені (Г. Васянович, І. Зязюн, О. Савченко, П. Саух, Г. Філіпчук та ін.) акцентують на культурологічній складовій професійної освіти (“освіченість через культуру”).

Принцип єдності суспільного й особистісно-професійного характеризує взаємозв'язок загальнолюдського соціально-педагогічного досвіду та його відображення у свідомості майбутнього вчителя як носія і творця відповідних цінностей суспільства. У професійній підготовці майбутніх фахівців сучасні вчені пропонують так званий “методолого-діяльнісний підхід, головна роль у якому належить рефлексивно-мисленнєвій культурі як формі організації свідомості професіонала”, де професійна свідомість трактується, насамперед, як діяльнісно організована [6, с. 373–374]. “Педагогічна свідомість учителя, – на думку польських учених, – повинна розглядатися з погляду бачення нової ситуації, нових потреб і завдань” [11, с. 19], тобто з урахуванням суспільних вимог до особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя.

Принцип взаємозв'язку теоретичного знання з практикою – це осмислення значущості теоретико-професійного навчання та практико-орієнтованого досвіду майбутнього фахівця у змісті професійно-педагогічної освіти, використання емпіричних знань, набутих у період проходження педагогічної практики, у науково-дослідницькій роботі, усвідомлення випереджувального характеру теоретичного пізнання стосовно практики.

Практико-орієнтований підхід І. Пальшкова вважає визначальним у діяльності педагога. На думку вченої, соціальна реальність відображається у взаємодії та взаємозумовленості трьох сфер: “соціальної системи як сукупності умов для здійснення педагогічної практики і відтворення відповідних соціальних ролей; індивіда, представленого сукупністю практичних педагогічних дій, ціннісних орієнтацій, способів мислення та свідомості; знакових систем як способів опрестування, кодування ідеології конкретного вчителя, усвідомленої ним картини світу і відтворюваної у педагогічній діяльності” [5, с. 35].

Принцип антропологічної спрямованості – орієнтованість змісту професійної освіти на інтегративне вивчення людини, визнання самоцінності індивідуума студента як активного суб'єкта навчально-пізнавального процесу, врахування особистісних особливостей його розвитку в процесі опанування професійно значущими цінностями на засадах гуманізму і духовності.

“Виховання – це насамперед людинознавство”, – зазначав В. Сухомлинський [9, с. 13]. У цьому ж гуманістичному сенсі в науковій літературі знаходимо концепції педагогіки людинотворчості (В. Андрущенко), людиноцентризму (В. Кремень), особистісно зорієнтованої освіти (І. Бех, М. Чобітько, М. Якиманська), дитиноцентризму (О. Квас), людиновимірності (О. Компанієць, Л. Москальова, С. Хоружій та ін.).

Універсальною основою педагогіки культури, що ґрунтується на тріаді “культура – формування – особистість”, польський учений Д. Кубіновський визначає гуманізм [10, с. 209]. Саме гуманістичні ідеї вважаємо необхідною умовою вдосконалення вищої професійно-педагогічної освіти. А от вітчизняний психолог Г. Балл одним з аспектів гуманізму визначає *раціогуманізм*, акцентуючи на інтелектуальній культурі майбутнього фахівця. Отже, раціогуманізм трактують як світоглядну та методологічну орієнтацію, що передбачає визнання інтелектуальної культури найважливішим досягненням людства і вимагає “максимального його використання у гармонійній взаємодії з іншими складниками культури” [1, с. 100]. Переконані, що у професійній педагогічній діяльності вчителя інтелектуальна складова слугує домінантною і визначає її антропологічно-ціннісні стратегії.

Принцип рефлексивної креативності передбачає орієнтування на індивідуально-творчий підхід до засвоєння професійних знань і вмінь, використання у педагогічній діяльності інноваційних технологій. Цей принцип розглядаємо в невіддільній єдності з професійно-педагогічною саморефлексією – створення умов для самостійної навчально-дослідної роботи майбутнього вчителя задля його саморозвитку, самопізнання, самовизначення, самоосвіти, самовиховання, самореалізації.

Рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) – це “процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів” [2, с. 368]. Самопізнання, за якого відбувається осмислення особистістю власних думок, учинків, індивідуально-психологічних особливостей, називають *саморефлексією*. Акцентування саме на професійно-педагогічній саморефлексії не випадкове, адже підготовка майбутнього вчителя невіддільна від його актуалізації смисло-ціннісної самосвідомості, особистісного розвитку, духовно-естетичного збагачення заради здійснення суспільно значущих вчинків.

І. Бех визначає такі типи особистісної рефлексії: регулятивну (свідоме регулювання протікання психічних процесів), визначальну (осмислення суб'єктом свого "Я"), синтезативну (створення образу "Я" особистості на основі системи духовних цінностей), створювальну (функцією якої виступає духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості) [2, с. 368]. Сучасні вчені (А. Борисюк, Т. Міщенко, В. Пішак та ін.) акцентують на проблемі формування професійної ідентичності, що тісно пов'язана з розвитком професійної самосвідомості. Відповідно теоретична підготовка майбутнього педагога повинна спрямовуватися не лише на ретрансляцію системи професійно значущої інформації, а й на розвиток здатності до рефлексії та самоусвідомлення [6, с. 372].

Механізм рефлексії майбутнього фахівця стимулює його до професійно-педагогічного самовдосконалення, яке здійснюється шляхом: 1) оволодіння майбутніми фахівцями досягненнями соціально-педагогічної науки та впровадження їх у шкільну практику; 2) вивчення й узагальнення кращого педагогічного досвіду; 3) науково-методичної роботи студентів та участі в науково-педагогічних дослідженнях. У професійній діяльності згідно з принципом рефлексивної креативності майбутній фахівець характеризується високим творчим потенціалом, здатністю до дивергентного мислення, прагненням до самовдосконалення і пошуку оригінальних варіантів вирішення соціально-педагогічних проблем, неприйняттям стереотипного підходу до навчання, виховання та розвитку молодшого школяра.

Розроблення концептуальних засад дослідження здійснено з орієнтацією на процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи як цілісної системи, що включає педагогічне цілепокладання, зміст освіти, методи, засоби, технології досягнення поставленої мети, а також студента як суб'єкта соціально-педагогічного процесу та викладача як організатора цього процесу.

Таким чином, механізм реалізації виокремлених теоретичних концептів професійної підготовки майбутнього педагога здійснюється поетапно шляхом координації зусиль професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу, представників громадських організацій в аспекті забезпечення соціально-педагогічного спрямування змісту навчально-виховного процесу. Важливим аспектом упровадження авторської концепції визначено оновлення змісту викладання педагогічних дисциплін засобами професійно-розвивальних технологій: розвитку творчої особистості учня, здоров'язберігальні; інформаційно-комунікаційні; естетотерапія та методи залучення учнів до проектної діяльності; особистісно зорієнтовані технології в індивідуально-груповій соціально-педагогічній діяльності з учнями.

Реалізація представленої концепції невіддільна від проектування впливу соціально-виховного середовища навчального закладу на професійну компетентність майбутнього вчителя в соціально-педагогічній сфері, оптимізації самостійної та науково-дослідницької роботи студентів, включення їх у різні види соціально-педагогічної діяльності у процесі виробничої практики.

Формування науково-теоретичних та організаційно-технологічних засад професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає: включення соціально-педагогічної проблематики до науково-дослідних програм університету; психолого-педагогічне діагностування студентів на предмет виявлення рівня їхньої професійної готовності за напрямками соціально-педагогічної діяльності; проведення науково-практичних симпозіумів, конференцій, семінарів з окресленої проблеми із залученням студентської молоді, вчителів базових шкіл і працівників соціальних служб; підвищення професійної кваліфікації викладачів із питань соціокультурного формування та розвитку майбутніх учителів; підготовку і видання наукових, навчально-методичних посібників з окресленої теми.

Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо в моделюванні соціокультурного простору навчальних закладів різних типів, просвітницькій діяльності в соціально-педагогічній сфері, дослідженні особливостей підготовки до соціально-педагогічної діяльності вчителів сільських малокомплектних шкіл, розробленні теоретико-методичного супроводу для використання соціально-виховних технологій у системі післядипломної педагогічної освіти тощо.

Посилання:

1. *Балл Г.* Раціогуманізм як форма гуманізму відповідна викликам сучасності / *Г. Балл* // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український щорічник / за ред. *Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало*. — Вип. XIV. — Ченстохова ; Київ, 2012. — С. 93—108.
2. *Бех І. Д.* Рефлексія / *І. Д. Бех* // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. — 2-е видання / за заг. ред. проф. *І. Д. Звереві*. — Київ; Сімферополь : Універсум, 2013. — С. 368—371.
3. *Гончаренко С.* Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / *С. Гончаренко* // Шлях освіти. — 2008. — № 1 (47). — С. 2—6.
4. *Гурова Р. Г.* Социологические проблемы воспитания / *Р. Г. Гурова*. — М. : Педагогика, 1981. — 176 с.
5. *Пальшкова І. О.* Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи : практико-орієнтований підхід : автореф. д-ра пед. наук: 13.00.04 / *І. О. Пальшкова*. — Одеса, 2009. — 45 с.
6. *Пішак В. П.* Роль теоретичної та практичної підготовки у становленні професійної ідентичності майбутнього медичного працівника / *В. П. Пішак, А. С. Борисюк* // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. — Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. — К. : Педагогічна думка, 2012. — С. 368—378.
7. Синергетичне світобачення : наукові і педагогічні аспекти : монографія / за ред. *Н. В. Кочубей*. — Суми : ВТД “Університетська книга”, 2013. — 177 с.

8. *Сластенин В. А.* Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / *В. А. Сластенин* // Педагогика. — 1991. — № 10. — С. 79—81.
9. *Сухомлинський В. О.* Серце віддаю дітям / *В. О. Сухомлинський* // Вибрані твори в 5 томах. — К. : Радянська школа, 1977. — Т. 3. — С. 9—279.
10. *Kubinowski D.* Pedagogika kultury jako źródło współczesnych inspiracji teorii uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego / *D. Kubinowski* // Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи : збірник наукових праць / за ред. *Д. Герцюка і Р. Кухи*. — Львів : Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, “Тріада плюс”, 2008. — С. 205—217.
11. *Markocki Z.* Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa / *Zygmunt Markocki* // KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia / Redakcja naukowa *Czesław Prewka*. — Tom II. — Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. — PIB, Radom, 2009. — S. 15–21.

References (translated and transliterated)

1. *Ball H.* Ratsiohumanizm yak forma humanizmu vidpovidna vyklykam suchasnosti (Ratsiohumanism as a Form of Humanism Corresponding to Modern Challenges) // Professional Education: Pedagogy and Psychology : Polish-Ukrainian Yearbook / Ed. by *T. Levovytsky, I. Zyazyun, I. Vilsh, N. Nychkalo*. Vol. XIV. Czestochowa; Kyiv, 2012. P. 93—108.
2. *Bekh I. D.* Refleksiya (Reflection). // Encyclopaedia for social services professionals, 2nd edition. / Ed. by prof. *I. D. Zvereva*. Kyiv; Simferopol, 2013. P. 368—371.
3. *Honcharenko S.* Fundamentalizatsiya osvity yak dydaktychnyi pryntsyyp (Fundamentalization of Education as a Didactic Principle). // Way of Education, 2008, № 1 (47). P. 2—6.
4. *Gurova R. G.* Sotsiologicheskie problemy vospitaniya (Sociological Problems of Upbringing). Moscow, 1981. 176 p.
5. *Pal'shkova I. O.* Formuvannya profesiyno-pedahohichnoyi kul'tury maybutn'oho vchytelia pochatkovoyi shkoly: praktyko-orijentovanyi pidkhid : avtoref. d-ra ped. nauk : 13.00.04 (Formation of Professional and Pedagogical Culture of Future Primary School Teacher: practice-oriented approach : Author's abstract of Dr. of Pedagogy thesis : 13.00.04). Odessa, 2009. 45 p.
6. *Pishak V. P., Borysiuk A. S.* Rol' teoretychnoyi ta praktychnoyi pidhotovky u stanovlenni profesiynoyi identychnosti maybutn'oho medychnoho pratsivnyka (Role of Theoretical and Practical Training in Development of Professional Identity of Future Medical Staff). // Psychological and Pedagogical Sciences in Ukraine : collected works : in 5 vol. Vol. 2 : Psychology, Developmental Physiology and Defectology. Kyiv, 2012. P. 368—378.
7. Synerhetychne svitobachennia : naukovy i pedahohichni aspekty : monohrafiya (Synergetic Worldview: Scientific and Pedagogical Aspects : monograph). / *N. V. Kochubey* (ed.). Sumy, 2013. 177 p.
8. *Slastenin V. A.* Professional'no-pedagogicheskaiia podgotovka sovremennogo uchitel'ia (Professional and Educational Training of Modern Teacher). // Pedagogy, 1991, № 10. P. 79—81.
9. *Sukhomlynskyi V. O.* Sertse viddayu ditiam (I Give my Heart to the Children). // Selected works in 5 volumes. Kyiv, 1977. Vol. 3. P. 9—279.
10. *Kubinowski D.* Pedagogika kultury jako źródło współczesnych inspiracji teorii uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego (Pedagogics of Culture as a Source of Contemporary Inspiration Theories of University Teacher Training). // Teacher education in Ukraine and Poland : Realities and Prospects : Collected Works / Ed. by *D. Hertsyuk and R. Kukh*. Lviv, 2008. P. 205—217.
11. *Markocki Z.* Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa (Teacher – Teach to New Educational Reality in Society) // KU Good School. Teachers. Technol-

ogy of Education / Ed. by *Czeslaw Prewka*. Vol. II. Higher School of Humanities TWP in Szczecin, Institute for Sustainable Technologies, National Research Institute, Radom, 2009. P. 15—21.

Стаття надійшла до редакції 07.10.2013

Е. Будник

**Теоретические концепты подготовки будущих учителей
к социально-педагогической деятельности в школе I степени**

В статье обоснованы концептуальные основы подготовки будущих учителей к социально-педагогической деятельности путем соответствующего направления содержания высшего образования и приоритетности духовно-эстетических, гуманистических, социокультурных ценностей как составляющих. Разработана авторская концепция этой подготовки на основе субъектно-деятельностного, междисциплинарного, социосистемного, синергетического, аксиологического, культурологического и структурно-функционального подходов. Акцентировано на необходимости формирования целостной личности профессионала, а результатом готовности будущего учителя к социально-педагогическому взаимодействию в учебном заведении признан уровень его личностно-профессионального развития. В профессиональной подготовке будущего учителя к социально-педагогической деятельности приоритетными определены следующие методологические принципы: комплексности, научной стратегии, системности, фундаментализации, нелинейности, взаимосвязи теоретического знания с практикой, антропологической направленности, рефлексивной креативности и другие. Обоснованы перспективные направления дальнейшего исследования проблемы.

Ключевые слова: профессиональное образование, социально-педагогическая деятельность, личностно-профессиональное развитие, целостная личность профессионала.

О. Будник

**Theoretical Concepts of Preparing Future Teachers
for Social and Educational Activities at Primary School**

The article deals with the conceptual basis of preparing future teachers for social and educational activities due to appropriate orientation of the content of higher education and the priority of spiritual and aesthetic, humanistic, social and cultural values as components of this readiness. The author worked out the conception of such a training based on subject and activity, intersubjective, socio-system, synergetic, axiological, culturological, structure and functional approaches. The author pays attention to the necessity to form a coherent personality and the result of future teachers' readiness for social and educational interaction in an educational institution is considered as a level of personal and professional development. The following methodological principles have the priority in future teachers' training to the social and educational activities, namely: the principles of comprehensiveness, scientific strategy, system, fundamentalization, nonlinearity, relationship of theoretical knowledge with practice, anthropological focus, reflective creativity etc. The researcher proved promising directions for further research of the problem.

Key words: professional education, social and educational activities, personal and professional development, integrated personality.

Рецензент – кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник В. Д. Онищенко

УДК 378:37.048.45

Тимур Арабаджи

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СПОРТСМЕНІВ ПІСЛЯ ЗАКІНЧЕННЯ СПОРТИВНОЇ КАР'ЄРИ

Психолого-педагогічне забезпечення високих результатів фізичного виховання та спорту є важливою й актуальною *проблемою* сьогодення. Залучення до занять професійним спортом усе ширшого загалу людей істотно її загострює. Розвиток фізичної культури і спорту набув різноманітних функцій: виховної, оздоровчої, політичної, комерційної, розважальної та інших, які дають можливість людині реалізувати свій творчий потенціал, а правильно поставлена спортивна мета створює позитивні передумови для вдосконалення здібностей людини впродовж усього життя.

Діяльність професійних спортсменів характеризується певною сукупністю взаємопов'язаних особливостей. Йдеться, по-перше, про чітку фізичну і психологічну спрямованість на досягнення найвищого результату і на перемогу, а в командних видах спорту – на такий рівень взаємодії та взаєморозуміння з партнерами, який би дозволяв розглядати їх під час виступу в якості єдиного згуртованого організму, що гарантувало б команді перемогу над суперником. По-друге, про надзвичайно високу фізичну й емоційну напруженість, яка вимагає повної самовіддачі спортсмена у процесі змагань і тривалих, часто навіть виснажливих тренувань заради досягнення піку необхідної форми в момент відповідальних виступів. Водночас, спортсмен, віддаючи всі сили і творчу енергію улюбленому виду спорту, повинен завжди чітко пам'ятати, що його фізичні сили і морально-вольові здатності не можуть бути безмежними, і внаслідок цього професійна спортивна діяльність стає лімітованою у часі певними віковими рамками.

Психолого-педагогічні проблеми спортивної діяльності, розвитку особистості спортсмена, підготовки спортсменів до змагань тощо розкриваються у працях багатьох учених: (П. Рудик, А. Пуна, В. Мельников, Л. Сергієнко, Є. Ільїна, А. Сидоров, Г. Горбунова та ін.).

Аналіз літератури свідчить про значні зацікавлення у сфері дослідження діяльності професійних спортсменів, проте недостатньо дослідженою залишається проблема формування готовності до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар'єри.

Отже, метою цієї статті є визначення й обґрунтування етапів формування готовності до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар'єри.

Етапи формування готовності спортсменів до професійного самовизначення після закінчення спортивної кар'єри відповідали логіці побудови педагогічного процесу від “більш простого до більш складного” та від “теорії до практики”. На першому етапі – смислового – відповідно до послідовності організації навчального процесу формувалася мотивація спортсменів до вивчення проблем професійного самовизначення. Спортсмени мають усвідомлювати цілі навчання та значущість питань, які пропонуються їм вивчати за допомогою дисципліни “Готовність спортсменів до професійного самовизначення після завершення спортивної кар'єри”.

З одного боку, процес мотивації спортсменів полегшувався тим, що ця дисципліна напряму відповідала їх життєвим потребам. З іншого боку, поставало реальне завдання – подолати бар'єр перед необхідністю замислюватися над таким складним етапом свого життя у майбутньому, як закінчення спортивної кар'єри.

Мотивація засновується на мотивах людини. У процесі мотивації викладачі не можуть створювати мотиви учіння, але лише актуалізувати ті мотиви, які важливі для людини. Мотиви – це спонукальні причини, що змушують людину діяти у певному напрямі.

Мотивація учіння спортсменів є надзвичайно важливою, адже це процес, який допомагає викликати у них бажання вивчати навчальний матеріал, освоїти його якомога краще, виявити максимальну активність у навчальному процесі. Без такого бажання ефективність навчального процесу виявляється низькою. Мотиви учіння можуть бути й зовнішніми: бажання відповідати вимогам викладача, бути найкращим серед інших, не бути гіршим від інших тощо. Але такі мотиви також не завжди приводять до позитивних результатів, адже мають характер зовнішнього примусу.

Як свідчить практика, процес навчання відбувається найбільш продуктивно тоді, коли спортсмени бажають вивчати навчальний матеріал дисципліни “для себе”, коли вони розуміють його корисність, коли матеріал для них є цікавим. Не випадково перший етап формування готовності спортсменів до професійного самовизначення після закінчення спортивної кар'єри ми визначили як смисловий, адже вважаємо за потрібне наголосити на важливості такого процесу мотивації, коли спортсмени відкривають для себе смисл вивчення цієї проблеми, відповідають для себе на питання “для чого це мені потрібно”, “що я тут зможу отримати”, усвідомлюють важливість матеріалу, який пропонується їм вивчати.

Які мотиви мають бути пріоритетними у процесі організації навчання спортсменів? Класифікація мотивів учіння є досить широкою, кожен мотив має свої причини і наслідки для результативності навчання. На нашу думку дієвими і значущими для формування готовності до професійного самовизначення будуть соціальні (потреба у спілкуванні, взаємодія з іншими людьми) та статусні (потреба визнання, бути кращим у групі) мотиви.

Результативними, на наш погляд, будуть і пізнавальні мотиви. Бажання підвищити свій культурний рівень, задовольнити загальноінтелектуальні потреби, дізнатися щось нове – всі ці прагнення, безумовно, мають значний мотиваційний потенціал для будь-якого навчального процесу. Але у нашому випадку, коли метою освоєння певного обсягу знань, умінь, навичок має стати професійне самовизначення людини, самого прагнення дізнатись щось нове, недостатньо.

Мотивами, актуалізація яких потребує особливої уваги з боку викладача щодо досягнення кращих результатів у процесі формування готовності спортсменів до професійного самовизначення після закінчення спортивної кар'єри, є такі: самопізнання – потреби зрозуміти себе, краще пізнати свої якості, здібності, мотиви, інтереси, нахили, властивості тощо, визначити, яка професія найбільше відповідає власним індивідуальним особливостям; самореалізації – потреби реалізувати свій потенціал, свої здібності, можливості найкращим чином, забезпечити власне особистісне зростання, визначити, у якій професійній діяльності людина зможе реалізувати себе, своє внутрішнє “я”; досягнення успіху – потреби досягти успіху, виконати роботу найкращим чином, отримати визнання власних успіхів, визначити, у якій професії можлива реалізація прагнень людини до успіху з більшою ймовірністю; професійні мотиви – потреби отримати корисні для майбутньої професійної кар'єри знання, уміння, навички, потреби зробити вибір, визначитись у житті.

Безумовно, у кожній особистості проявляється сукупність декількох мотивів, які утворюють певну ієрархію. Викладачеві потрібно довести своєму вихованцю, що вивчення проблем професійного самовизначення допоможе реалізувати кожен із цих мотивів, кожен спортсмен зможе отримати відповіді на ті питання, які турбують його найбільше, а, крім того, реалізувати й інші, можливо поки що не першочергові, але важливі потреби.

Натомість завданням смислового етапу формування готовності спортсменів до професійного самовизначення після закінчення спортивної кар'єри є не лише розуміння спортсменами значущості вивчення відповідної навчальної інформації, а й знаходження смислу власного самовизначення.

Нам імпонує думка М. Пряжникова щодо професійного самовизначення як пошуку людиною смислу в трудовій діяльності. Вчений визначає сутність професійного самовизначення як “пошук і знаходження особистісного смислу в трудовій діяльності, що обирається, освоюється і вже виконується, а також – знаходження смислу в самому процесі самовизначення” [8, с. 221]. Науковець підкреслює, що “при творчому підході до власного життя сам смисл утворюється людиною заново. Саме у цьому випадку людина стає справжнім суб’єктом самовизначення” [8, с. 221].

М. Лукова також наголошує, що особистісне та професійне самовизначення головним чином має бути спрямоване на знаходження людиною смислу свого власного життя, і сьогоденній світ висуває підвищені вимоги до здатності людини знаходити цей смисл [5].

Знаходження смислу у власному професійному самовизначенні означає відповіді спортсмена на питання: “хто я є”, “для чого я це роблю”, “яких цілей у житті я намагаюсь досягти”. Відповіді на ці питання набагато важливіші для людини, ніж визначення: чим займатися та яким чином заробляти на хліб після закінчення спортивної кар’єри.

На другому етапі – інформаційно-орієнтовному – здійснювалося первинне ознайомлення спортсменів із навчальним матеріалом з проблем професійного самовизначення. М. Пряжников також вважав, що одним із завдань професійного самовизначення є інформаційне, просвітницьке. І на першому – початковому – рівні вирішення цього завдання людині повідомляється потрібна інформація.

Щоб людина могла самостійно шукати інформацію, різнобічно, глибоко аналізувати щось, вона повинна мати певну знаннєву основу. Загально відомі слова великого древньогрецького філософа Сократа: “Я знаю лише те, що я нічого не знаю”. Ці слова ілюструють важливість не лише широкої освіченості, а й усвідомлення обмеженості свого знання. Первинне ознайомлення спортсменів з інформацією щодо проблем професійного самовизначення якраз і дозволяє їм зрозуміти, як багато вони не знають і що їм бажано було б освоїти для успішної подальшої професійної діяльності.

На цьому етапі стимулюється пізнавальна діяльність спортсменів, актуалізується їх життєвий досвід, окреслюються можливі подальші перспективи використання здобутих знань. Спортсмени ознайомлюються з новими поняттями і термінами, теоріями і закономірностями з проблем професійного самовизначення, способами здійснення дій у різних ситуаціях.

Навчальний матеріал має подаватись у такій формі, щоб викликати інтерес у спортсменів, щоб вони почали замислюватися над питаннями та бажали отримати на них відповіді. Дізнаючись щось нове, вони мають

можливість переконатись у корисності нових знань, тим самим підтримується стимуляційна дія окреслених перспектив. Як зазначає Л. Столяренко, “учіння як діяльність має місце там, де дії людини керуються усвідомленою метою засвоїти певні знання, навички, уміння” [9, с. 505].

Коли спортсмен уже має певну знаннєву основу, починає орієнтуватись у певних питаннях, він може відчути, що достатньо гостра проблема професійного самовизначення може бути розв’язана позитивним для нього чином, що вирішення цієї проблеми знаходиться у нього “в руках”.

Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій В. Гальперіна, у складній системі будь-якої дії орієнтовна частина є керівною. У орієнтовній складній дії відображається сукупність сутнісних умов успішного виконання цієї дії. Формування розумових дій відбувається послідовно: після першого етапу – мотиваційного – наступає другий – орієнтовний. Власне на другому етапі й відбувається орієнтація людини у способах та умовах виконання дії [3].

У нашому дослідженні на другому етапі формування готовності до професійного самовизначення після закінчення спортивної кар’єри спортсменам повідомлялися суттєві узагальнені принципи і теорії для забезпечення подальшої можливості самостійних дій спортсменів у нових умовах.

Третім етапом формування готовності спортсменів до професійного самовизначення після закінчення спортивної кар’єри є аналітико-дієвий, який передбачав глибокий аналіз спортсменами навчального матеріалу та відпрацювання практичних умінь. Спортсмени самостійно аналізували, класифікували, синтезували, робили висновки, висловлювали власну думку. У процесі осмислення навчального матеріалу відбувалося мисленнєве осягнення сутності того, що вивчалось, знання набували особистісно значущої цінності.

На основі знань формуються практичні навички й уміння людини. Як писав Г. Костюк, “вміння – це знання людини в дії” [4, с. 319]. Однією з головних цілей навчання дорослої людини завжди є практична корисність навчального матеріалу, отже, застосування на практиці набутих знань є необхідним як для реалізації навчальних очікувань спортсменів, так і для забезпечення успішності їх дій у різноманітних життєвих практичних ситуаціях.

Відповідно до діяльнісної психологічної теорії, саме в діяльності, як розумовій, так і практичній, створюються умови для розвитку особистості людини. Як підкреслює Н. Мойсеюк, “розвиток як результат навчання – це готовність до самостійної організації своєї розумової та інших видів діяльності відповідно до поставлених завдань різних рівнів складності” [6, с. 166].

Здійснення професійного самовизначення потребує певного рівня особистісної готовності людини зробити вибір і забезпечити власне зростання як професіонала. Відповідно у своєму дослідженні ми створювали умови для розумової та практичної активності людини, для її самостійного самовизначення та самоутвердження.

Н. Мойсеюк зазначає, що “навчання знанням, розумовим операціям, за допомогою яких набуваються ці знання, творчій діяльності викликає внутрішні зміни в особистості: в її мисленні, потребах, мотивах, цінностях і под. Відповідно змінюються всі основні сфери особистості: ціннісно-мотиваційна, емоційно-вольова, діяльнісно-поведінкова” [6, с. 167]. При цьому новоутворення у свідомості свідчать про “перехід до нового рівня мислення, нових способів діяльності та форм поведінки, нового рівня активності та самостійності, є проявами якостей суб’єкта навчальної та інших видів діяльності, здатного до саморегуляції” [6, с. 167].

Формування готовності спортсменів до професійного самовизначення після закінчення спортивної кар’єри вимагає особливої позиції від спортсмена – позиції активного суб’єкта, що самостійно діє, приймає рішення і визначає, на які цілі витратити час і зусилля. Лише позиція спортсмена як справжнього суб’єкта навчання дозволяє досягти цілей професійного самовизначення. Виникнення у процесі навчання у спортсменів свідомих почуттів “я знаю, я вмію, я можу, я здатен” робить самовизначення обґрунтованим і виваженим.

Організація цього етапу навчання проводилася таким чином, щоб спонукати спортсменів виробити та зайняти певну особистісну позицію стосовно практичних ситуацій, наукових теорій, аналізу професій. Особистісна позиція може виражатися через висловлювання: “я вважаю”, “найкраще зробити”, “у цьому випадку потрібно”, “я згоден”, “я не згоден”, “мені потрібно”, “щоб досягнути мети”, “у цих умовах важливо” тощо.

В. М’ясищев визначає позицію особистості як “інтеграцію домінантних вибіркових ставлень людини до якогось суттєвого для неї питання” [7, с. 388]. Отже, щоб людина замислилась і виробила своє ціннісне ставлення, свою позицію, потрібно, щоб навчальна ситуація мала суттєве значення для неї. За Б. Ананьєвим, “позиція особистості як суб’єкта суспільної поведінки та різноманітної соціальної діяльності є складною системою ставлень особистості (до суспільства у цілому та спільнот, до яких вона належить, до праці, людей, самої себе), установок і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності, цілей і цінностей, на які спрямована її діяльність” [1, с. 242].

В. Бедерханова стверджує, що самовизначення – це процес зміни позиції, отже ці два поняття тісно пов’язані між собою [2].

Стимулюючи процес вироблення власної позиції, ми забезпечуємо здійснення людиною процесу особистісно-професійного самовизначення. Ще раз підкреслюємо, що навчальна ситуація для цього має усвідомлюватися спортсменами як значуща та проблемна. Аналізуючи власні індивідуальні особливості, різні професії та вимоги до них, необхідні умови здійснення певних дій, людина формулює власне ставлення до себе, до інших людей, до професії, до своєї кар'єри та визначається з тим, чого вона хоче досягти у майбутньому та в якій професійній сфері.

Виконання навчальних завдань завжди має супроводжуватися саморефлексією та самооцінкою їх виконання, а також оцінками судженнями інших спортсменів і викладача. Останнє забезпечує людині зворотний зв'язок щодо якості, успішності, результативності виконання завдань.

Така робота допомагала усвідомити власні помилки, труднощі, недоліки, спрямувати зусилля на їх виправлення та подолання, формувала критичне ставлення до власних дій. Оцінка та корекція діяльності є необхідними умовами самовдосконалення людини. Оцінюючи свої можливості та виправляючи помилки, спортсмени отримують задоволення від результатів навчання, просуваються в освоєнні знань і вмій, набувають власну компетентність.

Таким чином, обґрунтування етапів формування готовності спортсменів до професійного самовизначення після закінчення спортивної кар'єри (смислового, інформаційно-орієнтовного, аналітико-дієвого) дозволило визначити, що поступове усвідомлення та засвоєння спортсменами цілей, теоретичного та практичного змісту відповідної готовності підвищує її рівень.

Посилання:

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / *Б. Г. Ананьев.* — М. : Педагогика, 2001. — 288 с.
2. *Бедерханова В. П.* Становление личностно-ориентированной позиции педагога : Монография / *В. П. Бедерханова.* — Краснодар : КубГУ, 2001. — 220 с.
3. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию : учебное пособие для вузов. — М. : Книжный дом “Университет”, 1999. — 332 с.
4. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / *Г. С. Костюк.* — К. : Рад. шк., 1989. — 608 с.
5. *Лукова М. С.* Проблема самоопределения в психологии / *М. С. Лукова* // Ежегодник Российского Психологического общества : Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25-28.06.2003 г. — С.-Пб. : С.-Пб. ГУ, 2003. — Т. 5. — С. 197—198.
6. *Мойсеюк Н. С.* Педагогіка [Текст] : навч. посіб. — 5-е вид., доп. і перероб. / *Н. С. Мойсеюк.* — К. : ВАТ “Білоцерківська книжкова фабрика”, 2007. — 656 с.
7. *Мясищев В. Н.* Психология отношений / *В. Н. Мясищев.* — М. : МПСИ, 2005. — 158 с.
8. *Пряжников Н. С.* Теория и практика профессионального самоопределения. — М. : МГППИ, 1999. — 108 с.
9. *Столяренко Л. Д.* Основы психологии. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. — 672 с.

References (translated and transliterated)

1. *Anan'ev B. G.* Chelovek kak predmet poznaniya (Man as an object of knowledge). Moscow, 2001. 288 p.
2. *Bederhanova V. P.* Stanovlenie lichnostno-orientirovannoj pozicii pedagoga : Monografija. (Formation of teacher's person-centered position : Monograph). Krasnodar, 2001. 220 p.
3. *Gal'perin P. Ya.* Vvedenie v psihologiju : uchebnoe posobie dlja vuzov (Introduction to Psychology: a textbook for higher schools). Moscow, 1999. 332 p.
4. *Kostiuk H. S.* Navchalno-vykhovnyi protses i psykhični rozvytok osobystosti (Educational process and mental development of the individual). Kyiv, 1989. 608 p.
5. *Lukova M. S.* Problema samoopredelenija v psihologii (Problem of self-determination in psychology // Yearbook of the Russian Psychological Society : Proceedings of the 3rd All-Russian Congress of psychologists 25-28.06.2003. S-Pb, 2003. Vol. 5. P. 197—198.
6. *Moiseiuk N. Ye.* Pedagogika [Tekst] : navch. posib. (Pedagogy : tutorial). 5th ed., Kyiv, 2007. 656p.
7. *Miasishchev V. N.* Psihologija odnoshenij (Psychology of relationships). Moscow, 2005. 158 p.
8. *Priazhnikov N. S.* Teorija i praktika professional'nogo samoopredelenija (Theory and practice of professional self – determination). Moscow, 1999. 108 p.
9. *Stoliarenko L. D.* Osnovy psihologii (Basics of Psychology). Rostov-on-the Don, 2002. 672 p.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2013

T. Arabadzhi

Этапы формирования готовности к профессиональному самоопределению спортсменов после окончания спортивной карьеры

В статье проанализированы особенности формирования готовности к профессиональному самоопределению спортсменов после окончания спортивной карьеры. Обоснование этапов формирования готовности спортсменов к профессиональному самоопределению после окончания спортивной карьеры (смыслового, информационно-ориентированного, аналитико-действенного) позволило определить, что постепенное осознание и усвоение спортсменами целей, теоретического и практического содержания соответствующей готовности повышает ее уровень. Мотивами формирования готовности спортсменов к профессиональному самоопределению после окончания спортивной карьеры являются: самопознание – потребность понять себя, лучше узнать свои качества, способности, мотивы, интересы, склонности, свойства и т. д.; самореализация – потребность реализовать свой потенциал, способности, возможности наилучшим образом, обеспечить собственный личностный рост, определить, в какой профессиональной деятельности человек сможет реализовать себя, свое внутреннее “я”; достижение успеха – потребность достичь успеха, выполнить работу наилучшим образом, получить признание собственных успехов, определить, в какой профессии возможна реализация стремлений человека к успеху с большой вероятностью; – профессиональные мотивы – потребность получить полезные для будущей профессиональной карьеры знания, умения, навыки, потребности сделать выбор, определиться в жизни.

Ключевые слова: готовность к профессиональному самоопределению, спортсмен, спортивная карьера.

T. Arabadzhy

Stages of Forming Readiness for Athletes' Professional Self-Determination after Their Sports Career

The paper analyzes the features of forming readiness for athletes' professional self-determination after their sports careers. Justification stages of formation of athletes' readiness for professional self-determination after their sports career (meaningful, information-oriented,

analytical and effective ones) allowed the author to determine that the gradual realization and assimilation of athletes' goals, theoretical and practical content of the corresponding readiness increased its level. Motifs of formation of athletes' readiness for professional self-determination after their sports career are the following: self-knowledge – a need to understand oneself, their qualities, abilities, motivations, interests, aptitudes, characteristics, etc.; self-actualization – a need to fulfill their potential, abilities, capabilities, to ensure their own personal growth, to determine professional activities where a person can realize himself or herself, his or her inner “Self”; success – a need to achieve success, to do the job in the best way, to gain recognition of own success, to determine in what professional area it is possible to realize person's aspirations to succeed with a high probability; professional motives – a need to get useful for future professional career knowledge, skills, needs to make the choice, to decide in life.

Key words: readiness for professional self-determination, athlete, sports career.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Г. П. Васянович

УДК 378.147:785

Оксана Гордійчук

ФАХОВА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МИСТЕЦЬКО-СИНТЕТИЧНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ

У державних і міжнародних документах проблем вищої освіти наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. Розв'язання цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від учителя глибокого усвідомлення компетентнісного, особистісно зорієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу з дисциплін естетичного циклу, мистецької грамотності й ін. Так, упровадження в сучасну шкільну практику комплексу видів мистецтв, як передбачено Державним стандартом, зокрема його мистецько-синтетичною змістовою лінією в галузі "Мистецтво", вимагає від сучасного педагога розширення асоціативних уявлень учнів, збагачення їх суб'єктивного світосприймання і світовідчуття, виконання комплексуючої функції в розвитку сенсорної, емоційної та інтелектуальної сфер особистості молодшого школяра [1]. На реалізацію окресленої мети і відповідних завдань спрямована фахова підготовка студентів педагогічних ВНЗ.

Теоретико-методологічні засади дослідження професійно-мистецької підготовки майбутнього вчителя початкових класів становлять наукові положення щодо підготовки вчителів до навчання мистецьких дисциплін у вищих навчальних закладах О. Бузової, А. Козир, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Так, студенти 4 курсу напряму підготовки 6.010102 "Початкова освіта" факультету педагогіки, психології та соціальної роботи в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича мають можливість прослухати курс "*Основи сценічного й екранного мистецтва*".

Метою даної публікації є виокремлення потенційних можливостей курсу "*Основи сценічного та екранного мистецтва*" як одного зі шляхів реалізації мистецько-синтетичної змістової лінії галузі "Мистецтво" з метою професійно-мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів загалом та мистецької зокрема є чи не найголовнішою, найпріоритетнішою, бо який учитель – така і школа, а від школи залежить рівень освіченості, вихованості громадян держави. Так, можливість здійснювати професійно-мистецьку підготовку майбутніх фахівців початкової школи до *хореог-*

рафічного, театрального й екранних видів мистецтва ми маємо змогу на основі змісту окресленого курсу для студентів педагогічного ВНЗ.

Структура курсу *“Основи сценічного й екранного мистецтва”* має 13 лекційних і 13 семінарсько-практичних занять. Так, мета і завдання навчальної програми дозволяють майбутнім фахівцям: засвоїти великий обсяг матеріалу світової та національної художньої культури; адекватно розуміти та сприймати твори мистецтва, застосовуючи різноманітні методи їх аналізу; знаходити зв'язки і паралелі з іншими видами та жанрами мистецтва; естетично грамотно оцінювати і переосмислювати їх через власну естетично-емоційну сферу; удосконалювати художньо-аналітичні вміння і практичні творчі навички, розвиваючи художньо-образне мислення студента [4].

Так, змістовий модуль (ЗМ) 1 *“Основи сценічного мистецтва: теорія і практика”* ознайомлює студентів педагогічного ВНЗ з такими темами: *“Роль та місце хореографічного мистецтва в житті людей”*, *“Хореографія в системі навчально-виховного процесу з молодшими школярами”*, *“Основи театрального мистецтва в початковій школі”*. ЗМ 2 *“Основи екранного мистецтва і медіаосвіта”* присвячений історії та сучасності екранного мистецтва. Впродовж трьох навчальних елементів студенти мають змогу ознайомитися з *історією появи кінематографу і телебачення, його позитивним і небажаним впливом на особистість, особливо молодшого школяра, дізнатися про екранні види мистецтв, медіаосвіту, медіагігієну, медіатворчість та її вплив на формування особистості молодшого школяра, про роль реклами і відеокліпів у розвитку свідомості молодшого школяра.*

Під час ознайомлення з цим курсом, окрім лекційних і семінарсько-практичних занять, студентам необхідно буде спрямувати свої зусилля на внутрішню самоорганізацію власної пізнавальної діяльності, зокрема під час виконання самостійної навчальної роботи з таких проблем: *“Хореографічне мистецтво в Україні”*, *“Танцювально-ігровий репертуар для молодших школярів”*, *“Становлення і розвиток театрального мистецтва від Античності”*, *“Видатні режисери й актори світового і вітчизняного кіно”*, *“Медіадослідження змісту ЗМК”*, *“Історико-педагогічний огляд елементів рекламної діяльності в освіті”*.

У контексті аналізу самостійної навчальної роботи студента цілком доречним вважаємо наукове тлумачення цього ключового поняття О. Рудницькою. Під самостійною вчена розуміє таку роботу, що здійснюється без допомоги та безпосереднього впливу педагога і за своїми зовнішніми умовами може бути як виконавською (репродуктивною), так і пошуковою [6, с. 47].

Однією з необхідних педагогічних умов здійснення професійно-мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів А. Козир вважає сти-

мулювання самостійно-вольових зусиль студентів на всіх етапах фахової підготовки. У зв'язку з цим удосконалення процесу активізації самостійного пошуку, на думку науковця, має полягати у: підсиленні зв'язку змісту навчального матеріалу з науковою інформацією; забезпеченні можливості самостійно з'ясувати і визначати раціональні способи самостійного виконання навчально-пізнавальних завдань; стимулюванні пізнавально-пошукової діяльності студентів, розробці засобів і прийомів її організації та ін. [2, с. 14].

Виокремлення цієї педагогічної умови підкреслює значущість стимулювання самостійної діяльності майбутніх учителів школи I ступеня у практичних формах засвоєння мистецьких знань, умінь і навичок. На всіх етапах фахової підготовки, за Г. Падалка, майбутнім фахівцям необхідно: мати чітке уявлення про мету самостійної діяльності; усвідомлення потрібної сфери самостійно-вольових зусиль; оволодіння та свідоме використання ефективних засобів практичного досягнення поставленої мети; внутрішнє бажання адекватно оцінити виконання самостійної роботи тощо [5].

Оскільки рівень сформованості знань і вмінь студентів у групі неоднаковий, під час організації самостійної діяльності їм пропонується виконання завдань із різними ступенями складності. Так, реалізація завдань *репродуктивного* характеру передбачає підготовку відповідей на питання, написання повідомлень і рефератів.

Враховуючи те, що мистецтво, за науковими твердженнями О. Рудницької, може відігравати вагомішу евристичну роль, аніж наука, а живопис, музика, театр, у свою чергу, створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, уявлення, нагадує про гармонію, недосяжні системному аналізу, активізує прояви інтуїції та пошукові ініціативи, студентам пропонуються також завдання творчого і дослідницького характеру [6, с. 7].

Для виконання завдань *творчого* характеру необхідною умовою є складання структурно-логічних схем до вказаних питань плану, створення тестових завдань для контролю знань, презентація вказаної теми з використанням сучасних інформаційних технологій. Завдання *дослідницького* характеру мають на меті знаходження шляхів виходу з проблемної ситуації та формулювання проблеми для конкретної теми.

До семінарсько-практичних занять студенти мають можливість готуватися творчо. Свідченням цього є перелік таких видів роботи: добір матеріалів і створення сторінки до альбому "Корифеї балетного мистецтва"; підготовка міні-виступів про визначних хореографів, акторів, драматургів, сценаристів, режисерів та ін.; написання есе; добір п'єси для шкільного лялькового театру; виготовлення реквізиту для

лялькової вистави; відтворення образу театрального персонажа елементами пантоміми, міміки, жестами; розробка творчого проекту гуртка; написання оголошень та афіш; складання алгоритму проведення кастингу на виявлення обдарованих учнів-акторів; оформлення таблиці видів і жанрів кіно; перегляд дитячого кінофільму та написання анотації до нього; складання характеристики героя дитячого фільму; визначення педагогічного значення мультиплікаційних фільмів та ін.

За нашими спостереженнями й аналізом власного досвіду викладання цього курсу, простежується, що студенти охоче виконують завдання всіх трьох рівнів, однак їх інтерес спрямований у переважній більшості до продукції зарубіжних митців. Вважаємо, що перед нами постає одне з важливих завдань – розбудова мистецького навчання саме на національній основі. Для реалізації вказаного напрямку ми, насамперед: робимо акцент на систематичному збагаченні знань студентів творами виокремлених видів мистецтва національної художньої культури; послідовно стимулюємо студентів до усвідомлення національної основи художніх творів і емпатійно-емоційного ставлення до національної сутності художніх образів; проводимо у процесі навчання художні паралелі між творами в різних видах мистецтва за національно-стильовими ознаками; залучаємо студентів до усвідомленого відтворення національних ознак мистецтва у власній творчій діяльності та ін.

Важливе місце в реалізації останнього пункту ми надаємо поетапному формуванню уявлень студентів про дійсно цілісну, а не “мозаїчну царину мистецтв”. Такий підхід є суголосним педагогічній творчості О. Рудницької, яка вважала, що “мистецькі твори, звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини, спрямовані на те, щоб “захопити” її, примусити співчувати та співпереживати” [6]. Здійснити подібне можна за умови синтезу мистецтв, який, за коротким словником з естетики, є об’єднанням різних видів мистецтв у рамках єдиного твору [3, с. 148].

Характеризуючи тенденції до синтезу мистецтв, зокрема, естетики автори словника за загальною редакцією А. Беляєва стверджують, що в історії світової культури склалися три основні форми синтезу мистецтв, які прийшли на зміну синкретизму народного мистецтва: синтез пластичних мистецтв, театральний синтез мистецтв, кінематографічний синтез мистецтв.

Театральний синтез мистецтв простежується у процесі акторського виконання драматичного твору, написаного письменником і поставленого режисером, із використанням музики, хореографії, декорацій, пантоміми тощо. Тут синтез мистецтв досягається не шляхом механічного “злиття” різних мистецтв, а за допомогою синтетичного характеру театрального мистецтва.

Кінематографічний синтез мистецтв виникає на основі монтажних принципів і втілюється у поліфонічній побудові кінотеатру. У кінообразі синтезовано пластичне зображення, звук, колір, просторову і часову характеристику дійсності [3, с. 26-27].

Пропонуємо такі форми обговорення театральної вистави, анімаційного фільму чи кінофільму для дітей: організація жвавого обговорення питань, у процесі яких одні студенти виступають із підготовленими рефератами, інші – перебувають у ролі опонентів і рецензентів; підготовка проблемної бесіди, в основі якої лежить інформаційно-пізнавальна суперечність; проведення літературно-мистецької вікторини; активний обмін думками, ідеями, гіпотезами, полеміка під час диспуту; сюжетно-рольова гра та ін.

Важливе місце у процесі навчання та виховання студента як творчої особистості посідає науково-дослідницька робота, яка полягає в підготовці курсових, дипломних робіт, написанні статей та ін. Так, розширенню знань студентів з окресленого курсу сприятиме підготовка курсової роботи (*тема за вибором студента*): 1. Стимулювання мотивації учнів до хореографічної діяльності у початковій школі. 2. Розвиток емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів на уроках хореографії. 3. Виховання особистості молодшого школяра засобами хореографічного мистецтва. 4. Розвиток комунікативних умінь молодших школярів засобами театрального мистецтва. 5. Театральне мистецтво як передумова розвитку творчого потенціалу особистості молодшого школяра. 6. Вплив сучасного телебачення на моральну свідомість молодшого школяра.

Особлива увага приділена контролю навчальних досягнень студентів на заняттях. Так, нами підготовлено навчально-методичний посібник, який містить тестові завдання 1-го і 2-го рівнів складності для перевірки опанованого студентами теоретичного матеріалу, а також практичні завдання вищого рівня складності. Студентам пропонується альтернативний метод самоконтролю – запитання й кілька варіантів відповідей, серед яких – один правильний. Якщо відповіді на поставлені питання не викликають труднощів, студент може вважати себе підготовленим до практичного заняття.

Отже, розвиток професійно-мистецьких умінь майбутнього вчителя початкових класів забезпечується за допомогою спеціальної організації навчальної діяльності під час викладання курсу “Основи сценічного й екранного мистецтва”. Отже, головним результатом у процесі професійно-мистецької підготовки повинні стати набуті студентами компетенції: розуміння синтетичного сприйняття різних видів мистецтва та вміння їх аналізувати; вміння студентів вільно аргументувати особистісно-ціннісне ставлення до хореографічного, театрального й екранних видів мистецтва; са-

можливо аналізувати, оцінювати та інтерпретувати мистецькі твори різних видів, жанрів і стилів, як вітчизняних, так і зарубіжних митців, використовуючи відповідну термінологію; без допомоги викладача знаходити джерела інформації та використовувати одержані відомості відповідно до мети та завдань власної пізнавально-творчої та професійно-мистецької діяльності; визначати програму особистої професійно-мистецької підготовки та ін.

Реалізація окреслених концептуальних підходів у викладанні нормативної навчальної дисципліни “*Основи сценічного й екранного мистецтва*” слугуватиме одним зі шляхів забезпечення конкурентоспроможності фахівців у процесі їх професійно-мистецької підготовки.

Посилання:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Довідник учителя початкової школи в запитаннях та відповідях / Упоряд. *О. В. Ковтун*. — Х. : Веста : Видавництво “Ранок”, 2006. — С. 80—86.
2. *Козир А. В.* Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / *А. В. Козир* // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. — 2012. — №11 (246), Ч. II. — С. 11—16.
3. Краткий словарь по эстетике. — М. : Просвещение, 1983. — 345 с.
4. *Мурсамітова І. А.* Розвиток творчого потенціалу особистості засобами мистецтва як умова її професійної спрямованості / *І. А. Мурсамітова, О. В. Матліна*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.confcontact.com.
5. *Падалка Г. М.* Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / *Г. М. Падалка*. — К. : Освіта України, 2008. — 274 с.
6. *Рудницька О. П.* Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / *О. П. Рудницька*. — Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. — 360 с.

References (translated and transliterated)

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity (State Standard for primary education) // Handbook for primary school teachers in the Q & A / *O. V. Kovtun* (ed.). Kharkiv, 2006. P. 80—86.
2. *Kozyr A. V.* Pedagogichni umovy formuvannia profesiinoї maisternosti vykladachiv mystetskykh dysyplin (Pedagogical conditions of forming professional skills of teachers of artistic disciplines) // Scientific papers of Taras Shevchenko State University of Luhansk, 2012. № 11 (246), Part II. P. 11—16.
3. Kratkij slovar' po jestetike (Concise Dictionary of Aesthetics). Moscow, 1983. 345 p.
4. *Mursamitova I. A., Matlina O. V.* Rozvytok tvorchoho potentsialu osobystosti zasobamy mystetstva yak umova yii profesiinoї spriamovanosti (Development of personality's creative potential by means of art as a condition of professional orientation). — [Electronic resource]. — Mode of access : www.confcontact.com.
5. *Padalka H. M.* Pedagogika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dysyplin) (Pedagogy of Art (Theory and Methods of teaching art subjects). Kyiv, 2008. 274 p.
6. *Rudnytska O. P.* Pedagogika: zahalna ta mystetska : navchalnyi posibnyk (Pedagogy: general and artistic : tutorial). Ternopil, 2005. 360 p.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2013

О. Гордийчук

**Профессиональная подготовка студентов вузов
к реализации художественно-синтетической содержательной линии**

В статье исследуется проблема профессиональной подготовки студентов вузов к реализации художественно-синтетической содержательной линии, рассматриваются цель и задачи учебной программы курса “Основы сценического и экранного искусства”, а также их реализация на основе тематики курса, видов деятельности студентов в процессе подготовки к лекционным, семинарским и практическим занятиям. Автор делает вывод, что развитие профессионально-художественных умений будущего учителя начальных классов обеспечивается с помощью специальной организации учебной деятельности при преподавании курса “Основы сценического и экранного искусства”. Главным результатом в процессе профессионально-художественной подготовки должны стать такие приобретенные студентами компетенции: понимание синтетического восприятия различных видов искусства и умение их анализировать; умение студентов свободно аргументировать личностно-ценностное отношение к хореографическому, театральному и экранному видам искусства; самостоятельно анализировать, оценивать и интерпретировать художественные произведения разных видов, жанров и стилей, как отечественных, так и зарубежных художников, используя соответствующую терминологию; без помощи преподавателя находить источники информации и использовать полученные сведения в соответствии с целями и задачами собственной познавательно-творческой и профессионально-художественной деятельности; определять программу личной профессионально-художественной подготовки и др.

Ключевые слова: профессионально-художественная подготовка студентов, художественно-синтетическая содержательная линия, искусство, познавательно-творческая деятельность.

О. Gordiychuk

University Students’ Training for Realization of Artistic and Synthetic Content Line

The article deals with the problem of university students’ training to realize artistic and synthetic content line; purpose and objectives of the curriculum “Fundamentals of Stage and Screen Art” and their implementation based on the themes of the course, students’ activities in preparation for lectures, seminars and practical classes. The author concludes that the development of professional and artistic abilities of future primary school teachers is provided by a special organization of training activities while teaching “Fundamentals of Stage and Screen Art” course. The following competencies acquired by students should be the main result in the professional artistic training, namely: understanding of synthetic perception of various art forms and the ability to analyze them; student’s ability to argue freely person-value relation to choreographic, theatrical and screen arts; and independently analyze, evaluate, and interpret works of art of different types, genres and styles, both domestic and foreign artists, using appropriate terminology; without the help of a teacher to find sources of information and use the information in accordance with the goals and objectives of their own cognitive and creative and professional and artistic activities; determine the program for personal professional artistic training, etc.

Key words: students’ professional artistic training, artistic synthetic content line, art, cognitive and creative activity.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор О. М. Отич

УДК 377.1

Любов Ємчик, Уляна Смолінська

ПРОГНОСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ У ПТНЗ

Підготовка кваліфікованих робітників на сучасному етапі розвитку високomeханізованого й автоматизованого виробництва повинна досягти відповідності між вимогами роботодавців та існуючим станом якості їх підготовки.

У Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні на 2010-2020 роки окреслені основні напрями розвитку професійно-технічної освіти, а саме впровадження у навчально-виробничий процес науково-технічних досягнень та освітніх технологій, розвиток ринку освітніх послуг із професійної підготовки, модернізації, спрямованої на створення умов для інноваційного розвитку професійної освіти і навчання, його науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення [3].

Науково-методичне забезпечення ПТО має орієнтуватися на прогностичне дослідження розвитку галузей виробництва, ринку праці, постійне коректування змісту і форм організації навчання і практичної діяльності.

Впровадження у виробничі процеси високих технологій з інформаційним забезпеченням, виникнення споріднених професій вимагає формування глибоких професійних знань, інтелектуальних умінь і навичок відповідно до вимог практики, що вимагає компетентнісного (Н. Бібік, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Савченко, М. Дудіна, Е. Зеєр) і прогностичного (В. Сухомлинський, Ю. Бабанський, С. Величко, В. Заболотний, Ю. Пасічник, В. Шарко, Л. Монахова, В. Горшенін, А. Поташник, Б. Гершунський, Р. Гуревич, С. Батишев) підходів у навчанні. Саме такі підходи до підготовки кваліфікованих робітників дадуть можливість сформувати конкурентоспроможних на ринку праці випускників, які зможуть швидко адаптуватись в нових умовах виробництва. Вихідним пунктом при цьому є формування цілей навчання з прогностичної точки зору, на основі чого формуються зміст і методи навчання [5, с. 112].

А. Суббето відзначив необхідність переходу до випереджувальної освіти, виходячи з актуальних екологічних проблем людства. На його думку, існуюча економічна ситуація – це перша фаза глобальної економічної катастрофи, що вже відбулась, а процеси якої стрімко розвиваються. “Імператив виживання людства включає в себе імператив трансформації цивілізованого “інформаційного суспільства” в цивілізацію “освітнього суспі-

льства”, в якій діє закон випереджувального розвитку якості людини, якості суспільного інтелекту та якості освітніх систем у суспільстві” [7, с. 67].

Прогностичні дослідження в основному стосуються розвитку галузей виробництва, ринку праці, а менше коректуванню змісту і форм навчання і практичної діяльності. Мета нашої роботи – показати необхідність і засади прогностичного підходу до формування змісту навчання майбутніх робітників з урахуванням швидкого оновлення засобів і технологій виробництва.

А. Урсул визначає дві причини необхідності використання прогностичного підходу до підготовки фахівців: по-перше, посилюється інтеграція освіти і фундаментальних наук; по-друге, відбулося формування нової світоглядної парадигми, в основі якої – ноосферна свідомість, системно-діяльнісний та системно-інформаційний світогляд [8, с. 287].

Особливістю вивчення природничо-математичних предметів є те, що сформовані знання і вміння безпосередньо не включаються у кваліфікаційну характеристику, вони є фундаментом для формування спеціальних знань, умінь, навичок, світогляду майбутніх фахівців. Прикладні питання дисциплін розкривають професійну спрямованість курсу, орієнтують навчання на бачення перспектив розвитку відповідної галузі виробництва, показують вплив наукових досягнень на розвиток галузі, використання методів моделювання у творчій професійній діяльності.

Серед дидактичних аспектів зміст навчального матеріалу займає особливе місце. До складу навчального матеріалу входить система знань, яка визначається специфічними особливостями відповідних загальноосвітніх і спеціальних предметів.

Розробляючи зміст навчального предмета, необхідно з’ясувати, що входить у це поняття. За визначенням Б. Гершунського, “навчальний предмет” – це дидактично опрацьована у навчальних цілях система теорій, законів, фактів, понять, ідей і методів відповідної науки, втілена у певний відрізок навчального матеріалу, задовольняє вимоги навчальної програми і підлягає засвоєнню учнями з метою оволодіння усіма компонентами змісту освіти” [1, с. 242].

Логіка навчального предмета вимагає врахування внутрішніх і зовнішніх закономірностей розвитку науки. А. Пінський зазначає, що логіка навчального предмета відображає механізм структурування навчального матеріалу, спосіб отримання узагальненого знання у навчальному предметі та прийняття системи обґрунтувань і суджень. Логічне представлення навчального матеріалу полягає у визначенні співвідношення між фундаментальними теоріями, методами дослідження і логічними висновками [6, с. 53].

В основі перетворення наукових знань у навчальний предмет лежать дидактичні принципи науковості та доступності. “Навчальна інформація вважається науковою, якщо вона відображає сучасний етап розвитку поданої інформації та досягнуту глибину проникнення в сутність досліджуваних явищ, якщо вона представляє основні положення цієї науки, ґрунтується на строгій аргументації законами фундаментальних наук, на передовому соціальному і виробничо-технічному досвіді” [6, с. 30].

Важливе значення при перетворенні наукових знань у навчальний предмет має формування системних знань відповідно до дидактичного принципу системності та систематичності знань (Р. Гуревич, М. Данилов, Б. Єсіпов, Ш. Ганелін, Ю. Самарін), що пов’язано з принципом поетапного формування знань і вмінь учнів за схемою: основні наукові поняття – основні положення – наслідки – практичне використання.

Критеріями добору навчальної інформації є включення основних теорій, законів, понять і видів діяльності, тобто основних елементів змісту, які важливі для розкриття й опанування професійними компетенціями, відповідність складності змісту можливостям учнів, відповідність обсягу матеріалу і часу, відведеного на його засвоєння, вилучення застарілих, менш важливих питань і включення прогностично значущої інформації, гуманізація змісту навчального матеріалу (значущість засвоєних знань, природовідповідність у навчанні).

Складність формування змісту навчального предмета полягає в тому, що знання, які інтегруються, мають свої методологічні особливості, що необхідно враховувати при побудові цілісного курсу. Слід відзначити і проблеми, пов’язані з появою численних наукових новин, ідей, методів, що ускладнює реалізацію принципів доступності та науковості. Проте взаємопроникнення суміжних галузей наук робить проблему розробки і постійного оновлення навчального матеріалу ще актуальнішою.

Починати роботу необхідно з проведення констатуючого аналізу змісту праці робітників, об’єктів і засобів праці, вивчення директивних документів у галузі професійно-технічної освіти, аналізу бібліографічної й оглядової інформації, вивчення думок компетентних фахівців. Тоді буде можливість порівняти існуючий стан підготовки фахівців і необхідний, зумовлений впровадженням нових досягнень науки і техніки, появою нових технологій виробництва. Отримана інформація використовується для побудови прогностичної моделі кваліфікованого робітника. На основі розробленої моделі можна формувати прогностично обґрунтований зміст предметів. Ми досліджували введення необхідних корективів у зміст навчання фізики для фахівців за спеціальністю “Оператор з обробки інформації та програм-

ного забезпечення”, використовуючи метод експертних оцінок. У якості експертів були обрані викладачі фізики і комп’ютерних технологій, майстри виробничого навчання, а з іншого боку – роботодавці.

В анкетах представлені основні фізичні поняття, закони, теорії, явища, процеси. Експерти оцінювали значущість кожного компонента для формування кваліфікованого робітника у 10-бальній системі. Обробка експериментального матеріалу показала узгодженість думок обох груп експертів у відборі навчального матеріалу і дала змогу систематизувати та класифікувати навчальний матеріал за рівнями засвоєння (у межах, дозволених програмою).

Логіко-дидактичний аналіз наукового знання як метод побудови навчального предмета передбачає виявлення форм мислення (поняття, судження, висновки), в яких фіксується знання. Опитування експертів на предмет уміння реалізувати випускниками на практиці свої знання показало оцінку 7 балів (з 10), використовувати знання у нестандартних ситуаціях – 7 балів, прагнення до самовдосконалення – 6 балів, швидкість і обґрунтування прийняття рішень – 6 балів. Це свідчить про недостатній рівень підготовки майбутніх фахівців до творчої практичної діяльності.

К. Ушинський писав: “... важливо передати учневі не лише ті чи інші знання, а й розвинути в нього бажання і здатність самостійно, без учителя, здобувати нові знання. Ця здатність повинна залишитися з учнем і тоді, коли вчитель його покине, вона має дати учневі засіб добувати корисні знання не лише з книжок, а й із предметів, що його оточують, із життєвих подій, з історії його власної душі. Володіючи такою розумовою силою, що відусюди “витягає” корисну “їжу”, людина буде вчитися все життя, що, звичайно, є одним із найголовніших завдань будь-якого шкільного учіння” [9, с. 65].

Отже, зміст навчання включає факти, відомості, явища, які можуть бути використані з метою формування фахових знань і вмінь, шляхи реалізації принципів навчання, прагнення до самоосвіти і самовдосконалення, розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфер учня, які стимулюватимуть розвиток його творчих здібностей, прогнозування змін у технологіях праці, передбачення розвитку галузі, контроль засвоєння знань. Зміст навчання з фізики повинен спрямовуватися до логічної точності, визначеності понять, висновків, тобто викликати потребу чесності, правдивості, а це пов’язано з мораллю, що має виховне значення.

На методологічному рівні враховується взаємозв’язок, взаємозумовленість процесів і явищ, розглядаються закони логіки, система загальнолюдських і духовних цінностей, положення теорії пізнання, шляхи розви-

тку особистості, єдність теорії та практики, перспективи розвитку виробничої галузі, комплексний підхід до навчання (системний, діяльнісний, компетентнісний). З методологічних засад виходять критерії як інструменти визначення конкретного змісту навчального матеріалу і методи відбору змісту навчального предмета і його конструювання [4, с. 40].

На методичному рівні у змісті навчання відображається значення, роль і місце кожного поняття, закону, положення у змісті професійної освіти, формується структура основних елементів змісту навчального предмета з урахуванням значущості їх для конкретної спеціальності, системи завдань з урахуванням професійних потреб і освітніх можливостей учнів.

Психофізіологічний рівень відображає рівень знань і психофізіологічні можливості учнів до оволодіння інформацією того чи іншого рівня складності. З огляду на це зміст фізики як навчального предмета у ПТНЗ повинен забезпечити учнів знаннями основ технологічних процесів відповідних галузей виробництва, будови і принципу дії найпоширеніших і перспективних засобів виробництва, вміння бачити дію законів науки на виробництві, використання цих законів для вирішення технічних завдань. На основі результатів експериментальних досліджень ми розробили інтегровані завдання для учнів, у яких необхідно було використати знання фізики при опануванні комп'ютерних технологій. Це сприяло збільшенню мотивації до навчання і показало позитивний результат.

Аналіз результатів рівня знань для спеціальності “Оператор з обробки інформації та програмного забезпечення” показав таку градацію за рівнями знань учнів у відсотках (дисципліна – фізика) (таблиця 1):

Таблиця 1

Рівні знань учнів (спеціальність “Оператор обробки інформації та програмного забезпечення”)

Курс	Початковий рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень
I	14,82	77,77	7,41	0
II	19,05	19,05	47,62	14,28

У процесі навчання учні адаптувалися до нових умов навчання, зростає мотивація, зацікавленість при вирішенні нових завдань. Учні середнього рівня підготовки досягли достатнього, а деякі – високого рівня.

Для порівняння можна навести аналогічні результати для спеціальності “Слюсар із ремонту автомобілів”.

Рівні знань учнів (спеціальність “Слюсар із ремонту автомобілів”)

Курс	Початковий рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень
I	20,83	66,67	12,5	0
II	40,91	45,65	13,64	0

Такі результати можуть свідчити про те, що для фахівців цієї спеціальності більш важливим є набуття практичних навичок і, на жаль, менша увага приділяється фундаментальній освіті.

При проведенні експерименту ми поставили запитання викладачам і майстрам виробничого навчання про зміни, які вони вважають необхідними у навчально-виховному процесі. Відповіді були такими: “... переглянути навчальні плани і програми з усіх дисциплін, логічно впорядкувати теми (щоб дотримувався принцип наступності), поглибити вивчення електроніки, електротехніки, електромагнетизму, молекулярної фізики, оптики, матеріалознавства, змінити зміст предметів згідно нових версій програм”.

Таким чином, прогностичні дослідження повинні проводитися постійно, а отримана інформація має постійно оновлюватися при збереженні педагогічного спрямування з метою коректування навчально-методичної документації, у тому числі кваліфікаційних характеристик.

Посилання:

1. Гершунский Б. С. Прогнозирование содержания обучения в техникуме. — М. : Высшая школа, 1980. — 143 с.
2. Ерецький М. И. Проверка знаний, умений, навыков учащихся техникумов : учеб.-метод. пособие для слушателей фак. повышения квалификации преподав. сред. спец. учеб. Заведений / М. И. Ерецький, Э. С. Пороцький. — М. : Высшая школа, 1978. — 175 с.
3. Краевский В. В. Методологические основы построения теории содержания общего среднего образования и её основные проблемы / В. В. Краевский // Теоретические основы содержания общего среднего образования : под. ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М. : Педагогика, 1983. — С. 40—59.
4. Пинский А. А. Логика науки и логика учебной дисциплины / А. А. Пинский, Г. М. Голин // Советская педагогіка. — 1983. — № 12 — С. 53—59.
5. Суббето А. И. Образование как фактор экологической политики государства / А. И. Суббето // Академия тринитаризма – 13.06.2006. — публ.13431. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.trinitar.ru/rus/doc/0016/60161264.htm>
6. Урсул А. Д. Переход России к устойчивому развитию. Ноосферная стратегия / А. Д. Урсул. — М. : Луч, 1998. — 500 с.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. — М. ; Л., 1988. — Т. 2. — 496 с.

References (translated and transliterated)

1. Gershunskij B. S. Prognozirovanie soderzhaniya obuchenija v tehnikume (Prediction of learning content at college). Moscow, 1980. 143 p.

2. *Erestkij M. I., Porotskij Ye. S.* Proverka znanij, umenij, navykov uchashchihhsja tehnikumov : ucheb.-metod. posobie dlja slushatelej fak. povyseniya kvalifikacii prepod. sred. spec. ucheb. zavedenij (Test college students' knowledge and skills : teaching aid for students of advanced training faculties of secondary specialized educational institutions teachers). Moscow, 1978. 175 p.
3. *Kraevskij V. V.* Metodologicheskie osnovy postroenija teorii sodержanija obshchego srednego obrazovanija i ejo osnovnye problemy (Methodological foundations for constructing theory of secondary education content and its main problems) // Theoretical foundations of secondary education content: *V. V. Krajevskij, I. Ya. Lerner* (ed.). Moscow, 1983. P. 40—59.
4. *Pinskij A. A., Golin G. M.* Logika nauki i logika *uchebnoj* discipliny (The logic of science and the logic of academic subject) // Soviet Pedagogy, 1983. № 12. P. 53—59.
5. *Subbeto A. I.* Obrazovanie kak faktor jekologicheskoy politiki gosudarstva // Akademiya trinitarizma (Education as a factor of environmental policy // Academy of trinitarianism). — 13.06.2006. — Publ.13431. — [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.trinitar.ru/rus/doc/0016/6016_1264.htm
6. *Ursul A. D.* Perehod Rossii k ustojchivomu razvitiju. Noosfernaja strategija (Russia's transition to sustainable development. Noospheric strategy). Moscow, 1998. 500 p.
7. *Ushins'kij K. D.* Pedagogicheskie sochinenija (Pedagogical works). Moscow; Leningrad, 1988. Vol. 2. 496 p.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2013

Л. Емчик, У. Смолинская

Прогностический подход к формированию содержания учебных дисциплин в ПТУЗ

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, преобразование промышленного производства и постоянное сокращение времени амортизации прикладных знаний требует быстрой адаптации выпускников на рабочем месте. Это возможно на основе основательных интегрированных естественно-математических и профессиональных знаний выпускников и понимания необходимости самоусовершенствования. В работе показано использование дидактического прогнозирования для учёта непрерывных изменений, происходящих в различных областях науки, техники, производства для своевременной корректировки учебно-методической документации и квалификационных характеристик. Авторы анализируют результаты исследования уровня знаний по физике учащихся специальностей “Оператор по обработке информации и программного обеспечения” и “Слесарь по ремонту автомобилей”. По мнению авторов, прогностические исследования должны проводиться непрерывно, а полученная информация должна постоянно обновляться при сохранении педагогического направления с целью корректировки учебно-методической документации, в том числе квалификационных характеристик.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учащийся, профессионально-техническое учебное заведение, прогностический подход, формирование содержания учебных дисциплин.

L. Emchik, U. Smolinska

Predictive Approach to Formation of Academic Courses Content at Vocational School

The rapid development of information and communication technologies, the transformation of industrial production and a permanent reduction in the time of applied knowledge amortization requires rapid adaptation of graduates in the workplace. This is possible on the basis of thorough integrated science and mathematics and professional knowledge of graduates and understanding of the need for self-improvement. The paper illustrates the use of didactic prediction to account for continuous changes in the various fields of science, technology and production for timely ad-

justment of educational-methodical documentation and qualification characteristics. The authors analyze the results of the study of knowledge in physics of students of specialties “Information processing and software operator” and “Car repair mechanic”. According to the authors, prognostic studies should be carried out continuously, and the obtained information must be constantly updated while maintaining the pedagogical direction in order to adjust teaching and methodical documentation, including the qualifying characteristics.

Key words: training, student, vocational school, predictive approach, formation of academic course content.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор О. В. Діденко

УДК 377.3:070

Наталія Бобаль

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ РОБОТІ З ІНФОРМАЦІЄЮ

Вища освіта з визначеними тенденціями її розвитку ставить нові вимоги до професійної підготовки випускника ВНЗ та його особистісних якостей. У числі найважливіших – глибокі професійні знання і вміння, здатність до їх гнучкого застосування, ініціативність, комунікабельність, творча активність, готовність до безперервного саморозвитку. Професійно орієнтоване навчання передбачає професійну спрямованість не лише змісту навчальних матеріалів, але і діяльності, що містить прийоми й операції, які формують професійні вміння.

Вважаємо, основну увагу в професійній підготовці майбутніх фахівців слід приділяти вмінню роботи з інформацією, яке є загальнонавчальним умінням, складним за своєю структурою, та складається із взаємопов'язаних компонентів. Запропонована система навчання роботі з інформацією включає алгоритмізовану методику, технології розвитку критичного мислення та методу проектів, що сприяє стимулюванню творчої, пізнавальної діяльності студентів, розвитку в студентів умінь використовувати свої знання в ході розв'язання навчальних завдань.

Зазначимо, що особливості використання проектної технології та технології розвитку критичного мислення у професійній підготовці майбутніх фахівців висвітлено в доробках таких учених, як М. Брейгіна, Е. Палаєва, Є. Полат, С. Лаптинська, А. Липкіна, Л. Рибак, R. Paul, H. Ruminski.

Мета статті – з'ясувати місце технології розвитку критичного мислення та методу проектів у навчанні майбутніх журналістів роботі з інформацією та вивчення особливостей алгоритмізованої методики.

Термін “критичне мислення” пояснюється Американською філософською асоціацією (АРА) таким чином: “цілеспрямоване, саморегулююче судження, яке завершується інтерпретацією, аналізом, оцінкою й інтерактивністю, також як пояснення очевидних, концептуальних, методологічних або тематичних міркувань, на яких ґрунтується це судження. Ідеальне критичне мислення людини, зазвичай, пов'язане з допитливістю, обізнаністю, причиною довіри, неупередженістю, гнучкістю, справедливістю в оцінці, чесністю в зіткненні з особистими упередженнями, розсудливістю в судженнях, бажанням переглядати, розв'язувати проблеми

та складні питання, ретельністю в пошуку потрібної інформації, розумністю у виборі критеріїв, постійністю в пошуку результатів, які є настільки ж точними, як використані першоджерела. Ця комбінація пов'язує розвиток уміння критичного мислення з розумінням основ раціонального та демократичного суспільства” [5, с. 145].

“Думати критично” - означає: виявляти допитливість і використовувати дослідницькі методи: ставити перед собою питання і здійснювати планомірний пошук відповідей; не задовольнятися фактами, а розкривати причини і наслідки цих фактів; виявляти ввічливий скептицизм, сумнів у загальноприйнятих істинах, ставити постійне питання: а що, якщо?; виробляти свою точку зору з певного питання і здатність відстоювати її логічними доведеннями; проявляти підвищену увагу до аргументів опонента і логічно їх осмислювати [4, с. 93].

А. Липкіна та Л. Рибак виявили, що з підвищенням рівня критичного мислення підвищується рівень конструктивності всього розумового процесу студента [1, с. 309].

Критичне мислення передбачає розвиток різних видів мислення та відповідних інтелектуальних умінь: аналітичне мислення (аналіз інформації, відбір необхідних фактів, порівняння, зіставлення фактів, явищ); асоціативне мислення (установлення асоціацій із раніше вивченими, знайомими фактами, явищами, установлення асоціації з новими якостями предмета, явища тощо); самостійне мислення; логічне мислення (уміння вибудовувати логіку доведень прийнятого рішення, внутрішню логіку проблеми, що вирішується); системне мислення (уміння розглядати досліджуваний об'єкт, проблему в цілості їх зв'язків і характеристик).

Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією цих результатів. Якщо говорити про метод проектів як про педагогічну технологію, то ця технологія припускає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю [3, с. 67].

У нашому дослідженні дотримуємося позиції Е. Полат, яка стверджує, що метод проектів характеризується як певним чином організована пошукова дослідницька діяльність, яка передбачає не просто досягнення й оформлення того чи іншого практичного результату, але організацію процесу його досягнення [3, с. 73].

У процесі проектної діяльності інтегрується досвід, набутий при навчанні, який буде затребуваний у подальшій професійній роботі майбутнього фахівця.

Навчальними цілями проектного методу можна вважати такі: можливість вільного вибору тем і завдань відповідно до схильностей та інтересів студентів; планування і реалізація роботи стосовно майбутньої спеціальності; самостійний пошук шляхів досягнення цілей, їх розробки і перенесення на інші ситуації; розвиток і випробовування своїх можливостей і усвідомлення при цьому меж своїх здібностей; виявлення напруженості й конфліктів і пошук можливих шляхів їх вирішення; отримання, збір, систематизація інформації та її критичне оцінювання і використання; можливість студентів тренуватися у веденні ділової дискусії, щоб уміти висловлювати і відстоювати свою позицію.

Необхідними умовами проектної діяльності є: наявність проблеми, що вимагає вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість прогнозованих результатів; здатність до самостійного пошуку ціннісно значущої інформації для вирішення проблеми; поетапний розподіл завдань, які сприяють вирішенню проблеми.

Узагальнюючи значення проектної роботи з точки зору майбутньої професійної діяльності студентів, можна виділити три основні постановки цілей:

1. У рамках проектної роботи студенти повинні набувати здібності та вміння, які потрібні у майбутній професії.

2. Проектна робота повинна сприяти розвитку таких якостей, як здатність до вирішення проблем, до роботи в команді, до спілкування в ділових колах, до планування, до критики, креативність, усвідомлення відповідальності, які мають постійне зростаюче значення для вирішення професійних завдань. Це досягається основною вимогою проектної роботи, відповідно до якої проектні групи повинні розроблятися більш самостійно.

3. Проектна робота покликана спонукати до праці, що вимагає від студентів особливого розумового напруження, фантазії та особистої ініціативи.

Для продуктивної спільної чи індивідуальної діяльності у проекті студенти повинні володіти цілим рядом таких загальнонавчальних умінь: інтелектуальні: працювати з інформацією, аналізувати, систематизувати, узагальнювати її, установлювати асоціації з раніше вивченим, робити висновки; творчі: генерувати ідеї, знаходити різноманітні рішення проблеми, передбачати можливі наслідки прийнятих рішень; комунікативні: вступати у спілкування, слухати партнера по спілкуванню, адекватно впливати на співрозмовника, відстоювати свої погляди, знаходити компроміс зі співрозмовником, прогнозувати результат свого висловлювання й ін.; соціальні: співпрацювати з іншими, приймати точку зору інших, нести відповідальність за результати своєї праці, підкорятися рішенням групи, довіряти членам команди.

Студенти отримують можливість здійснювати творчу, пошукову, дослідницьку діяльність у рамках заданої теми. Це сприяє розвитку інтелектуальних умінь критичного і творчого мислення, формування специфічних навичок роботи з інформацією.

Цілями проектів є: формування стійкого інтересу до навчального процесу з огляду на значущість результатів дослідження; реалізація індивідуалізації та диференціації навчання; удосконалення навичок самостійної роботи у процесі пошуку і підбору необхідної літератури; розвиток соціальних і комунікативних умінь при використанні технології співробітництва; розвиток інтелектуальних умінь критичного і творчого мислення при вирішенні дослідницьких завдань, що вимагають інтеграції знань із різних галузей [2, с. 186].

Оскільки методика проектної діяльності містить декілька фаз із поступовим ускладненням алгоритмів виконання проекту, важливою умовою навчання роботі з інформацією вважаємо ***алгоритмізацію навчального процесу***, яка містить такі етапи:

I. Початковий етап навчання: орієнтовно-пошуковий.

Мета етапу – засвоєння студентами знань про ключові поняття, сутність, функції, принципи, етапи проектної діяльності для формування проєктувальних умінь, умінь працювати у співробітництві.

Функція викладача - інформаційно-контролююча: проекти виконуються відповідно до заданого алгоритму при поопераційному керівництві викладача.

Тема добирається з урахуванням проблемності й інтересів студентів із метою їх включення в активне вирішення проблем проекту.

При виконанні проектних завдань на даному етапі навчання рівень самостійної роботи студентів може варіюватися залежно від рівня підготовки того чи іншого студента. Найбільш сильні та здібні навчаються створювати проєкт значною мірою самостійно при обов'язковій консультації з викладачем, а "слабкі" студенти звітують перед викладачем після кожного етапу роботи, що дозволяє їм виконати всі проектні завдання повністю й отримати позитивні результати роботи. Постійні консультації, що проводяться викладачем, дозволяють студентам здобути навички, необхідні для успішного виконання такого типу проектів у майбутньому.

II. Проміжний етап навчання: конструктивно-дослідницький.

Мета етапу – самостійне дослідження студентами сутності, логіки, принципів, функцій та етапів проектної діяльності на основі рефлексії своєї діяльності при створенні проекту за темами з соціальною спрямованістю.

Функція викладача - консультаційно-координуюча: студенти створюють проекти під частковим керівництвом викладача.

Рівень самостійної роботи студентів на проміжному етапі варіюється залежно від рівня підготовки. Слухачі, що відчують упевненість, сили і можливість виконувати дане проектне завдання, роблять його повністю самостійно, а ті, що сумніваються у своїх знаннях, правильності створення проекту, отримують консультації викладача в міру виникнення питань.

III. Завершальний етап навчання: творчий.

Мета етапу - самостійне виконання студентами проектів. Студенти засвоюють алгоритм у ході самої діяльності, хоча вони можуть консультуватися з викладачем у міру виникнення питань.

Для успішного виконання проектного завдання на даному етапі студентам знадобиться вміння працювати з інформацією, оскільки доведеться продемонструвати свої навички в області роботи з різними джерелами для пошуку й аналізу повідомлень. У процесі усного захисту потрібно продемонструвати вміння аргументовано висловлювати свою точку зору, а також полемізувати.

Проектна діяльність заснована на співробітництві, взаємодопомозі, мотивує розвиток таких якостей особистості, як творче ставлення до справи, відповідальність, ініціативність, готовність до взаємодії в колективі. При цьому викладач стає одним із членів проектно-дослідницького колективу і як такий може приймати на себе різні соціальні ролі в малій групі – джерела ідей, інформації, порадника. Обов'язковою умовою, рушійною силою навчально-проектної діяльності є постановка проблемно-пошукової, дослідницької задачі, орієнтованої на досягнення кінцевого продукту.

Саме застосування технології розвитку критичного мислення, методу проектів та алгоритмізація навчального процесу озброюють майбутніх фахівців дослідницькими вміннями, що полягають у таких здатностях: швидко розуміти, аналізувати, синтезувати й оцінювати незнайомий матеріал; оцінювати новини та вдумливо підходити до того, що перетворює подію в новину; відрізнити доречну інформацію від недоречної, оцінювати факти й аргументацію, виявляти упередженість і думати незалежно, сміливо і творчо, глибоко досліджуючи факти, піддаючи сумніву загальноприйняті уявлення, встановлюючи міждисциплінарні зв'язки і зіставляючи різні погляди, трактування й теорії; робити точні записи; володіти різними способами перевірки і підтвердження інформації.

Посилання:

1. *Липкина А. И.* Критичность и самооценка в учебной деятельности / *А. И. Липкина, Л. А. Рыбак.* — М. : Просвещение, 2002. — 328 с.
2. *Палаева Л. И.* Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе : на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / *Лири Ильфатовна Палаева.* — М., 2005. — 239 с.

3. *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / *Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров* ; [под ред. *Е. С. Полат*]. — М. : Издательский центр “Академия”, 2002. — 272 с.
4. *Paul R.* Critical Thinking. Basic Questions and Answers / *R. Paul*. — Santa Rosa : Ca, 1993. — 120 p.
5. *Ruminski H.* Critical Thinking / *H. Ruminski, W. Hanks* ; [ed. *W. G. Christ*] // Media Education Assessment Handbook. — Mahwan, New Jersey : Lawrence Erlbaum Assoc Publishers, 1997. — P. 143—164.

References (translated and transliterated)

1. *Lipkina A. I., Rybak L. A.* Kritichnost' i samoocenka v uchebnoj dejatel'nosti (Criticality and self-esteem in learning activities). Moscow, 2002. 328 p/
2. *Palaeva L. I.* Ispol'zovanie metoda proektov na srednem jetape obuchenija inostrannym jazykam v obshheobrazovatel'noj shkole : na materiale anglijskogo jazyka : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 (The use of projects on the middle stage of foreign languages learning at secondary schools: on the material of English language : Ph. D. thesis in pedagogical sciences). Moscow, 2005. 239 p.
3. *Polat E. S., Buharkina M. Yu., Moiseeva M. V., Petrov A. E.* Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija : uchebnoe posobie dlja stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov (New pedagogical and information technologies in the education system : a tutorial for students of ped. universities and the system of advanced training of teachers). / [Ed. by *E. S. Polat*. Moscow, 2002. 272 p.
4. *Paul R.* Critical Thinking. Basic Questions and Answers. Santa Rosa, 1993. 120 p.
5. *Ruminski H., Hanks W.* Critical Thinking / Ed. by *W. G. Christ* // Media Education Assessment Handbook. Mahwan, New Jersey, 1997. P. 143—164.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2013

Н. Бобаль

**Использование технологий развития критического мышления
в обучении будущих журналистов работе с информацией**

Умение работы с информацией является сложным по своей структуре и состоит из взаимосвязанных компонентов. Предложенная система обучения работе с информацией включает алгоритмизированную методику, технологии развития критического мышления и метод проектов, способствует стимулированию творческой, познавательной деятельности студентов, развитию у студентов умений использовать свои знания в ходе решения учебных задач. Критическое мышление предполагает развитие различных видов мышления и соответствующих интеллектуальных умений. Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий студентов с обязательной презентацией этих результатов. Поскольку метод проектов включает несколько фаз с постепенным усложнением алгоритмов выполнения проекта, важным условием обучения работе с информацией считаем алгоритмизацию учебного процесса.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, работа с информацией, алгоритмизированная методика, технология развития критического мышления, метод проектов.

N. Bobal

**Using Techniques of Critical Thinking Development
while Teaching Future Journalists to Work with Information**

Vocational training should be focussed on the ability to work with information that is complex in structure and consists of interconnected components. The proposed system includes algorithmized methodology, technology of critical thinking and project method, which helps to stimulate creativity, learning of students, the development of student abilities to use their knowledge in the solution of educational problems. Critical thinking involves the development of different kinds of thinking and intellectual skills: analytical thinking, associative thinking, independent thinking, logical thinking, system thinking. Project method provides a set of teaching and learning techniques that can solve a particular problem as a result of independent actions of students with obligatory presentation of these results. Since the project method includes several phases with gradual complication of algorithms, algorithmized methodology is essential for learning to work with information.

Key words: training, work with information, algorithmized methodology, critical thinking development technology, project method.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор О. І. Огієнко

УДК 004:376

Сергій Чеб

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ МОДЕЛІ ОСВІТИ

На міжнародній конференції ООН із питань освіти, науки і культури “Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє” (листопад 2008 року, м. Женева) запровадження інклюзії в освітній сфері визначено не другорядним, а центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення більш інклюзивних суспільств [1]. У подальшому розвиток і впровадження інклюзії стає завданням і потребою суспільства в цілому, процесом, до якого залучаються не лише безпосередні представники закладів освіти, але й фахівці у сфері освіти, представники законодавчих і виконавчих органів влади, широкі кола громадськості [4]. Враховуючи специфічний розвиток освіти в Україні, неможливо залишатись осторонь цієї проблеми, адже кількість дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає, розповсюджується тенденція якісної зміни структури дефекту, комплексного характеру порушення в кожній окремій дитині. Тому правильний підхід до навчання таких дітей є запорукою успіху педагога в загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах.

Дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм впродовж останнього десятиліття займаються вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко. Обґрунтуванням принципів положень щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності займаються такі вчені, як Л. Виготська, О. Венгер, О. Запорожець, О. Киричук, Г. Костюк, Б. Корсунська, С. Максименко, Н. Морозов, В. Синьова, П. Таланчук, В. Тарасун, М. Ярмаченко.

Л. Сергеева у своїй праці акцентує увагу на важливості впровадження інклюзивної освіти у професійно-технічних навчальних закладах [7]. Професійно-технічні навчальні заклади, які розробляють і впроваджують інклюзивне навчальне середовище, вважають різноманітність своїм цінним надбанням, що примножує соціальний капітал і збагачує спільноту учнів. Л. Сергеева вважає, що ключовими концепціями забезпечення інклюзивного підходу до розвитку ПТНЗ є такі:

інклюзія; бар'єри на шляху навчання і повноцінної участі в навчально-виховному процесі; ресурси, спрямовані на підтримку навчання та повноцінної участі в житті ПТНЗ; підтримка різноманітності.

На проблемах впровадження методик, що базуються на основі використання цифрової техніки, зокрема використання комп'ютера та його складових і створення різнопрофільних корекційних і навчальних програм, акцентують увагу [3] В. Засенко, А. Колупаєва, Б. Мороз, В. Овсяник. Вони стверджують, що роль комп'ютерної технології у навчально-виховному процесі надає вчителю низки переваг, а саме: можливість вийти за межі традиційних методів навчання; додаткова мотивація навчальної діяльності, особливо у випадках, коли інші засоби безсилі; принципово нові "обхідні шляхи" для формування, розвитку й удосконалення корегованих функцій; проектування нових змістових напрямів; розширення можливостей використання різних аналізаторних систем у процесі роботи; створення під час занять різноманітних ситуацій спілкування; привчання дитини до самостійності у навчанні та самоконтролю; розвиток дрібної моторики у дитини; оволодіння дитиною основами комп'ютерної грамоти.

Проблему створення та застосування електронних засобів навчання, побудованих на комп'ютерних технологіях, також ґрунтовно досліджували Г. Бійчук, Ю. Безверх, В. Биков, В. Волинський, О. Гриценчук, Р. Гуревич, О. Дубініна, Ю. Жук, В. Коваль, Д. Костюкевич, О. Красовський, В. Мадзігон, П. Полянський, В. Скульська, О. Чорноус, Т. Якушина та ін. Проблемами корекційної педагогіки та інклюзивної освіти займалися Л. Бондар, Н. Бастун, Л. Вавіна, Т. Вісковата, Н. Дятленко, В. Засенко, Ю. Кавун, Л. Кашуба, А. Кендюхова, Л. Коваль, А. Колупаєва, В. Лобода, В. Павлюх, Т. Сак, Н. Софій, Р. Тараненко, О. Таранченко, М. Шемет та ін. Однак питання застосування електронних засобів навчання у процесі навчання дітей з особливими потребами ще ґрунтовно не досліджувалися [2].

Інклюзивна освіта — це процес, спрямований на перетворення навчальних закладів у такі освітні простори, які стимулюють і підтримують не лише учнів, а і членів педагогічного колективу, спрямована також на розвиток місцевих громад, які підтримують і високо цінують досягнення кожного члена громади. Досвід показує, що даний напрям в освіті потребує більш детального вивчення та розробки спеціальних програмних комплексів для корекційного та програмного навчання дітей-інвалідів. Інклюзія передбачає зміни, це безперервний процес навчання й активної участі всіх учнів і дорослих у житті будь-

якого навчального закладу. Це ідеал, до якого можна прагнути, але якого не можна досягнути повністю.

Тому метою даної роботи є дослідження стану впровадження інклюзивної моделі освіти в Луцькому центрі професійно-технічної освіти й опис створених і апробованих електронних засобів навчання для дітей з особливими потребами (на прикладі використання розробленого Web-ресурсу з предмета “Інформаційні технології” для учнів із вадами слуху професії кравець Луцького центру професійно-технічної освіти).

У Луцькому центрі професійно-технічної освіти за професією кравець навчається група, яка складається з п’яти учнів, у яких є проблеми зі слухом різного ступеня важкості. До групи прикріплений сурдоперекладач, який полегшує співпрацю викладача з даною групою. Але під час уроків із предмета “Інформаційні технології”, коли учням необхідно подати велику кількість спеціальної термінології та технічної інформації, працювати з сурдоперекладачем стає важко. Робота з дітьми з особливими потребами, зокрема з дітьми-інвалідами з вадами слуху, вимагає наочного представлення навчального матеріалу у великій кількості. Тому для проведення занять із предмета “Інформаційні технології” було розроблено спеціальний програмний комплекс “Web-ресурс з предмета “Інформаційні технології” (рис. 1).



Copyright (c) Чеб Сергій. Луцький центр професійно-технічної освіти. 2012

Рис. 1. Головна сторінка навчального Web-ресурсу

“Web-ресурс із предмета “Інформаційні технології” написаний на мові HTML із використанням таблиць стилів CSS та спеціального

прикладного програмного забезпечення, опис якого буде наведено нижче. Web-ресурс складається з таких розділів:

1. Теорія. Містить теоретичний матеріал, оформлений у вигляді електронного посібника (рис. 2).

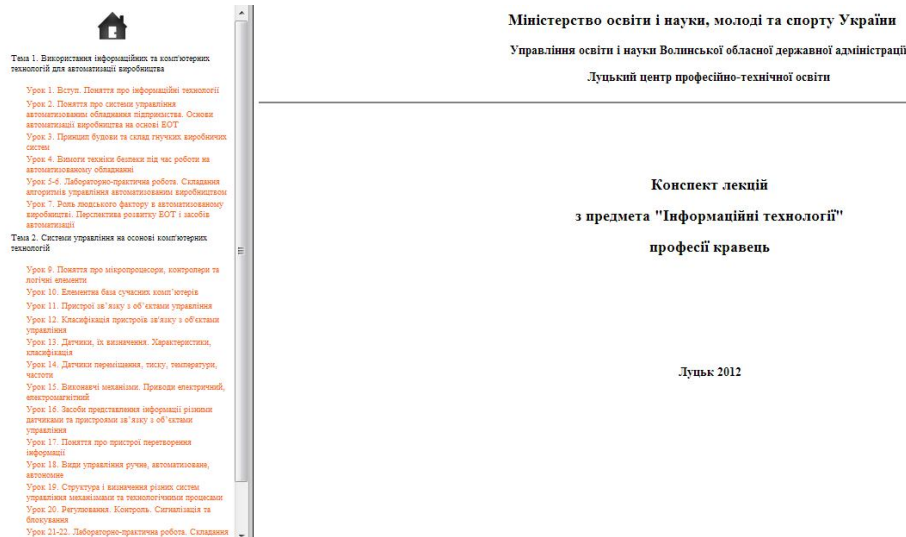


Рис. 2 Розділ. “Теорія”

2. Тренажери. У даному розділі розміщені “симулятори”, які дозволяють змодельовувати процес виконання лабораторно-практичних робіт у режимі “тренування” за допомогою комп’ютерної програми (рис. 3).



Copyright (c) Чеб Сергій. Львівський центр професійно-технічної освіти. 2012

Рис. 3. Розділ “Тренажери”

3. Відеоуроки. Даний розділ вміщує наочні приклади виконання лабораторно-практичних робіт (рис. 4).



Рис. 4. Розділ “Відеоуроки”

4. Тестування. Містить бланки електронного тестування з тем теоретичного курсу (рис. 5).

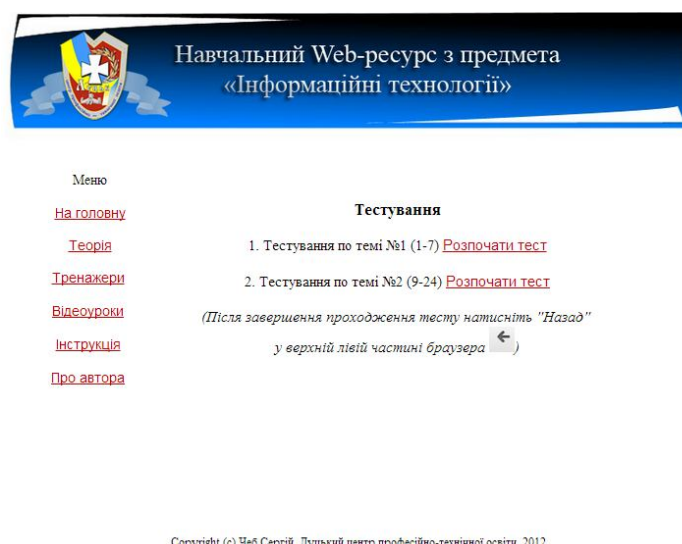


Рис. 5. Розділ “Тестування”

5. Інструкція. Містить детальні рекомендації щодо використання Web-ресурсу;

6. Про автора. Містить інформацію про авторів і розробників проекту.

При розробці та створенні навчального проекту “Web-ресурс з предмета “Інформаційні технології” використовувалося таке спеціальне прикладне програмне забезпечення: Forge Converter 2.0 – легка у користуванні програма для створення електронних посібників, створена студентами Луцького національного технічного університету, яка дозволяє без особливих труднощів скопіювати підготовлені текстові документи в багатофункціональний електронний посібник; Adobe Captivate 4.0 – програмне забезпе-

чення, яке допоможе автору швидко розробити широкий спектр програмних продуктів для інтерактивного електронного навчання (тестування, тренажери, відеоуроки тощо); Camtasia Studio 6.0 – універсальна та легка в користуванні програма, яка дозволяє створювати відеоуроки, знімати скріншоти з екрана монітора та створювати наочні навчальні продукти для інтерактивного електронного навчання; Question Writer 3.5 – програма для створення інтерактивного електронного тестування.

Про позитивний вплив на успішність і засвоєння навчального матеріалу за допомогою програмного комплексу “Web-ресурс з предмета “Інформаційні технології”” вказують оцінки, отримані учнями за навчальний рік, під час якого вони користувалися даним ресурсом.

Четверо учнів (а це 90% від учнів групи) отримали за підсумками навчального року 11 балів, і лише один учень отримав 9 балів. Такий результат є вагомим і вказує на необхідність впровадження проектів такого типу надалі, не лише з предмета “Інформаційні технології”, але й з інших дисциплін.

Таким чином, якщо в навчальному закладі діє модель інклюзивної освіти, систематичне використання електронних засобів навчання здійснює суттєві зрушення в соціально-емоційному, розумовому, фізичному розвитку, в розвитку пізнавальної активності та творчості дітей з особливими потребами. Наочне відтворення теоретичного і лабораторно-практичного матеріалу методами комп’ютерної подачі інформації, демонстрацією відеоуроків, роботою з тренажерами, проходженням інтерактивного електронного тестування, практичними завданнями для самоаналізу і самоконтролю – усе це сприяє постійному динамічному розвитку особистості дітей з особливими потребами. Важливість розвитку та впровадження в систему освіти нових, особистісно-орієнтованих інформаційно-комунікаційних технологій в освіті є незаперечною у контексті швидкоплинних процесів розвитку технологій, виробництва, змін в економіці та соціальній сфері життя країни. Тому інклюзивний і відкритий підходи до інформатизації навчального процесу мають стати стратегічними напрямками освітньої політики нашої країни. Пріоритетом має стати співробітництво України з іншими країнами у сфері застосування повного сучасного потенціалу ІКТ у сфері освіти та створення рівних можливостей для навчальних закладів [5].

Посилання:

1. Вакуліч Т. Соціально-психологічний супровід навчально-виховного процесу дітей з обмеженими можливостями / Т. Вакуліч // Профтехосвіта. — 2010. — № 6 (18). — С. 42—47.
2. Жосан О. Е. Електронний посібник як засіб навчання дітей з особливими освітніми потребами. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://cmsps.edukit.kr.ua/Files/downloads/електрпосібник.doc>

3. *Засенко В. В.* Використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленневими порушеннями / *В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Б. С. Мороз, В. П. Овсяник.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://rc-vabos.at.ua/_ld/0/9.pdf
4. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження / Європейська дослідницька асоціація. — 2012. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://osvita.ua/doc/files/.../ERA_INCLUSION_RESUME_FINAL_Ukr.doc
5. *Овчарук О. В.* Рівний доступ до ІКТ в освіті – стратегічний напрям освітньої політики: проблеми та перспективи // Інформаційні технології та засоби навчання. — 2009. — Випуск 2 (10). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://esteticamente.ru/e-journals/ITZN/em10/content/09oovpap.htm>
6. *Семак С. М.* Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія / *С. М. Семак.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://inclusive.ostriv.in.ua/publication/code-584752B5AAB7F/list-295FD41D727>
7. *Сергеева Л. М.* Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу на засадах упровадження інклюзивного підходу. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Sergeeva.pdf

References (translated and transliterated)

1. *Vakulich T.* Sotsialno-psykholohichniy suprovid navchalno-vykhovnoho protsesu ditei z obmezhenymu mozhlyvostiamy (Social and psychological support of educational process of children with disabilities) // Professional and Technical Education. 2010. № 6 (18). P. 42—47.
2. *Zhosan O. E.* Elektronnyi posibnyk yak zasib navchannia ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy (Online manual as a teaching tool for children with special educational needs). Kirovohrad, 2011. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://cmsps.edukit.kr.ua/Files/downloads/електрпосібник.doc>
3. *Zasenko V. V., Kolupaieva A. A., Moroz B. S., Ovsianyk V. P.* Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v umovakh spetsialnoho ta inkluzivnoho navchannia ditei zi slukhomovlenniemy porushenniamy (Using information and communication technologies in terms of special and inclusive education of children with hearing and speech disorders). Kyiv, 2011. — [Electronic resource]. — Mode of access : http://rc-vabos.at.ua/_ld/0/9.pdf
4. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження (Inclusive education in Ukraine: achievements, problems and prospects. Summary of analytical report on the results of a comprehensive study). European Research Association, 2012. — [Electronic resource]. — Mode of access : http://osvita.ua/doc/files/.../ERA_INCLUSION_RESUME_FINAL_Ukr.doc
5. *Ovcharuk O. V.* Rivnyi dostup do IKT v osviti – stratehichniy napriam osvitnoi polityky: problemy ta perspektyvy (Equal access to ICT in education – the strategic direction of education policy: problems and prospects). // Information technology and learning tools. — Electronic scientific specialized edition. Issue 2 (10), 2009. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://esteticamente.ru/e-journals/ITZN/em10/content/09oovpap.htm>
6. *Semak S. M.* Inkluzivna osvita: sutnist, poniattia, terminolohiia. Bloh “Korektsiina osvita” (Inclusive education: the nature, concepts, terminology). Blog “Remedial education”, 2012. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://inclusive.ostriv.in.ua/publication/code-584752B5AAB7F/list-295FD41D727>
7. *Sierhieieva L. M.* Upravlinnia rozvytkom profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu na zasakh uprovdzhennia inkluzivnoho pidkhodu (Managing the development of vocational and tech-

nical educational institution on the basis of implementing inclusive approach). 2011. — [Electronic resource]. — Mode of access : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gumal/pages/vyp7/konf3/Sergeeva.pdf

Стаття надійшла до редакції 02.09.2013

С. Чеб

Использование электронных средств обучения в инклюзивной модели образования

В работе исследовано состояние использования инклюзивной модели образования для обучения детей с особыми потребностями в учебных заведениях Украины. Охарактеризован разработанный и апробированный Web-ресурс по предмету “Информационные технологии” для учащихся профессии портной (учащиеся с недостатками слуха) Луцкого центра профессионально-технического образования. Обоснована эффективность использования в учебно-производственном процессе электронных средств обучения для обучения детей с особыми потребностями. Автор делает вывод, что если в учебном заведении действует модель инклюзивного образования, систематическое использование электронных средств обучения осуществляет существенные сдвиги в социально-эмоциональном, умственном и физическом развитии, в развитии познавательной активности и творчества детей с особыми потребностями. Наглядное воспроизведение теоретического и лабораторно-практического материала методами компьютерной подачи информации, демонстрацией видеоуроков, работой с тренажерами, прохождением интерактивного электронного тестирования, практическими задачами для самоанализа и самоконтроля – все это способствует постоянному динамическому развитию личности детей с особыми потребностями. Поэтому инклюзивный и открытый подходы к информатизации учебного процесса должны стать стратегическими направлениями образовательной политики Украины.

Ключевые слова: инклюзивное образование, Web-ресурс, профессионально-техническое образование.

S. Cheb

Use of Electronic Tools of Learning in Inclusive Education

The article investigates the state of use of the inclusive education model for teaching children with special needs in the educational institutions of Ukraine. The paper gives a characteristic of Web-resource on the subject “Information Technology” for students of tailor profession (students with hearing disabilities) developed and tested by Luck Center of vocational education. The author proves the efficiency of using e-learning tools in training and production process of teaching children with special needs. The author concludes that if the institution operates a model of inclusive education, the systematic use of e-learning tools provides significant changes in the socio-emotional, mental and physical development, in the development of cognitive activity and creativity of children with special needs. Visual reproduction of the theoretical, laboratory and practical materials by methods of computer supply information, a demonstration of video tutorials, work with simulator equipment, passing interactive electronic testing, practical tasks for self-reflection and self-control – all this contributes to a continuous dynamic development of the personality of children with special needs. Therefore, inclusive and open approaches to the informatization of the educational process should be the strategic directions of the educational policy in Ukraine.

Key words: inclusive education, Web-resource, vocational and technical education.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор О. В. Діденко

УДК 378.147

Максим Загорний

**РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ
З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ
РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПТНЗ
У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ**

Успішність освітньої діяльності педагогічного працівника професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ) можлива лише за умови його *навчання впродовж життя*. Важливим чинником цього є здатність педагогічного працівника до ефективного оперування інформацією, зокрема з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), яка визначається його *інформаційною компетентністю*.

З проблем розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників у сучасній педагогічній науці існує широкий спектр досліджень, які дали позитивні результати. Але існує *суперечність* між необхідністю *системного підходу* до оперування інформаційною компетентністю і *недостатнім урахуванням* цього факту в традиційній системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ. З метою вирішення даної суперечності виконано дослідження “Розвиток інформаційної компетентності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів у системі підвищення кваліфікації”. Метою даної статті є опис його перебігу й основних результатів.

Для розробки моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації потрібен відповідний концептуальний апарат. Проте при розширенні традиційної педагогічної термінології до такого її обсягу, який відповідав би вимогам компетентнісного освітнього підходу, виникає декілька термінологічних проблем, пов’язаних одна з одною: проблема іменування окремих професійно значущих якостей особистості, проблема іменування системи таких якостей, проблема іменування системи вимог діяльній галузі (відчужена від особистості характеристика).

Існують два варіанти вирішення перелічених термінологічних проблем. Варіант перший: система якостей іменується компетентністю (професійною компетентністю), окремі якості іменуються компетенціями (професійними компетенціями). Компетентність виявляється, таким чином, сукупністю компетенцій. Варіант другий: система якос-

тей іменується компетентністю (професійною компетентністю), окремим яностям даються назви, запозичені з традиційної педагогічної термінології (знання, вміння, навички тощо).

Враховуючи вимоги домінуючої вітчизняної освітньої парадигми, слід зафіксувати таке розуміння сенсу фундаментальних понять: окремим яностям особистості сталого терміну не привласнено, вони називаються термінами, запозиченими із традиційного педагогічного понятійного апарату. Узагальнено вони іменуються елементарними складовими або просто елементами компетентності (професійної компетентності). Інтегральну системну характеристику особистості, яка виникає у поєднанні окремих якостей і зумовлює актуальну здатність людини діяти у певній соціально-економічній галузі, названо компетентністю (професійною компетентністю). Систему вимог галузі, в якій людина претендує діяти завдяки наявності в неї професійної компетентності, названо компетенцією (професійною компетенцією) людини — і ця характеристика особистості є відчуженою від неї [1].

У структурі професійної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ особливо слід виділити інформаційну компетентність. Її можна визначити як здатність ефективно та результативно використовувати ІКТ для здійснення професійної діяльності.

Структуру та зміст складових інформаційної компетентності різні дослідники уявляють по-різному залежно від того, представником якої категорії є носій описуваного феномена. Слід констатувати відсутність у сучасній педагогічній науці готової моделі інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ, проте можна її концептуальним прототипом (у формально-структурному сенсі) вважати компетентнісну модель фахівця галузі захисту інформації та управління інформаційною безпекою, розроблену М. Колядою [3]. Ця модель описує інформаційну компетентність як особистісне утворення, 84 елементи якого визначаються чотирма складовими (професійно важливі якості, готовність до визначеного виду діяльності, професійна культура, професійні здібності), що існують на трьох рівнях (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний).

Цікавим у контексті вивчення практичного досвіду розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ є освітнє середовище Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (ШО ІПП УМО). Назване освітнє середовище є репрезентативним, принаймні, у двох аспектах: контингентному (щорічний обсяг аудиторії підвищення кваліфікації

педагогічних працівників ПТНЗ становить понад 4000 осіб, тоді як для інших освітніх закладів, що надають ту ж послугу, ця кількість становить разом близько 500 осіб за той же період часу) та географічному (охоплено загалом 13 регіонів України).

У названому освітньому середовищі розвиток інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ відбувається за традиційною моделлю, яка цілеспрямований вплив на названий феномен передбачає в рамках лише одного навчального модуля навчального плану підвищення кваліфікації. Цей модуль називається “Інформаційно-комунікаційні технології. Комп’ютерна графіка”. Обсяг навчального навантаження становить від 10 до 18 академічних годин залежно від категорії педагогічних працівників і форми навчання (очна, очно-дистанційна або заочна). У рамках інших навчальних модулів розвиток інформаційної компетентності теж відбувається (за рахунок використання сучасних інформаційно-комунікаційних засобів навчання), проте цей процес є спонтанним.

В описуваному освітньому середовищі однією з вагомих наукових основ проектування змісту і процесу підвищення кваліфікації є концептуальна модель методичної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ [4], згідно з якою названий феномен розглядається як сукупність 9 складових: концептуальної, інструментальної, освітньо-технологічної, інформаційної, адаптивної, наукової, інтегративної, професійно-технологічної, професійно-практичної. Складові згруповано у дві підсистеми: власне методичний і спеціальний компоненти. Інформаційна компетентність педагогічного працівника ПТНЗ, таким чином, розглядається як відносно незалежна складова, що свідчить про неповне усвідомлення авторами її ключової (або розподіленої) природи.

Зважаючи на вищесказане, пропонуємо узагальнити наукові уявлення про структуру інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ та зміст її складових у вигляді ***моделі інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ*** [5]. У структурі інформаційної компетентності нами виділено чотири компоненти: мотиваційно-цільовий (складові: мотиваційна і цільова), когнітивний (складові: інформаційно-технологічна й освітньо-технологічна), операційно-діяльнісний (складові — запозичена й авторська) та рефлексійний (складові: потенційна й актуальна).

На підставі даної моделі нами запропоновано ***методику оцінювання рівня розвиненості інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ***, яка має два аспекти: мотиваційний (стосується мотиваційної складової мотиваційно-цільового компонента

інформаційної компетентності) та когнітивно-діяльнісний (стосується всіх інших складових).

Мотиваційний аспект реалізується на підставі адаптованої методики К. Замфір у модифікації А. Реана. Респондент має за 5-рівневою шкалою оцінити значущість для себе таких мотивів опанування сучасними ІКТ, як: M_1 – грошовий заробіток, M_2 – прагнення кар'єрного зростання, M_3 – прагнення уникнути критики з боку керівництва та колег, M_4 – прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей, M_5 – потреба досягнення соціального престижу та поваги з боку інших, M_6 – задоволення від самого процесу і результату діяльності, M_7 – можливість більш повної професійної самореалізації саме завдяки даній діяльності. Після цього обчислюються значення показників внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) відповідно до таких ключів: ВМ – середнє арифметичне оцінок M_6 та M_7 ; ЗПМ – M_1 , M_2 та M_5 ; ЗНМ – M_3 та M_4 . Якщо у мотиваційному комплексі домінує ВМ або ЗПМ, то рівень розвиненості мотиваційної складової мотиваційно-цільового компоненту інформаційної компетентності оцінюється як високий ($C_1=1$), інакше — як низький ($C_1=0$).

Когнітивно-діяльнісний аспект реалізується на підставі адаптованої методики незавершених діагностичних тверджень. Респондент має завершити 7 таких тверджень (T_2, T_3, \dots, T_8), кожне з яких стосується певної складової інформаційної компетентності (умовно складові пронумероване таким чином: 2 — цільова, 3 — інформаційно-технологічна, 4 — освітньо-технологічна, 5 — запозичена, 6 — авторська, 7 — потенційна, 8 — актуальна): “Мої конкретні цілі впровадження сучасних ІКТ у процес професійної підготовки учнів є такими...” (T_2), “Принаймні на рівні користувача я володію такими сучасними освітньо-актуальними ІКТ...” (T_3), “Я використовую такі технології навчання професії, що передбачають використання сучасних ІКТ...” (T_4), “Мною запозичено такі ІКТ-засоби освіти...” (T_5), “Мною розроблено такі ІКТ-засоби освіти...” (T_6), “Я знаю такі шляхи поширення значущої для педагогічної спільноти інформації про раціональний педагогічний досвід ефективного використання сучасних ІКТ у процесі професійної підготовки учнів ПТНЗ...” (T_7), “Я активно використовую такі шляхи поширення значущої для педагогічної спільноти інформації про раціональний педагогічний досвід ефективного використання сучасних ІКТ у процесі професійної підготовки учнів ПТНЗ...” (T_8). Якщо респондент у завершенні діагностичного твердження запропонував 5 або більше адекватних ідей, то рівень розвиненості відповідної складової

вої інформаційної компетентності оцінюється як високий ($C_i=1, i=2, \dots, 8$), інакше — як низький ($C_i=0, i=2, \dots, 8$).

На підставі значень величин C_1, \dots, C_8 інтегральний показник рівня розвиненості інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ обчислюється таким чином:

$$I = (25/2)(C_1 + \dots + C_8) \quad (1)$$

Показник рівня розвиненості інформаційної компетентності, значення якого належать інтервалу $[0;100]$, є величиною, виміряною у інтервальній шкалі. Запропонована методика дає більш точний результат, якщо дані діагностичної анкети коригуються з використанням таких методів педагогічного дослідження: пряме та непряме спостереження діяльності педагогічного працівника, співбесіда, вивчення продуктів і результатів професійної діяльності педагогічного працівника.

Даний вимірвальний інструментарій використано у запропонованій нами ***інноваційній моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації*** [2], яка є результатом модернізації відповідної традиційної моделі та містить такі складові: мета; завдання; принципи; модель інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ і методика оцінювання рівня її розвиненості; етапи розвитку; організаційні форми, методи і засоби навчання; очікуваний результат.

Метою цієї моделі є інтенсифікація розвитку інформаційної компетентності за рахунок його цілеспрямованої реалізації у ході вивчення всіх навчальних модулів навчального плану підвищення кваліфікації. Мета інноваційної моделі досягається шляхом виконання її завдання — цілеспрямований систематичний розвиток усіх складових інформаційної компетентності, що гарантується опорою на вищеописану модель даного феномена. Фундаментом побудови інноваційної моделі стали такі принципи: людиноцентризму; науковості, системності, синергізму; особистісної орієнтованості, андрагогічності, практичної спрямованості; доступності, наочності, контекстності навчання, наступності навчання, підпорядкованості всіх складових освітнього процесу його меті.

Основними організаційними формами курсового підвищення кваліфікації, у ході якого здійснюється розвиток інформаційної компетентності педагогічних працівників, є очна, очно-дистанційна та заочна. Етапами розвитку інформаційної компетентності є початковий (стартовий зріз рівня розвиненості названої характеристики особистості), процесуальний (освітня діяльність слухачів курсів підвищення кваліфікації), результуючий (фі-

нальний зріз рівня розвиненості інформаційної компетентності слухачів, визначення приросту цього рівня, висновки про наявність розвитку і рекомендації щодо подальшої його реалізації у міжкурсовий період).

Очікуваний результат визначено як більш високий рівень розвиненості інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ за умов інноваційної реалізації підвищення кваліфікації порівняно зі значенням цього показника в умовах традиційної моделі.

Важливою особливістю інноваційної моделі порівняно з відповідною традиційною моделлю є реалізація традиційних організаційних освітніх форм і методів за допомогою інноваційних засобів навчання. Ними є: “Електронний навчально-методичний комплекс для підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів”, відкрита науково-практична Веб-конференція “Сучасний урок у професійній школі: здобутки та перспективи”, “Відкритий консультативний Веб-форум для педагогів професійної школи”. Названа особливість є не лише потужним чинником підвищення ефективності розвитку інформаційної компетентності у курсовий період підвищення кваліфікації, а й важливою підсистемою цілісного освітнього середовища, здатного сприяти підтримці комплексного професійного саморозвитку в міжкурсовий період (впродовж життя).

Педагогічний експеримент із метою перевірки ефективності інноваційної моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації реалізовано в освітньому середовищі ІПО ІПП УМО. На констатувальному етапі в експерименті взяли участь 254 педагогічні працівники ПТНЗ з шести областей України (контрольна група). Розвиток їх інформаційної компетентності здійснювався за традиційною моделлю. На завершальному етапі курсів підвищення кваліфікації було оцінено рівень розвиненості їх інформаційної компетентності. На формуальному етапі в експерименті взяли участь 249 педагогічних працівників ПТНЗ з п'яти областей України (експериментальна група). Розвиток їх інформаційної компетентності здійснювався за інноваційною моделлю. На завершальному етапі курсів підвищення кваліфікації було реалізовано аналітичні процедури, аналогічних до тих, які було реалізовано з представниками контрольної групи. Вибіркове середнє значення рівня розвиненості інформаційної компетентності представників експериментальної групи ($I_e=72$) є вищим, ніж значення аналогічної вибіркової статистики для представників контрольної групи ($I_k=57$). З використанням критерію Стьюдента (тому що попередньо доведено нормальність розподілів)

було реалізовано Т-тест, у результаті якого на рівні значущості, що не перевищує 0,05, прийнято гіпотезу про відмінність названих середніх значень у генеральній сукупності.

Отже, результатами педагогічного експерименту підтверджено ефективність впровадження інноваційної моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у систему підвищення кваліфікації.

Отже, можна зробити такі висновки. По-перше, у структурі професійної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ особливо слід виділити інформаційну компетентність, яку доцільно визначити як здатність ефективно та результативно використовувати ІКТ для здійснення професійної діяльності.

По-друге, традиційна модель розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації, незважаючи на її позитивні риси, має ряд суттєвих недоліків: відсутня модель інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ; відсутня методика оцінювання рівня розвиненості інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ; значною мірою ігнорується можливість системного та систематичного розвитку інформаційної компетентності під час вивчення всіх модулів навчального плану, превалює цілеспрямований розвиток досліджуваного феномена в рамках лише одного навчального модуля.

По-третє, інформаційну компетентність педагогічного працівника ПТНЗ можна моделювати як сукупність чотирьох компонентів: мотиваційно-цільового, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексійного. Кожний із компонентів має дві складові: мотиваційно-цільовий — мотиваційну і цільову, когнітивний — інформаційно-технологічну й освітньо-технологічну, операційно-діяльнісний — запозичену й авторську, рефлексійний — потенційну й актуальну. Методика оцінювання рівня розвиненості інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ має два аспекти: мотиваційний і когнітивно-діяльнісний. Мотиваційний аспект може реалізуватися на підставі адаптованої методики К. Замфір у модифікації А. Реана, когнітивно-діяльнісний — на підставі адаптованої методики незавершених діагностичних тверджень. Дана методика дозволяє оцінити за інтервальною шкалою інтегральний показник рівня розвиненості інформаційної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ, значення якого належать інтервалу [0;100].

По-четверте, інноваційна модель розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації може бути побудована шляхом модернізації відповідної тра-

диційної моделі. Важливою особливістю інноваційної моделі є така: оптимальним шляхом модернізації традиційної моделі та перетворення її на інноваційну є реалізація традиційних організаційних освітніх форм і методів за допомогою інноваційних засобів навчання з опорою на структуру і зміст складових феномена, який розвивається.

По-п'яте, результатами педагогічного експерименту підтверджено ефективність впровадження інноваційної моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у систему підвищення їх кваліфікації. Саме впровадження здобутих у ході дослідження науково-методичних і навчальних матеріалів сприяло отриманню позитивних експериментальних результатів.

Описане дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів досліджуваної проблеми. Окремого вивчення потребує *міжкурсовий період* підвищення кваліфікації як такий, у якому, на відміну від курсового періоду формальної післядипломної освіти, відбувається неформальна та інформальна післядипломна освіта представника цільової аудиторії.

Посилання:

1. *Загорний М. П.* Генезис понять “компетентність”, “професійна компетентність” та “професійна компетентність педагога” у вітчизняній та світовій науці і практиці навчання дорослих / *М. П. Загорний* // Імідж сучасного педагога. — 2011. — № 1 (110) — С. 3—5.
2. *Загорний М. П.* Інформаційна компетентність педагога професійної школи: діагностування та розвиток : методичний посібник / *М. П. Загорний*. — Донецьк : ІПО ІПП УМО, 2012. — 124 с.
3. *Коляда М. Г.* Виявлення функціональних компонентів професійних компетенцій майбутніх фахівців з інформаційної безпеки / *М. Г. Коляда* // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНмолодьспорт України. — 2011. — Вип. 67. — С. 34—37.
4. *Ситніков О. П.* Концептуальна модель розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи в системі неперервної післядипломної освіти : монографія / *О. П. Ситніков, І. Є. Сілаєва, М. П. Загорний* та ін. / за заг. ред. *О. П. Ситнікова*. — Донецьк : ІПО ІПП УМО, 2012. — 160 с.
5. *Чміль А. І.* Модель інформаційної компетентності педагогічного працівника професійно-технічного навчального закладу / *А. І. Чміль, М. П. Загорний* // П'яті міжнародні наукові читання, присвячені пам'яті академіка С. Я. Батишева : матеріали V міжнарод. наук. конф. : у 2 т. — Т. 1 : Методологічні питання неперервної професійної освіти в умовах інформаційного суспільства / за ред. *Н. Г. Ничкало, В. Д. Будака, М. Б. Яковлевої*. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. — С. 204-212.

References (translated and transliterated)

1. *Zahornyi M. P.* Henezys poniat “kompetentnist”, “profesiina kompetentnist” ta “profesiina kompetentnist pedahoha” u vitchyznianiі ta svitovii nauksi i praktytsi navchannia doroslykh (The genesis of the concepts of “competence”, “professional competence” and “teacher’s professional competence” in the domestic and world science and practice of adult education) // Image of Modern Teacher, 2011. № 1 (110). P. 3—5.

2. *Zahornyi M. P.* Informatsiina kompetentnist pedahoha profesiinoi shkoly: diahnostuvannia ta rozvytok : metodychnyi posibnyk (Information competence of professional school teacher: diagnosis and development : a handbook). Donetsk, 2012. 124 s.
3. *Koliada M. H.* Vyiavlennia funktsionalnykh komponentiv profesiinykh kompetentsii maibutnykh fakhivtsiv z informatsiinoi bezpeky (Identification of the functional components of professional competence of future specialists in information security). // *Problems of Education : scientific collection / Institute of Innovative Technology and Education Content of Ministry of Education, Science, Youth and Sports of Ukraine, 2011. Issue 67. P. 34—37.*
4. *Sytnikov O. P., Silaieva I. Ye., Zahornyi M. P.* et al. Kontseptualna model rozvytku naukovo-metodychnoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv profesiinoi shkoly v systemi neperevnoi pisliadyplomnoi osvity : monohrafiia (Conceptual model of scientific-methodical competence of pedagogical staff at professional schools in the system of continuous postgraduate education : Monograph / Ed. *O. P. Sytnikov.* Donetsk, 2012. 160 p.
5. *Chmil A. I., Zahornyi M. P.* Model informatsiinoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu (Model of information competence of pedagogical employee at vocational educational institution). // *V International scientific readings dedicated to the memory of academician S. Ya. Batyshev : materials of V International scientific conf. : In 2 vols. — Vol. 1: Methodological issues of continuous professional education in the information society / N. G. Nychkalo, V. D. Budak, M. B. Yakovleva (ed.). Mykolayiv, 2011. — P. 204-212.*

Стаття надійшла до редакції 17.09.2013

М. Загорный

Результаты педагогического эксперимента по проверке эффективности инновационной модели развития информационной компетентности педагогических работников ПТУЗ в системе повышения квалификации

Рассмотрены теоретические и методологические основания развития информационной компетентности педагогических работников профессионально-технических учебных заведений в системе повышения квалификации, описана структура и раскрыто содержание составляющих информационной компетентности педагогического работника профессионально-технического учебного заведения, предложена методика оценки уровня развитости информационной компетентности педагогического работника, описана авторская модель развития информационной компетентности педагогических работников профессионально-технических учебных заведений в системе повышения квалификации (совокупность четырех компонентов: мотивационно-целевого, когнитивного, операционно-деятельностного и рефлексивного, каждый из которых имеет две составляющие: мотивационно-целевой – мотивационную и целевую, когнитивный – информационно-технологическую и образовательно-технологическую, операционно-деятельностный – заимствованную и авторскую, рефлексивный – потенциальную и актуальную), представлены основные результаты педагогического эксперимента по внедрению инновационной модели развития информационной компетентности в систему курсового повышения квалификации педагогических работников профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, информационная компетентность, информационная компетентность педагогического работника профессионально-технического учебного заведения.

M. Zahorny

**Results of Pedagogical Experiment to Verify Effectiveness of Innovation Model
of Development of Information Competence of Pedagogical Staff
at Vocational Training Institutions in System of Qualification Improvement**

The article deals with the theoretical and methodological foundations of information competence of teachers at vocational schools in the system of qualification improvement; the structure and content of components of the information competence of teaching staff at vocational education institution; the technique of assessing the level of development of teaching staff's information literacy; as well as the main results of the pedagogical experiment on introduction of an innovative model of information competencies development into the system of the advanced courses in the training of vocational schools teachers. The author suggests the model of development of information competence of vocational schools teachers in the system of advanced training (a set of four components: motivational target, cognitive, operational-activity and reflexive ones, each of which has two subcomponents: motivational-target one – motivational and target, cognitive – information technology and educational technology, operational-activity – borrowed and author's, reflective – potential and actual).

Key words: professional competence, information competence, information competence of teaching staff of vocational school.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор О. В. Діденко

УДК 377.3:9(07)

Ольга Братина

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ПТНЗ

Інноваційні технології, зокрема інтерактивні, є актуальними у роботі вчителя історії. На жаль, учителі несистематично їх використовують на своїх уроках, оскільки кожен урок вимагає ґрунтовної підготовки з урахуванням особливостей групи учнів.

Мета дослідження полягає у тому, щоб показати, як використовують інноваційні технології та уроках історії, та як вони допомагають викладачеві зробити процес навчання цікавим, ефективним.

Поставлена мета передбачає розв'язання таких завдань: з'ясувати, що таке інноваційні технології; визначити, які інноваційні методи доцільно використовувати на уроках історії; охарактеризувати найкращі інтерактивні методи, які застосовують на уроках історії.

Над проблемою впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес працювало багато науковців, методистів, учителів, зокрема Н. Суворова, О. Стебна, А. Сошенко, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Кондратюк, М. Волос, І. Бабин та ін. Методологічною основою є розробки сучасних українських і зарубіжних педагогів у галузі методів і технологій навчання. Теоретичні та практичні розробки в цій галузі належать В. Гузєєву, А. Гіну, О. Пометуну, Л. Пироженку, А. Фасолі. Однак жоден із цих дослідників не вказав, яку саме технологію найефективніше можна використовувати на конкретному уроці історії, як стимулювати процес пізнання учнів і досягати запланованих результатів.

Викладання історії у професійно-технічних навчальних закладах вимагає від учителя творчого підходу, особливо у виборі методичних прийомів і засобів, наочного матеріалу та використання аудіовізуальних засобів. При цьому одним із найбільш вагомих пріоритетів стає формування творчого і критичного мислення учнів, орієнтування не стільки на знання, скільки на засвоєння учнями досвіду самостійної роботи за рахунок активізації пізнавальної мотивації учня внаслідок навчально-дослідницької діяльності, яка має включати в себе постановку творчих, дослідницьких завдань і наукове, поетапне їх вирішення. Формування дослідницьких вмінь на уроках історії можливе у процесі поєднання інтерактивних, аудіовізуальних і мультимедійних засобів, які відносимо до інноваційних технологій.

Інновації – нові форми організації діяльності й управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства [2]. Інноваційні технології включають інтерактивні технології навчання.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що вчитель організовує пізнавально-навчальну діяльність учня таким чином, що він самостійно розв'язує певні ситуації, проблеми, спираючись на свої потенційні можливості та вже набуті знання у процесі взаємодії “учень – інформація”, “учень – ситуація”, “учень – знання”, “учень – проблема”, “учень – учень”, “учень – група” тощо [1].

На уроках застосовуємо такі форми інтерактивного навчання: парні (робота учня в парі з учнем, учителем тощо); фронтальні (вчитель навчає одночасно групу учнів або весь клас); групові або кооперативні (всі учні активно навчають один одного); індивідуальні (самостійна робота учня) [3, с. 25].

Так, при груповій формі організації інтерактивного навчання подаємо учням індивідуальні інтерактивні завдання, а при роботі у групах обов'язковою повинна бути поставлена спільна мета. Продукт індивідуальної праці використовуємо у групі для внесення коректив, змістовного наповнення, уточнення, вироблення спільної думки, формування висновків тощо. Однак застосування цих технологій навчання може створити певні проблеми й ускладнення: знижується роль учителя у навчальному процесі, неекономно витрачається час, в учнів відсутня достатня мотивація для такого типу навчання.

Контроль за засвоєнням знань може мати різний характер і різні цілі. Перевірка знань учнів, на наш погляд, має спрямовуватися не лише на з'ясування знань окремих учнів, але й на визначення рівня знань класу загалом. Кожному вчителю відомо, що не можна переходити до вивчення нової теми, не впевнившись у тому, що попередня засвоєна всіма учнями, оскільки позбутися прогалин у знаннях завжди важче. У практиці навчання для перевірки знань використовують тестові завдання. Однак при такій перевірці учень просто впізнає (а іноді відгадує) відповіді. Під час індивідуального опитування переважна частина учнів не бере участі в роботі класу. Фронтальне опитування дає можливість виявити лише загальну картину засвоєння матеріалу. Наведені недоліки індивідуального, ущільненого, фронтального і тестового опитувань, як свідчать спостереження, можна подолати, якщо використовувати комбіноване опитування. Воно складається з двох частин: письмової (практичної) частини, в якій беруть участь усі учні класу, та усної, в якій бере участь більшість учнів.

Розглянемо структуру комбінованого опитування. На виконання письмового (практичного) завдання доцільно відвести 10–12 хв. (це за-

вдання заздалегідь варто виконувати самостійно, щоб мати уявлення про послідовність окремих етапів роботи). У ході виконання завдання педагог повинен слідкувати за роботою всього класу, аналізувати хід виконання роботи, зіставляти результати роботи учнів із власними записами, фіксувати наявні прогалини у знаннях учнів, іноді ліквідувати їх на уроці, надавати в разі необхідності допомогу. Наприклад, у процесі складання порівняльних таблиць спочатку учні можуть визначати ознаки, потім з'ясовувати, які ознаки є спільними та відмінними для цих об'єктів. Застосовувані додаткові форми контролю (взаємоперевірка, звіряння з дошкою, самоперевірка) полегшують вирішення поставленого завдання (наприклад, при вивченні I, II, III, IV Універсалів УНР).

Головна особливість комбінованого опитування полягає в тому, що при одночасній роботі всього класу створюються умови для індивідуальної роботи з учнями. Питання для фронтальної бесіди педагог формує, виходячи з результатів виконаного учнями завдання. У ході бесіди учнів слід підвести до вивчення нової теми. Завдання комбінованого опитування не повинні повторювати домашнього завдання.

Комбіноване опитування дає можливість використовувати проблемне навчання. Пізнавальні проблеми характеризуються застосуванням раніше засвоєних знань для одержання нових (визначення істотних ознак нового поняття, порівняння, виявлення причини явища, висування гіпотез тощо). Постановка таких проблем можлива на кожному уроці, оскільки матеріал нової теми завжди спирається на раніше вивчений.

Комбінована форма опитування підвищує ефективність уроку та в методичному відношенні дає змогу перевірити глибину знань, уміння застосовувати їх на практиці, поєднує перевірку знань учнів із навчанням. Під час перевірки учнів ми використовуємо такі технології: *“Аукціон знань”* — інформація учня, що виступав останнім, дає йому максимально високий бал за цей етап роботи і можливість одержати додатковий бал у тематичному оцінюванні з даної теми. *“Щаслива відповідь”* — всі учні класу стають активними учасниками змагання у знаннях між двома-трьома учнями, які повинні дати максимальну кількість відповідей на 10–15 сформульованих питань. У разі неправильної відповіді гравців учень, що не бере участі у грі, може віддати свою правильну відповідь одному з учасників змагання. Підтримує постійну увагу дітей при перевірці домашнього завдання й *історична естафета*, коли почата фраза продовжується другим учнем, а закінчується третім. Учні виявляють активність і тоді, коли оголошується *прес-конференція* теми, що вивчається, де вони самі задають питання

своєму однокласнику, викликаному до дошки і наділеному повноваженнями “знавця” з теми.

Цікавий для дітей і *історичний хокей, дуель*, коли кожен “кидок, постріл” — питання одного учня — має бути “відбитий” правильною відповіддю іншого.

Ефективними під час перевірки знань учнів є *історичні диктанти*, які дозволяють економити час на уроці. Перед проведенням диктанту слід пояснити учням, як саме слід будувати відповідь. На дошці потрібно записати слова, які необхідно вставити.

Викладач читає речення або наперед записує завдання на окремих аркушах паперу і роздає учням. Ці завдання вони виконують. Диктант поступово підводить учнів до вивчення нової теми. Після написання диктанту учні звіряють свої відповіді з відповідями на дошці, які підготовлені заздалегідь, але під час написання диктанту закриті. Це дає можливість впродовж невеликого відрізка часу перевірити всіх учнів, як вони підготувалися до уроку.

Особливої актуальності нині набувають проблеми розробки і впровадження комп’ютерно-інформаційних, зокрема мультимедійних, технологій навчання. Мультимедійні програми можуть забезпечити принципово нову якість обміну інформацією між учнем і технічною системою, яка проходить у діалогічній формі. Комп’ютерна технологія забезпечує нові можливості щодо організації паралельного навчання і контролю знань, надає реальну можливість практичного впровадження індивідуалізованого навчання. Форми практичного використання мультимедійних програм можуть бути різноманітні. Мультимедійні матеріали можуть використовуватися перед вивченням навчального матеріалу як вступ до теми, як матеріал для самостійного опрацювання навчальної інформації та як засіб контролю та самоконтролю якості й повноти знань учнів тощо.

Нині є велика кількість навчальних дисків з історії (“Світ у війнах”, “Перша світова війна”, “Вони боролися за Україну” та ін.), які доцільно використовувати на уроках. Якщо учні володіють комп’ютером, то вчителю можна проводити інтегровані уроки в комп’ютерному класі. Наприклад, при вивченні теми “Світ у війнах” учневі надається можливість побачити події Другої світової війни. Використовувати комп’ютер можна при залікових і підсумкових атестаціях за наявності навчальних програм-тестів.

Художні фільми також є одним із найбільш цікавих засобів навчання, але тривалість художнього фільму не дає можливості вчителю показати його повністю на уроці. Більш доцільно зробити окремі відеофрагменти з фільму, які яскраво відображають тему чи подію.

Використання художніх фільмів найбільш продуктивне під час нестандартних уроків (урок – рольова гра, “Що? Де? Коли?” і т. ін.).

Вважаємо, що фільми мають бути розподілені за темами, для кожного уроку слід вибирати окремі фрагменти, які не повинні заважати вчителю й учням у процесі проведення уроку. При вивченні теми “Початок Першої світової війни” використовуємо документальний фільм “Перша світова війна”, з якого демонструємо фрагменти фільму про передвоєнний світ Великобританії, Франції, Росії, Австро-Угорщини, Німеччини, причини війни, події в м. Сараєво 28 червня 1914 р. Після перегляду такого фрагменту фільму учні краще засвоюють даний матеріал.

Одним із видів самостійної роботи є робота з підручником. Цей вид роботи необхідний, оскільки він сприяє розвитку вміння працювати з книгою. Знання, одержані в результаті такої роботи, вирізняються кращим засвоєнням теми.

Є такі форми роботи з підручником: пошук відповідей на питання, сформульовані в інструкційних картках. При підборі питань педагог повинен враховувати індивідуальні особливості учнів. Слабшим учням слід підготувати питання простіші, а сильнішим – складніші, тобто кожен учень має індивідуальні запитання, на які він повинен дати відповіді. Ще одна форма самостійної роботи, яку варто використовувати – формування самостійності під час проведення самостійних робіт на уроках історії, у поступовому переході від простого до складного, від окремого до загального. Під час таких самостійних робіт учні вчаться спостерігати, робити висновки. Щоб зберегти в учнів стійкий інтерес до виконання домашньої роботи, слід вселяти в них упевненість у тому, що робота їм по силах, і давати їм можливість переконатися в цьому.

Домашні завдання на кожному уроці пропонуються з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Більшість учнів одержують завдання середньої складності, аналогічні класним роботам. Учні, які цікавляться історією, одержують ускладнені завдання дослідницького характеру, що значно допомагає вчителю у проведенні уроків із цікавими повідомленнями, з якими виступають два-три учні. Ці уроки проводяться наприкінці вивчення теми.

Однією з форм інноваційних технологій є урок у музеї. Основна умова, яка є визначальною при проведенні такого уроку, – це наявність різних об’єктів вивчення. Навчальні екскурсії не можна проводити часто, оскільки не до кожної теми їх можна використати. Використання експозиції музею сприяє глибшому вивченню теми. Так, при вивченні теми “Радянізація Західноукраїнських земель 1939–1941 рр.” можна провести урок у музеї “Тюрма на Лонського”.

Архівні матеріали музею доцільно використовувати і при вивченні теми “Опозиційний рух 1970–80-х рр.” Дані джерела дають глибші знання учням про членів-засновників Української Гельсінської групи, зокрема Петра Григоренка, Оксани Мишко, Степана Сапеляка та ін. При цьому слід використовувати такі технології, як “урок-диспут”, “карусель”, “навчаючись, учусь” та ін.

Застосування інтерактивних технологій дає змогу збагатити уроки історії емоційно й особистісно значущим матеріалом, а також надасть учням можливість вільно вибирати навчальні завдання відповідно до своїх здібностей, а отже, рівень їх активності на уроці буде високим.

Таким чином, застосування інтерактивних технологій на уроках історії допомагає: реалізувати державну політику, спрямовану на укріплення інтелектуального та духовного здоров'я нації; створити умови для саморозвитку та самоосвіти дітей; розвинути логічне мислення, пам'ять, спостережливість, емоційну та вольову сферу учнів; стимулювати пізнавальний інтерес учнів; підвищити рівень самостійності учнів; розширити навчально-виховні можливості уроку, що є основною формою організації навчальної діяльності, використовуючи при цьому різноманітні форми і методи пізнавальної діяльності.

Таким чином, використання інноваційних технологій є необхідною ланкою у роботі творчого вчителя, оскільки їх використання сприяє: урізноманітненню форм подання інформації, урізноманітненню навчальних завдань, забезпеченню зворотного зв'язку, широких можливостей діалогізації навчального процесу, широкій індивідуалізації процесу навчання, розширенню поля самостійності, широкому застосуванню ігрових прийомів, активізації навчальної роботи учнів, посиленню їх ролі як суб'єкта навчальної діяльності, посиленню мотивації навчання.

Посилання:

1. *Пометун О., Пироженко Л.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3085209>
2. *Туркот Т.* Педагогіка вищої школи : нав. посібник / *Т. І. Туркот.* — К. : Кондор, 2011. — 628 с. — [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://www.libr.dp.ua/site-libr/?idm=1&idp=23&ida=606>
3. *Фасоля А. М.* Урок в умовах особистісно-зорієнтованого навчання // Українська мова і література. — 2003. — № 46. — С. 25.

References (translated and transliterated)

1. *Pometun O., Pyrozhenko L.* Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia. (A lesson today. Interactive learning technologies). — [Online resource]. — Mode of access : <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3085209>

2. *Turkot T. I.* Pedagogika vyshchoi shkoly : nav. posibnyk (Pedagogy of higher school: tutorial). Kyiv, 2011. 628 p. — [Online resource] — Mode of access : <http://www.libr.dp.ua/site-libr/?idm=1&idp=23&ida=606>
3. *Fasolia A. M.* Urok v umovakh osobystisno-zoriientovanoho navchannia (Lesson in terms of student-oriented education). // Ukrainian language and literature, 2003, № 46. P. 25.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2013

О. Братына

Использование инновационных технологий на уроках новейшей истории в ПТУЗ

В статье рассматриваются возможности применения инновационных технологий, которые способствуют лучшему усвоению программного материала по новейшей истории в ПТУЗ. На конкретных практических примерах раскрывается сущность инновационных технологий обучения. При этом одним из наиболее весомых приоритетов является формирование творческого и критического мышления учеников, ориентирование не столько на знания, сколько на усвоение опыта самостоятельной работы за счет активизации познавательной мотивации ученика в результате учебно-исследовательской деятельности, которая должна включать в себя постановку творческих, исследовательских задач и научное, поэтапное их решения. Формирование исследовательских умений на уроках истории возможно в процессе соединения интерактивных, аудиовизуальных и мультимедийных средств, которые относятся к инновационным технологиям. На уроках применяются следующие формы интерактивного обучения: парные (работа ученика в паре с учеником, учителем и т. д.); фронтальные (учитель учит одновременно группу учеников или весь класс) групповые или кооперативные (все ученики активно учат друг друга), индивидуальные (самостоятельная работа ученика) и др.

Ключевые слова: инновационные технологии, интерактивное обучение, новейшая история.

О. Bratyna

Using Innovative Technologies while Teaching Recent History at Vocational Schools

The paper deals with possibilities of using innovative technologies that promote better mastering of program material from recent history at vocational schools. The author reveals the essence of innovative learning technologies basing on specific practical examples. Thus one of the most tangible priorities is to develop students' creative and critical thinking, to orient not so much to knowledge but to assimilation of the independent work experience through enhanced cognitive motivation of a student as a result of teaching and research activities, which should include a statement of creative research and scientific objectives, their solutions. Formation of research skills while learning history is possible in the process of using interactive, audiovisual and multimedia equipment, h.e. innovative technologies. At the lessons the following forms of interactive learning is used: work in pairs (a student works in tandem with another student, teacher, etc.), front work (a teacher teaches a group of students at the same time or the whole class) group or cooperative work (all the students actively teach each other), individual work (independent work of a pupil) etc.

Key words: innovative technologies, interactive learning, recent history.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Г. М. Романова

УДК 547:378.146:615-057.875

Наталія Стрельцова

СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ПРЕДМЕТНИХ ЦІЛЕЙ У ВИВЧЕННІ ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ СТУДЕНТАМИ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Дослідники навчального процесу в сучасній вищій школі розглядаються нові форми активного й інтерактивного навчання: дискусія, тренінг, ділова гра. Нове звучання в дисертаційних дослідженнях отримують проєктне, проблемне, розвиваюче, програмоване навчання, нерідко критикується традиційне або так зване пояснювально-ілюстративне навчання.

Оскільки кожен із перелічених вище методів навчання (як традиційний, так і інноваційні) має свої переваги і недоліки, то жоден із них у чистому вигляді не здатний повною мірою забезпечити досягнення конкретних цілей навчання реального навчального процесу. На практиці ми часто можемо спостерігати використання інноваційних методів навчання швидше за формою, ніж за змістом. Проблема впровадження розробок сучасної педагогічної науки для досягнення цілей реального навчального процесу залишається недостатньо опрацьованою.

Добираючи відповідні методи навчання, не можна забувати, що процес навчання відбувається у жорстких програмних і часових рамках, у навчальних програмах при збереженні обсягу матеріалу, що вивчається, зменшується час аудиторних занять, а запланований час для самостійної роботи досягає іноді до 50% всього обсягу часу. Досягнення цілей навчання стає можливим тоді, коли вони є не лише цілями викладача, а й, у першу чергу, цілями учня. Тобто всі методи навчання, перш за все, мають бути спрямованими на організацію самостійної роботи студентів, залучення їх до активної навчальної діяльності.

Проблемі самостійної пізнавальної діяльності учнів присвячені роботи видатних дослідників психології та педагогіки П. Гальперіна, А. Леонтєва, І. Лернера, С. Рубінштейна, М. Скаткіна та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив дійти висновку про особливу увагу до підготовки майбутніх фахівців і самостійної роботи таких науковців України, як В. Андрущенко, В. Бондар, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозова, О. Ярошенко та ін.

Визначенням місця і ролі навчальних завдань у процесі навчання хімії та методів їх розв'язування займалися Н. Буринська, І. Серєда, О. Ярошенко, В. Новицька, Г. Розанцев, П. Попель та інші вчені-методисти.

В. Староста вважає, що “необхідно вивчати не лише окремі ізольовані функції завдань, а систему способів діяльності, яку вони створюють, що дає змогу розробляти методики ефективного впровадження задачного підходу в навчанні” [5, с. 4]. На нашу думку, ефективні методи навчання можуть бути впроваджені в навчальний процес лише через спеціально розроблену систему навчальних завдань з урахуванням кінцевої мети навчання.

Мета статті полягає в розробці теоретико-методичних основ системи навчальних завдань з органічної хімії для самостійної роботи студентів фармацевтичного факультету як засобу досягнення предметних цілей.

Основними завданнями дослідження є: 1) з'ясувати вимоги до системи навчальних завдань; 2) визначити етапи створення системи навчальних завдань, принципи структурування змісту та напрями класифікації завдань з органічної хімії.

Виклад основного матеріалу. Навчання або навчальний процес є сукупністю двох взаємопов'язаних, але самостійних діяльностей, – діяльності викладача і діяльності учня, або навчальній діяльності [1, с. 48]. Навчальна діяльність – це спеціально організована діяльність людей, спрямована на засвоєння досвіду попередніх поколінь, результатом якої є формування способу дій. Стосовно вищої школи це означає, що в навчанні студенти повинні освоїти способи дій, на використанні яких ґрунтується їх майбутня професійна діяльність. Проектуючи навчання, ми дотримуємося думки, що, передусім, необхідно виходити з навчальних цілей, які визначаються майбутньою професійною діяльністю. Які елементи дій передаються в готовому вигляді, а які відкриваються студентами самостійно, залежить від специфіки дисципліни й особливостей особи студента.

Навчання може здійснюватися не лише в навчальній аудиторії в контакті викладача і студента, але і за її межами. Діяльність викладача й учня не обов'язково співпадають у просторі та часі, але кожна з них виконує своє призначення: одна забезпечує передачу досвіду, інша – його сприйняття і засвоєння.

Викладене вище повною мірою стосується і самостійної роботи студента, яка психологічно тотожна його навчальній діяльності. Адже навчальна діяльність здійснюється самим студентом, це і є його робота. Головне питання для викладача полягає в тому, як цю діяльність проектувати й організовувати. П. Підкасистий об'єднує в самостійній роботі весь спектр творчих дій і розглядає її як “дидактичний засіб навчання, як штучну педагогічну конструкцію, за допомогою якої учитель організовує діяльність учня як на уроці, так і при виконанні ним домашніх завдань. При цьому

учень залучається до різнорівневих процесів навчального пізнання, що охоплюють увесь спектр відтворюючих і творчих дій, які він робить у ході виконання того або іншого типу самостійної роботи” [4, с. 45].

Згідно з дослідженнями В. Далінгера [3], основні недоліки в організації самостійної роботи полягають у: відсутності системи у проведенні самостійних робіт (вони випадкові і за формою, і за змістом); невідповідності рівня складності пропонованих завдань можливостям учнів; недотриманні оптимальної тривалості самостійних робіт; переважанні в навчальному процесі одноманітності самостійних робіт; невизначеності оптимальної міри співвідношення репродуктивної і творчої діяльності учнів; пасивності учня, який не бере участі у визначенні мети і предмета діяльності, а також і у вибиранні засобів діяльності; непродуманості ефективних форм перевірки результатів самостійної роботи і т. ін.

Для ефективної організації самостійної роботи студентів ми пропонуємо використовувати систему навчальних завдань. Під системою ми розуміємо сукупність взаємодіючих елементів, створену для досягнення певної мети, причому загальна функціональність і ефективність системи краща, ніж у простій суми елементів. Головними принципами формування системи завдань ми вважаємо принципи взаємозв'язку, взаємозалежності, послідовності та ієрархії між елементами. Все це дало нам змогу сформулювати вимоги до системи навчальних завдань:

1. Підпорядкування всіх завдань системи основним цілям навчання, які сформульовані у вигляді певних видів діяльності.
2. Структурування і систематизація змісту навчання.
3. Поділ завдань на групи, об'єднані загальним способом вирішення.
4. Знаходження загального способу рішення для всіх завдань однієї групи і представлення його у вигляді орієнтовної основи діяльності.
5. Підпорядкування послідовності подачі завдань однієї групи принципам: від простого до складного, від стандартного до творчого, від конкретного до абстрактного.

Створення системи навчальних завдань у рамках окремого предмета ми проводили у декілька етапів. На підготовчому етапі визначили місце предмета у системі підготовки фахівця і цілі навчального процесу. Відповідно до логіки організації навчальної діяльності студентів фармацевтичного факультету хімічні дисципліни можна розділити на дві групи:

1. Базові хімічні дисципліни, основними завданнями яких є формування фундаментальних хімічних, загальнотеоретичних і світоглядних понять, розумових дій і загальних способів вирішення завдань, навичок роботи з хімічними формулами і практичних навичок роботи

з хімічними речовинами, логіки і закономірностей хімічних процесів. До таких предметів відноситься “Органічна хімія” й інші хімічні дисципліни, які вивчаються студентами молодших курсів.

2. Професійно орієнтовані хімічні дисципліни, при вивченні яких розробляються навчальні завдання, тотожні завданням професійної діяльності, та формуються основні ключові компетенції фахівця.

Із запропонованої класифікації витікає, що цілі навчання, форми, зміст, рівні складності навчальних завдань і методи організації самостійної роботи для предметів різних груп істотно відрізнятимуться. Якщо у предметах першої групи основним доцільним методом є традиційне навчання з елементами програмованого, проблемного й інших, то при вивченні предметів другої групи зростає доцільність використання проектного навчання (курсіві, дипломні роботи, курація хворих, звіт про практику) й інтерактивних методів навчання (дискусія, тренінг, конференція та ін.)

Оскільки навчальна діяльність студента є підготовкою до професійної діяльності, ми пропонуємо формулювати кінцеву мету предмета “Органічна хімія” і проміжні тематичні цілі з урахуванням використання цих умінь при вивченні професійно орієнтованих хімічних дисциплін [6]. Для приведення предметних цілей у систему ми поділили цілі на різнорівневі групи: *базові цілі*, обов’язкові для досягнення рівня засвоєння предмета кожним студентом і отримання позитивної оцінки, *проміжні цілі* (цілі нижчого рівня), досягнення яких передуює базовим, і *наступні цілі* (більше високого рівня), досягнення яких бажане, але залежить від індивідуальних здібностей студента. При цьому базові цілі – це жорстко окреслені цілі, проміжні та наступні – це варіативні цілі, досягнення яких залежить від особистих якостей студентів і рівня їх здібностей. Разом із викладачами інших хімічних дисциплін ми визначили *наскрізні* (загальнопредметні) цілі спеціальності, які є зчепленими з предметними. Схема взаємозалежності цілей вивчення дисципліни “Органічна хімія” представлена на рис. 1.

Відправною точкою системи навчальних завдань є рівень підготовленості студентів до її реалізації. За результатами констатуючого експерименту був визначений загальний рівень сформованості вмінь предметної діяльності та готовності до самостійної навчальної діяльності студентів перед вивченням предмета. Вивчення документів абітурієнтів показало, що 72% студентів фармацевтичного факультету склали ЗНО з хімії на рівні 157–166 балів, що стосовно максимально можливої кількості балів (94) складає відповідно 44–58%. Перевірка вихідного рівня показала, що більшість студентів, окрім слабкого володіння програмним матеріалом середньої школи, не мають навичок роботи зі структурними формулами

органічних речовин, умінь проводити перенесення властивостей з одних об'єктів на інші, порівняння, систематизації, узагальнення, виконання нескладних математичних операцій. Результати опитування підтвердили так само відсутність навичок самостійної роботи у 63% студентів.



Рис. 1. Схема взаємозалежності цілей вивчення дисципліни "Органічна хімія"

З метою успішної професійної підготовки майбутніх провізорів засобами розв'язування навчальних завдань було здійснено структурування змісту курсу. Для виключення перевантаження і систематизації програмного матеріалу ми його класифікували:

1. За мірою важливості: основний, допоміжний і додатковий. При цьому обсяг основного матеріалу складає приблизно 60% від усього обсягу.
2. За місцем засвоєння: лекція, практичне заняття, поза аудиторна робота.
3. За мірою складності: конкретний (фактичний) матеріал, абстрактний матеріал (теорії, поняття, моделі).
4. За рівнями засвоєння: репродуктивний, продуктивний, творчий.

Завдяки відбору і структуруванню змісту навчального матеріалу курсу була створена структурна схема вивчення окремих класів сполук. Досвід викладання хімічних дисциплін свідчить, що ефективною формою структурування навчального матеріалу є графи логічної структури – графічні схеми будови матеріалу, на якому можна відстежити цілісність, логічні зв'язки між окремими елементами та місце кожного елемента в загальній системі. Граф логічної структури, насамперед, визначає логіку навчальної інформації, що підлягає засвоєнню. Структурні лінії графу розташовані в послідовності, яка відображає генетичний зв'язок між блоками навчальної інформації: склад → будова → властивості → добування → застосування. Практика доводить, що використання графа логічної структури студентами при роботі на практичному занятті сприяє свідомому засвоєнню матеріалу, збільшує зацікавленість процесом навчання, допомагає краще підготуватися до різних видів контролю.

В. Беспалько формулює принципи ускладнення при розробці системи завдань у навчальному процесі як поступовий перехід за рівнями від початкового до кінцевого за двома напрямками: за рівнями засвоєння та за ступенями абстракції [2, с. 77]. Виходячи з цих позицій, ми розробили можливі рівні складності навчальних завдань з органічної хімії:

I рівень – розпізнавання та відтворення окремих елементів знань. II рівень – розпізнавання та відтворення сукупності елементів знань. Завдання I та II рівнів – найпростіші завдання репродуктивного характеру, націлені на забезпечення запам'ятовування та систематизації теоретичного матеріалу.

III рівень – використання елементів знань у типових завданнях у межах однієї теми. Це завдання середньої складності, вирішення яких не викликає особливих труднощів, бо вони мають стандартні алгоритми вирішення. Завдання цього рівня можна віднести до тренувальних вправ.

IV рівень – використання знань у системі міжтематичних зв'язків. Це комплексні завдання та завдання частково-пошукового характеру, які виконуються за алгоритмом, але при виконанні виникають нетипові труднощі.

Завдання V рівня – це складні завдання творчого характеру, які не мають алгоритму дій. Завдання цього типу можна віднести до проблемних, що формують глибоке розуміння хімічних процесів і вміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях.

Враховуючи специфіку предмета, організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі, підготовленість студентів до здійснення навчальної діяльності, цілі та необхідний рівень засвоєння предмета, ми зупинилися на виборі в якості основного методу вивчення нового матеріалу пояснювально-ілюстративне навчання з елементами програмованого

(використання алгоритмів) навчання. У якості додаткових методів навчання на лекціях і практичних заняттях ми використовували методи проблемного навчання, інтерактивного (дискусія) й особистісно – орієнтованого навчання (різноманітні індивідуальні та групові завдання).

У результаті спостереження навчального процесу ми виділили такі педагогічні умови успішного функціонування системи навчальних завдань: контакт викладача зі студентською аудиторією; підвищення мотивації студентів до самостійної діяльності; навчально-методичне забезпечення самостійної роботи; поетапне ускладнення видів самостійної роботи; управління навчальною діяльністю на основі різноманітності форм навчання; систематичний контроль відповідності рівня досягнень студентів поставленим цілям.

Отже, до теоретико-методичних основ системи навчальних завдань з органічної хімії для самостійної роботи студентів фармацевтичного факультету як засобу досягнення предметних цілей ми відносимо: 1) з'ясування вимог до системи навчальних завдань; 2) визначення етапів створення системи навчальних завдань, принципи структурування змісту та напрями класифікації завдань з органічної хімії.

Подальші дослідження передбачається спрямувати на створення системи навчальних завдань для вивчення органічної хімії.

Посилання:

1. *Атанов Г. А.* Деятельностный подход в обучении : учебно-метод. пособие / *Г. А. Атанов.* — Донецк : ЕАИ-пресс. 2001. — 157 с.
2. *Беспалько В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учебно-методическое пособие / *В. П. Беспалько.* — М. : Высшая школа, 1989. — 144 с.
3. *Далингер В. А.* Самостоятельная деятельность учащихся и ее активизация при обучении математике / *В. А. Далингер.* — Омск : Изд-во ОмИПКРО, 1993. — 156 с.
4. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / *П. И. Пидкасистый.* — М. : Педагогика, 1980. — 231 с.
5. *Староста В. І.* Навчання школярів складати і розв'язувати завдання з хімії: теорія і практика : монографія / *В. І. Староста.* — Ужгород : УжНУ; Гражда, 2006. — 327 с.
6. *Стрельцова Н. Ю.* Формування цілей самостійної роботи майбутніх провізорів на прикладі хімічних дисциплін / *Н. Ю. Стрельцова* // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.] / [ред. кол. : голов. ред. *Т. І. Суценько* та ін.]. — Запоріжжя, 2012. — Вип. 26 (79). — С. 357—362.

References (translated and transliterated)

1. *Atanov G. A.* Dejatel'nostnyj podhod v obuchenii : Uchebno-metod. posobie (Activity-based approach to learning : Study guide). Donetsk, 2001. 157 p.
2. *Bespal'ko V. P.* Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov : Uchebno-metodicheskoe posobie (Systematic and methodological support of educational training process : Study guide). Moscow, 1989. 144 p.

3. *Dalinger V. A.* Samostojatel'naja dejatel'nost' uchashhihsja i ee aktivizacija pri obuchenii matematike (Students' independent activity and its activation while teaching mathematics). Omsk, 1993. 156 p.
4. *Pidkasistyj P. I.* Samostojatel'naja poznavatel'naja dejatel'nost' shkol'nikov v obuchenii (Pupils' independent cognitive activity in learning). Moscow, 1980. 231 p.
5. *Starosta V. I.* Navchannia shkoliariv skladaty y rozv'iazuvaty zavdannia z khimii: teoriia i praktyka : Monohrafiia (Teaching schoolchildren to compose and solve tasks in Chemistry: Theory and Practice : Monograph). Uzhhorod, 2006. 327 p.
6. *Streltsova N. Yu.* Formuvannia tsilei samostiinoi roboty maibutnikh provizoriv na prykladni khimichnykh dystsyplin (Formation of purposes of independent work of future pharmacists based on chemical disciplines) // Pedagogy of forming a creative personality at higher and secondary schools: [Collection of scientific works] / [ed. : T. I. Sushchenko et al.]. Zaporizhzhia, 2012. Issue 26 (79). P. 357—362.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2013

Н. Стрельцова

Система обучающих задач как средство достижения предметных целей при изучении органической химии студентами фармацевтического факультета

Предложены принципы и этапы создания системы обучающих задач по органической химии для самостоятельной работы студентов фармацевтического факультета. Раскрыто содержание основных элементов данной системы и взаимосвязи между ними. Прослежена взаимосвязь между целями обучения, отбором содержания учебного материала и разработкой обучающих заданий на примере курса органической химии. Описаны педагогические условия и особенности использования предложенной системы для достижения предметных целей (контакт преподавателя со студенческой аудиторией; повышение мотивации студентов к самостоятельной деятельности; учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы; поэтапное усложнение видов самостоятельной работы; управление учебной деятельностью на основе разнообразности форм обучения; систематический контроль соответствия уровня достижений студентов поставленным целям). К теоретико-методическим основам системы учебных задач по органической химии для самостоятельной работы студентов фармацевтического факультета как средства достижения предметных целей автор относит: 1) выяснение требований к системе учебных задач; 2) определение этапов создания системы учебных задач, принципы структурирования содержания и направления классификации задач по органической химии.

Ключевые слова: самостоятельная работа, система обучающих заданий, цели обучения, отбор содержания.

N. Streltsova

System of Teaching Tasks as Mean of Subject Aims Achievement while Studying Organic Chemistry by Pharmaceutical Faculty Students

The article deals with the principles and stages of creating the system of teaching tasks on organic chemistry for self-study by pharmaceutical faculty students and exposes the content of basic elements of this system and interrelation between them. The author traces the interrelation between the aims of teaching, selection of the content of educational material and development of teaching tasks on the example of organic chemistry course. The author describes the pedagogical conditions and features of using the proposed system in order to achieve substantive goals (teacher's contact with the student audience; increasing the students' motivation to self-study; training and methodological support of independent work; gradual complication of independent

work kinds, management of training activities based on various forms of training; systematic monitoring of the accordance of level of students' achievement with the set goals. To the theoretical and methodological foundations of the system of educational tasks in organic chemistry for independent work of pharmaceutical faculty students as a means of achieving substantive goals the author refers: 1) clarification of requirements for the system of learning tasks; 2) determination of the stages of creating a system of learning tasks, principles of structuring the content and direction of the classification of problems and tasks in organic chemistry.

Key words: self-study, system of teaching tasks, teaching aims, selection of content.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Ю. А. Романенко

УДК 378.091.33-027.22:004

Любов Дідух

КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

Входження України в Європейський освітній простір зумовило необхідність модернізації освіти, що передбачає зміну, вдосконалення всіх її компонентів: структури, змісту, технологій, засобів, способів оцінки знань та ін. Нині значна увага приділяється розробці сучасних технологій і відповідних засобів навчання. Змінюються підходи до організації навчального процесу в професійних навчальних закладах, здійснюються пошуки шляхів ефективної підготовки компетентних фахівців, що відповідають вимогам сучасного ринку праці. Тому виникає потреба в розробці й апробації нових ефективних методів і підходів до підготовки майбутнього фахівця в навчальному закладі.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі модернізації освіти на компетентнісній основі присвячені дослідження Н. Бібік, А. Вербицького, Р. Гуревича, І. Зимньої, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, М. Палтишева, О. Пометун, Ю. Татура, А. Хуторського та ін.

Головним питанням сьогодення є таке: як зробити так, щоб теоретична підготовка в навчальному закладі максимально допомагала підготовці фахівця-професіонала? Як теорію підпорядкувати практиці?

Мета статті полягає в аналізі особливостей контекстного навчання майбутніх рятувальників в умовах університету.

Основним завданням будь-якого навчального закладу є забезпечення студентів сумою необхідних компетенцій. Цей факт є незаперечним, це спостерігається в молодих фахівцях після завершення їхнього навчання. Але вони потребують значного часу для того, щоб після завершення навчання адаптуватися до своєї діяльності на робочому місці, а також у них виникають проблеми адаптації в новому колективі. Дуже часто вони не можуть теоретичні знання використати на виробництві, інтегрувати ці знання та здійснювати пошук для розв'язання виробничих проблем. Тому необхідною умовою оволодіння прийомами діяльності у виробничих ситуаціях є зв'язок знань і досвіду. Практичний досвід набувається у процесі застосування знань і професійних умінь у різноманітних ситуаціях, у більшості випадків відбувається їх інтеграція. Від того, наскільки повно використовується теоретична і практична підготовка в розв'язанні професійних завдань, залежить рівень фахової компетентності майбутнього випускника навчального закладу.

У процесі навчання студенти набувають певних знань, проте недостатніми є необхідні професійні уміння і навички, а також навички розв'язання виробничих проблем.

Нині в сучасній професійній освіті широкого використання набуло розв'язання проблемних ситуацій, що моделюють в аудиторних умовах наявні суперечності, проблеми професійної діяльності.

За такої технології відбувається об'єднання навчальної, професійної та наукової діяльності. Таким чином, розв'язання професійних завдань відрізняється від традиційного процесу навчання – запам'ятовування навчального матеріалу і формування відповідних умінь і навичок (ЗУН), яке не забезпечує підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності (формування професійної компетентності). Тому і виникає потреба, як зазначає А. Вербицький, переходу від навчальної до виробничої діяльності, що викликає певні труднощі, котрі необхідно враховувати, а саме: суперечності між абстрактним характером навчальної діяльності та реальним предметом виробничої діяльності; невідповідність між певними знаннями з предметів і необхідністю їхньої інтеграції у процесі професійної діяльності; суперечність між індивідуальним і особистісним характером навчальної роботи та суспільним колективним характером праці; відмінність між виконавчою позицією студента і фахівця.

Одним зі шляхів розв'язання цих проблем може бути здійснення контекстного навчання. Контекстне навчання – це навчання, в якому на основі науки і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і нових) моделюється предметний і соціальний зміст професійної діяльності студентами. Воно включає форми навчальної діяльності академічного типу, квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності, множину проміжних форм, що забезпечують перехід від однієї базової діяльності до іншої за допомогою семіотичних, імітаційних і соціальних навчальних моделей. Метою контекстного навчання є формування цілісної професійної діяльності майбутніх випускників за напрямом їхньої підготовки [1, с. 231].

Концепція контекстного навчання була розроблена А. Вербицьким на основі аналізу суперечностей системи, що використовується в навчанні у ВНЗ, а також може бути використана в підготовці кваліфікованих робітників у ПТНЗ і фахівців у коледжах і технікумах.

Здійснення контекстного навчання має цілу низку переваг, що утворює фундамент професійної підготовки будь-якого профілю. При цьому необхідно звернути увагу на специфіку розробки і використання контекстного підходу в підготовці фахівців різних рівнів і спеціа-

льностей. Наприклад, підготовка будь-яких фахівців з інформаційних технологій потребує системного регулярного підвищення кваліфікації, де відбувається повернення, хоч і тимчасове, до навчання.

Як свідчать дослідження вчених і ретроспективний педагогічний досвід, навчатися виконувати певні дії можливо лише за умови, якщо ці дії виконувати особисто.

Контекстне навчання надає можливість здійснення навчання студентів від власної навчальної (лекції, лабораторні, семінарські заняття, заліки та ін.) через квазіпрофесійну (ігрові форми) і навчально-професійну (педагогічна, професійна, науково-дослідна практика студентів, кваліфікаційна робота та ін.) діяльність до власної професійної діяльності.

Побудова навчального процесу в навчальному закладі на базі контекстного навчання дозволить наблизити навчання до принципів, методів і форм професійної діяльності, здійснити поступовий перехід від навчальної до професійної діяльності поступово і природно. Це зумовлює зміни компонентів діяльності: мотиви, цілі, операційний компонент.

У контекстному навчанні цілісна професійна діяльність складається з трьох основних (базових): навчальна діяльність, квазіпрофесійна і навчально-професійна.

Особливу роль у контекстному навчанні відводиться поняттю “професійний контекст”. Професійний контекст – сукупність предметних задач, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для певної сфери професійної роботи [3]. А. Вербицький виокремлює такі види професійного контексту: соціальний – включає ціннісно-орієнтаційний і особистісний контексти; предметний – поєднує виробничо-технологічний, організаційно-управлінський, посадовий контексти.

Умови перетворення реальної професійної діяльності за допомогою навчального змісту, форм, законів тощо. мають проявитися у формах діяльності викладачів, студентів. Ці процеси здійснюються в поєднанні традиційних і нетрадиційних форм.

Розглянемо приклади використання контекстного навчання у професійній підготовці фахівців на різних рівнях, за різним фахом.

Найширшого використання в навчальному процесі набуло ігрове імітаційне моделювання, матеріальне або уявно імітоване в ігровій формі реально існуючої системи шляхом створення спеціальних аналогів (моделей), у яких відтворюються принципи організації та соціальний зміст професійної діяльності майбутнього фахівця. Так, у процесі підготовки рятувальників державної служби з надзвичайних ситуацій у Львівському

державному університеті безпеки життєдіяльності створений і функціонує психолого-тренувальний центр, що дозволяє на базі одержаних теоретичних знань та вмінь у процесі вивчення спеціальних дисциплін набувати професійних умінь і навичок здійснення професійної підготовки кожним пожежником і рятувальником команди та звести до мінімуму загибель і травмування рятувальників і цивільних людей під час реальної надзвичайної ситуації та психологічно адаптувати їх до дій в екстремальних умовах, а також додає практичного досвіду самим рятувальникам.

У центрі передбачені приміщення для медиків, психологів, зали для інструкторів і занять, а також система лабіринтів і перешкод, де в умовах, наближених до реальних, рятувальники виконують складні завдання.

Тренінг розпочинається з інструктажу, який проводить начальник Центру. Потім група, яка прибула для тренінгу (3-5 чоловік), проходить медичне обстеження і тести психолога. Згодом учасники тренінгу, отримавши спецодяг і спорядження, апарат на стислому повітрі, переходять у зал очікування. Там виконують вправи на тренажерах, дістають певні фізичні навантаження. Далі починається проходження системи лабіринтів із перешкодами, за якими спостерігає оператор чи керівник навчань за допомогою екрану пульта управління. Проходження супроводжується димовими і звуковими ефектами, а також температурою від 60 до 80 градусів у секції, де “горить вогонь” (насправді – лампи розжарювання). За цих умов рятувальник має винести на плечах потерпілого, який не може йти (спеціальні шкіряні манекени, які важать 60-70 кілограмів, тобто їх треба тягнути).

Щодо моделі технологічного об’єкту, то завдання полягає в тому, щоб у випадку аварії відключити електроенергію, перекрити газ, винести ємності з легкозаймистими рідинами. Також є макет житлової квартири, в якій створюється імітація пожежі. У ній є можливість створення затемнення, заземлення, короткого замикання електромережі, витоку газу тощо.

Навички дій людини, отримані під час відповідних тренінгів у центрі, надзвичайно необхідні, оскільки в надзвичайних ситуаціях і пожежах найбільше потерпають люди в будинках і житловому секторі (75-80 % пожеж; 50 % смертельних випадків).


Після виконання завдань майбутні рятувальники детально аналізують увесь процес на телеекрані, що вмонтований на пульті керування, котрий призначений для здійснення безперервного контролю за всіма робочими приміщеннями центру з можливостями проведення подальшого аналізу, коригування і дотримання відповідних умов тренування та навчання. Встановлені інфрачервоні відеокамери надають можливість здійснення відеоконтролю в усіх відносно критичних зонах психолого-тренувального центру [2].

Іншим прикладом використання ігрового імітаційного моделювання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій може бути технологія Веб-квест, що набула широкого впровадження у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

Так, у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності у процесі підготовки рятувальників використовуються проекти Веб-квест.

Розглянемо Веб-квест на тему “Natural Disasters”.

Виконання цього проекту дозволяє вивчити та закріпити професійну лексику з англійської мови, відпрацювати та закріпити професійні знання, а також набути навичок комунікативного спілкування в мережі Інтернет, що сприятиме формуванню професійної компетентності фахівця, підвищити активність, мотивацію майбутнього педагога.



The image shows a screenshot of a web page titled "Web-Quest Natural Disasters". At the top, there is a navigation menu with the following items: Introduction, Problem, Task, Agenda, Links, Test, Evaluation, Conclusion, and Author. Below the menu, the "Introduction" section is displayed. It features a collage of images on the left showing various natural disasters: a fire, a flood, a hurricane, a lightning bolt, and a volcanic eruption. The text in the introduction describes the nature of disasters, the role of government, and the need for international aid.

Web-Quest

Natural Disasters

Introduction	Problem	Task	Agenda	Links	Test	Evaluation	Conclusion	Author
--------------	---------	------	--------	-------	------	------------	------------	--------

Introduction

There are different natural disasters such as earthquakes, floods, droughts, hurricanes, forests fire. Disaster is a sudden, accidental event that causes many deaths and injuries. Most disasters also result in significant property damage. The aftermath of the disasters can be very serious.

Then the government of the country where it has happened declares a state of emergency and forms a special committee. This committee visits the area affected by a disaster and sees what help is needed.

Sometimes a rescue operation needs a great deal of aid.

If the aftermath of a disaster is very serious, then different countries from all over the world collect food, money, medicine in aid of charity and send their rescue teams with all necessary equipment. As a lot of natural disasters happen unexpectedly people usually get into a panic. They are frightened to death by the violence of boisterous nature. In order to survive, it's important to keep calm in an emergency. That's why in many countries where there is a potential threat of a natural disaster, people are instructed at special classes what they must do when a natural disaster happens.


Рис. 1. Веб сторінка “Вступу”

Навчання на основі ігрового імітаційного моделювання надає можливість курсантам або студентам об’єктивно оцінити свою власну компетентність, підвищити мотивацію й активізацію навчання, коли вони потрапили в умови, наближені до реальних.

Web-Quest

Natural Disasters

Introduction	Problem	Task	Agenda	Links	Test	Evaluation	Conclusion	Author
--------------	---------	------	--------	-------	------	------------	------------	--------



Problem

Natural disasters such as flood, fire, earthquake, tornado and windstorm affect thousands of people every year. You should know what your risks are and prepare to protect yourself, your family and community.

Recognizing an impending hazard and knowing what to do to protect yourself and your family will help you take effective steps to prepare beforehand and aid recovery after the event.

Some of the things you can do to prepare for the unexpected, such as assembling a supply kit and developing a family emergency plan, are the same for all types of hazards. However each emergency is unique and knowing the actions to take for each threat will impact the specific decisions and preparations you make. By learning about these specific threats, you are preparing yourself to react in an emergency.

Links:

<http://www.ready.gov/natural-disasters>

Рис. 2. Веб-сторінка “Проблема”

Таким чином, виходячи з теорії контекстного навчання, побудова навчального процесу в загальному вигляді може здійснюватися відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики і створення моделі фахівця, що втілюється у вимогах до знань, умінь випускника за даним фахом і освітньо-кваліфікаційним рівнем, на основі чого визначається контекст майбутньої професійної діяльності за умови розбиття його на більш дрібні складові. Для кожного компонента добирається зміст навчального матеріалу, визначаються види навчальної роботи, що дозволяють засвоювати цей матеріал в умовах квазіпрофесійного навчання.

Посилання:

1. *Вербицкий А. А.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / *А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова.* — М. : Логос, 2011. — 288 с.
2. *Дидух Л. И.* Организация контекстного обучения будущего спасателя государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям // Деятельностная педагогика и педагогическое образование : сборник тезисов Международной конференции “ДППО-2013” / под ред. *А. В. Боровских* ; МГУ имени М. В. Ломоносова, ВОИП-КиПРО, ИТИП РАО, МГППУ. — М. : Изд-во-МАКС ПРЕСС, 2013. — С. 49-51. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.live/daily.lviv/ua/news/5657>
3. *Попов В. А.* Личностно-ориентированное обучение в рамках профессионального контекста / *В. А. Попов.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://paganel.info/arhiv/slides2011/article_popov.pdf

References (translated and transliterated)

1. *Verbitskiy A. A., Il'iazova N. D.* Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya : monografiya (Invariants of professionalism: problems of formation : monograph). Moscow, 2011. 288 p.

2. *Diduh L. I.* Organizacija kontekstnogo obuchenija budushhego spasatelja gosudarstvennoj sluzhby Ukrainy po chrezvyčajnym situacijam (Organization of contextual learning of future lifeguard of State Emergency Service of Ukraine). // The activity pedagogy and teacher education : Book of Abstracts of International Conference "DPPO-2013" / ed. by *A. V. Borovskiy*; Lomonosov State University of Moscow, 2013. P. 49—51. — [Online resource]. — Mode of access : <http://www.live/daily.lviv/ua/news/5657>
3. *Popov V. A.* Lichnostno-orientirovanoe obuchenie v ramkakh professionago konteksta (Personality-centered training within the professional context). — [Online resource]. — Mode of access : http://paganel.info/arhiv/lides2011/article_popov.pdf

Стаття надійшла до редакції 05.09.2013

Л. Дидух

Контекстное обучения будущих спасателей в условиях университета

В статье рассматривается содержание контекстного обучения, специфика его использования в профессиональной подготовке специалистов на основе внедрения интерактивных форм и методов обучения, которые основываются на творчестве, продуктивном мышлении, поведении, общении. Автор делает вывод, что, исходя из теории контекстного обучения, построение учебного процесса в общем виде может осуществляться в соответствии с образовательно-квалификационной характеристикой и созданием модели специалиста, воплощается в требованиях к знаниям, умениях выпускника по данной специальности и образовательно-квалификационному уровню, на основе чего определяется контекст будущей профессиональной деятельности при условии разбиения его на более мелкие составляющие. Для каждого компонента подбирается содержание учебного материала, определяются виды учебной работы, позволяющие усваивать этот материал в условиях квазипрофессионального обучения.

Ключевые слова: контекстное обучение, интерактивные формы и методы обучения, будущий спасатель, университет.

L. Didukh

Contextual Education of Future Rescuers under University Conditions

The article discusses the contents of the contextual learning, the specifics of its use in specialists' vocational training through the introduction of interactive forms and teaching methods, which are based on creativity, productive thinking, behavior, and communication. The author concludes that, based on the theory of contextual learning, the construction of the educational process in general form can be carried out in accordance with the educational and qualificational characteristics and the creation of a specialist's model, embodied in the requirements for knowledge, skills, graduates of this specialty and the qualification on the basis of which the context of the future professional activity is determined provided partitioning it into smaller components. For each component, the content of teaching material is selected, and the types of academic work are defined, allowing mastering the material under the quasi- professional training.

Key words: contextual learning, interactive forms and methods of teaching, future rescuer, university.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор О. В. Діденко

УДК 378.147

Оксана Микитюк

СТВОРЕННЯ ЕКОЛОГООРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА У ШКІЛЬНОМУ І ПОЗАШКІЛЬНОМУ ПРОСТОРИ

Традиційно в Україні екологічне виховання здійснювалося в основаному в школі. І лише на початку 70-х рр. ХХ ст. посилення уваги до проблеми охорони природи привело до появи ідеї безперервної екологічної освіти [7]. В основі концепції лежить розуміння екологічного виховання як процесу відновлення людиною екологічної культури в рамках навчальної, трудової та побутової діяльності. Відповідно до цієї концепції, безперервне екологічне виховання здійснюється як у рамках освітніх структур, так і поза ними. У кінці 1990-х рр. під впливом ряду об'єктивних факторів (поглиблення соціально-економічної кризи, активна інтеграція України у світове співтовариство, цікаві публікації у пресі з екологічної тематики) почалися наукові дискусії про нові стратегії вітчизняного екологічного виховання.

В останні роки концепція переходу суспільства до моделі сталого розвитку набула рис важливого пріоритету. Реалізація ідей сталого розвитку, що гарантують сучасній людині ХХІ століття водночас екологічну безпеку та необхідну якість життя і благополуччя населення, дозволить у майбутньому вирішити проблему глобальної екологічної кризи і збалансувати розвиток виробничої та природоохоронної сфер. Основні прерогативи концепції сталого розвитку – це передбачення, що певні параметри повинні зберігати постійне значення, а саме: фізичні константи, генофонд, ділянки незмінених людиною екосистем, здоров'я населення; наявність необхідних обмежень для людства, у першу чергу в галузі природокористування, з метою забезпечення нинішньому та майбутнім поколінням здорового середовища існування і достатню забезпеченість природними ресурсами. З цією метою вироблені глобальні та національні індикатори розвитку як у виробничій та соціальній сферах, так і у сфері природокористування й охорони довкілля.

Міністерством освіти і науки, молоді, сім'ї та спорту України запропонована програма “Екологія” для навчання в 11 класі (2011 р.) (рівень стандарту, академічний рівень). Програма розрахована на 17 годин. Викладається предмет “Екологія” лише в 11 класі. Екологія для поглибленого вивчення (профільне навчання) викладається у природничих ліцеях і гімназіях. Рівень розрахований на 142 години. Екологія для поглиб-

леного вивчення викладається в 10-11 класах. [11]. Нижче ми цитуємо програму з екології (рівень стандарту, академічний рівень), де викладання проводиться лише в 11 класі. “Навчальний курс орієнтований на висвітлення екологічних проблем, пов’язаних зі змінами і перетвореннями природних процесів і компонентів природи. *Загальна мета курсу:* формування завершальних елементів екологічної культури старшокласників, навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на бережливому ставленні до природи як унікального природного ресурсу” [11].

Можливості, форми і методи екологічного виховання активно обговорюються дослідниками. Нині налічується велика кількість підручників з екології й охорони природи (для шкіл, коледжів, ВНЗ, університетів). Всі вони розглядають природні ресурси: охорону надр, ґрунтів, води, атмосфери, але не природу. Однак екологію слід інтерпретувати як сучасну філософію життя, комплексну науку, покликану формувати екологічний світогляд та екологічну культуру.

“Екологія як така – лише фундаментальна основа для природоохоронного і середовищеохоронного знання, основа невід’ємна й абсолютно необхідна. Все інше – лише її прикладні сфери. Всі вони мають свої постулати і теоретичне узагальнення, які базуються на екологічному фундаменті” [15, с. 145].

Українські науковці, зокрема Г. Пустовіт, зосереджувалися на питанні формування ціннісного ставлення до природи як етапу розвитку творчої особистості, екологічної освіти учнів у позашкільному закладі [14]. Питаннями формування екологічної культури учнів ПТНЗ у процесі вивчення предметів професійно-технічного циклу займалася Л. Лук’янова [10].

Російський учений Ю. Красильников розглядає екологічну культуру особистості як соціокультурний фактор, що сприяє формуванню в людині справжньої інтелігентності та цивілізованості. Він вважає, що необхідно розвивати науковий напрям, який можна позначити як “екологія соціальної діяльності”, специфічним предметом якої є вивчення становлення і розвитку соціокультурних процесів, що забезпечують свідомість і відчуття себе частиною природи, формування установки на взаємокорисну взаємодію [9, с. 84]. Позашкільна діяльність за своєю природою покликана компенсувати відсутні умови особистісного розвитку незалежно від їх характеру, створити додатковий простір особистісного розвитку, в основі якого лежить процес взаємодії двох тенденцій: соціально-культурної інтеграції (соціалізації, адаптації, реінтеграції тощо) і самореалізації (індивідуалізації). Соціальна інтеграція – це розширення особис-

тісного буття в еволюційному часі, соціоприродному просторі; багаторівнева ідентифікація з соціальною групою, суспільством, культурою. Поліус соціалізації (інтеграції) забезпечується шляхом “вбудовування” людини в загальний для всіх життєвий простір, засвоєння знань про навколишній світ (норм екологічно відповідальної поведінки, екологічного права і т. ін.). На цьому шляху особистість вибирає з соціального і культурного контексту ідеї, цінності та форми життєдіяльності, що відповідають індивідуальним особливостям (стратегії та технології взаємодії з навколишнім середовищем). Тому до внутрішньої структури кожної конкретної особистості входять не всі соціокультурні та суспільні відносини, а лише цілком певні, “внутрішньо їй притаманні, а інші існують для неї в якості зовнішніх соціальних умов”. Особистість вибирає лише ті відносини і зв’язки, які відповідають її природі, тотожні їй. Протилежний поліус – самореалізація, самоствердження, самоздійснення (індивідуалізація екологічної свідомості).

Тут людина усвідомлює і формує свою індивідуальність, знаходить саму себе у процесі міжособистісної комунікації, в якому власна самобутність людини “повертається” до неї відображеним у “дзеркалі” інших свідомостей “Я”. Індивідуалізація здійснюється у спільній діяльності, а її результатом є усвідомлення людиною своїх відмінностей від інших – (своїх слабкостей і своєї сили: фізичної, інтелектуальної, моральної, творчої). Підсумком соціалізації та індивідуалізації є особистість [5, с. 30]. Реально ж людина завжди обмежена соціокультурним середовищем, умовами, ресурсами (біологічними, еволюційно-часовими та ін.). Основна форма участі особистості у сфері дозвілля – людська спільність – стає умовою інтеграції особистості (соціалізації, соціально-екологічної адаптації особистості) й одночасно засобом її самореалізації в силу культурного змісту спільної активності, особистісної мотивації та максимального врахування індивідуальності. При цьому додатковими факторами використання ресурсів у позашкільній діяльності в якості засобу екологічного виховання є: по-перше, екосоціальна природа людини, її колективні потреби (людський індивід, несучи природні задатки, вироблені в ході складних біологічних взаємодій, формується як особистість, лише за наявності соціальних взаємодій), по-друге, створення умов для змін на рівні творчого самовираження, особистісної ідентичності і тощо).

До найважливіших компонентів реалізації соціально-культурної діяльності з екологічного виховання у шкільній і позашкільній освіті відносяться організаційні засоби соціально-культурної діяльності, що є способами передачі змісту (ідей, наукових поглядів, подій, фактів, образів ху-

дожних творів, життєвих прикладів) із метою впливу на формування екологічної культури особистості. Дані компоненти поділяються на: усні (живе слово); друковані (наукові, інформаційні та інші тексти); наочні (натуральні або спеціально виготовлені, відтворені предмети і явища); художні (музика, живопис, екологічний дизайн тощо); технічні (звукоапаратура, проєкційні апарати, комп'ютерна техніка тощо); психологопедагогічні (спілкування, гра, видовища і т. ін.). [1; 2; 7].

У даній статті нами описаний і проаналізований комплекс засобів соціально-культурної діяльності з екологічного виховання учнів у контексті створення екологоорієнтованого середовища у навчальному закладі та позакласній роботі. У нерозривному зв'язку з організаційними методами і засобами становлення екологічної культури особистості знаходяться форми екологічного виховання, які передбачають вирішення самостійних освітніх завдань і використання відповідних способів організації соціально-культурної діяльності. Кінцевою метою є розвиток екокультури учнів в екологоорієнтованому середовищі. Тут доцільно процитувати навчальну програму з екології, де основними завданнями курсу "Екологія" (11 клас) для загальноосвітньої школи є: формування світоглядних знань про основні тенденції розвитку екологічних особливостей природокористування; розкриття наукових основ вивчення екологічних проблем у відповідності з положеннями міжнародної стратегії сталого розвитку; виховання почуття відповідальності за забруднення природного середовища, стан довкілля, свідомості щодо необхідності дотримання природоохоронного законодавства; розвиток системи інтелектуальних і практичних умінь і навичок стосовно оцінювання екостанів і екоситуацій, ступеня їх напруженості, ефективності охорони природи [11].

Під формами в даному контексті слід розуміти способи і прийоми організації освітнього процесу в цілях включення особистості в активну соціально-культурну діяльність, до яких ми відносимо масові, групові й індивідуальні соціально-культурні форми. Традиційні форми екологічного виховання в аспекті соціально-культурної діяльності представлені як форми шкільної та позашкільної роботи (екологічні свята, екологічні ігри, дитячі екологічні рухи) в рамках шкільних предметів екології та біології (гуртків, спецкурсів, спецпрактикумів та ін.) Умовно можна виділити три групи: мотиваційно-комунікативну, інформаційно-когнітивну і культуротворчу.

Мотиваційно-комунікативна діяльність розкривається на рівні таких соціально-культурних форм, як дитячі екологічні рухи, екологокультуротворчі тренінги, інтерактивні ігри. Дані форми передбачають розвиток мотивації до діяльної участі у вирішенні екологічних проблем

через здійснення масової інформаційно-просвітницької та виховної роботи. Екологічні рухи мають на меті розкриття об'єктивної сторони спілкування через громадську участь у вирішенні конкретних екологічних проблем (наприклад, проблеми Калуша, Грибовицького сміттєзвалища тощо). У процесі спільної діяльності особистість оцінює свою роль, місце в навколишньому соціально-екологічному просторі на регіональному чи національному рівнях. Проведення еколого-культуротворчих тренінгів спрямоване на реалізацію суб'єктивної сторони спілкування, що надає більшого впливу на рівень реалізації особистих стратегій і технологій взаємодії з навколишнім середовищем і виявляється в оцінках і підходах особистої участі у вирішенні конкретних соціально-екологічних проблем (проблема захисту первоцвітів, проблема захисту малих річок). Через інтерактивні ігри узгоджуються суб'єктивна й об'єктивні сторони мотиваційно-комунікативної діяльності. Спеціально розроблена інтерактивна методика покликана розвивати ті ігрові форми і прийоми, які забезпечують органічну взаємодію дітей один з одним за допомогою активності сприйняття світу природи на емоційно-чуттєвому рівні. Інформаційно-пізнавальна діяльність з екологічного виховання спрямована на розширення і поглиблення екологічних знань за допомогою ознайомлення із заповідними територіями й об'єктами рідного краю через призму етно-екологічної та еколого-культурологічної складових. Інформаційно-пізнавальна діяльність з екологічного виховання здійснюється в різних формах позаурочної роботи: еколого-культуротворчі клуби, еколого-культурологічні екскурсії та етно-екологічні експозиції.

Еколого-культуротворчі клуби, які створені у школах, дозволяють інтегрувати всі інші форми екологічного виховання через культуротворчий підхід. Зміст роботи клубу переводить вихованця з пасивної позиції спостерігача в активну позицію провідного співробітника, який здійснює самостійний пошук знань, активного дослідника і захисника природи. Кожен вихованець освоює новий теоретичний матеріал різними каналами сприйняття: предметно-образним, прикладним, дослідницьким, інтерактивним, через еколого-культурологічні екскурсії, етно-екологічні експозиції, а також екологічно орієнтовані курси та навчально-виробничі практики. Еколого-культурологічні екскурсії в природу переводять теоретичні знання з екології, раціонального природокористування на емоційно-образний рівень шляхом включення в навчально-виховний процес різних почуттів дитини одночасно. Дана форма соціально-культурної діяльності виконує роль опори на власний досвід сприйняття природи рідного краю, зокрема Львівщини. Теоретичні уявлення підкріплюються

емоційними враженнями, переломлюються через призму особистого досвіду взаємодії зі світом природи, що подвоює здатність кожного вихованця до освоєння і запам'ятовування програмного матеріалу. Як емоційно-образна опора виступає виконання учнями творчих завдань у вигляді власних графічних ілюстрацій, схем, графіків, таблиць. Це ті опори, які допомагають узагальнити вже вивчений матеріал на культурологічному рівні, персоніфікуючи екологічно значущу інформацію.

Етно-екологічні експозиції, організовані на базі територій, що особливо охороняються (заповідників), еколого-просвітницьких установ (ботанічних садів, шкільних заказників та ін.), розкривають екологічні уявлення про взаємодію з природою на рівні сучасного наукового знання і традиційного знання місцевого населення. Так, на Львівщині є природний заповідник "Розточчя" (2081 га), створений у 1984 р. на базі навчального лісгоспу Українського державного лісотехнічного університету. Окрім того, є НПП "Сколівські Бескиди" (35684 га), який створений у 1999 р., лежить у межах Дрогобицького, Сколівського і Турківського адміністративних районів, НПП "Яворівський" (7079 га), створений у 1999 р. у південній частині Українського Розточчя.

Культуротворча діяльність забезпечує становлення екологічної культури особистості за рахунок впливу на її інтелектуальну й емоційну сфери засобами наукової, природоохоронної діяльності в природі, а також екологічного дизайну й екотерапії. Дані види діяльності здійснюються через культуротворчої інтегровані курси, культуротворчо орієнтовану практику і компетентнісні тренінги. Культуротворчо інтегровані факультативи втілюють ідеї комплексного педагогічного процесу і міжпредметної інтеграції через синтез різних предметних областей із допомогою культуротворчого компонента. Принципово важливим моментом є об'єднання природничо-наукового і культурологічного матеріалу, завдяки чому учні здатні не лише одержувати готові знання, але й освоювати новий теоретичний матеріал за допомогою різних каналів сприйняття (предметно-образного, прикладного, дослідницького, інтерактивного). Як культурологічна опора виступають фрагменти літературних творів місцевих поетів чи літераторів.

Дуже цікавими нам видаються культуротворчі табори, які широко практикують у Польщі. На нашу думку, вони виконують такі завдання: 1) розвиток готовності дитини до проведення спостережень і досліджень у природі шляхом залучення учня до створення сприятливого екосередовища; розвиток у дитини бажання опановувати практично орієнтовані знаннями щодо збереження та поліпшення навколишнього природного середовища за допомогою природоохоронної та

еколого-біотехнічної роботи; 2) забезпечення систематичної роботи над становленням культуротворчих умінь щодо творчого перетворення навколишнього середовища засобами екологічного дизайну.

Еколого-краєзнавча діяльність включає геологічні спостереження (наприклад, дослідження Медової печери у Личаківському районі м. Львова), обстеження водойм (на території Львівщини їх є безліч), ботанічні та зоологічні пошуки, фенологічні спостереження. Еколого-біотехнічна робота передбачає здійснення біотехнічних заходів з оптимізації умов життя рідкісних і зникаючих рослин і тварин у природних умовах (хоча б збереження представників родини Орхідних). Це і підгодівля звірів і птахів, і обладнання штучних гніздівель (у тому числі виготовлення шпаківень), й інтродукція, реінтродукція рослин.

До природоохоронної діяльності відноситься також захист природних об'єктів від екологічних правопорушень і пропаганда екологічно доцільної поведінки в природі. Компетентнісні тренінги орієнтовані на коригування системи компетенцій, сформованих у процесі інформаційно-теоретичної та інформаційно-практичної діяльності, для визначення, що саме у процесі екологічного виховання підлягає формуванню та розвитку. В рамках компетентнісного тренінгу результати інформаційно-пізнавальної діяльності відслідковуються через методи діагностики й оцінювання. Дані тренінги дозволяють і вихованцю, і вчителю визначати рівень оволодіння програмою. Наведений вище аналіз можливостей екологічного виховання в контексті створення екологоорієнтованого середовища показує, що його можливості у сфері дозвілля розкривається через різноманіття форм, засобів і методів соціально-культурної діяльності.

Наші подальші наукові пошуки будуть спрямовані на розкриття змістових характеристик екологічного виховання через призму соціально-культурної діяльності у шкільній і позашкільній освіті.

Посилання:

1. *Антишин Б.* Экологическая пропаганда в клубе : метод. пособие клубному работнику / *Б. Антишин.* — М. : ВНИЦНТИКПР, 1989. — 75 с.
2. *Гончаренко М. С.* Валеологія в схемах : навчальний посібник / *М. С. Гончаренко.* — Х. : Бурун Книга, 2005. — 208 с.
3. *Гончаренко М. С.* Екологія людини : навчальний посібник / *М. С. Гончаренко, Ю. Д. Бойчук.* — Суми : ВТД “Університетська книга”; К. : Видавничий дім, 2005. — 394 с.
4. *Горшков В. Г.* Экология человека / *В. Г. Горшков.* — Л. : Из-во ЛПИ, 1984. — 71 с.
5. *Даценко І. І.* Гігієна та екологія людини / *І. І. Даценко.* — Львів : Афіша, 2000. — 248 с.
6. *Зверев І. Д.* Непрерывное образование школьников и оценка его эффективности / *И. Д. Зверев, А. Н. Тонин, В. А. Пиз, С. В. Захарова* // Становление экологического

- воспитания в Приморском крае. Тенденции и перспективы : Материалы конференции. — Владивосток, 1998. — С. 16-17.
7. Здоров'язберігаючі технології у навчальному закладі / упоряд. *О. Колонькова, О. Литовченко*. — К. : Шкільний світ, 2009. — 126 с.
 8. Концепція формування позитивної мотивації та здоровий спосіб життя у дітей та молоді // *Основи здоров'я : книга для вчителя*. — К. : Генеза, 2005. — С. 47—57.
 9. *Красильников Ю. Д.* Социально-культурная экология как понятие: опыт структурного анализа [Текст] / *Ю. Д. Красильников* // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2004. — № 3. — С. 81—86.
 10. *Лук'янова Л. Б.* Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичні і практичні аспекти : монографія / *Л. Б. Лук'янова*. — К. : Міленіум, 2006. — 231 с.
 11. Навчальна програма для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів з екології. Рівень стандарту, академічний рівень. — К., 2011. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/eko_st_ak.doc
 12. Національна доктрина розвитку освіти // *Педагогіка і психологія професійної освіти*. — 2002. — № 2. — С. 9—22.
 13. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту : Указ Президента України № 1148 від 28 вересня 2004 року. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004
 14. *Пустовім Г. П.* Екологічна освіта учнів у позашкільному закладі: теоретичний аспект / *Г. П. Пустовім* // *Рідна школа*. — 2001. — № 5. — С. 13-16.
 15. *Реймерс Н. Ф.* Экология (теории, законы, правила, принципы и гипотезы) / *Н. Ф. Реймерс*. — М., 1994. — 367 с.

References (translated and transliterated)

1. *Antishin B.* Ekologicheskay propaganda v klube: met. posobie klubnomu rabotniku (Environmental advocacy at the club : method textbook for club employee). Moscow, 1989, 75 p.
2. *Honcharenko M. S.* Valeologia v skhemakh : navchalnyi posibnyk. (Valeologiya in schemes : textbook.). Kharkiv, 2005, 208 p.
3. *Honcharenko M. S., Boychuk Yu. D.* Ekologia ludunu : navchalnyi posibnyk (Human Ecology : textbook). Sumy; Kyiv, 2005, 394 p.
4. *Gorshkov B. G.* Ekologiya cheloveka (Human Ecology). Leningrad, 1984, 71 p.
5. *Datsenko I. I.* Hihiiena ta ekolohiia liudyny (Hygiene and Human Ecology). Lviv, 2000, 248 p.
6. *Zverev I. D., Tonin A. N., Piz V. A., Zakharova S. V.* Nopreryvnoe obrazovanie skol'nikov i otsenka ego effektivnosti (Continuing education of schoolchildren and the assessment of its effectiveness // Formation of environmental education in the coastal region. Trends and Prospects. Vladivostok, 1998. P. 16—17.
7. *Zdorov'iazberihaiuchi tekhnolohii u navchalnomu zakladi (Health preserving technologies at school).* / Compilers : *A. Kolonkova O. Lytovchenko*. Kyiv, 2009, 126 p.
8. *Kontseptsiia formuvannia pozytyvnoi motyvatsii ta zdorovyi sposib zhyttia u ditei ta molodi (The concept of forming positive motivation and healthy lifestyle among children and youth)* // *Health Basics: a book for teachers*. Kyiv, 2005. P. 47—57.
9. *Krasil'nikov Yu. D.* Sotsial'no-kul'turnaia ekologia kak poniatie : opyt strukturnogo analiza (Social and cultural ecology as a concept: the experience of structural analysis) // *Scientific papers of Moscow State University of Culture and Arts*, 2004, № 3. P. 81—86.

10. *Luk'ianova L. B.* Ekolohichna osvita u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: teoretychni i praktychni aspekty : monohrafiia (Environmental education in vocational education: theoretical and practical aspects : a monograph). Kyiv, 2006. 231 p.
11. Navchalna prohrama dlia 11 klasu zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv z ekolohii. Riven standartu, akademichniy riven (The curriculum of the environmental studies for 11 grade of secondary schools. The level of standard, academic level). 2011. — [Online resource] — Mode of access : http://www.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/eko_st_ak.doc
12. *Pustovit H. P.* Ekolohichna osvita uchniv u pozashkilnomu zakladi: teoretychnyi aspekt (Environmental education of students in extracurricular institutions: theoretical aspects). // Native School, 2001. № 5. P. 13—16.
13. Natsionalna doktryna rozvytku osvity (National Doctrine of Education Development) // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2002, № 2. P. 9—22.
14. Natsionalna doktryna rozvytku fizychnoi kultury i sportu. Ukaz Prezydenta Ukrainy № 1148 vid 28 veresnia 2004 roku (National Doctrine for Development of Physical Culture and Sports. Decree of the President of Ukraine № 1148 of 28 September 2004). — [Online resource] — Mode of access : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004>
15. *Rejmers N. F.* Jekologija (teorii, zakony, pravila, principy, I gipotezy) (Ecology (theories, laws, rules, principles, and hypotheses). Moscow, 1994. 367 c.

Стаття надійшла до редакції 12.07.2013

О. Микитюк

Создание экологоориентированной среды в школьном и внешкольном пространстве

В статье раскрываются аспекты и перспективы создания экологоориентированной среды, перспективы развития экологического воспитания в русле школьного и внешкольного образования. В неразрывной связи с организационными методами и способами становления экологической культуры личности находятся формы экологического воспитания, которые предусматривают решение самостоятельных образовательных заданий и использование соответствующих способов организации социально-культурной деятельности. Конечной целью является создание экологоориентированной среды в школьной и других сферах. Анализ возможностей экологического воспитания в контексте создания экологоориентированной среды показывает, что его возможности в сфере досуга раскрывается через многообразие форм, средств и методов социально-культурной деятельности. К числу важнейших компонентов реализации социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию в школьном и внешкольном образовании относятся организационные средства социально-культурной деятельности, которые являются способами передачи содержания (идей, научных взглядов, событий, фактов, образов художественных произведений, жизненных примеров) с целью оказания влияния на формирование экологической культуры личности.

Ключевые слова: экологоориентированная среда, экологическое воспитание, формы и средства экологического воспитания.

О. Mykytiuk

Creating Eco-oriented Environment in School and Extracurricular Space

The article describes aspects and prospects of creating eco-oriented environment, as well as the outlook for environmental education in the mainstream of school and extracurricular education. In close connection with organizational methods and means of person's ecologi-

cal culture formation there are forms of environmental education, which provide a solution of independent educational tasks and the use of appropriate ways of organizing social and cultural activities. The ultimate goal is to create eco-oriented environment in the school and other spheres. The analysis of the potential for environmental education in the context of creating eco-oriented environment shows that its opportunities in the field of leisure are revealed through a variety of forms, tools and methods of social and cultural activities. Among the most important components of the implementation of socio-cultural activities for environmental education in formal and informal education there are organizational means of social and cultural activities, which are the ways of transmitting the contents (ideas, scientific views, events, facts, images of works of art, life examples) in order to influence on the formation of ecological culture of the individual.

Key words: eco-oriented environment, environmental education, forms and means of environmental education.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Л. П. Пуховська

УДК 377:37.015.3

Ірина Матійків

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

На сучасному етапі розвитку сфери послуг існують суперечності між потребою суспільства у компетентних фахівцях і недостатнім рівнем готовності випускників професійно технічних навчальних закладів (ПТНЗ) до якісного надання послуг; необхідністю у формуванні психологічної готовності учнів ПТНЗ до професійної діяльності та недостатньою теоретичною і методичною розробленістю в педагогічній практиці її психологічних детермінант. Зазначені суперечності актуалізують необхідність виявлення особливостей психологічної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування до професійної діяльності.

Від представників цих професій вимагається не лише добре орієнтуватися в тій виробничій галузі, в якій здійснюється діяльність, а також бути підготовленими до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки. Професійна компетентність фахівців сфери обслуговування значною мірою залежить від розвитку їхніх емоційних умінь. При цьому слід врахувати, що вміння управляти емоціями у процесі надання послуги клієнтові, а також взаємодії з колегами, партнерами тощо є для них професійно важливою якістю.

Фахівець сфери обслуговування упродовж дня має справу з великою кількістю клієнтів, кожен із них має свій характер, переконання, потреби, очікування від надавача послуг тощо. Нерідко виникають ситуації, коли фахівцю сфери обслуговування доводиться долати негативні емоції, а іноді й стримувати спалахи злості. Проте зовнішнє стримування емоцій не дозволяє знизити інтенсивність емоційного процесу та не сприяє психологічному і фізичному здоров'ю. Навпаки, неможливість психологічної переробки емоцій викликає різні психосоматичні захворювання. Несприятливі емоційні стани, що часто повторюються, призводять до закріплення негативних особистісних якостей, таких як дратівливість, тривожність,

песимізм, що, своєю чергою, негативно позначається на ефективності діяльності та взаємостосунках із партнерами, клієнтами та колегами. Надалі це може спричинити загальну незадоволеність професією [8, с. 3].

Важливою умовою професійного становлення майбутніх фахівців сфери обслуговування є їхня психологічна підготовка. Цілеспрямований процес набуття знань із галузі психології сприяє не лише самопізнанню, самовизначенню, самотворенню, а й формуванню психологічної готовності до якісного обслуговування клієнта. З огляду на сказане, підготовка фахівців професій сфери обслуговування вимагає особливого зосередження на розвитку їхніх емоційних умінь як професійно важливих.

Вдосконалення емоційних умінь важливе також для підвищення професійної компетентності педагогічних працівників. Уміння викладача управляти емоційною атмосферою контакту з групою сприяє покращенню результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Як свідчать наукові дані, при переживанні позитивних емоцій під час навчальних занять працездатність слухачів підвищується на 30-40%, а емоційність лежить в основі близько 30% чинників, які формують їхнє ставлення до лекцій [1, с. 47]. Окрім того, емоційно компетентний педагог є для учнів моделлю для наслідування емоційно доцільної поведінки.

Слід зазначити, що дослідженню емоцій, взаємозв'язку емоційної та когнітивної сфер психіки присвячена велика кількість наукових праць. У психолого-педагогічній літературі питання, що стосуються закономірностей становлення емоційної сфери, загальних аспектів проблеми емоцій, емоційної зрілості, висвітлені у працях Г. Бреслава, О. Запорожця, О. Кульчицької, А. Ольшаннікової, А. Ребера, А. Сухарєва, З. Становських, Е. Помиткіна, О. Чебикіна, О. Яковлевої та ін., емоційному інтелекту присвятили увагу Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д. Люсін, Дж. Мейєр, П. Селовей та ін.

Незважаючи на наявність наукових праць, у яких досліджується емоційна сфера особистості, окремої уваги потребує розробка структури емоційних умінь фахівця сфери обслуговування та психолого-педагогічних технологій їх розвитку в період оволодіння професією.

У даній статті буде зроблено короткий огляд існуючих уявлень про емоційні уміння як базову складову емоційного інтелекту / компетентності та запропоновано структуру психологічної готовності до усвідомленого емоційного реагування, а також орієнтовний перелік емоційних умінь фахівця сфери обслуговування.

У наш час свідченням зростаючого інтересу дослідників до дослідження людських емоцій є поява тенденцій до використання таких категоріальних концептів, як “емоційна розумність” [15, с. 3-7], “емоційне

самоусвідомлення” [13], емоційне мислення, емоційна обдарованість, емоційна креативність, емоційна регуляція, емоційна зрілість тощо.

Такі провідні фахівці, як Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, Е. Торндайк стверджували, що “люди відрізняються здатністю розуміти інших людей та управляти ними, тобто діяти раціонально в людських стосунках” [12, с. 227]. Важливу роль у цьому процесі відіграють емоції та вміння ними управляти.

Через вибіркоче емоційне ставлення до об’єктів дійсності людина орієнтується у світі, задовольняє власні потреби [14, с. 220].

У сучасних психолого-педагогічних теоріях емоція визначається як особливий тип знання [10, с. 20-27]. Відповідно до цього підходу впроваджується поняття “емоційний інтелект” (EQ), який відображає ідею єдності афективних та інтелектуальних процесів.

Оскільки емоційні уміння є базовою складовою “емоційного інтелекту / компетентності”, приділимо цьому питанню особливу увагу. У психології емоційного інтелекту можна виділити декілька провідних теорій: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Д. Карузо, Дж. Мейера, П. Селовея, теорія емоційної компетентності Д. Гоулмана, некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она; двокомпонентна теорія емоційного інтелекту Д. Люсіна.

Поняття емоційного інтелекту як особливого типу інтелекту, пов’язаного з переробкою емоційної інформації, запропонували Дж. Мейер і П. Селовея. Запропонована ними модель містить когнітивні здібності й уміння, а саме: розпізнавати власні емоції та інших людей, використовувати емоції для підвищення ефективності розумової діяльності; розуміти значення емоцій; управляти емоціями [11, с. 189].

Д. Гоулман додав до виокремлених Дж. Мейером і П. Селовеєм когнітивних здібностей ще й особистісні характеристики. Автор вважає, що структура EQ включає такі компоненти: самосвідомість; контроль; соціальна чуйність; управління стосунками [2, с. 266–269].

Д. Люсін трактує емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх емоцій та інших людей (розпізнання, ідентифікація, усвідомлення причин і наслідків цієї емоції) й управління ними (контроль інтенсивності та зовнішнього вираження, уміння викликати ту чи іншу емоцію) [4, с. 29–36].

Змістовою характеристикою емоційного інтелекту, яка об’єднує перелічені теорії, є сукупність здібностей і вмінь розуміти й управляти власними емоціями й інших людей. Очевидно, що емоційні властивості (наприклад, реактивність, збудливість, врівноваженість, загальний емоційний тонус, сила емоційних реакцій та їх зовнішнє вираження – експреси-

вність) та особливості реагування на інтенсивні зовнішні подразники визначаються індивідуально-психологічними та типологічними характеристиками конкретної людини: конституцією, типом темпераменту, станом нервової системи, емоційністю, чутливістю до впливів, особливостями ціннісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфер тощо. Привабливість підходу в теоріях емоційного інтелекту полягає в тому, що управління емоціями – це вміння, які можна напрацьовувати і розвивати, що підтверджується даними наукових досліджень. У процесі соціалізації людина може навчитися стримувати безпосередні емоційні прояви, управляти емоційними реакціями, досягати емоційної рівноваженості, ухвалювати емоційно розумні рішення, бути толерантною у стосунках та ін.

Вважаємо, що для опанування емоційними вміннями необхідним є формування психологічної готовності до управління емоціями. Адже більшість труднощів в управлінні емоціями зумовлена недостатньою готовністю до усвідомленого емоційного реагування і здатністю діяти адекватно до ситуації. Тому зміст емоційних умінь доцільно розкрити через застосування понять “готовність” і “здатність”.

За психолого-педагогічним словником професійна готовність студента розглядається як його інтегративна особистісна якість, яка є передумовою ефективності діяльності після завершення навчання. Вона допомагає молодому фахівцю успішно виконувати свої обов'язки, використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і гнучко реагувати на непередбачувані перешкоди, швидко адаптуватися до умов праці [7, с. 638-639]. Зазначається, що суттєвим компонентом професійної готовності є психологічна готовність, яка містить як риси характеру, стійкі настанови на виконання конкретних дій, мотиви, так і психічні стани.

М. Д'яченко, Л. Кандибович акцентують увагу на важливості такого елемента психологічної готовності, як мотиваційна спрямованість, надання особистісного змісту виконуваним діям. Готовність, на думку вчених – це актуалізація можливостей особистості у конкретний момент для здійснення успішної дії, внутрішнє налаштування на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні дії [3, с. 27].

Отже, психологічна готовність фахівця розглядається у наукових джерелах, з одного боку, як стан концентрації можливостей особистості, що передуює певним діям; як психічний стан мобілізації всіх психофізіологічних систем, які забезпечують ефективне виконання певних дій; як внутрішнє налаштування на певну поведінку в процесі виконання професійної діяльності, з іншого, як наявність певних пси-

хологічних якостей, володіння знаннями, вміннями і навичками, що сприяють досягненням у майбутній професійній діяльності.

Важливим для дослідження є виокремлення загальної (завчасної, тривалої) і ситуаційної (тимчасової) готовності [9]. Загальна готовність визначається сформованими професійно важливими якостями, настановами, знаннями, навичками, вміннями, мотивами діяльності тощо. Проте загальна готовність фахівця ще не означає, що він спроможний здійснювати результативно необхідні дії, тобто насправді “готовий діяти”. У психологічних джерелах “готовність до дії” трактується як “стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечує ефективне виконання певних дій” [6, с. 89]; стан, у якому організм налаштований на дію чи реакцію, при цьому людина готова отримати користь із досвіду [5, с. 200]. Ситуаційна готовність передбачає наявність таких вольових якостей: наполегливість, рішучість здійснити заплановані дії, долаючи перешкоди, що виникають, а також внутрішнє налаштування на певну поведінку, мобілізацію всіх сил, психологічних можливостей на активні та доцільні дії. Отже, загальна готовність є основою ситуаційної готовності до дій або виконання поточних завдань діяльності.

Здійснивши науковий пошук, пропонуємо визначення поняття “психологічна готовність до усвідомленого емоційного реагування”, яке розглядаємо як наявність у фахівця взаємопов’язаних і взаємозумовлених емоційного досвіду, ціннісних настанов, особистісних якостей, знань із галузі психології, базових навичок і вмінь, які знаходять вияв в ухваленні емоційно розумних рішень, здійсненні доцільних дій адекватно до професійної ситуації та забезпечують успішність процесу управління емоціями.

Психологічна готовність до усвідомленого емоційного реагування змінює сам процес переживання й управління емоціями, дозволяє зберігати емоційну рівноваженість і стійкість у різних життєвих ситуаціях, ухвалювати емоційно розумні рішення і діяти адекватно до конкретної ситуації, а також зменшує страхи, додає впевненості та є джерелом життєвої енергії.

Подальша логіка дослідження потребує розглянути структуру психологічної готовності особистості до усвідомленого емоційного реагування. До неї віднесено такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний* – прагнення опанувати емоційними вміннями; сукупність мотивів, цінностей, переконань, внутрішніх настанов, які забезпечують ефективність управління емоційними реакціями; *пізнавально-когнітивний компонент* пов’язаний із процесами обробки емоційної інформації, розумінням емоцій; передбачає наявність знань, необхідних майбутньому фахівцю для усвідомленого управління емоційними реакціями; *операційний* – володіння базовими вміннями та навичками,

прийомами, техніками управління емоційною сферою, охоплює чотири рівні: тілесний, емоційний, ментальний, поведінковий; *особистісний* – емоційний досвід, особистісні якості та риси характеру майбутнього фахівця, які впливають на ефективність управління емоційними реакціями; *емоційно-вольовий (або регулятивний)* виявляється в самовладанні, саморегуляції та регуляції взаєностосунків, а саме: усвідомленні відповідальності за власні емоційні реакції й управління ними соціально прийнятими способами; позитивному мисленні стосовно себе, світу й інших людей; спрямованості на досягнення цілей і вмінні використовувати емоції для цього; умінні, відчувачи нюанси соціальної ситуації, впливати на поведінку інших людей, готовності долати внутрішні (лінощі, сумніви, невпевненість, страхи) та зовнішні перешкоди, досягати бажаного; цей компонент суттєво впливає на ступінь готовності людини до дій; *рефлексивний* включає здатність до самоспостереження, усвідомлення й аналізу актуального психоемоційного стану, власних думок, бажань, потреб, особливостей емоційного реагування та поведінки; на міжособистісному рівні рефлексивний компонент відображає здатність розуміти світ переживань інших людей за їхньою вербальною і невербальною поведінкою, співчувати та співпереживати.

Формування психологічної готовності до усвідомленого емоційного реагування є передумовою розвитку емоційних умінь.

Категорію “емоційні уміння фахівця професій типу “людина – людина”, зокрема сфери обслуговування, розглядаємо як його здатність управляти емоційними реакціями у звичайних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності, яка базується на психологічній готовності до усвідомленого емоційного реагування.

Уміння, на відміну від навичок, супроводжуються активною інтелектуальною діяльністю, оскільки зміна обставин чи умов діяльності, а також нестандартні ситуації вимагають оперативного ухвалення емоційно розумних рішень. Варто зазначити, що психологічна підготовка в ПТНЗ зумовлюється характером і умовами майбутньої професійної діяльності та має відображати психологічну структуру діяльності.

Зважаючи на те, що надання послуг – це, перш за все, процес творення взаємин, який сприяє задоволенню потреб клієнта, нами розроблено орієнтовний перелік емоційних умінь для фахівців сфери обслуговування.

1. Усвідомлювати власні емоції: спостерігати за перебігом думок, емоцій, тілесних відчуттів; ідентифікувати (розпізнавати, називати подумки) актуальні емоції за тілесними реакціями, думками тощо; аналізувати власні емоції, почуття; розуміти причини їх виникнення і можливі наслідки емоційних реакцій.

2. Управляти власними емоційними реакціями: брати відповідальність за свою емоційну реакцію; володіти прийомами позитивного налаштування; зберігати добрий настрій, почуття гумору, зокрема, у несприятливих ситуаціях; толерантно висловлювати власні емоції, почуття (зокрема, невдоволення, без критичного оцінювання та звинувачення людей або ситуації); відновлювати емоційну рівновагу, коли щось її порушило; чинити опір нагальному бажанню вихлюпнути емоції; розуміти власну невербальну мову тіла і рухів, невимушено й адекватно до ситуації виражати емоції та почуття через міміку, погляд, жести, інтонацію голосу; володіти прийомами психофізіологічної саморегуляції (дихання, м'язове розслаблення, медитація тощо); свідомо обирати доцільну емоційну реакцію залежно від комунікативної ситуації; виявляти високий рівень емоційної стійкості та саморегуляції в стресових ситуаціях.

3. Розуміти емоції клієнтів: розпізнавати актуальні емоції (та потреби) клієнтів; аналізувати їхні емоції, розуміти причини виникнення; ставити себе на місце іншої людини і тим самим краще її розуміти; надавати емоційну підтримку; сприймати та розуміти невербальну мову відвідувачів і враховувати це для поліпшення комунікації.

4. Управляти емоційною атмосферою комунікативного контакту: налагоджувати і підтримувати сприятливу емоційну атмосферу контакту; бути присутніми “тут і тепер” у процесі контакту: слухати, чути, реагувати, відчувати й об’єктивно сприймати реальність, інших людей; виявляти позитивне ставлення до клієнта, висловлювати і сприймати компліменти, похвалу; володіти прийомами активного слухання, дотримуючись балансу між “говорити самому” і “чути іншого”; ставити запитання для прояснення ситуації, розуміння емоційного стану/потреб клієнта; емоційно розумно сприймати критику, претензії та невдоволення, реагувати на негативні емоції з боку відвідувачів; зменшувати (нейтралізувати) емоційну напругу контакту; конструктивно вирішувати емоційно напружені ситуації, конфлікти, долати бар’єри у спілкуванні; коректно ставитися до поглядів і думок клієнтів, які відрізняються від власних; співпрацювати з іншими людьми, володіти способами спільної діяльності, домовлятися, доходити згоди; толерантно сприймати помилкові судження, дії клієнтів; пробачати, забувати образи; володіти навичками асертивної поведінки, зокрема впевнено відмовляти за необхідності; конструктивно захищати власні психологічні кордони.

Емоційні уміння, як і будь-які інші, знаходять вияв у контексті певної діяльності. Люди з високим рівнем емоційних умінь добре розуміють власні емоції та почуття, а також інших людей; можуть управляти своєю емоцій-

ною сферою, а також впливати на емоційну атмосферу комунікативного контакту; володіють широким діапазоном емоційних реакцій, що забезпечує гнучкість поведінки у процесі взаємодії з різними людьми. Це зумовлює більш високу адаптивність поведінки та якість надання послуги.

Формування готовності майбутніх фахівців до усвідомленого управління емоційними реакціями, розвиток емоційних умінь здійснюється у процесі психологічної підготовки в ПТНЗ відповідно до характеру й умов професійної діяльності. Ця підготовка передбачає засвоєння знань із галузі психології, формування вмінь і навичок, удосконалення сформованих професійно важливих і особистісних якостей учнів, цілеспрямований вплив на мотиваційно-ціннісну, пізнавально-когнітивну, оперативну, особистісну, емоційно-вольову та рефлексивну сфери особистості.

Розвиток емоційних умінь майбутніх фахівців у процесі психологічної підготовки прискорить процес досягнення ними особистісної зрілості та як суб'єктів діяльності, їхньої конкурентоздатності та мобільності у виконанні функціональних обов'язків, загалом забезпечить покращення якості професійної освіти.

Посилання:

1. *Вергасов В. М.* Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / *В. М. Вергасов.* — К. : Вища школа, 1985. — 175 с.
2. *Гоулман Д.* Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта : пер. с англ. / *Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки.* — М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. — 301 с.
3. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / *М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович.* — Минск : Изд-во БГУ, 1975. — 173 с.
4. *Люсин Д. В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / ред. *Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова.* — М. : Институт психологи РАН, 2004. — С. 29—36.
5. Оксфордский толковый словарь по психологии / ред. *А. Ребера.* — 2002. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/gotovnost#a4>
6. Психологічна енциклопедія / укл. *О. М. Степанов.* — К. : Академвидав, 2006. — 424 с.
7. Психолого-педагогический словарь / сост. *Е. С. Рапацевич.* — Минск : Современное слово, 2006. — 928 с.
8. *Семёнова Е. М.* Тренинг эмоциональной устойчивости педагога / *Е. М. Семёнова.* — 3-е изд. — М. : Психотерапия, 2006. — 256 с.
9. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / *Б. А. Душков, А. В. Королёв, Б. А. Смирнов.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/896/word/psihologicheskaja-gotovnost>
10. *Яковлева Е. Л.* Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / *Е. Л. Яковлева* // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 20—27.
11. *Salovey P.* Emotional intelligence / *P. Salovey, J. D. Mayer* // *Imagination, Cognition, and Personality.* — 1990. — V. 9. — P. 185—211.

12. *Thorndike E. L.* Intelligence and its uses / *E. L. Thorndike* // The Harpers Monthly. — Trinidad, 1920. — January. — P. 227—235.

References (translated and transliterated)

1. *Vergasov V. M.* Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti studentov v vysshej shkole (Activation of cognitive activity of students at higher school). Kiev, 1985. 175 p.
2. *Goulman D., Boyatzis R., McKee A.* Yemocional'noe liderstvo: iskusstvo upravlenija ljud'mi na osnove yemocional'nogo intellekta : per. s angl. (Emotional Leadership: The art of managing people on the basis of emotional intelligence: Translated from English). Moscow, 2005. 301 p.
3. *D'yachenko M. I., Kandybovich L. A.* Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti (Psychological problems of preparedness for activity). Minsk, 1975. 173 p.
4. *Lyusin D. V.* Sovremennye predstavlenija ob yemocional'nom intellekte // Social'nyj intellekt: teorija, izmerenie, issledovanija (Current concepts of emotional intelligence // Social intelligence: theory, measurement, research) / D. V. Lyusin, D.V. Ushakov (ed.). Moscow, 2004. P. 29—36.
5. Oksfordskij tolkovyj slovar' po psihologii (Oxford Dictionary of Psychology / ed. *A. Reber*. — 2002. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/gotovnost#a4>
6. Psykholohichna entsyklopediia (Psychological Encyclopedia). / *O. M. Stepanov* (ed.). Kyiv, 2006. 424 p.
7. Psihologo-pedagogicheskij slovar' (Dictionary of Psychology and Education) / Compiled by *E. S. Rapatsevich*. Minsk, 2006. 928 p.
8. *Semjonova E. M.* Trening yemocional'noj ustojchivosti pedagoga (Training of emotional stability of teacher). Moscow, 2006. 256 p.
9. Yenciklopedicheskij slovar': Psihologija truda, upravlenija, inzhenernaja psihologija i jergonomika (Encyclopedic Dictionary of Psychology of labor, management, engineering psychology and ergonomics) / *B.A. Dushkov, A. V. Korolev, B. A. Smirnov*. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://vocabulary.ru/dictionary/896/word/psihologicheskaja-gotovnost>
10. *Yakovleva E. L.* Yemocional'nye mehanizmy lichnostnogo i tvorcheskogo razvitija (Emotional mechanisms of personal and creative development). // Psychology Issues, 1997. №4. P. 20—27.
11. *Salovey P., Mayer J. D.* Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality, 1990. Vol. 9. P. 185—211.
12. *Thorndike E. L.* Intelligence and its uses / *E. L. Thorndike* // The Harpers Monthly. — Trinidad, 1920. — January. — P. 227—235.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2013

И. Матийкив

**Развитие эмоциональных умений будущих специалистов
сферы обслуживания : психологический аспект**

В статье кратко изложены результаты теоретического исследования эмоциональных умений специалистов сферы обслуживания, рассмотрена структура психологической готовности к сознательному эмоциональному реагированию, предложены пути формирования эмоциональных умений учащихся профессионально-технических учебных заведений. Формирование готовности будущих специалистов к осознанному управлению эмоциональными реакциями, развитию эмоциональных умений осуществляется в процессе психологической подготовки в ПТУ в соответствии с характером и условиями профессиональной деятельности. Эта подготовка предполагает усвоение знаний из области психологии, формирование умений и навыков, совершенствование сформированных

професійно важких і особистих якостей учасників, цілеспрямоване вплив на мотиваційно-ціннісну, пізнавально-когнітивну, оперативну, особисту, емоційно-вольову і рефлексивну сфери особистості. Розвиток емоційних умінь майбутніх спеціалістів в процесі психологічної підготовки прискорить процес досягнення ними особистої зрілості і як суб'єктів діяльності, їх конкурентоспроможності і мобільності в виконанні функціональних обов'язків, в загальному забезпечить покращення якості професійної освіти.

Ключові слова: сфера послуг, емоційний інтелект, психологічна готовність до свідомому емоційному реагуванню, емоційні вміння.

I. Matiykiv

Development of Emotional Skills of Future Service Sector Specialists: Psychological Aspect

The article summarizes the results of the theoretical study of emotional skills of service sector specialists; the structure of psychological readiness for conscious emotional response is considered; the ways of forming emotional skills of vocational schools students are suggested. Formation of future professionals' readiness for the conscious management of emotional reactions, the development of emotional skills is carried out in the course of psychological training at vocational schools, in accordance with the nature and conditions of professional activity. This training involves the assimilation of knowledge of psychology, the formation of skills, the improvement of professionally important and personal qualities of students, the impact on the motivational-value, cognitive, operational, personal, emotional and volitional and reflective spheres of personality. The development of emotional skills of future professionals in the process of psychological training will accelerate the achievement of personal maturity and their competitiveness and mobility in the performance of their functional duties; thus, in general, it will improve the quality of vocational education.

Key words: service sector, emotional intelligence, psychological readiness for conscious emotional response, emotional skills.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник В. В. Синявський

УДК 159.9:82–343 Д84

*Ірина Дуркалевич***СПЕЦИФІКА ТВОРЕННЯ “Я-КОНЦЕПЦІЇ”
У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Проблема вивчення “Я-концепції” належить до однієї з найважливіших проблем у психології. Згідно з М. Яримовіч (M. Jarumowicz), “питання пізнання зовнішнього світу та самого себе належать до найзахоплюючих, а спроби відповіді на них – до найскладніших” [16, с. 217]. Дана проблема привертає увагу науковців віддавна, та знання з цієї проблематики залишаються недостатніми, зокрема обмаль сучасних наукових досліджень, які б давали відповідь на питання взаємозв’язку соціально-культурних чинників, а саме сім’ї, у творенні “Я-концепції” підлітків. Пошук відповіді на це питання приблизив би до розуміння ролі чинників, у тому числі соціальних, які сприяють позитивному творенню “Я-концепції” у підлітковому віці.

Слід зазначити, що польські науковці М. Димковскі (M. Dymkowski) [13] та М. Яримовіч [15; 16; 17] звертали увагу на сутність поняття “знання про себе” (“Я-концепція”); Я. Козелецкі (J. Kozielski) [18] – на структуру, функції та розвиток “Я-концепції”; частково питання “Я-концепції” у підлітковому віці аналізувалось у праці Я. Рейковського (J. Reukowski) [24].

У рамках даної статті спробуємо проаналізувати специфіку творення “Я-концепції” у підлітковому віці на прикладі когнітивного підходу окремих західноєвропейських дослідників.

До основних завдань, які ставимо перед собою, належать: 1) розкрити сутність поняття “Я-концепція”; проаналізувати структуру й особливості формування “Я-концепції”; визначити найважливіші функції “Я-концепції”; 2) окреслити значення соціального чинника – сім’ї – у творенні “Я-концепції” підлітків.

Актуальність і новизну дослідження вбачаємо у тому, що воно є спробою аналізу специфіки формування “Я-концепції” у підлітковому віці з урахуванням контексту сім’ї й опирається на праці польських представників когнітивістів.

У даній статті проблему “Я-концепції” розглядаємо з позиції когнітивного підходу, опираючись, головним чином, на праці західноєвропейських (польських) науковців. Проблематика “Я-концепції” з позиції когнітивного підходу представлена такими західноєвропейськими

дослідниками, як М. Димковські [13], М. Яримовіч [15; 16; 17], Я. Козелецкі [18] та Я. Рейковські [24].

Когнітивний підхід до розуміння особистості акцентує на тому, що людина є суб'єктом, здатним пізнавати світ і самого себе. Згідно з М. Яримовіч, знати, орієнтуватися у тому, яким є світ та “яким є я” – це ефективна умова успішного функціонування [16, с. 218]. З позиції пізнавального підходу, важливим є розуміння функціонування особистості не лише на рівні “Я – світ”, але також на рівні особистісному, що включає багатогранний аспект розуміння себе. Виокремлення особистістю власного “Я” має місце на дуже ранніх етапах психічного розвитку людини [24], а процеси, які цьому сприяють, характеризуються безперервністю. Як зазначає М. Яримовіч, “Людина залишається (потенційно) у контакті з самою собою впродовж усього життя. Постійно може виступати у ролі предмета пізнання та пізнавальної проблеми. Самопізнання, нагромадження знань про себе – це процеси тривалі” [17, с. 65]. Пізнання себе базується на здатності розуму до самоспостереження та самоаналізу, завдяки яким “урухомлюються процеси тієї самої природи, які лежать в основі будь-якого пізнання. За посередництвом цих процесів психічний апарат організовує відбір інформації про даний предмет у систему знань. Коли ж інформація стосується власної особи, вона стає основою знань про себе, тобто про “Я” [16, с. 219]. Знання про себе тісно пов'язані зі специфічно людською потребою – розуміння себе, яка має ключове значення у процесі самопізнання. Важливість цього процесу зростає у міру усвідомлення того, що спостереження та розуміння себе впливає на розуміння та спостереження інших [22].

Спроба відповіді на питання “Який я є?” перебуває у сфері завдань проблематики “Я-концепції”. “Я-концепція” – це “ціла низка знань, яку людина має про себе, та ставлень до самого себе” [22, с. 19]. Згідно з Дж. Д. Кемпбеллом та іншими, “Я-концепція” складається з пізнавальних (самознання) та емоційних (самооцінка) компонентів, які відносяться до “Я” [8]. Структурні характеристики “Я-концепції” стосуються специфіки упорядкування системи пізнавальних та емоційних компонентів.

Звертаючись до запропонованого Я. Козелецкім розуміння самознання як повноти інформації щодо власної особи, репрезентованої у свідомості суб'єкта, Б. Браун (В. Braun) вказує на дуже широке розуміння цього поняття, підкреслюючи, що “інформація може стосуватися різноманітних обшарів особистого досвіду, мати різноманітний ступінь важливості й узагальнення (...)” [6, с. 35]. Поняття “самознання” як пізнавальної репрезентації “Я”, згідно з поглядами М. Димковського, стосується тієї частини знань, котра закодована у пам'яті особистості та за змістом відноситься

до “самого себе як цілісності або ж якогось аспекту тієї цілісності, а також її відносини зі світом (зокрема з іншими людьми)” [13, с. 6]. Такі знання надаються до декодування та переказу у вербальній формі. Артикуляція самознання лежить в основі самосвідомості – специфічно людській формі контакту людини з самою собою, важливим знаряддям самопізнання, завдяки якому “людина може виступати предметом пізнання самої себе і не лише знати щось про себе, але і пристосуватися до того, що доступне свідомості, у постаті оцінок і пов’язаних із ними емоційних переживань, таких, як почуття гордості, вини, сорому і т. ін.” [16, с. 219]. Це пристосування стосується другого компонента “Я-концепції” – самооцінки і доповнює питання “Яким я є?” питанням “Як я з цим почуваюсь?”.

Самооцінку розуміють як сукупність суджень, які стосуються здібностей, знань, умінь, особистісних рис [26] або ж як афективну реакцію людини на саму себе [28; 29]. На думку Б. Войчішке (B. Wojciszke) [28], самооцінка як афективна реакція на самого себе має подвійну природу – процесу або риси. Самооцінку як рису можна вимірювати і досліджувати з погляду її генези та наслідків. Правдива самооцінка вказує, що “діяння, які людина приймає, відповідають її можливостям” [24, с. 50]. Особи з високою самооцінкою характеризуються кращим самопочуттям, кращим станом соматичного здоров’я, вищим рівнем життєвих досягнень [28; 29] та низьким рівнем депресії [25]. Прагнення до позитивної самооцінки розглядають як один із найсильніших психологічних мотивів, прояви якого помітні у всіх людей, більшою мірою у тих, у кого висока самооцінка [19].

Занижена самооцінка є станом, у якому людина приписує собі нижчі можливості, ніж посідає насправді, не здатна оцінити свої здібності чи свою соціальну привабливість, “думає про моральні сторони своїх вчинків нижче, ніж вони на те заслуговують, сподівається від інших людей меншого, ніж належало б і т. ін. (...). Люди із “заниженою” самооцінкою не наважуються вирішувати складні завдання, оскільки не вірять, що зможуть їх виконати. Будучи учнями та студентами, вони задоволені трійками (хоча можуть досягти більшого), а як працівники вибирають завдання найпростіші та найлегші, оскільки побоюються, що зі складними завданнями не дадуть собі ради” [24, с. 50]. Головними наслідками низької самооцінки є обмеження активності особистості та нижчі досягнення, людина почувається збентеженою, особливо коли це стосується здібностей і вмінь. Особи із заниженою самооцінкою гірше радять собі зі стресом, застосовуючи менш ефективні техніки, вдаючись до стратегії втечі та пасивності

або поступливості [20]. Частіше переживають такі негативні емоції, як страх, почуття безнадійності, депресія [23]. На зв'язок самооцінки з іншими змінними вказують тривалі дослідження К. Тшесневського (K. Trzesniewski) та співпрацівників [27], які довели, що занижена самооцінка (vs висока самооцінка) у підлітковому віці може призвести у дорослому віці до низького добробуту в сфері психічного та фізичного здоров'я, гіршого рівня задоволення потреб в економічному аспекті та можливої злочинної поведінки. До цікавих висновків дійшли також дослідники І. Аронсон (E. Aronson) та Дж. Аронсон (J. Aronson) [1], котрі стверджують, що для особи із низькою самооцінкою здійснення якогось неморального вчинку не становитиме труднощів, оскільки не суперечитиме її уявленню про себе. Натомість для особи з високою самооцінкою цей дисонанс буде й надалі відчутний і змусить її опиратися спокусі здійснення неморального вчинку. Дослідження Аронсонів та Д. Метті [1] підтвердили гіпотезу про те, що особи з низькою самооцінкою частіше обманюватимуть (якщо матимуть таку схильність), ніж особи з високою самооцінкою. Результати проведених досліджень схилиють науковців до підкреслення ролі соціально-культурного середовища у формуванні самооцінки та відповідно пов'язаних із нею наслідків, зокрема у поведінковій сфері.

“Я-концепція” має характер змінний, динамічний і соціальний [15; 16; 17], тобто вказує на те, що особа не розвивається у порожнечі, а формування та конституювання пізнавальних та емоційних компонентів “Я-концепції” закорінені у різноманітних контекстах, пов'язаних, передусім, із системою індивідуального досвіду особистості та системою її взаємин з іншими [10; 11; 21; 24].

Специфіка творення “Я-концепції” у підлітковому віці

Підлітковий вік є одним із ключових періодів у життєвому циклі людини і пов'язується з відповідною системою завдань, можливостей, переваг, а також загроз, кризових моментів і втрат. Підлітковий вік функціонує як важлива ланка між дитинством і дорослістю. Медіаційний статус підліткового віку кумулює досвід із попереднього життєвого періоду і творить новий проект розвитку, завдяки якому можливий перехід у наступну життєву фазу – дорослість. З огляду на радикальні зміни, які відбуваються у всіх сферах функціонування особистості у цьому віковому періоді, можна говорити про його поворотний характер. У цей період “давніші взірці та схеми, сформовані у дитинстві, перестають виконувати свої функції, а нові ще не з'явилися. Усі вікові здобутки, усі здобуті компетенції, всі наукові та життєві знання, усі уміння, згромаджені за рі-

зноманітних обставин у період дитинства, проходять час великих випробувань” [3, с. 345-346]. Підлітки перебувають у ситуації пошуку, накопичення та систематизації нових візрів, а також ставлять перед собою нові цілі та завдання, які б гарантували їм ефективне функціонування у різних соціально-культурних сферах. У науковій літературі цей період окреслюється як третя фундаментальна ера в житті людини, для якої характерні зміни у сфері *psyche, soma* та *polis* [7].

Акцептація змін у сфері *soma* “дає підставу до самостійного будування власного життя, будування цілісного та стабільного “Я-образу”, окреслення своєї соціальної ролі та життєвих цілей” [3, с. 355].

Аналізуючи генезу та джерела “Я-концепції”, чимало дослідників звертають увагу на значущу роль підліткового віку. Зміни, які відбуваються у сфері *psyche* [7], зокрема в розвитку формального мислення та авторефлексії, надають можливості підліткам виступити об’єктом власного пізнання. Згідно зі З. Скорним (Z. Skorny), “у підростаючої молоді з’являється підвищений інтерес до власної особистості. З’являється прагнення дати відповідь на питання: Який я є? Яким є мій зовнішній вигляд? Як функціонує мій організм? Як Я поведжуся у різних життєвих ситуаціях? Які у мене здібності? Якою є структура моєї особистості?” [26, с. 7]. Пошук відповідей на ці питання тісно пов’язаний із процесом формування знань про себе. Власне у підлітковому віці самознання починає кумулюватися в авторське бачення себе [21].

Я. Козелецькі [18] виокремлює три ключові стадії розвитку знань про себе: *стадію елементарних знань* (3-4 рік життя), де відбувається формування самосвідомості, розуміння власної фізичної та психічної іншості, з’являються елементарні особисті думки, які стосуються зовнішнього вигляду, бажань і поведінки, які, однак, не творять ще системи; *стадію різноманітних знань про себе* (від 4 до 11-12 року життя); у цей період формується самооцінка й особисті настанови; характерною рисою цієї стадії є різноманітність знань про себе, однак усі вони мають розпорошений характер; *стадію зрілого знання* (від 12 до 24 років) становить ієрархічну структуру, яка складається з описів, самооцінки, особистих настанов, правил спілкування.

Підліток, згідно з Я. Козелецьким [18], перебуває на третій (після елементарних і різноманітних знань) стадії розвитку – стадії зрілого знання, яке є своєрідним містком між самознанням дитини та дорослої людини. Розвиток абстрактного мислення та нова соціальна ситуація сприяють формуванню у молоді ієрархічної структури власної особистості, яка містить самоопис, самооцінку та більш свідомі особисті роз-

думи, правила спілкування. У цьому віці самознання починають виконувати важливі функції: пізнавальну (дозволяють підліткам зрозуміти себе, задовольнити свою цікавість та побачити себе серед інших людей), інструментальну (значною мірою визначає життєві плани, впливає на вибір навчального закладу, а згодом і місця праці), мотиваційну (розбіжність між реальним та ідеальним образом мотивує та стимулює до формування власної особистості) та генеративну (завдяки абстрактному мисленню з'являється здатність змінювати свій особистий досвід, творити нову самооцінку та прагнення на підставі існуючих знань).

Кристалізація структурованої та прозорої “Я-концепції” створює підстави для реалізації одного з ключових завдань підліткового віку – опрацювання ідентичності [21]. Як зазначає З. Плужек (Z. Płużek), “від образу себе, від того, що людина знає про себе, що у собі акцептує, а що відкидає, від ставлення до самого себе залежить зрілість особистості, використання своїх можливостей, аспірацій та умінь, щоб віднайти власний життєвий шлях, на якому можна досягти найвищих життєвих досягнень у ставленні до того, що уже є” [22, с. 20]. Упорядкована, збудована на “надійній оцінці себе” “Я-концепція” сприяє переживанню власних вад і слабкостей, розвитку позитивних рис, збільшує контроль над вчинками й активізує різноманітні напрями діяльності [26]. М. Боньча-Томашевська (M. Bończa-Tomaszewska) та А. Колодзей (A. Kołodziej), [5] значущість “Я-концепції” вбачають у тому, що вона сигналізує про зв'язок між акцептацією власної особистості й акцептацією інших.

Як зазначають науковці, зокрема Л. Бакера (L. Bakiera), підлітки, самознання яких переповнені негативними категоріями, виявляють схильність до інтерпретування кожної ситуації як некорисної для себе [2, с. 94]. На думку Я. Козелецького [18], неадекватний самоопис чи низька самооцінка впливають на пізнавальну та соціальну активність. М. Червінська-Ясевіч [див.: 2, с. 95] вказує на істотний зв'язок між “Я-концепцією” молоді та прийняттям нею рішень щодо подальшого навчання.

Роль батьків у творенні “Я-концепції” підлітками

Підлітковий вік тісно пов'язується з трьома основними соціально-культурними світами: сім'єю, школою та групою однолітків [14]. Інші набирають статусу дзеркала, у якому зростаюча особистість вчиться пізнавати себе [9]. Згідно з М. Яримовіч, сприймання самого себе змінюється від змін оточення, які можуть визначати нові перспективи погляду на світ і власного місця у ньому [16]. Окрім цього, М. Яримовіч стверджує, що “Залежність від соціального оточення не зникає з розвитком здібностей до самостійного накопичення, перетворення, інтерпретування, асимілю-

вання і підпорядкування інформації” [16, с. 225]. Х. Бі (Н. Вее) зазначає, що “у підлітковому віці й надалі найважливішими залишаються взаємини підлітків із батьками та ровесниками” [4, с. 371]. Ровесники є одним із важливих середовищ задоволення актуальних для цього віку потреб, взірців і цінностей, а також простором, де молода особа має можливість конфронтувати самостереження зі спостереженнями інших. Не менш важливу роль у підлітковому віці відіграє сім’я. Попри розширення ідентифікаційних контекстів, у яких зростаюча особистість здійснює порівняння, сім’я й надалі залишається одним із найважливіших контекстів віднесення, який впливає на формування “Я-концепції” підлітка. Згідно з Я. Рейковським, існує висока кореляція між тим, як досліджувані оцінюють себе, і тим, як на, їхню думку, оцінюють їх батьки. Дослідник також зазначає, що на образ власної особи впливає характер взаємин між батьками (наприклад, самооцінка хлопців є набагато вищою у тих випадках, коли мати високо оцінює батька) й атмосфера сім’ї, позиція сім’ї у середовищі, а також соціальна ситуація групи, до якої належить дана особистість [24]. Великий вплив на формування пізнавальних та емоційних компонентів “Я-концепції” особи мають настанови / ставлення батьків як значущих осіб. Дослідження М. Боньчі-Томашевської та А. Колодзей [5] підтверджують значущість батьків як найближчого соціально-культурного оточення у формуванні самооцінки. К. А. Даттон та Дж. Б. Браун [12] зазначають, що особам із високою самооцінкою характерні добрі взаємини з матір’ю. Подібного висновку доходить і Я. Козелецькі [18]. Отже, представлені вище дослідження вказують, що сім’я залишається одним із ключових джерел, яке здійснює позитивний чи негативний вплив на емоційну складову “Я-концепції” – самооцінку.

Припускаємо, що отримані від батьків переконання про те що сімейне оточення акцептує молоду людину і підтримує її, впливатиме на позитивне уявлення про себе та загальну самооцінку і мотивуватиме до конструктивних дій.

Таким чином, аналіз наукової літератури, присвячений проблематиці “Я-концепції” підліткового віку показує, що цей процес зумовлений багатьма чинниками, серед яких, вагому роль відіграє соціально-культурний чинник, зокрема, сім’я. Подальшим кроком могло б бути проведення наукових досліджень “Я-концепції” сучасної молоді з урахуванням впливу соціального контексту – сім’ї.

Посилання:

1. Aronson E. Człowiek istota społeczna / E. Aronson, J. Aronson. — Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. — 438 s.

2. *Bakiera L.* Czy dorastanie musi być trudnym? — Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009. — 159 s.
3. *Bardziejewska M.* Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków // Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa / *A. I. Brzezińska* (red.). — Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005. — S. 345—377.
4. *Bee H.* Psychologia rozwoju człowieka. — Poznań : Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004. — 723 s.
5. *Bończa-Tomaszewska M.* Akceptacja siebie a akceptacja innych ludzi u młodzieży w okresie dorastania i wczesnej młodości (próba skonstruowania metody badawczej) / *M. Bończa-Tomaszewska, A. Kołodziej* // Materiały do nauczania psychologii. Seria III. Metody badań psychologicznych / *L. Wołoszynowa* (red.). — Warszawa : PWN, 1973. — Tom 2. — S. 465—504.
6. *Braun B.* Rozwój samowiedzy a proces indywidualizacji // Studia nad spostrzeganiem relacji “Ja — inni”: tożsamość, indywidualizacja, przynależność / *M. Jarymowicz* (red.). — Wrocław : Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1988. — S. 41—63.
7. *Brzezińska A. I.* Psychologia rozwoju człowieka / *A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska* // Psychologia. Podręcznik akademicki / *J. Strelau, D. Doliński* (red.). — Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008. — T. 2. — S. 96—315.
8. *Campbell J. D.* Self-Concept Clarity: Measurement, Personality Correlates, and Cultural Boundaries / *J. D. Campbell, P. D. Trapnell, S. J. Heine, I. M. Katz, L. F. Lavalley, D. R. Lehman* // Journal of Personality and Social Psychology. — 1996. — Vol. 70. — № 1. — P. 141—156.
9. *Czarnecka G.* Samobójstwo w świetle poglądów na temat rozwoju struktury “ja” // Młodzież w zmieniającym się świecie / *A. Keplinger* (red.). — Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001. — S. 107—115.
10. *Czerwińska-Jasiewicz M.* Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia. — Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 2005. — 141 s.
11. *Czerwińska-Jasiewicz M.* Samowiedza młodzieży w kontekście rozwoju myślenia w okresie dorastania // Rozważania o rozwoju i wychowaniu / *M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll* (red.). — Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 2007. — S. 31—40.
12. *Dutton K. A.* Global Self-Esteem and Specific Self-Views as Determinants of People’s Reactions to Success and Failure / *K. A. Dutton, J. B. Brown* // Journal of Personality and Social Psychology. — 1997. — Vol. 73. — № 1. — P. 139—148.
13. *Dymkowski M.* Samowiedza a psychologiczne konsekwencje ocen. — Wrocław : Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, 1989. — 150 s.
14. *Goodman R.* Psychiatria dzieci i młodzieży / *R. Goodman, S. Scott*. — Wrocław : Wydawnictwo Urban & Partner, 2000. — 351 s.
15. *Jarymowicz M.* Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne. — Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008. — 214 s.
16. *Jarymowicz M.* Spostrzeganie samego siebie: porównywanie “Ja — inni” // Psychologia spostrzegania społecznego / *M. Lewicka* (red.). — Warszawa : Książka i Wiedza, 1985. — S. 217—256.
17. *Jarymowicz M.* Spostrzeganie własnej indywidualności: percepcja i atrakcyjność odrębności własnej osoby od innych ludzi. — Wrocław : Zakład Narodowy im Ossolińskich, 1984. — 116 s.
18. *Kozielecki J.* Psychologiczna teoria samowiedzy. — Warszawa : PWN, 1981. — 426 s.
19. *Lachowicz-Tabaczek K.* Empiryczna weryfikacja tezy o “nierówności” samooceny kobiet i mężczyzn // Czasopismo Psychologiczne. — 2001. — Tom 7. — № 1. — S. 33—41.
20. *Oleś P.* Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości. — Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 1997. — 315 s.
21. *Oleś P.* Osobowość / *P. Oleś, K. Drat-Ruszczak* // Psychologia : Podręcznik akademicki / *J. Strelau, D. Doliński* (red.). — Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008. — Tom 1. — S. 651—764.

22. *Phūżek Z.* Podstawy teoretyczne współczesnych kierunków psychosomatycznych // Problemy psychosomatyczne w chorobie wrzodowej żołądka i dwunastnicy / *J. Łazowski* (red.). — Warszawa : Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1985. — S. 9—32.
23. *Polino M.* Self-complexity, self-evaluation, and depression: an examination of form and content within the self-schema / *M. Polino, R. L. Woolfolk, J. Novalany, M. A. Gara, L. A. Allen* // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1995. — Vol. 68. — № 6. — P. 1108—1120.
24. *Reykowski J.* “Obraz własnej osoby” jako mechanizm regulujący postępowanie // *Kwartalnik Pedagogiczny*. — 1970. — № 3. — S. 45—80.
25. *Showers C.* Compartmentalization of Positive and Negative Self-Knowledge: Keeping Bad Apples Out of the Bunch // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1992. — Vol. 62. — № 6. — P. 1036—1049.
26. *Skorny Z.* Problemy samopoznania i samorozwoju. — Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1993. — 153 s.
27. *Trzesniewski K. H.* Low Self-Esteem During Adolescence Predicts Poor Health, Criminal Behavior, and Limited Economic Prospects During Adulthood / *K. H. Trzesniewski, M. B. Donnellan, T. E. Moffit, R. W. Robins, R. Poulton, A. Caspi* // *Developmental Psychology*. — 2006. — Vol. 42. — № 2. — P. 381—390.
28. *Wojciszke B.* Psychologia społeczna. — Warszawa : Wydawnictwo SHOLAR, 2011. — 635 s.
29. *Wojciszke B.* Psychologia społeczna / *B. Wojciszke, D. Doliński* // *Psychologia : Podręcznik akademicki* / *J. Strelau* (red.). — Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008. — Tom 2. — S. 293—447.

References (translated and transliterated)

1. *Aronson E., Aronson J.* Człowiek istota społeczna (Man being social). Warszawa, 2009. 438 p.
2. *Bakiera L.* Czy dorastanie musi być trudnym? (Must growing up be difficult?). Warszawa, 2009. 159 p.
3. *Bardziejewska M.* Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków Adolescence. How to recognize the potential of teenagers // *A. I. Brzezińska* (ed.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (Psychological portraits of man. Practical developmental psychology). Gdańsk, 2005. P. 345—377.
4. *Bee H.* Psychologia rozwoju człowieka (The Psychology of Human Development). Poznan, 2004, 723 p.
5. *Bończa-Tomaszewska M., Kołodziej A.* Akceptacja siebie a akceptacja innych ludzi u młodzieży w okresie dorastania i wczesnej młodości (próba skonstruowania metody badawczej) Self-acceptance and acceptance of others among adolescents in adolescence and early youth (attempt to construct a test method) // *L. Wołoszynowa* (ed.), *Materiały do nauczania psychologii. Seria III. Metody badań psychologicznych* (Materials for teaching psychology. Series III. Psychological research methods). Warszawa, 1973. Vol 2. S. 465—504.
6. *Braun B.* Rozwój samowiedzy a proces indywiduacji (The development of self-knowledge and the process of individuation) // *M. Jarymowicz* (ed.), *Studies on the perception of relations, “Self – others”: identity, individualization, membership*. Wrocław, 1988. P. 41—63.
7. *Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska B.* Psychologia rozwoju człowieka // (Psychology of Human Development) // *J. Strelau, D. Doliński* (ed.). *Psychology. Academic Handbook*. Gdańsk, 2008. Vol. 2. P. 96—315.
8. *Campbell J. D., Trapnell P. D., Heine S. J., Katz I. M., Lavalley L. F., Lehman D. R.* Self-Concept Clarity: Measurement, Personality Correlates, and Cultural Boundaries // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996. Vol. 70. № 1. P. 141—156.

9. *Czarnecka G.* Samobójstwo w świetle poglądów na temat rozwoju struktury “ja” (Suicide in the light of views on the development of the structure of the “Self” // *A. Keplinger* (ed.), *Młodość w zmieniającym się świecie* (Youth in a changing world). Wrocław, 2001. P. 107—115.
10. *Czerwińska-Jasiewicz M.* Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia (Psychological development of young people and their ideas about their own lives). Warszawa, 2005. 141 p.
11. *Czerwińska-Jasiewicz M.* Samowiedza młodzieży w kontekście rozwoju myślenia w okresie dorastania (Self-knowledge of young people in the context of the development of thinking in adolescence) // *M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll* (ed.), *Rozważania o rozwoju i wychowaniu* (Reflections on the development and education). Warszawa, 2007. P. 31—40.
12. *Dutton K. A., Brown J. B.* Global Self-Esteem and Specific Self-Views as Determinants of People’s Reactions to Success and Failure // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997. Vol. 73. № 1. P. 139—148.
13. *Dymkowski M.* Samowiedza a psychologiczne konsekwencje ocen (Self-knowledge and psychological consequences of ratings). Wrocław, 1989. 150 p.
14. *Goodman R., Scott S.* Psychiatria dzieci i młodzieży (Child psychiatry). Wrocław, 2000. 351 p.
15. *Jarymowicz M.* Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne (Psychological basis of subjectivity. Theoretical sketches, empirical studies). Warszawa, 2008. 214 p.
16. *Jarymowicz M.* Spostrzeganie samego siebie: porównywanie “Ja — inni” (Perceiving oneself: comparing “I – others”) // *M. Lewicka* (ed.), *Psychologia spostrzegania społecznego* (Psychology of social perception). Warszawa, 1985. P. 217—256.
17. *Jarymowicz M.* Spostrzeganie własnej indywidualności: percepcja i atrakcyjność odrębności własnej osoby od innych ludzi (Perception of individuality: perception and attractiveness of self separateness from others). Wrocław, 1984. 116 p.
18. *Kozielecki J.* Psychologiczna teoria samowiedzy (Psychological theory of self-knowledge). Warszawa, 1981, 426 p.
19. *Lachowicz-Tabaczek K.* Empiryczna weryfikacja tezy o „nierówności” samooceny kobiet i mężczyzn (Empirical verification of the thesis of “inequality” women and men self-esteem). // *Czasopismo Psychologiczne* (The Psychological Journal), 2001. Vol. 7. № 1. P. 33—41.
20. *Oleś P.* Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości (Selected topics in psychology of personality). Lublin, 1997. 315 p.
21. *Oleś P., Drat-Ruszczak K.* Osobowość (Personality) // *J. Strelau, D. Doliński* (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (Psychology. Academic handbook). Gdańsk, 2008. Vol. 1. S. 651—764.
22. *Phużek Z.* Podstawy teoretyczne współczesnych kierunków psychosomatycznych (Theoretical basis of contemporary psychosomatic trends) // *J. Łazowski* (ed.), *Psychosomatic problems in peptic ulcer of the stomach and duodenum*. Warszawa, 1985. P. 9—32.
23. *Polino M., Woolfolk R. L., Novalany J., Gara M. A., Allen L. A.* Self-complexity, self-evaluation, and depression: an examination of form and content within the self-schema. // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. Vol. 68. № 6. P. 1108—1120.
24. *Reykowski J.* “Obraz własnej osoby” jako mechanizm regulujący postępowanie (“Picture of self” as a mechanism for regulating treatment) // *Kwartalnik Pedagogiczny* (Education quarterly), 1970. № 3. P. 45—80.
25. *Showers C.* Compartmentalization of Positive and Negative Self-Knowledge: Keeping Bad Apples Out of the Bunch // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992. Vol. 62, № 6. P. 1036—1049.
26. *Skorny Z.* Problemy samopoznania i samorozwoju (Problems of self-knowing and self-development). Wrocław, 1993. 153 p.

27. *Trzesniewski K. H., Donnellan M. B., Moffit T. E., Robins R. W., Poulton R., Caspi A.* Low Self-Esteem During Adolescence Predicts Poor Health, Criminal Behavior, and Limited Economic Prospects During Adulthood. // *Developmental Psychology*, 2006. Vol. 42, № 2. P. 381—390.
28. *Wojciszke B.* Psychologia społeczna (Social Psychology). Warszawa, 2011. 635 p.
29. *Wojciszke B., Doliński D.* Psychologia społeczna (Social Psychology). // *J. Strelau* (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (Psychology. Academic handbook). Gdańsk, 2008. Vol. 2. P. 293 — 447.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2013

И. Дуркалевич

Специфика формирования “Я-концепции” в подростковом возрасте

Проблема “Я-концепции” подростка является доминирующей темой в современной психологии. Данная статья посвящена анализу вопросов формирования “Я-концепции” подростка с позиции когнитивного подхода. В статье, главным образом, сосредоточено внимание на взглядах польских психологов-когнитивистов, таких как: М. Дымковски, Я. Козелецки, М. Яримович, Я. Рейковски. Анализируется структура и основные функции “Я-концепции”. Рассматривается специфика “Я-концепции” подросткового возраста. Значительное внимание уделяется роли родителей и семейной атмосфере, как одному из наиболее важных факторов в формировании “Я-концепции”. Результаты этого теоретического исследования показывают, что необходимо принимать во внимание влияние семьи на формирование “Я-концепции” подростка. Анализ научной литературы, посвященный проблематике “Я-концепции” подросткового возраста показывает, что этот процесс обусловлен многими факторами, среди которых важную роль играет социально-культурный фактор, в частности, семья.

Ключевые слова: “Я-концепция”, самооценка, подросток, семья, среда.

I. Durkalevych

Specificity of Forming “Self-concept” in Adolescence

The problem of adolescent’s “Self-concept” has become a prevalent topic in the modern psychology. This article is devoted to the analysis of the issues of adolescent’s “Self-concept” formation from the standpoint of the cognitive approach. Mainly, the article is focused on the views of Polish cognitive psychologists such as: M. Dymkowski, J. Kozieliński, M. Jarymowicz, J. Reykowski. The structure and main functions of “Self-concept” are analyzed in the study. The article also deals with the specifics of “Self-concept” in adolescence. The author pays great attention to the role of parents and family atmosphere as one of the most important factors in the formation of “Self-concept”. The results of this theoretical research indicate that it is necessary to take into account family influence on the adolescent’s “self-concept” formation. Analysis of scientific literature devoted to the issue of “Self-concept” formation in adolescence shows that this process is due to many factors, among which an important role is played by social and cultural factors, such as family.

Key words: “Self-concept”, self-esteem, adolescent, family, environment.

Рецензент – кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник І. М. Матійків

УДК 378.091.8–044.332

Віра Волкова

РОЛЬ КУРАТОРА У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

Висока динаміка соціально-економічного, соціокультурного і технологічного розвитку суспільства вимагає підготовки фахівців, здатних швидко адаптуватися до мінливих умов професійної діяльності на сучасному виробництві й ефективно вирішувати різноманітніші та складніші професійні завдання. Проблемою сучасного суспільства є працевлаштування різних груп населення. Основна частина безробітного населення формується з найбільш активного, освіченого, динамічного, перспективного прошарку населення – молоді, що складає близько 35% працездатного населення. Безробіття і незатребуваність молоді призводять до збільшення проблем, зниження якості трудових ресурсів, падіння рівня інтелектуального потенціалу та погіршення рівня життя. Втрата людиною позитивних орієнтирів у молодості призводить до негативних наслідків у старшому віці: невдоволеності життям, погіршення самопочуття, внутрішніх конфліктів, нервових і серцево-судинних захворювань, передчасного старіння [2, с. 40].

Від того, наскільки вдало складається професійна діяльність, багато в чому залежить наше ставлення до свого життя загалом. Робити улюблену справу, яка приносить задоволення і повагу оточуючих, – велика життєва удача. Буде це чи ні – багато в чому залежить від бажання зробити ґрунтовний і розумний вибір професії. Проблема професійного самовизначення, уявлень про своє професійне “Я” тих, хто завтра вийде на ринок праці та буде продуктивною силою суспільства, є надзвичайно актуальною.

Відповідно до Болонської конвенції в Україні відбувається перехід на нові моделі навчання, суттєво змінюються навчальні плани, форми організації занять, критерії оцінювання знань, розробляються і втілюються нові педагогічні технології та стандарти освіти. Навчання у вищій школі стає більш складним і за формою, і за змістом. Більшість студентів-першокурсників, як правило, мають зіткнутися з цілою низкою проблем, серед яких перше місце посідає проблема психологічної адаптації. Психологічна адаптація – система заходів, спрямованих на формування в особистості здатності пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв за рахунок присвоєння норм і цінностей даного суспільства [1]. Соціальна адаптація – це процес активного пристосування індивіда до змін середовища за допомогою різних засобів. Проблеми соціальної адап-

тації особливо гостро відчуваються у молодіжному середовищі. Вони позначаються і на психічному здоров'ї молодої людини, і на формуванні її ціннісних норм, і на формах поведінки. Збільшення кількості дітей, схильних до девіантної поведінки, свідчить про домінування в їхньому соціальному розвитку саме низької соціальної адаптації. Тому соціальна адаптація стає важливою категорією понятійного апарату соціальної педагогіки, а також предметом глибокого практичного вивчення.

Необхідність у психологічній адаптації людини виникає, перш за все, зі зміною діяльності людини та її соціального оточення. Здатність до адаптації визначає здатність до подолання різних перешкод у пошуку власного місця у життєвому просторі, що є вирішальним фактором успішного розвитку молодої людини.

До основного змісту процесу адаптації студентів молодших курсів належать: формування нового ставлення до професії, засвоєння нових навчальних норм, оцінок, способів і прийомів самостійної роботи, пристосування до нового типу навчального колективу, його звичаїв і традицій, пристосування до нових умов побуту, нової “студентської культури”, нових форм використання вільного часу тощо.

Оскільки людина практично завжди знаходиться у соціальному оточенні, її діяльність пов'язана з умінням будувати відносини з іншими людьми. Комунікативні можливості у кожної людини різні та визначаються наявністю досвіду, потребою у спілкуванні, принципами побудови контакту, групової ідентифікації, а також рівнем конфліктності. Отже, значущою є самооцінка студента як показника його здатності до навчальної адаптації. Оскільки адаптація – це завжди той чи інший вид збалансованості внутрішнього і зовнішнього, індивідуального і суспільного, наголошується на важливості такої передумови успішної адаптації студента, як наявність у нього здатності правильно оцінювати власні можливості не лише щодо навчальних завдань, а й щодо їх розкладу і правил, які визначають їх виконання [4].

Значна увага приділяється питанням адаптації студентів до навчання у вищій школі у психологічній літературі. Проблема адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищій школі є однією з важливих загальнонотеоретичних проблем і дотепер дискусійною. Педагогічні аспекти адаптації студентів розглядаються у працях С. Гурі, М. Левченко, В. Штифурак та інших авторів. Проте увага дослідників у основному зосереджена на вивченні різноманітних факторів, у тому числі особистісних властивостей, які викликають процес дезадаптації першокурсників. Вміння адаптуватися в різних обставинах характеризує процес станов-

лення і розвитку особистості, її професійного зростання. Отже, у випадку дезадаптації особистості не лише порушується її особистісно-професійний розвиток, а й знижуються психофізіологічні можливості організму, уможливлуються різноманітні порушення здоров'я.

Процес адаптації до навчання у вищій школі – досить складне і багатоаспектне явище. Прискорення процесів адаптації першокурсників до нового для них способу життя і діяльності, дослідження психологічних особливостей, психічних станів, що виникають у навчальній діяльності на початку навчання у вищій школі, а також виявлення педагогічних і психологічних умов активізації даного процесу є надзвичайно важливими завданнями. Проте організація навчальної діяльності на першому курсі не забезпечує на достатньому рівні адаптацію студентів до специфічних умов вищої школи. Внаслідок неузгодженості дій викладачів, кураторів та інших служб, а також недостатньої уваги до розв'язання цієї проблеми з боку керівників студенти адаптуються до навчального процесу досить важко [3; 5].

Метою статті є визначення ролі куратора академічної студентської групи в оптимізації адаптаційного процесу першокурсників до нового соціального середовища та деякі пропозиції щодо впровадження адаптаційної програми.

Показниками успішної соціальної адаптації виступає високий соціальний статус індивіда в певному середовищі, його психологічне задоволення цим середовищем і його найбільш важливими елементами, зокрема задоволення роботою, її організацією, умовами і змістом тощо. Показниками низької соціальної адаптації є переміщення суб'єкта в інше соціальне середовище, відхилення у поведінці. Успішність соціальної адаптації залежить від характеристики середовища і суб'єкта.

Особливі важливі адаптаційні процеси на першому етапі навчання у вищій школі. Складність цього етапу полягає у тому, що у студента відбувається перебудова всієї системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості, засвоюються нові способи пізнавальної діяльності, формуються певні типи і форми міжособистісних зв'язків і відносин. З першого дня навчання у вищій школі студент потрапляє до навчальної групи, де зібрані колишні школярі з різними характерами, амбіціями, цілями, самооцінкою тощо. В цих умовах дуже важко адекватно сприймати не лише навколишню дійсність, а й навіть самого себе. Виявлення своєї особистості, займання своєї соціальної "ніші" у колективі, який починає формуватися, адаптація власної поведінки щодо рольових очікувань студентів-одногрупників не у всіх відбувається легко й одразу. Як правило, це важкий і тривалий період у розвитку колективу. Крім цього, різниця між сільською і міською молоддю у питаннях виховання, ставлення до життя і

життєвих цінностей, різниця у рівні можливостей для самореалізації ще більше загострює й уповільнює процес адаптації першокурсників, а також формування адекватної системи стосунків і спілкування [5].

Окреслена низка проблем адаптації студентів дозволяє зазначити, що адаптаційний процес слід розглядати комплексно, на різних рівнях його протікання, враховуючи різні форми і стратегії. В адаптації студентів велике значення має психологічна підтримка. Доброзичливість, увага до студентів, індивідуальний підхід сприятимуть скороченню строків адаптації до навчального процесу у вищій школі.

Однією з ефективних форм управління адаптаційним процесом є кураторство. Від куратора групи багато в чому залежить успішність адаптації першокурсників до нового соціального середовища, налагодження ділових і особистих контактів між членами групи. Успіх діяльності куратора групи 1 курсу багато в чому залежить від чіткого осмислення і визначення основних напрямів, від оптимального вибору форм і методів виховання, що значно підвищують ефективність управління адаптаційним процесом першокурсників до навчального закладу.

Основними напрямками комплексної системи організаційно-педагогічних заходів, які дозволяють кураторові оптимізувати роботу і швидше досягти необхідних результатів, є: проведення роботи з ознайомлення студентів з особливостями навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, професійного орієнтування; ознайомлення куратора з соціально-демографічними характеристиками студентів, вивчення рис характеру, рівня знань і суспільної активності; вивчення системи міжособистісних стосунків, що формується; розвиток у першокурсників організаторських умінь і навичок; надання допомоги у науковій організації праці студентів; надання допомоги студентам в організації самовиховання [5, с. 18-21].

Основними завданнями куратора на початковому етапі формування професійних інтересів є: виявлення у студентів мотивів вступу в даний навчальний заклад, міри розуміння специфіки і характеру обраної професії; визначення міри свідомості вибору навчального закладу і професії, діагностика даних, які можуть і мають бути розвинуті у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Кураторові необхідно головну увагу приділяти активному ознайомленню студентів із вимогами, що пред'являються професією до особистості фахівця. Також необхідно розвивати пізнавальний інтерес до наукових і професійних вимог через організацію позанавчальної діяльності студентів – основної форми роботи куратора. Автори багатьох дослі-

джень показують, що у студентів є певна потреба у самоосвіті, але рівні цієї потреби різні. Завдання куратора полягає в тому, щоб створити умови для її задоволення, сформувавши спонукальні мотиви до самоосвіти у кожного студента і надати необхідну допомогу. Міра допомоги має бути визначена індивідуальними особливостями і можливостями студента.

Загальновідомо, що успішність соціально-психологічної адаптації пов'язана з розвитком групи як колективу. Вже на першому році навчання група може пройти всі етапи розвитку, починаючи від дифузного стану до рівня колективу. Тому кожен куратор повинен уміти використовувати зручні та легкі в обробці діагностичні методики, що забезпечують глибоке і всебічне проникнення у внутрішню структуру групи.

Крім того, для інтенсифікації адаптації студентів до умов нового навчального закладу важливе значення має інтенсивність дружніх зв'язків у групі. Тому з метою стимулювання процесів мікрогрупової диференціації необхідна організація колективних форм спільного дозвілля (виставки, театри, турпоходи і т. ін.), що містить, окрім усього іншого, психологічні ігри і вправи, орієнтовані на створення сприятливого психологічного клімату в групі та духовний розвиток і формування особистості.

Вважаємо, що у вищій школі необхідно розробити єдину адаптаційну програму, проведення якої надасть можливість студентам-початківцям значно скоротити процес адаптації та зробити його більш приємним і насиченим позитивними емоціями. Ця програма, яка має чотири етапи, запускається у перший навчальний тиждень і триває цілий місяць.

На першому етапі використовуються тести-опитувальники, за якими куратори груп і закріплені за групою члени волонтерського руху та студентської психологічної служби всебічно досліджують особистість кожного студента-першокурсника, виявляють труднощі перших днів навчання у вищій школі.

Другий етап проводиться у формі ділової гри. Всі служби вищої школи, починаючи з відділу кадрів і закінчуючи їдальнею та буфетами, визначаються відповідним "пунктом призначення", до якого повинна дістатися група за певний час і отримати інформацію щодо її ролі для успішності студентів у навчанні та організації її роботи. На початку гри куратор групи доводить до студентів правила проходження пунктів-служб і правила поведінки студентів. При цьому важливо надати можливість студентам самостійно визначитися зі схемою виконання завдань. Спостереження за тим, як поведуться студенти, до кого прислухаються у групі, який характер має їх спілкування, як успішно виконують поставлені перед групою завдання, дозволить куратору групи у

майбутньому успішно нею керувати і застосувати відповідні індивідуальні та групові форми роботи зі студентами. По закінченні даного етапу куратор проводить співбесіду зі студентами, визначає “прожиті” ситуації при проходженні різних пунктів призначення.

Третій етап – знайомство студентів-першокурсників з органами студентського самоуправління, його роллю у вищій школі, напрямами діяльності, запланованими заходами. Студенти забезпечуються інформаційною печатною продукцією і запрошуються для участі у різноманітних заходах. Передбачається дружня бесіда старшокурсників із початківцями, останнім надається можливість поставити своїм старшим товаришам такі відверті питання, які вони не зможуть поставити викладачам і кураторам, і отримати на них відповіді.

Четвертий, заключний етап передбачає розробку рекомендацій для студентів-першокурсників щодо змін в умовах навчання у ВНЗ, визначення індивідуального підходу і соціально-психологічної допомоги студентам.

Таким чином, на сьогодні вирішення поставленої проблеми потребує пошуку нових шляхів активізації психолого-педагогічних і організаційних умов, які б забезпечили оптимальну соціалізацію студентів першого курсу в навчальному закладі.

Посилання:

1. Брудний В. І. Соціологічний практикум / В. І. Брудний // Законний портал. — 2008. — №1. — С. 11. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.19612.0>
2. Мосієнко С. Професійна адаптація та гендерне виховання учнів, студентів середніх спеціальних закладів освіти // Соціальний педагог. — 2011. — № 1. (49), січень. — С. 40—45.
3. Чепелева Н. В. Роль соціально-психологічної служби в процесі адаптації студента першокурсника у вищому навчальному закладі / Н. В. Чепелева // Психологія. — 2008. — С. 1—4. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : ua.textreferat.com/referat-10938-1.html
4. Штепова О. С. Тренінг – актуалізація особистої зрілості / О. С. Штепова // Практична психологія та соціальна робота. — 2005. — № 3. — С. 48—61.
5. Щербатюк Б. А. Методика дослідження особистості / Б. А. Щербатюк // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 1. — С. 18—21.

References (translated and transliterated)

1. Brudnyi V. I. Sotsiologichnyi praktykum (Sociological practical work) // Legal portal, 2008, №1. P. 11. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.19612.0>
2. Mosienko S. Profesiina adaptatsiia ta henderne vykhovannia uchniv, studentiv serednikh spetsialnykh zakladiv osvity (Professional adaptation and gender education of high school students, students of the secondary special educational establishments) // Social Teacher, January, №1 (49), 2011. P. 40—45.
3. Chepeleva N. V. Rol sotsialno-psykholohichnoi sluzhby v protsesi adaptatsii studenta pershokursnyka u vyshchomu navchalnomu zakladi (A role of social and psychological

service in the process of adaptation of freshman student in higher educational establishment) // Psychology, 2008. № 2. P. 1—4. — [Electronic resource]. — Mode of access : ua.textreferat.com/referat - 10938-1.html

4. *Shtepova O. S.* Trenynh – aktualizatsiia osobystoi zrilosti (Training is actualization of the personal maturity) // Practical Psychology and Social Work, 2005. № 3. P. 48—61.
5. *Sherbatiuk B. A.* Metodyka doslidzhennia osobystosti (Methods of research of personality). // Practical Psychology and Social Work, 2007. № 1. P. 18—21.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2013

V. Волкова

Роль куратора в социально-психологической адаптации студентов-первокурсников

Переход на новые модели обучения, изменение учебных планов, форм организации занятий, критериев оценивания знаний, внедрение новых стандартов образования делает обучение в высшей школе более сложным и по форме, и по содержанию. Большинство студентов-первокурсников сталкиваются с целым рядом проблем, среди которых первое место занимает проблема психологической адаптации. Одной из эффективных форм управления адаптационным процессом является кураторство. Успех деятельности куратора группы 1-го курса во многом зависит от четкого осмысления и определения основных направлений, от оптимального выбора форм и методов воспитания, которые значительно повышают эффективность управления адаптационным процессом первокурсников. Сегодня решение проблемы социально-психологической адаптации студентов-первокурсников требует поиска новых путей активизации психолого-педагогических и организационных условий, которые бы обеспечили их оптимальную социализацию в учебном заведении.

Ключевые слова: адаптация, кураторство, общение, самооценка, личность, среда, межличностные отношения, группа.

V. Volkova

Role of Tutor in Social and Psychological Adaptation of the First-Year Students

The transition to new models of learning, change of the curricula, both forms of educational process organization and the criteria of knowledge evaluation, introducing new standards of education – all these factors make the process of studying at higher school more difficult, both in forms and content. Most first-year students face a number of problems, among which psychological adaptation occupies the first place. Supervision stands for one of the most effective forms of adaptation process management. The success of the first-year students' tutor mostly depends on a clear understanding of the problem, right choice of main directions of work, optimal selection of forms and methods of education. All above-mentioned positions greatly increase the effectiveness of adaptation process management while working with the first-year students. Nowadays, the problem of social and psychological adaptation of first-year students require finding new ways to enhance psycho-pedagogical and organizational conditions that would ensure their optimal socialization at higher school.

Key words: adaptation, supervision, intercourse, self-appraisal, personality, environment, interpersonality relations, group.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник В. В. Синявський

УДК 378.091:37(1.11)

В'ячеслав Осадчий

СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У КРАЇНАХ СХОДУ

Для багатьох азіатських країн забезпечення якості освіти є важливим завданням. Педагогічна освіта теж має вирішальне значення для якості викладання та для проведення і закріплення освітніх реформ та ініціатив у цих державах, особливо в умовах глобальних і локальних проблем ХХІ століття.

Як зазначає Л. Хомич, державам Східної цивілізації притаманний авторитарний тип учителя, про що свідчить те, що в арабських країнах слово “вчитель” (арабське “мавла”) означало “друг” і “власник”. Із давен наставник дітей ототожнював себе з Богом, прирівнював себе до істини, був одноосібним носієм знань. У країнах, що сповідують іслам, індуїзм, зокрема в Індії, сформований образ учителя-гуру – духовного наставника, який є зразком для учнів [9, с. 18].

Укладачі книги “Азійські перспективи педагогічної освіти” (Asian perspectives on teacher education) [11] зазначають, що глобальна тенденція прагнення до освітніх цінностей, які виступають за всебічний розвиток дітей, особистісно орієнтований підхід, справжню оцінку, інтеграцію існуючих предметів і утвердження культурної специфіки, впливає на навчальні програми багатьох азіатських країн. Пошуки компромісу між глобалізацією і локалізацією викликають суперечливі вимоги в галузі освіти та власне підготовки викладачів, що впливають з економічних і культурних форм глобалізації. З одного боку, економічна глобалізація приводить до більш орієнтованого на ринок підходу до освіти, зокрема педагогічної, яка спрямована на задоволення цілей економічної конкуренції на світовому ринку. З іншого – місцеві спільноти вимагають поєднання власної культурної ідентичності у сфері освіти та педагогічної освіти в мультикультурному світі. Для усунення суперечностей глобалізації пропонується педагогічна освіта, спрямована на підготовку таких учителів, які здатні брати участь у гетерогенному культурному житті. Крім то-

го, під час професійної підготовки майбутніх учителів значна увага приділяється вивченню англійської мови з метою створення платформи для взаємодії вищих навчальних закладів між собою і з громадськістю.

Розглянемо докладніше сучасні особливості професійної підготовки майбутніх учителів у деяких країнах Сходу.

Система педагогічної освіти в Ізраїлі є багаторівневою й об'єднує три ступені (бакалавр, магістр, доктор). Програму навчання за ступенем бакалавра можна виконати за три роки в університеті або за чотири роки у коледжі. Підготовка спеціалістів педагогічного профілю за всіма трьома ступенями здійснюється в університетах. Навчання студентів за педагогічними програмами здійснюється на гуманітарних, природничих і суспільних факультетах, а також у Школах педагогіки, що існують при одному з цих факультетів. Школи педагогіки першого ступеня здійснюють підготовку учителів з основних понять, принципів, ознайомлюючи їх з актуальними проблемами освіти та підготовкою до практичної роботи у цій сфері. Навчання на магістерський ступінь є програмою, призначеною для педагогів шкіл із метою удосконалення та підвищення кваліфікації. Педагогічну освіту також можна здобути у чотирирічних коледжах, які мають право присуджувати ступінь бакалавра з педагогіки за різноманітними галузями професійно-педагогічної підготовки. Програми коледжів містять велику кількість спеціальних курсів, творчих семінарів і поєднують значну теоретичну підготовку з практичною педагогічною діяльністю [1, с. 91-96].

В Ізраїлі одночасно з розвитком і вдосконаленням системи шкільної освіти покращується професійна підготовка вчителів та умови їх роботи, завдяки чому знизилася кількість недипломованих учителів і зменшилося їх тижневе навантаження. Серед дипломованих учителів зросла кількість осіб з університетською освітою. Студент, який має перший академічний ступінь із будь-якої загальної спеціальності, може, прослухавши певну кількість курсів на педагогічному факультеті, отримати диплом педагога.

Для покращення рівня освіти в країні експертною групою Доврата було запропоновано ряд важливих ініціатив і пропозицій щодо професійної підготовки учителів, серед яких [2]: 1) для підвищення ефективності освіти в цілому необхідно суттєво підвищити вимоги до рівня професійних знань учителів, одночасно покращуючи умови їх праці та забезпечуючи їм професійну, організаційну та моральну підтримку; 2) кількість педагогічних коледжів значно скоротиться, а статус тих, що залишаться, буде підвищено до повного академічного; також будуть підвищені якість університетських програм підготовки вчителів; вимоги до вступників вищих навчальних за-

кладів. Очевидним є те, що якщо пропозиції комісії Доврата будуть реалізовані в повному обсязі, це приведе до кардинальних змін у функціонуванні системи професійної підготовки майбутніх учителів у країні.

Окрім професійної підготовки майбутніх учителів, у вищих навчальних закладах Міністерство освіти, культури та спорту Ізраїлю організовує курси адаптації вчителів-репатріантів до умов ізраїльської школи, виходячи з потреби в учителях тієї чи іншої спеціальності [4].

На педагогічну практику країн Сходу значний вплив здійснюють західноєвропейська, північноамериканська та японська освітні системи. Найбільш розвиненою у науково-технічному плані серед східних країн є Японія. Тому вважаємо за доцільне звернутися до аналізу японської системи педагогічної освіти.

Педагогічну освіту в Японії можна здобути в педагогічних ВНЗ (університетах і коледжах), у класичних університетах, акредитованих для підготовки вчителів або шляхом складання кваліфікаційного іспиту [6, с. 8].

Підготовку вчителів для початкової школи здійснюють переважно педагогічні факультети молодших коледжів. Учителів для неповних і середніх шкіл готують педагогічні факультети університетів. Однією з характерних рис системи вищої педагогічної освіти в Японії є те, що, крім педагогічних факультетів, підготовку вчителів здійснюють практично на будь-якому факультеті університетів, визнаних Міністерством просвіти, науки і культури. Японські студенти, що виявили під час навчання схильність та інтерес до педагогічної роботи, можуть, окрім своєї програми підготовки з основної спеціальності, вивчати додатково предмети психолого-педагогічного профілю й отримати разом із дипломом бакалавра ліцензію на право викладання в неповній і повній середній школі з відповідних навчальних предметів. Японська система університетської педагогічної освіти характеризується широкопрофільністю підготовки вчителів, багатоваріантністю навчальних програм і багаторівневістю [1, с. 85-90].

Як зазначає О. Джуринський, програми підготовки майбутніх учителів містять педагогічний і спеціальний цикли. Їх зміст залежно від навчального закладу варіативний, але є і загальні риси: педагогічний курс складається з обов'язкового й елективного навчання; стандарт педагогічного курсу об'єднує однакові дисципліни та види діяльності (основи педагогіки, зміст і методика навчання, проблеми морального виховання, курси за інтересами, питання управління школою і професійної орієнтації, педагогічна практика у базових школах при ВНЗ). У змісті та принципах педагогічної освіти в Японії між педагогічними інститутами, педагогічними університетами та класичними університетами є певні відмінності: у класич-

них університетах психолого-педагогічній підготовці приділяється менше уваги, а в педагогічних університетах програми передбачають значно більший спектр спеціалізації, ніж у педагогічних інститутах [3, с. 32-34].

Особлива привабливість японської системи освіти полягає у її високій ефективності у галузі як економічного, так й інтелектуального розвитку нації. Японці вважають успіхи сучасної освіти результатом функціонування створеної понад сто років тому власної системи освіти, яка враховує народні традиції. Саме з цього часу знання, мудрість і мораль почали визначати багатство нації. І нині освіта знаходиться в центрі уваги сім'ї, суспільства і держави [6, с. 1].

У Японії, як і в багатьох інших країнах, значна увага приділяється ціннісному компоненту підготовки й атестації вчителя. В освітньому співтоваристві Японії, як зазначає О. Піскунова [8], склався певний "образ Учителя", який характеризується такими якостями: учитель – відмінний член суспільства, має здатності до соціального і людського спілкування; учитель – мобільна і товариська людина; учитель здатний до самоорганізації та саморозвитку; учитель глибоко розуміє свій предмет; учитель володіє управлінськими здібностями; учитель має адаптаційні здібності, реагує на зміни в суспільстві; учитель здійснює професійну діяльність із глибокою любов'ю до учнів і усвідомленням важливості своєї місії; учитель володіє комунікативними здібностями.

Із 1991 р. в Японії діє "Новий стандарт педагогічної освіти", що містить основи педагогіки і психології, методики навчальних дисциплін, курс морального виховання, елективні курси (історія педагогіки, філософія виховання, порівняльна та соціальна педагогіка, курс школознавства й інші дисципліни за вибором). Крім названих дисциплін, є педагогічна практика та профорієнтаційна робота. При університетах функціонують дитячі садки та школи як експериментальні майданчики, де відпрацьовуються нові методики і технології навчання і виховання. Подібні школи стають лабораторіями педагогічної майстерності як для студентів-практикантів, так і для їхніх викладачів [7].

У Японії зміст освіти майбутніх учителів ґрунтується на принципах стандартизації, фундаменталізації, гуманітаризації, інтеграції та диференціації. Особливе місце у навчальних планах відведено педагогічній практиці, яка за змістом поєднує знайомство зі школою, відвідування уроків учителів, проведення власних уроків і виховної роботи, звіти про проходження практики, листи подяки керівництву, вчителям та учням шкіл, у яких проводилася педагогічна практика. Її особливістю є те, що вона проводиться не лише у школі, а й у закладах по догляду за хворими

і літніми людьми, у закладах виховання дітей із вадами розвитку, що дає можливість перевірити у майбутніх учителів наявність необхідних для цієї професії рис: співчуття, терпіння, милосердя [6, с. 9-10].

Серед основних тенденцій системи професійної підготовки японського вчителя О. Озерська виділяє такі: 1) створення різнорівневої та багатоваріантної системи підготовки вчителів, підвищення їхньої педагогічної майстерності, яка містить профорієнтацію, перший тур відбору абітурієнтів до вищих навчальних закладів, потім другий тур вступних іспитів у педагогічні ВНЗ і навчання в них із метою отримання вчительських звичайних сертифікатів різних типів; 2) співробітництво Міністерства освіти, вищих педагогічних навчальних закладів, префектурних і муніципальних відділів освіти; 3) постійне оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів: розширення вивчення предметів педагогічного циклу, комп'ютеризація навчально-виховного процесу; 4) підвищення вимог до змісту вчительського кваліфікаційного іспиту, обмеження отримання вчительських сертифікатів для старшої середньої школи; 5) стимулювання безперервної професійної освіти вчителів шляхом диференційованої оплати праці й додаткового фінансування навчання у ВНЗ з метою підвищення педагогічної майстерності, проведення наукової роботи тощо [6, с. 14].

Для системи підготовки вчителів у Японії характерні такі особливості, як наявність систематичного навчання та використання Інтернет-комунікаційних та супутникових систем для цих видів діяльності.

Відповідно до Державної програми інформатизації системи освіти "Millennium" (1999 р.), учителям у Японії пропонувалося до 2006 р. так освоїти інформаційні технології, щоб бути в змозі навчати школярів. Поряд із цим Міністерство освіти і науки енергійно добивається збільшення кількості університетів із факультетами інформатики. Неоцінним є внесок інформаційних технологій в організацію дистанційного навчання майбутніх учителів у Японії. Нині вони мають змогу отримувати необхідні матеріали за допомогою супутникового або кабельного телебачення, завантажувати відео- і аудіозаписи через Інтернет, брати участь у відеоконференціях, займатися в будь-якому місці за вибором (удома, на роботі, у навчальному центрі) без безпосереднього контакту з викладачем, освоювати навчально-практичний матеріал в інтерактивному режимі, проходити тестування, виконувати контрольні роботи під керівництвом викладача, навчатися у закордонних університетах, не покидаючи свою країну [5].

Як і в Японії, у Сингапурі акцентують увагу на професійній підготовці майбутніх учителів засобами ІКТ. Відповідно до Генерального плану кра-

їни для ІТ в освіті на Національний інститут освіти (National Institute of Education) було покладено відповідальність за інтеграцію ІКТ у програми професійної підготовки вчителів, у результаті чого, як стверджує І. Янг [16], у 1998 р. було розроблено та реалізовано новий план, у якому були визначені чотири основні напрями змін: навчальні програми, фізична та технологічна інфраструктура, людські ресурси інфраструктури, а також R&D ("Research & Development") у використанні ІКТ в освіті. Навчальні програми об'єднували в собі три види курсів із ІКТ для студентів педагогічних навчальних закладів: семінари для формування основних ІКТ-навичок, 30-годинний вступний курс ІКТ, а також 26-годинний факультатив. Окрім того, рекомендувалося від 6 до 12 годин витратити на інтеграцію ІКТ у навчальні теми кожного класу. Як зазначав І. Янг [15] щодо нової програми підготовки вчителів, студенти педагогічних навчальних закладів підкреслили користь такого курсу для набуття педагогічної стратегії з використання ІКТ у викладанні. Однак вони також повідомили, що 30 годин не було достатньо для того, щоб отримати знання у сфері ІКТ-інтегрованої педагогіки, а деякі пригнули отримати більше відомостей щодо впровадження ІКТ у практику.

Сингапурські вчені А. Луке, П. Фрібоді, Л. Шун та С. Гопінатхан (A. Luke, P. Freebody, L. Shun, S. Gopinathan) [10] вказують на те, що у Сингапурі розпочали освітні реформи з припущення, що інформаційні технології можуть стати ключовим засобом для вдосконалення педагогічної підготовки. Генеральний план країни для ІТ в освіті (1997-2002 рр.) передбачав збільшення коштів і ресурсів для забезпечення умов, за яких учителі змогли б напрацювати навички використання ІТ у своїй роботі у класі. Подальшою стратегією був другий Генеральний план країни для ІТ (з 2003 р.), що прагнув консолідувати зусилля, необхідні для впровадження нових технологій в особисті плани учителів та учнів, і дії для викладання та навчання ІТ. Його мета полягала в тому, щоб створити культуру ІКТ в освітньому співтоваристві, яке буде генеруватися та використовуватися вчителями й учнями.

У Китаї до початку ХХ ст. існувала традиційна система освіти, заснована на вивченні давніх класичних конфуціанських книг. Впродовж ХХ ст. у результаті здійснення кількох освітніх реформ, як зазначає С. Танг (S. Tang), відбувалися зміни в умовах швидкого переходу від централізованого до розподіленого управління та прийняття рішень, а також зрушення в країні від планової економіки до соціалістичної ринкової. Ці зміни реалізують: 1) реконструкцію системи педагогічної освіти шляхом інституційної модернізації та поглинань; 2) просування стан-

дартів та умов для навчання викладачів; 3) зміщення акценту в професійній підготовці вчителя від кількісних показників до якості педагогічної освіти; 4) створення структурно різних моделей педагогічної освіти для задоволення потреб шкіл на різних рівнях [17].

Серед інновацій у галузі підготовки вчителів засобами ІКТ у межах програми Світового банку infoDev та Інституту міжнародної освіти Дж. Каппер (J. Carper) [16] наводить приклад заснування Китайським центральним університетом радіо і телебачення педагогічного коледжу, який мав сприяти удосконаленню знань і навичок викладання майбутніх учителів і підготовки практикуючих учителів, директорів початкової та середньої школи. Для цього по всій країні були створені супутникові центри підготовки, де в групових заняттях проводилася робота з перегляду й обговорення телевізійних програм і здійснювалося навчання і підтримка вчителів.

У роботі Ч. Хіанпінга (Zh. Xiangyang) та Х. Шу-Чіу (H. Shu-chiu) [18] зазначається, що в останні роки в Китаї велика увага приділяється дистанційній педагогічній освіті. Так, у 2001 р. Китайський центральний університет радіо і телебачення ініціював загальнонаціональну відкриту дистанційну програму підготовки вчителів, акредитовану Міністерством освіти Китаю. У цій програмі Китайський центральний університет радіо і телебачення співпрацював із Британською Радою, Пекінським університетом іноземних мов та Університетом радіо і телебачення Цзянсу, використовуючи Інтернет як основний засіб зв'язку. Точки доступу були встановлені до локальних мереж навчальних центрів по всій провінції Цзянсу. У межах програми використовувалися мультимедійні навчальні матеріали, які були тематично структуровані та містили тексти підручників, завдання, аудіо й відеоматеріали.

У Південній Кореї, як зазначає С. Танг [17], педагогічна освіта реалізується з метою служіння економічній конкуренції на світовому ринку і виявляється в національному девізі “Освіта – сила країни, щоб конкурувати”, встановленому Міністерством освіти. Наразі у відповідь на глобальне поширення англійської мови зусилля країни спрямовані на підвищення уваги до її вивчення в межах шкільної системи. Реформа освіти, що здійснюється нині у цій державі, передбачає реалізацію за двома напрямками: розширення можливостей для вивчення англійської мови та підвищення професійної кваліфікації викладачів англійської мови. Ініціатива підтримки державного фінансування включає професійну підготовку вчителів і підвищення кваліфікації викладачів англійської мови, залучення носіїв англійської мови як помічників педагогів у школах.

У Туреччині, як зазначає М. Байраксі [13, с. 12], педагогічна освіта пов'язана з різними заходами, що відбуваються у турецькій національній системі освіти як на національному, так і на місцевому рівнях. На його думку, вони є далекими від надання ефективності системі професійної підготовки учителів і не сприяють розвитку педагога впродовж усього життя. Учителі й адміністратори, як правило, не мотивовані на здійснення нових заходів у зв'язку з неефективним їх характером. Хоча, з іншого боку, деякі з особливостей професійної підготовки майбутніх учителів у Японії, серед яких використання веб-систем зв'язку і супутникових систем, слугують позитивним прикладом для Туреччини.

На проблемах професійної підготовки майбутніх учителів у Туреччині наголошують і такі турецькі науковці, як А. Айдін (A. Aydın) та Г. Баскан (G. A. Baskan) [12]. Вони зазначають, що Радою з вищої освіти з 1998 р. було проголошено реконструкцію системи підготовки вчителів, проте на сьогодні не можна сказати, що проблема вирішена. Пропозиції щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, внесені цими дослідниками, можуть бути доречними для їх використання в українських реаліях на шляху країни до інтеграції з країнами Європейського Союзу. А. Айдін та Г. Баскан пропонують: запровадити нову єдину загальнонаціональну модель підготовки учителів, в якій кількість обов'язкових курсів має бути скорочена, а кількість елективних курсів збільшена; зменшити кількість кредитів на вивчення теоретичних курсів і збільшити на вивчення практикоорієнтованих курсів; уникати дублювання у підготовці вчителів шляхом включення до складу педагогічних факультетів програм бакалаврату в галузі математики, фізики, хімії, літератури, які наразі пропонують факультети мистецтв і наук; здійснювати гнучку і різноспрямовану політику щодо підготовки майбутніх учителів на основі міжнародних тенденцій і мінливих вимог суспільства шляхом надання місцевим організаціям і університетам можливості висловлювати свою думку в ході прийняття рішень.

Не залишається осторонь і питання впровадження ІКТ у процес професійної підготовки майбутніх учителів у Туреччині. Як зазначає М. Гюльтекін (M. Gültekin) [14], у Туреччині для підготовки вчителів використовується дистанційне навчання. Створений у 2000-2001 навчальному році Університет Анатоли (Anadolu University), що працює і нині, пропонує програми підготовки вчителів дошкільної, початкової та середньої освіти.

Отже, серед країн Сходу провідне місце у впровадженні інформаційних технологій у процес професійної підготовки учителів займає Японія, де забезпечено умови для реалізації навчання за допомогою Інтернет. Це

показано на прикладі досвіду Освітнього науково-дослідного інституту в Хокайдо, де створено Шкільну мережу, що об'єднує школи, різноманітні навчальні заклади, бібліотеку, Науково-освітній центр і Центр спеціальної освіти і є можливості дистанційного навчання за допомогою супутникового зв'язку й Інтернет-технологій. До основних проблем, властивих країнам Сходу, належать суперечності між глобальними світовими тенденціями і національними особливостями держав; невпинне здійснення глибокого впливу на місцеву практику в сфері освіти глобальних сил, що підкріплені економічно керованою ідеологією; посилення ролі вчителя у системі освіти та ролі вищої освіти в галузі педагогічної освіти; питання, пов'язані з рівністю та класовою приналежністю, статтю, етнічною приналежністю і географічною нерівністю в галузі освіти і підготовки вчителів, а також якість професійної підготовки майбутніх учителів із точки зору їх компетентності та подальшого професійного розвитку.

Посилання:

1. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : монография / А. В. Глузман. — К. : Вид. центр “Просвіта”, 1996. — 312 с.
2. Государство Израиль. Образование // Электронная еврейская энциклопедия. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.eleven.co.il/article/11748>.
3. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / А. Н. Джуринский. — М. : Изд. центр “Академия”, 1998. — 176 с.
4. Курсы адаптации для учителей, 2008. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.il4u.org.il/Keren/AboutIsrael/Immigration/Work/Specialist/CoursesforTeachers.htm>.
5. Молодякова Э.В. Система образования в Японии и ее перманентное реформирование / Э. В. Молодякова // Ежегодник российского образовательного законодательства. — Т. 1 (декабрь 2006 г.) — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.lexed.ru/pravo/theory/ezegod/?09.html>.
6. Озерська О. Ю. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. Ю. Озерська. — Х., 2006. — 24 с.
7. Павлова Т. Л. Проблемы подготовки и переподготовки учителя японской школы: традиции и современность / Т. Л. Павлова // Сибирский учитель. — 2001. — № 1 (11). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.sibuch.ru/node/667>.
8. Пискунова Е. В. Японский опыт оценки профессиональной компетентности учителя / Е. В. Пискунова // Письма в Emissia. Offline. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm>.
9. Хомич Л. О. Система психолого-педагогической подготовки учителя начальных классов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. О. Хомич. — К., 1999. — 42 с.
10. Allan Luke. Towards Research-based Innovation and Reform: Singapore schooling in transition / Allan Luke, Peter Freebody, Lau Shun & S. Gopinathan // Asia Pacific Journal of Education, 25:1, 5-28 p. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.1080/02188790500032467>.

11. Asian perspectives on teacher education / edited by *Shin'ichi Suzuki* and *Edward R. Howe*. — London : Routledge, 2010. — 182 p. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.worldcat.org/title/asian-perspectives-on-teacher-education/oclc/465361242>.
12. *Aydin A.* The problem of teacher training in Turkey / *A. Aydin, G. A. Baskan* // *Biotechnol. & Biotechnol. Eq.* 19/2005/2. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.diagnosisp.com/dp/journals/view_pdf.php?journal_id=1&archive=0&issue_id=5&article_id=164.
13. *Bayrakci M.* In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices / *M. Bayrakci* // *Australian Journal of Teacher Education*. — 2009. — Vol 34. 1, February. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1339&context=ajte>.
14. *Gültekin M.* Quality of Distance Education in Turkey: Preschool Teacher Training Case / *M. Gültekin*. — Athabasca, 2009. — Vol 10. — No 2. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/575/1219>.
15. *Jung I.* ICT-Pedagogy Integration in Teacher Training: Application Cases Worldwide / *I. Jung* // *Educational Technology & Society*. — 2005. — 8 (2). — P. 94—101. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.ifets.info/journals/8_2/8.pdf.
16. *Jung I. S.* Singapore's approach to preparing new teachers to use technology in the classroom / *I. S. Jung* // *Case studies of innovations in teacher training and technology* / Ed. J. Capper. — Washington, 2004. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : asia-pacific-odl2.oum.edu.my/C70/F295.pdf.
17. *Sylvia Yee Fan Tang.* Asian perspectives on teacher education // *Asia Pacific Journal of Education*. — 2011. — 31:01. — P. 110—114. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02188791.2011.548687>.
18. *Xiangyang Zh.* Integration of the High-tech and Low-tech in Distance Teacher Training in China: An Insight from the Case of Jiangsu Radio and Television University [Електронний ресурс] / *Zh. Xiangyang, H. Shu-chiu* // *Regional Focus Issue: Changing Faces of Open and Distance Education in Asia* ~ Insung Jung, IRRODL Regional Editor for Asia. — 2007. — Vol 8, No 1. — Режим доступу: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/336/766>.

References (translated and transliterated)

1. *Gluzman A.V.* Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie: opyt sistemnogo issledovaniya (University pedagogical education: Experience of systematic study). Kiev, 1996, 312 p.
2. Gosudarstvo Izrail. Obrazovanie (The State of Israel. Education) // *Electronic Jewish encyclopedia*. — [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.eleven.co.il/article/11748>.
3. *Dzhurinskiy A.N.* Sravnitel'naja pedagogika : ucheb. posob. dlja stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij (Comparative pedagogy: study guide for students of secondary and higher pedagogical institutions). Moscow, 1998, 176 p.
4. Kursy adaptatsii dlya uchiteley, 2008 (Courses for teachers to adapt, 2008). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.il4u.org.il/Keren/AboutIsrael/Immigration/Work/Specialist/CoursesforTeachers.htm>.
5. *Molodyakova E.V.* Sistema obrazovaniya v Yaponii i ee permanentnoe reformirovanie (The education system in Japan and its permanent reform) // *Yearbook of the Russian educational legislation Vol. 1 (Dec 2006)* [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.lexed.ru/pravo/theory/ezegod/?09.html>.
6. *Ozerska O.Yu.* Profesiynna pidgotovka vchiteliv u vishchih navchalnih zakladah Yaponiyi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 “Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky (Training of teachers in higher education in Japan : Synopsis of Ph.D. thesis in Pedagogy : 13.00.01 “General Pedagogy and History of Pedagogy”). Kherson, 2006, 24 p.

7. *Pavlova T.L.* Problemy podgotovki i perepodgotovki uchitelya yaponskoy shkoly: traditsii i sovremennost (Problems of training and retraining of teachers of Japanese school: tradition and modernity). // *Siberian teacher*, 2001, № 1 (11). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.sibuch.ru/node/667>.
8. *Piskunova E.V.* Yaponskiy opyt otsenki professionalnoy kompetentnosti uchitelya (The Japanese experience of assessing the professional competence of teachers). // *Letters in Emissia.Offline*. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm>.
9. *Homych L.O.* Sistema psihologo-pedagogichnoyi pidgotovki vchitelya pochatkovih klasiv: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk: spets. 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” (The system of psycho-pedagogical training of primary school teacher : Synopsis of Doctor of Pedagogy thesis : 13.00.04 “Theory and Methods of Vocational Education”). Kiev, 1999, 42 p.
10. *Allan Luke.* Towards Research-based Innovation and Reform: Singapore schooling in transition / *Allan Luke, Peter Freebody, Lau Shun & S. Gopinathan* // *Asia Pacific Journal of Education*, 25:1. P. 5—28. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://dx.doi.org/10.1080/02188790500032467>.
11. Asian perspectives on teacher education / Ed. by Shin'ichi Suzuki and Edward R. Howe. London, Routledge, 2010, 182 p. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.worldcat.org/title/asian-perspectives-on-teacher-education/oclc/465361242>.
12. *Aydin A., Baskan G.A.* The problem of teacher training in Turkey // *Biotechnol. & Biotechnol. Eq.* 19/2005/2. — [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.diagnosisp.com/dp/journals/view_pdf.php?journal_id=1&archive=0&issue_id=5&article_id=164.
13. *Bayrakci M.* In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices // *Australian Journal of Teacher Education*, 2009. Vol. 34 (1) February. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1339&context=ajte>.
14. *Gültekin M.* Quality of Distance Education in Turkey: Preschool Teacher Training Case. // *Athabasca*, 2009. Vol 10, No 2. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/575/1219>.
15. *Jung I.* ICT-Pedagogy Integration in Teacher Training: Application Cases Worldwide // *Educational Technology & Society*, 2005. № 8 (2). P. 94—101. — [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.ifets.info/journals/8_2/8.pdf.
16. *Jung I. S.* Singapore's approach to preparing new teachers to use technology in the classroom // *Case studies of innovations in teacher training and technology* / Ed. J. Capper. Washington, 2004. — [Electronic resource]. — Mode of access : asiapacific-odl2.oum.edu.my/C70/F295.pdf.
17. *Sylvia Yee Fan Tang.* Asian perspectives on teacher education // *Asia Pacific Journal of Education*, 2011. – 31:01. P. 110—114. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02188791.2011.548687>.
18. *Xiangyang Zh., Shu-chiu H.* Integration of the High-tech and Low-tech in Distance Teacher Training in China: An Insight from the Case of Jiangsu Radio and Television University // *Regional Focus Issue: Changing Faces of Open and Distance Education in Asia ~ Insung Jung, IRRODL Regional Editor for Asia*, 2007. Vol. 8, No 1. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/336/766>.

Стаття надійшла до редакції 28.10.2013

V. Osadchii

**Современные особенности профессиональной
подготовки учителей в странах Востока**

В статье освещены современные аспекты профессиональной подготовки будущих учителей в таких странах Востока, как Израиль, Япония, Сингапур, Китай, Турция. Отмечается о том, что тенденция стремления к образовательным ценностям влияет на учебные программы многих азиатских стран на Востоке. Доказано, что на педагогическую практику стран Востока осуществляют значительное влияние другие образовательные системы (западноевропейская, североамериканская и японская). Определено, что среди стран Востока ведущее место во внедрении информационных технологий в процесс профессиональной подготовки учителей занимает Япония. К ее особенностям относится наличие систематического обучения и использования Интернет-коммуникационных и спутниковых систем. Осуществляются поиски компромисса между глобализацией и локализацией, что информационно-коммуникационные технологии (в частности дистанционные) широко внедряются в этих странах и влияют на совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная подготовка, будущий учитель, страны Востока, информационно-коммуникационные технологии.

V. Osadchyi

Modern Features of Professional Teachers Training in the East

The article highlights modern aspects of future teachers' training in some Eastern countries such as Israel, Japan, Singapore, China, and Turkey. The author notes that the tendency to approach the educational values affects the curricula of many Asian countries in the East. The author proves that the teaching practice of the East falls under the significant influence of other educational systems (Western European, North American and Japanese ones). The analysis shows that Japan has a leading role in the implementation of information technology in teacher training among the countries of the East. Its special features include the presence of systematic training and the use of Internet and satellite communications systems. In the teaching practice of these countries one can watch ongoing search for a compromise between globalization and localization that information and communication technologies (eg, distance learning) is widely implemented in these countries and has a significant impact on improving future teachers' training.

Key words: teacher education, professional training, future teacher the East, ICT.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Г. М. Лактіонова

УДК 371.14:379.85(494)

Юлія Буднік

ОСОБЛИВОСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В ШВЕЙЦАРІЇ

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ сторіччя світова індустрія туризму набула інтенсивного розвитку. Одночасно зі зростанням загальної кількості туристів помітного розвитку зазнала інфраструктура туризму, зокрема готельне господарство. Тому в сучасних умовах актуалізується проблема формування позитивного іміджу України на міжнародному туристичному ринку, підвищення якості обслуговування, збільшення потоку туристів, а отже, на часі розроблення науково-педагогічних засад забезпечення якісної неперервної підготовки фахівців туристичної галузі. Невипадково концептуальні основи професійної підготовки фахівців для сфери туризму відображені в низці державних документів, зокрема в Законах України “Про освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про вищу освіту”, “Про післядипломну освіту”, “Про внесення змін до Закону України”, “Про туризм”, Національній доктрині розвитку освіти та Державній програмі розвитку туризму до 2022 року та ін.

Чільне місце у системі неперервної освіти фахівців сфери туризму в Україні належить післядипломній підготовці як галузі освіти дорослих, що забезпечує вдосконалення професійних знань, умінь і навичок “шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва” [6, с. 152-160].

Проблеми неперервної професійної освіти відображені в низці наукових праць сучасних вітчизняних учених (Г. Васянович, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Федорченко та ін.).

Розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму присвячено праці зарубіжних учених: К. Веймер, Х. Вертнер, Р. Ігнер, К. Маурер, М. Хіц (Австрія); Т. Баум, Р. Даніеле, К. Купер, С. Рейно, М. Сігала, Дж. Трайб (Велика Британія); Р. Говер, Ш. Кляйн, В. Хопкен, В. Шертлер (Німеччина); М. Бонн, Б. Ван Хоф, Д. Конноллі, М. Ніколс, П. Шелдон (США); Т. Бігер, А. Інверсіні, Ф. Гоннон, Л. Кантоні, Р. Маджі, П. Паоліні, Р. Шег, Т. Штайнер (Швейцарія).

Відтак питання використання прогресивного світового досвіду післядипломної підготовки фахівців туристичної галузі у вітчизняній професійній освіті не знайшли належного висвітлення в історико-педагогічній науці.

Мета статті – розкрити особливості післядипломної підготовки фахівців сфери туризму в Швейцарії й окреслити можливості їх використання у процесі модернізації неперервної освіти України.

Проблема вдосконалення післядипломної освіти фахівців як складова їх неперервної підготовки знайшла відображення у працях учених різних галузей наукових знань: філософії, педагогіки, психології економіки і под. (О. Аббасова, Г. Васянович, Б. Гершунський, І. Зязюн, Є. Красюк, В. Ледньов, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Федорченко та ін.) [1; 2; 3; 8; 9; 10; 13]. У дослідженнях учених акцентується на теоретико-методичних засадах професійної освіти, професійній відповідності фахівців соціальним потребам і запитам, функціях, завданнях, змісті післядипломної підготовки фахівців, а також прогресивному міжнародному досвіді підготовки працівників туризму.

Європейський досвід підготовки фахівців для туристичної сфери аналізує В. Федорченко, вказує на існуючі так звані бінарні системи вищої туристської освіти (університетський сектор та спеціалізовані заклади) в Бельгії, Великій Британії, Греції, Данії, Швейцарії, Норвегії, Німеччині, Франції та інших країнах. Однак в Італії, Іспанії, Швеції, Фінляндії існують унітарна система вищої освіти, до складу якої входять здебільшого університети. Іншу групу становлять країни, в яких функціонують інтегровані університети, до яких входять спеціалізовані середні та вищі навчальні заклади, а також країни, що входять до складу колишнього СРСР. На основі вивчення досвіду підготовки фахівців для сфери туризму в цих країнах учений пропонує ідею стандартизації в системі туристської освіти України [13].

У процесі перепідготовки й отримання другої вищої освіти пріоритетним є здобуття, оновлення, поповнення, удосконалення професійно-фахових знань. У процесі підвищення кваліфікації (наприклад, фахівець із готельної справи чи ресторанної справи). М. Скрипник характеризує підвищення кваліфікації фахівців туристської сфери диференційовано:

1. Підвищення кваліфікації в межах практичного введення в професійну діяльність здійснюється для осіб, котрі працюють у цій галузі, однак не повністю відповідають вимогам професійної діяльності.

2. Підвищення кваліфікації в рамках поглиблення спеціалізації має метою збереження і покращення фахового рівня працівника. Найбільше уваги тут приділяється професійній практиці та набуттю нових знань.

3. Підвищення кваліфікації з метою переведення на інше адекватне робоче місце (ротація) забезпечує полегшення зміни робочого місця з аналогічними обов'язками або потребу наявності спеціальних знань.

4. Підвищення кваліфікації для досягнення підвищення професійного рівня здійснюється на курсах, що орієнтують фахівців на більш високий рівень професійної діяльності [12].

Наступним рівнем неперервної післядипломної освіти є аспірантура і докторантура, які передбачають удосконалення культури мислення професіонала, методології пізнання професійних явищ, розвиток індивідуальності, становлення самодостатньої особистості у процесі реалізації досвіду творчої діяльності.

В умовах економічної кризи та реформування туристичної галузі актуалізується потреба підготовки відповідних фахівців, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів. Для збільшення ефективності діяльності туристичної галузі формують кадровий резерв, здійснюють організацію його навчання, створюють умови для самоосвіти і самовдосконалення працівників. Однією з важливих тенденцій, що визначає розвиток сучасного туризму, є раціональне використання умов праці та підвищення кваліфікаційного рівня. Адже, сучасний фахівець із туризму, окрім загальноекономічних знань, повинен знати географію туристських центрів, історію розвитку світового і вітчизняного туризму, основи гостинності, правове забезпечення туристично-рекреаційної діяльності, релігії та культури народів світу, історію образотворчого мистецтва й архітектурних стилів, фольклор і етнографію, основи екскурсовознавства, основи музеєзнавства, організаційно-правові й організаційно-технологічні аспекти функціонування активних видів туризму (оздоровчо-спортивного, екологічного, сільського), порядок організації та технологію діяльності інформаційно-маркетингової служби у сфері туристичного готельного бізнесу [7, с. 178-190]. Це далеко не повний перелік знань спеціаліста з туризму, які формують сучасного фахівця. Не менш важливими є висока ерудиція, знання людської психології, вміння використовувати наявний потенціал, оскільки від цього залежатиме успіх його професійної діяльності.

У франкомовних країнах (Швейцарії, Франції) професійна підготовка фахівців сфери туризму здійснюється багатьма навчальними закладами. Так, у Швейцарії підготовка фахівців відповідного профілю

здійснюється в широковідомих у світі навчальних закладах – Швейцарській школі готельного менеджменту (SHMS) та школі готельного менеджменту (EHL). У Франції підготовку фахівців туризму здійснює транснаціональна туристсько-готельна корпорація (ASSOR), яка має представництва у 140 країнах. Французька методика готельного менеджменту реалізується також школою готельного менеджменту ІНТТІ, Інститутом міжнародного менеджменту Ватель у Парижі, а також Паризькою школою готельного господарства і туризму.

У Швейцарії освіта і наука є головними пріоритетами. У швейцарській системі вищої освіти існують три типи освітніх установ, які готують майбутніх фахівців сфери туризму. До них відносяться: державні (кантональні) університети (*англ. Cantonal Universities*), університети прикладних наук (*англ. UAS, Universities of Applied Sciences*) і вищі професійні школи (*англ. Colleges of higher vocational education and training*) [4]. На сьогодні у Швейцарії функціонують такі навчальні заклади, які готують фахівців сфери туризму: Університет Берну, Університет Санкт-Галлена, Університет Лозанни та Університет Лугано (кантональні університети); Університет прикладних наук Люцерна, Університет прикладних наук міста Хур та Швейцарська школа туризму Університету прикладних наук Західної Швейцарії (університети прикладних наук); Вища школа туризму Люцерна, Вища школа туризму Академії Engiadina Самедана, Міжнародна школа туризму Цюріха, Державна школа готельного і туристичного менеджменту Беллінцона (вищі професійні школи). Ґрунтуючись на структурі освітньої системи Швейцарії, а також дослідженнях у сфері професійної освіти країни, виявлена структура системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Швейцарії, траєкторія здобуття професійної туристської освіти, види навчальних закладів, складено спектр професійних кваліфікацій, напрямів, спеціальностей, спеціалізацій, ступенів, розроблено механізм підготовки майбутніх фахівців у навчальних закладах.

Основною сферою діяльності кантональних університетів є фундаментальні дослідження економічних, управлінських, географічних і політичних аспектів туризму. Туристська освіта в Швейцарії на рівні бакалаврату охоплює 180 кредитів відповідно до Європейської системи переведення і накопичення кредитів (*англ. ECTS, European Credit Transfer System*) та пропонує лише деякі спеціалізації у вигляді окремих курсів (лекції та семінари); програми магістратури (90/120 ECTS) надають можливість здобути ступінь магістра наук у галузі

економіки й менеджменту. Вимоги щодо вступу до університету: наявність швейцарського атестату зрілості або диплом професійного / спеціалізованого бакалавра за умови успішного складання додаткових вступних іспитів. За Європейською системою структурна модель післядипломної освіти є такою: магістр неперервної освіти (60 ECTS); диплом неперервної освіти (30 ECTS); сертифікат неперервної освіти (10 ECTS); магістр (90/120 ECTS), бакалавр (180 ECTS); дипломи/свідоцтва туристського профілю, професійний іспит.

У навчальних закладах Швейцарії післядипломна освіта фахівця сфери туризму вибудована у певну системну модель навчання, наприклад:

1. Кваліфікація: Доктор наук, Магістр наук в галузі ділового адміністрування.

2. Навчальний заклад: Університети. Університети прикладний наук.

3. Сфера діяльності: Фахівці у сфері громадського харчування, індустрії гостинності, туризму, відпочинку.

4. Кваліфікація: Магістр /диплом /сертифікат неперервної освіти.

5. Навчальний заклад: Вищі спеціалізовані школи.

6. Сфера діяльності: Рекреаційні установи: асистент із маркетингу, менеджер індустрії розваг, консультант із питань харчування, експерт із кейтерингу, керівник туристичної групи, адміністратор, шеф-кухар [4].

Після закінчення навчання у вищому навчальному закладі у Швейцарії університети та вищі спеціалізовані школи дають певні можливості щодо підвищення професійного рівня фахівця. Понад половину всіх закладів у сфері підвищення професійної кваліфікації організовують і фінансують підприємства. Промислові та торгові палати, а також підприємницькі союзи та навчальні центри пропонують підвищення кваліфікації та приймають іспити, після складання яких видається відповідний професійний сертифікат. Післядипломна освіта Швейцарії розглядається як частина неперервної освіти, що завершується отриманням таких кваліфікацій: магістр неперервної освіти (60 ECTS); диплом неперервної освіти (30 ECTS); сертифікат неперервної освіти (10 ECTS).

На прикладі Швейцарської школи готельного менеджменту (Les Roches International School of Hotel Management), яка акредитована Асоціацією шкіл і коледжів Нової Англії (New England Association of Schools and Colleges – NEASC), Quality Assurance Agency та EdExcel, навчальна програма школи дає змогу навчатися за спеціалізацією “Готельний менеджмент”, “Ресторанний менеджмент”, “Готельний і туристичний менеджмент” і отримати диплом бакалавра у сфері готельного менеджменту (4 роки), магістра бізнес-адміністрування у сфе-

рі готельного менеджменту (1 року) та диплом післядипломної освіти (2 роки).

Програми підготовки фахівця в галузі готельного менеджменту у Les Roches International School of Hotel Management спрямовані на зміну кар'єри студентів, які мають ступінь і / або досвід роботи в іншій галузі, для розвитку навичок, управління готелями і ресторанами, організації різноманітних розважально-екскурсійних заходів тощо.

Аспірантам пропонують прискорений курс готельного менеджменту та курси ділового адміністрування для готельних організацій.

Значну увагу приділяють практичній професійній підготовці. Впродовж останнього року навчання студент повинен зробити власний результативний внесок у сферу професійної діяльності та бути спроможним показати набуті кваліфікаційні вміння, підготувавши індивідуальний проект. Проект з "event management" дозволяє їм організувати спеціальний захід на території закладу, а 6-місячне професійне стажування уможливорює отримання навичок із реального практичного досвіду [14].

Підготовка фахівця адміністрації готелю здійснюється посеместрово. Під час семестру вивчаються різноманітні курси для підвищення умінь і навичок студента. Розглянемо кожен семестр окремо:

Семестр 1. Курс управління готелем, фінанси і маркетинг. У цьому семестрі вивчаються різні оперативні курси готельного менеджменту, на яких студенти мають змогу спостерігати процес управління рестораном і персоналом з обслуговування номерів, а також апробувати ці знання на практиці. Отже, основні курси підготовки адміністрації гостинності такі:

1. Готельний менеджмент. Фінанси.
2. Послуги з маркетингу.
3. Підрозділ експлуатації номерів.
4. Харчові продукти та напої.
5. Управління операціями харчування й обслуговування.

Семестр 2. Курси управління готелем, доходами та людськими ресурсами. У цьому семестрі відбувається перехід на курси адміністративно-готельного менеджменту з проектом управління заходами та курси готельного менеджменту вищого рівня. Під час навчання студенти вивчають такі курси: "Управління готельними номерами", "Гостинність", "Прибутковість та управління доходами розважальних заходів", "Управління харчовим виробництвом".

Післядипломне стажування фахівців у Швейцарії є обов'язковим упродовж 4-6 місяців. Це дає змогу студентам використовувати свої

нові знання та навички в адміністративній, наглядовій або навчальній сфері з впливом на управлінські відділи. Цей перший реальний професійний досвід є корисним для роботи у швейцарському, міжнародному готелі або іншій установі гостинності, адже студенти підвищують професійну майстерність і привчаються до самостійної практичної діяльності в готельно-ресторанному бізнесі [15].

На основі аналізу зарубіжних наукових джерел доходимо висновку, що для вдосконалення вітчизняної системи післядипломної освіти фахівців туристичної галузі корисним є досвід неперервної професійної підготовки у Швейцарії, зокрема в частині організації програм для вироблення практичних навичок працівників готельно-ресторанної індустрії (наприклад, Міжнародна школа готельного менеджменту).

Посилання:

1. *Аббасова О. С.* Система непрерывного образования: реальность и перспективы / *О. С. Аббасова, А. П. Владиславлев*; под ред. *В. Г. Афанасьева*. — Ташкент, 1983. — 159 с.
2. Інноваційні педагогічні технології та проблеми модернізації професійно-технічної освіти [Текст] : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., 9-10 жовт. 2013 р., м. Львів / Нац. акад. пед. наук України, Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти ; [редкол. : *Васянович Г. П.* (голова) та ін.]. — Львів : Сполом, 2013. — 408 с.
3. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М. : Изд-во “Совершенство”, 1998. — 608 с.
4. *Закордонець Н. І.* Загальні закономірності професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у Швейцарії / *Н. І. Закордонець* // Вісник Черкаського університету. — Сер. : Пед. науки. — 2009. — Вип. 164. — С. 87—90.
5. *Закордонець Н. І.* Можливості реалізації передових ідей швейцарського досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у вищих навчальних закладах України / *Н. І. Закордонець* // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. — Сер. : Педагогіка. — 2012. — № 3. — С. 135—144.
6. *Кашинська О. Є.* Сучасний стан систем підготовки фахівців готельного господарства в розвинутих країнах світу // Вісник Луганського національного університету. — Сер. : Пед. науки. — Частина III. — 2013. — Вип. 18(277). — С. 152—160.
7. *Конодель Л. В.* Підвищення Кваліфікації й перепідготовки кадрів для сфери туризму в Франції // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Збірник наукових праць. — 2011. — № 14 (225). — С. 178—190.
8. *Красюк Е. Р.* Профессиональная подготовка студентов туристического вуза в условиях экскурсионного бюро : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец.13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / *Е. Р. Красюк*. — М., 2002. — 46 с.
9. *Леднев В. С.* Непрерывное образование: структура и содержание. — М. : АПН ССР, 1988. — 282 с.
10. *Ничкало Н.* Стандарти професійної освіти: проблеми методології і творчих пошуків // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український журн., українсько-польський [щоріч.]. — Ченстохова ; К., 2000. — [Вид.] 2. — С. 47—63.

11. *Олійник В. В.* Післядипломна педагогічна освіта // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. *В. Г. Кремень*. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 682—683.
12. Педагогіка туризму : навчальний посібник / За ред. *В. К. Федорченко, Н. А. Фемченко, М. І. Скрипник., Г. С. Цехмістрової*. — К. : Слово, 2004. — 296 с.
13. *Федорченко В. К.* Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : монографія. — К. : Слово, 2004. — 465 с.
14. Education in Switzerland. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.myswitzerland.com/en/update-about-switzerland/education-switzerland.html>.
15. Postgraduate Degree in Les Roches International School of Hotel Management. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.lesroches.edu/programs/postgraduate-in-hospitality-management.html>.

References (translated and transliterated)

1. *Abbasova O. S., Vladyslavlev A. P.* Systema neprerivnoho obrazovanyia: realnost y perspektyvi (System of continuous education Reality and Prospects). / Ed. by *V. H. Afanasev*. Tashkent, 1983. 159 p.
2. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii ta problemy modernizatsii profesiino-tekhnichnoi osvity : materialy vseukr. nauk.-prakt. konf., 9-10 zhovt. 2013 r., m. Lviv (Innovative educational technologies and problems of vocational education modernization : All-Ukrainian scientific and practical Conf., Oct. 9-10, 2013, Lviv) / National Academy of pedagogical sciences of Ukraine, Lviv scientific and practical center of vocational education ; *Vasianovych H. P* (ed.) et al. Lviv, 2013. 408 p.
3. *Hershunskyi B. S.* Fylosofyia obrazovanyia dlia XXI veka (V poyskakh praktyko-oryentyrovannikh obrazovatelnykh kontseptsyi) (Philosophy of Education for the XXIst Century) (In search of practice-oriented educational concepts). Moscow, 1998. 608 p.
4. *Zakordonets N. I.* Zahalni zakonomirnosti profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv sfery turyzmu u Shveitsarii (Common patterns of vocational training of future specialists in tourism in Switzerland) // Bulletin of Cherkassy University. Pedagogical Sciences, 2009. Issue 164. P. 87—90.
5. *Zakordonets N. I.* Mozhlyvosti realizatsii peredovykh idei shveitsarskoho dosvidu profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv sfery turyzmu u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (Possibilities of implementing innovative ideas of the Swiss experience of training future professionals of tourism at higher educational institutions of Ukraine). // Scientific works of Ternopil State Pedagogical University. Pedagogical Sciences, 2012, № 3. P. 135—144.
6. *Kashynska O. I.* Suchasnyi stan system pidhotovky fakhivtsiv hotelnoho hospodarstva v rozvynutykh krainakh svitu (Current state of hotel industry professionals' training in developed countries) // Bulletin of Luhansk State University: Pedagogical Sciences, 2013. Part III, issue 18 (277). P. 152—160.
7. *Konodel L. V.* Pidvyshchennia Kvalifikatsii i perepidhotovky kadriv dlia sfery turyzmu v Frantsii (Advanced and retraining courses for tourism sector in France). // Bulletin of T. Shevchenko State University of Lygansk : Collected works, № 14(225), 2011. P. 178—190.
8. *Krasiuk E. R.* Professyonalnaia podhotovka studentov turisticheskogo vuza v uslovyiah ekskursionnogo biuro : avtoref. dyss: na soyskanye nauchn. Stepeny kand. ped. nauk : spets.13.00.08 "Teoryia y metodyka professyonalnoho obrazovanyia" (Vocational training of tourism faculty students in tourist office : Author's abstract of Ph. D. thesis in pedagogical sciences). Moscow, 2002. 46 p.
9. *Lednev V. S.* Nepreryvnoe obrazovanye: struktura i sodержanie (Continuing education: structure and content). Moscow, 1988. 282 p.
10. *Nychkalo N. H.* Standarty profesiinoi osvity: problemy metodolohii i tvorchykh poshukiv (Standards of vocational education: problems of methodology and creative

- research). // Vocational Education: Pedagogy and Psychology: Polish and Ukrainian Journal, Cheshstokhova; Kyiv, 2000. [Pub.] 2. P. 47—63.
11. *Oliynyk V. V.* Pisliadyplomna pedahohichna osvita (Postgraduate Pedagogical Education) // Education Encyclopedia / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; ed. by *V. H. Kremen*. Kyiv, 2008. P. 682—683.
 12. Pedahohika turyzmu. Navchalnyi posibnyk (Pedagogics of tourism : Textbook) / Ed. by *V. K. Fedorchenko, N. A. Femenko, M. I. Skrypnyk, H. S. Tsekhmistrovoi*. Kyiv, 2004. 296 p.
 13. *Fedorchenko V. K.* Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky fakhivtsiv dlia sfery turyzmu (Theoretical and methodological foundations of training for the tourist industry: monograph). Kyiv, 2004. 465 p.
 14. Education in Switzerland. [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.myswitzerland.com/en/update-about-switzerland/educationswitzerland.html>.
 15. Postgraduate Degree in Les Roches International School of Hotel Management. [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.lesroches.edu/programs/postgraduate-in-hospitality-management.html>.

Стаття надійшла до редакції 24.10.2013

Ю. Будник

Особенности последипломной подготовки специалистов сферы туризма в Швейцарии

Изложены результаты анализа прогрессивного опыта последипломной подготовки специалистов сферы туризма в Швейцарии, очерчены возможности его использования в процессе модернизации непрерывного образования Украины. Рассмотрена проблема непрерывного профессионального образования на фоне научных трудов современных отечественных и зарубежных ученых, указаны уровни повышения квалификации в процессе переподготовки и получения второго высшего образования. Представлен перечень знаний специалиста по туризму, которые формируют современного специалиста и влияют на успех его профессиональной деятельности. Автор описывает типы образовательных учреждений (Швейцарская школа гостиничного менеджмента, Международная школа гостиничного менеджмента Ле Рош, Университеты Лозанны и Лугано, Высшая школа туризма Люцерн и другие), которые готовят будущих специалистов туристической отрасли в Швейцарии, рассматривает туристическое образование на уровне бакалавриата, магистратуры и последипломного образования; систему накопления кредитов, прохождение специализированных курсов (лекций и семинаров) и учебные программы для получения научных степеней в определенной области обучения, а также анализирует структурную модель последипломного образования в этой стране.

Ключевые слова: последипломное образование, специалисты сферы туризма, непрерывное образование Швейцарии, гостиничный и туристический менеджмент.

Ju. Budnik

Features of Postgraduate Training of Specialists of Tourism Industry in Switzerland

This paper presents a progressive experience of postgraduate training of specialists in tourism industry in Switzerland, outlines the possibility of its use in the modernization of Ukrainian lifelong learning. The article reviews the problem of continuing professional education on the background of the research papers of contemporary native and foreign scholars; the levels of increasing the qualification in the process of retraining and getting the second higher education are specified. The article presents a list of specialist knowledge on

tourism, which forms a modern professional and impacts on the success of the career. The author describes the types of educational institutions (Swiss Hotel Management School, International School of Hotel Management Le Roche, Universities of Lausanne and Lugano, Lucerne Tourism High School, and others) that prepare future professionals of the tourist industry in Switzerland; examines tourist education at undergraduate, graduate and postgraduate levels; credit accumulation system, specialized courses (lectures and seminars) and training programs for obtaining academic degrees in a particular field of study, as well as, analyzes the structural model of postgraduate education in this country.

Key words: postgraduate training, specialist of tourist industry, continuing education in Switzerland, hospitality and tourist management.

Рецензент – доктор філософських наук,
професор В. О. Кудін

ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК [37.013:165.74](477)“15/16”

Галина Антонюк

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЛАТИНСЬКИХ ШКІЛ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ УКРАЇНИ КІНЦЯ XVI – ПОЧАТКУ XVII СТ.

Актуальність дослідження проблеми гуманістичної спрямованості латинських шкіл в освітньому просторі України кінця XVI – початку XVII ст. зумовлена сучасними умовами розвитку і формування освітньої та педагогічної думки в Україні, яка впродовж усієї історії свого становлення розвивалась у тісному зв'язку з кращими надбаннями світової педагогіки. Показовим щодо засвоєння на національному ґрунті досягнень гуманістичної педагогіки європейського Відродження є період XVI – XVII ст., коли започатковувалося формування власної школи й освіти.

В освітньому просторі України періоду XVI – XVII ст. діяли різні за конфесійною спрямованістю школи: братські, протестантські, католицькі, єзуїтські, уніатські. Це пояснювалося фактом входження етнічних українських земель до інонаціональних утворень – з XV ст. до складу Великого князівства Литовського, а з кінця XVI ст. – до Речі Посполитої. Саме в цей період формуються основні риси української школи, яка поєднувала в собі форми та ідеї освітньої практики національної (давньоруської) традиції, та чужонаціональної, зорієнтованої на західноєвропейські здобутки. Важливу роль в окреслений період починають відігравати братства – організації православного населення міст, які в умовах перебування у складі чужої держави стали ідейними центрами захисту мови, культури, віри, історичної пам'яті українського та білоруського народів [5, с. 38-42; 45-70; 6, с. 552-554]. Одним із головних напрямів діяльності братств була організація шкіл і друкарень із метою підняття освітнього рівня у православному середовищі. Саме освітня діяльність братств сприяла демократизації освіти, зробила її загальнодоступною, позбавила елітарного характеру. З діяльності братств в Україні розпочинається інтенсивне наближення української освітньої культури до західноєвропей-

ських стандартів. У своєму становленні братські школи пройшли два етапи: реформаційний і гуманістичний. Гуманістична лінія виокремилась у протистоянні з реформаційною і надалі спрямовувала українську школу на західноєвропейські освітні зразки. Виникнувши як греко-слов'янські початкові заклади, братські школи в міру розгортання своєї освітньої практики почали набувати прозахідних рис і наближено підходити до латино-польської освітньої моделі [9, с. 235–299].

Мета статті – прослідкувати гуманістичну лінію в освітній діяльності навчальних закладів, очолюваних католицькою церквою, насамперед протестантських та єзуїтських, які були широко розповсюджені на території українських земель кінця XVI – початку XVII ст., охарактеризувати освітній напрям *pietas litterata* (освічене благочестя) як всеєвропейську модель освітньо-виховного ідеалу епохи, на який були зорієнтовані зазначені заклади; визначити роль латинських шкіл у формуванні власної освітньої традиції.

В умовах Речі Посполитої освітні заклади, очолювані католицькою церквою (католицькі, протестантські, єзуїтські), мали чітке гуманістичне спрямування. Ці заклади підпадали під поняття “гуманістична школа” (*studia humanitatis*) [15, с. 42-44], у яких на той час уже була організаційно унормована всеєвропейська програма освіченого благочестя (*pietas litterata* – термін Е. Роттердамського [10, с. 75-78; 2, с. 361; 15, с. 44; 17, с. 12; 18, с. 575-591]). Теоретично програма *pietas litterata* була опрацьована Дезидерієм Еразмом Роттердамським у творі “*De ratione studii*” (1511) [10, с. 78] і була планом щодо вивчення латинської та грецької мов через кращі зразки літературних творів. Е. Роттердамський рекомендував селекційний підхід у виборі текстів. Його селекція слугувала подвійній меті – лінгвістичній (вивченню латинської та грецької мов) та виховній (підібрані твори повинні були сприяти формуванню належного морально-етичного світогляду учнів). У той же час варто зазначити, що в історії педагогіки Еразмова програма освіченого благочестя так і залишилася бути ідеалом, який не був втілений у життя, проте, як зазначає канадська дослідниця Н. Пилип’юк, загальні риси інтернаціонального *curriculum* на базі *pietas litterata* стабілізувалися наприкінці XVI ст. і далі впродовж наступних XVII і початку XVIII ст. продовжували слугувати моделлю для освітньої програми католицьких, протестантських шкіл, а в українському просторі – для Києво-Могилянського колегіуму (в наступному – академії) [10, с. 78-79].

Pietas litterata як освітній напрям був запроваджений в освітню практику європейської школи внаслідок широкого розповсюдження філологіч-

них методів ранніх гуманістів [19, с. 2-9; 15, с. 42-43]. Ранній гуманізм у науковій літературі часто називають етико-філологічним, бо він виник у сфері філологічної культури, яка в епоху XIV – XV ст. розумілася як комплекс наук про людину [2, с. 22]. У гуманістичній західноєвропейській школі вже у зазначений період утвердився високий культ слова, мови, яку людина опановує через кращі літературні зразки. У XV ст. в італійських університетах викладачів класичної літератури (*humanae litterae*) називали гуманістами. Невдовзі цей термін поширюється на території всієї Західної Європи у значенні “вченого знавця античної літературної спадщини” [15, с. 42]. Найбільш повного вияву гуманізм досягнув у діяльності початкових і середніх шкіл, які виникли в Італії, а далі поширилися по всій Європі. Підставою для укладання навчальної програми гуманістичних шкіл були твори латинських і грецьких авторів. Головним предметом гуманістичного циклу була риторика, завдання якої – підготувати учнів до активного суспільного життя. На думку гуманістів, справжньою метою освіти є формування добродетей за допомогою найкращих літературних творів. Зразком такої освіти вважалася римська, яка базувалася на грецькій пайдейї та головним завданням ставила виховання громадянина, здатного відповідати на запити приватного і громадського життя і керувати державою на основі системи права [3, с. 54, 112-113; 19, с. 2-9].

Отже, в основі гуманістичної освіти було вивчення латинської мови через кращі зразки творів з античної літератури. Культ латинської мови виявлявся у згадуваних навчальних закладах у розробці техніки детального аналізу та наслідуванні стилістичних канонів античності. Така шкільна методика була найпослідовніше розроблена у курсах поезики і риторики, тобто предметів трівіуму “семи вільних мистецтв” і мала назву “*imitatio antiquorum*” [наслідування стародавніх], а обидва згадані предмети належали до вищих гуманістичних студій (*studia humaniora*). Варто зазначити, що класична антична спадщина, на яку були зорієнтовані згадані освітні заклади, була ретельно опрацьована з точки зору християнської етики [10, с. 75-109]. До обов’язкової програми навчання (Цицерон, Вергілій, Горацій, Овідій, Лівій) добиралися відповідно опрацьовані тексти, а їх інтерпретація, згідно з тогочасними освітніми завданнями, мала сприяти вихованню християнської моралі та гідної поведінки. У такий спосіб відбувалося формування, а далі – унормування виховного ідеалу епохи *pietas litterata* (освічене благочестя), в основу якого були покладені основні риси гуманістичної педагогіки: знання латинської мови, діяльна поборність і вміння належно себе поводити [15, с. 44; 18, с. 576].

На українських землях Речі Посполитої перша гуманістична школа як новий тип освітнього закладу з'являється у формі кальвіністської школи у м. Дубецько з 1559 р. [4, с. 40; 17, с. 13-14]. За свідченнями сучасного українського історика Н. Яковенко, у цьому начальному закладі з часу заснування до 1562 р. навчалось до трьохсот юнаків з Перемишльської та Сяноцької земель Руського воєводства. Серед інших кальвіністських закладів, які в навчальних програмах орієнтувалися на гімназійний рівень, були школа в м. Панівцях на Волині (проіснувала з 1590 до 1611 р.) [17, с. 14]. Як і в Дубецьку, тут, окрім предметів гуманістичного трівіуму, викладалися елементи філософії та теології, а з 1608 р. при школі діяла друкарня [7, с. 74; 4, с. 40-41; 2, с. 355-361].

У кінці XVI – на початку XVII ст. помітним осередком реформаційних настроїв на українських землях, які тоді підпорядковувалися Речі Посполитій, стала Волинь, дещо пізніше – Західна Київщина. Сильні позиції утримувала тут соцініанська течія протестантизму, яка надавала особливого значення освіті як засобу розумового і морального самовдосконалення. Скрізь, де виникали соцініанські громади, створювалися і школи, загальне число яких перевищувало кілька десятків [17, с. 14]. Найбільш відомою серед протестантських навчальних закладів в Україні була соцініанська гімназія в м. Киселині (нині с. Киселин Волинської обл.) [18, с. 578; 4, с. 40]). За свідченням Н. Яковенко, Киселинський навчальний заклад набув академічного рівня Раківської гімназії (Польща) і залишив свій слід в історії протестантського шкільництва в Україні [17, с. 15].

Значення протестантської освіти для України полягає, перш за все, у тому, що вона імплантувала в український освітній простір західно-європейські освітні моделі, стимулювала в українській молоді інтерес до вивчення наук, що мало своїм наслідком збільшення кількості молодих людей, які виявляли бажання здобувати освіту за кордоном. Ще однією характерною рисою протестантських шкіл була їх віротерпимість. У них могли навчатися представники різних віросповідань, причому прийняття протестантизму не було необхідною умовою [4, с. 40]. Саме з появою протестантського шкільництва помітно інтенсифікується освітній рух української молоді, зазнають змін усталені маршрути. Наслідком було знайомство з іншою культурою, з іншим типом мислення і світосприйманням. Як зазначає Н. Яковенко, сучасна наукова думка вбачає в українській Реформації ширший світоглядний контекст, вважаючи її “одним із перших поштовхів до принципового оновлення української культури, розвороту її, як висловлювався Дмитро Чижевський, обличчям на Захід” [18, с. 580].

Ще один тип гуманістичної школи, що діяв на території Речі Посполитої і був потужним чинником у пропаганді ідей католицизму, була єзуїтська школа. Члени ордену Товариства Ісуса (*Societas Jesu*) починають організовувати свої школи на території Речі Посполитої вже з середини XVI ст. [4, с. 22; 17, с. 16-17; 14, с. 38-78]. Орден єзуїтів став одним із знарядь у здійсненні реформи католицької церкви, наміченої Тридентським собором (1545-1563 рр.). Значна увага у реалізації цієї реформи була приділена ролі та функції школи, яка мала стати основним засобом пропаганди ідей католицизму на території Речі Посполитої, яка у цей час перебувала під сильним впливом протестантських настроїв. По суті, це була нова система освіти, яка відповідала потребам релігійного оновлення на основі здобутків гуманізму і реформації. З початку свого існування єзуїтські навчальні заклади (колегіуми або колегії) у своїй освітній програмі орієнтувалися на модель гуманістичної школи [15, с. 42], вироблену протестантськими гімназіями, а щодо виховного ідеалу в них, як і в згаданих гімназіях, визнавалася *pietas litterata*. Оскільки ж головною метою єзуїтської системи освіти було поширення католицької віри, то молодь навчалася у цих школах безкоштовно з одночасним проголошенням принципу терпимості до учнів некатолицького віросповідання [15; 14, с. 79-118; 4, с. 22-23; 2, с. 361-370; 21; 22]. Упродовж 1580-1590 рр. поступово оформився єдиний Статут єзуїтських шкіл (*Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*), що вийшов друком 1600 р. і регламентував структуру навчальних закладів і учбовий процес [15, с. 50-53; 14, с. 79-80].

Серед єзуїтських начальних закладів існували два типи колегій: середнього і вищого рівнів. Перші давали типову освіту гуманістичної школи з трьох “граматичних” класів (*infima, grammatica, syntaxis*) і двох “гуманістичних” — поетики та риторики (*poësis, rhetorica*); у рамках двох останніх могли викладатися грецька мова і початки філософії та моральної теології. Другі (так звані повні колегіуми) мали спеціальні класи вищих наук (*superiora*): філософії (два або три роки) і теології (чотири роки); філософські студії передбачали також вивчення логіки і математики. Щодо Речі Посполитої, то з 32 колегіумів (Т. Шевченко згадує 42 колегії [15, с. 57]) у середині XVII ст. повним був спочатку лише Віленський, реорганізований у 1578 р. на академію; з часом навчальними закладами вищого типу стали також школи в Полоцьку, Пінську та Любліні, а на Україні — у Львові, Перемишлі та Ярославі [17, с. 17; 21; 22].

Навчання в єзуїтських школах було чітко регламентоване, що виявлялося в організації навчання і у використанні підручників [15, с. 57-71; 14, с. 82-111]. Підручники по всіх колегіях вживалися однотипні.

Базою для вивчення латинської граматики служив багато разів перевиданий по всій Європі, у тому числі в Речі Посполитій, посібник іспанського єзуїта Еммануїла Альвара “*De institutione grammaticae*”, а у синтаксичному класі учні читали фрагменти з античних авторів (Цицерона, Овідія, Вергілія, Катулла, Тібулл, Проперція та ін.) зі спеціальних видань шкільного призначення [15, с. 57-59]. Закінчуючи граматичний клас, учень повинен був на достатньому рівні володіти латинською мовою, мати певні знання з таких дисциплін, як історія, міфологія, географія. Статут *Ratio atque Institutio studiorum Societatis Jesu* регламентував уже в початковій школі вчителям говорити латиною і стежити, щоб учні також послуговувалися цією мовою [15, с. 57-59].

У класі поезики учні поглиблювали свої знання з класичних мов, засвоювали поетичну стилістику високої латини, готуючись до наступного класу риторики, основним завданням якого було опанування мови Цицерона. Як підручник у класі поезики використовувався трактат із поезики Юлія Скалігера “*Poëtices libri septem*” (перше видання 1561 р.), “*De constructione*” Якоба Гретсера, “*De copia verborum*”, “*De conscribendis epistolis*”, “*De octo partibus orationis constructione*”, “*De civilitate morum*” Еразма Роттердамського (перелік підручників за Т. Шевченко [15, с. 61]; Т. Шевченко посилається на: *Monumenta Historica Societatis Jesu. Monumenta Paedagogica. Romae. 1965. Vol. 1: 1540-1556. P. 97, 138, 168, 438-149; Romae 1974. Vol. 2.1557-1572. P. 333, 589, 591; Romae. 1974. Vol. 3: 1557-1572. P. 282*). У цьому класі учні самостійно вже пробували писати власні поетичні твори та промови.

Основне місце у гуманістичній освіті, послідовниками якої були єзуїтські школи, відводилося риториці як мистецтву переконання словом [15, с. 63; 2, с. 367]. Як зазначає Т. Шевченко, гуманістична риторика утвердилась у новітньому європейському шкільництві після її довгих середньовічних модифікацій, коли у стосунках між людьми “ожилла надія на перевагу сили аргументу над аргументом сили (*plus ratio quam vis*)” [15, с. 62]. Головна мета єзуїтської проповіді переслідувала гуманістичну мету: спонукання до благочестивого життя. Єзуїтські інтелектуали вважали, що лише поет-християнин здатний досягнути вершин античної досконалості та гармонійно поєднати у своїй творчості античну і християнську традиції. Ідеальним автором для наслідування і вправлення у риторичній практиці вважався Марк Туллій Цицерон, творчість якого по праву вважалася вершиною розвитку римського красномовства [1, с. 29, 54].

Єзуїтський чин використав нейтральну за своєю природою риторику з новою ідеологічною метою. Єзуїтські школи, що розгорнули

свою діяльність на території Речі Посполитої, призначалися, насамперед, для освіти місцевої еліти, яка далі мала виконувати покладені на неї місійні завдання з метою інтелектуальної католизації на православних і протестантських територіях [20, с. 130]. Мистецтво переконання було ефективним засобом впливу на опонентів. Тому при вивченні риторики в орденських школах Речі Посполитої велика увага була приділена вправам, які розвивали навички ведення полеміки у релігійних диспутах [20, с. 130-134]. Такі завдання, які ставилися перед католицькими, зокрема єзуїтськими навчальними закладами, не були притаманними на початковому етапі для українських (братських) шкіл, що згодом виявило себе як недолік православної освіти.

Велику увагу в єзуїтських навчальних закладах було приділено вихованню молоді. Справа виховання і навчання стала одним із головних напрямів у діяльності ордену, що знайшло своє підтвердження у Статуті: “удосконалювати людей у християнському вченні та житті й розповсюджувати справжню віру шляхом поширення слова Божого, духовними вправами, умертвінням плоті, подвигами любові, вихованням юнацтва, наставлянням тих, хто не має справжнього поняття про християнство” [13, с. 526-528]. Єзуїтські наставники вважали, що викладання – це така сама справа милосердя (*opera caritatis*), як катехизація, проповідання, праця у лікарнях тощо. Один із соратників засновника ордену І. Лойоли А. Полянко зазначав, що “...є два шляхи допомоги ближньому: у колегіях, через навчання молоді літератури... і християнського життя, і другий – допомагати людям через проповіді, сповіді та інші засоби... Кожний єзуїт повинен взяти свій тягар відповідальності за школи” [цит. за: 15, с. 47]. Обітниця брати участь у вихованні поряд з іншими вимогами була закріплена у Статуті: кожен член ордену мав піклуватися про те, щоб Товариство ніколи не випускало з рук виховання юнацтва і наставляння дорослих несвідомих у головних засадах християнського вчення [13, с. 527]. Будучи послідовними “воїнами” і дотримуючись вимог Статуту, члени ордену Ісуса досягли значних успіхів у справі освіти і виховання молоді. За даними А. Джуринаського, у Європі у 1600 р. налічувалося приблизно 200 єзуїтських шкіл [3, с. 132].

Головним стимулом у навчанні був принцип змагання, широко практикований у найрізноманітніших формах. Найбільш розповсюдженою формою змагання був диспут [2, с. 367-370; 15, с. 73-90; 14, с. 102-111].

Наприкінці XVI – на початку XVII ст. єзуїтські школи широко розповсюджуються на українських землях. У 1571 р. створюється колегіум у м. Ярославі, дещо пізніше – у Львові, Луцьку (1608 р.), Кам’янці-Поділь-

ському (1611 р.), Острозі (1624 р.), Новгороді-Сіверському (1635 р.) та інших містах [4, с. 22]. Вичерпну інформацію про поширення єзуїтських колегій подає Тетяна Шевченко [15, с. 91-95; 101-150].

Не дивлячись на значну кількість єзуїтських навчальних закладів, що були організовані на території України, яка входила до складу Речі Посполитої, ставлення українського загалу до єзуїтських шкіл не було однозначним [15, с. 153-158; 17, с. 21-23; 18, с. 589-580]. З одного боку, збереглося багато свідчень про негативну оцінку діяльності членів ордену. Вона закономірна, коли взяти до уваги, що сучасники небезпідставно пов'язували відплив православної молоді до католицизму з освітньою діяльністю єзуїтів. Члени ордену справді були вправними “ловцями душ”, здобуваючи нових і нових вірних не лобовою пропагандою (навчання релігії як окремої дисципліни в колегіях взагалі не практикувалося), а завдяки продуманим засобам впливу на емоційний світ молодої людини. Близькість ерудиції та манер професорів (єзуїти проходили багаторічний вишкіл перед посвяченням у члени ордену), пишні театралізовані процесії, шкільні вистави на релігійну тематику, хоріві декламації приваблювали як юнаків-католиків, так і юнаків-православних [15, с. 74-90; 2; с. 364-370]. Для останніх це нерідко мало кардинальні наслідки, спершу – некорисними для православного духівництва порівняннями, а далі (не без допомоги єзуїта-наставника) – релігійною конверсією. Анонімний волинський полеміст у 20-х рр. XVII ст., звертаючись до батьків, які віддавали своїх дітей у єзуїтські колегії, писав: “Аж ты дал с[и]нька свого, дал до проклятої школи, а зльаща до начиня діаволского вызуитовъ. Ажъ они там твоего сынка русинька, засмаковавши єму поганую діаволую науку, ошукали... А потом и тебе, отца, и твоего отца и увес народ твой, и язык твой с[вя]тый... и розум, и мудрость твою... А почнет ти цукровати свою земную д[у]шевную бьсовскую, ажъ русинок, твой сынок як дурный приймешь за правду и хопитя погыбели их и своєї. Ажъ юже и на вьру свою святую правдивою як пес щекает, и на тебе отца, и на матеръ на свою, і на увес родъ свой, и вьри, и языка своего мног[о]славного святого вырекается російского” [цит. за: 8, с. 71]. Така гостра постановка питання, як зазначає Н. Яковенко, була “характерною лише для людей із церковного середовища” [17, с. 22]. Для широкого ж загалу очевидними були переваги єзуїтської освітньої системи: можливість безкоштовно отримати ґрунтовну і якісну освіту, що відповідала кращим європейським зразкам, знання латинської мови та навик досконалої поведінки. Показовим щодо сказаного є заповіт брацлавського воєводи В. Загоровського. Ревнитель православ'я, відданий “обычаем цнотливим и покорным руским”, вірний

“греческого закону” дає детальні настанови виконавцям своєї останньої волі щодо майбутнього його малолітніх синів Василя і Максима. З великою увагою В. Загорівський підходить до питання освіти своїх дітей: спочатку у віці семи років їх слід навчати руській мові та Святому письму, прищеплювати їм навиків до майбутньої суспільної діяльності: “русское науки в писме святом дати учити и, не пестячи их, пилне и порядне до науки приводити, так яко бы ся напотом, з доброе науки своее, богу милостивому для помноження хвалы и Речи Посполитой ку службе, их милости, панам, так родителям, яко и приятелям своим, и теж всем посполите и каждому зособна, до целого отдаванья повинности своее згодитися могли”. Наступним кроком мало бути навчання дітей латинської мови, для цього слід знайти “бакаляра статечного, который бы их науки латинского письма добре учити мог”. А після того, як опанують початки латинської науки, послати їх на навчання “до Вилни к езуитам, бо там хвалят дѣтям добрую науку” [12, с. 171].

Серед вихованців єзуїтських шкіл були такі відомі постаті в українській культурі, як Л. Баранович, Б. Хмельницький, С. Полоцький, Ф. Прокопович, П. Орлик та ін. [15, с. 155]. Цей факт засвідчує необґрунтованість тези полемістів про обов’язкову релігійну конверсію православних вихованців у єзуїтських школах. Погоджуємося з думкою Н. Яковенко, яка з цього приводу зазначає, що “та обставина, що в українській історіографічній традиції саме слово “єзуїт” ще донедавна слугувало за метафору мракобісся, перешкоджала нормальному науковому дослідженню єзуїтської освітньої діяльності, у тому числі стосовно персоналій професорів та учнів кожної з колегій. Тим часом із позицій сучасної науки оцінки масштабу релігійних конверсій православного учнівства мусили б спиратися не на публіцистичні випадки православних полемістів XVII ст., а на документально підтверджену статистику, а власне її поки що й немає” [17, с. 22].

У практиці православної освіти вперше на зразок єзуїтських шкіл була заснована П. Могилою у 1631 р. школа при Лаврському монастирі, яка згодом, після об’єднання з Київською братською школою, була реорганізована у Києво-Могилянський колегіум. Організаційно Києво-Могилянський колегіум (згодом – Академія) був структурований за моделлю єзуїтського колегіуму: на чолі навчального закладу стояв ректор (до його обов’язків входило викладання філософії та теології), за ним – префект (до обов’язків входило інспектування за студентами та викладач риторики). Навчальний план київського колегіуму (Академії) відповідав єзуїтському плану [16, с. 129]. Щодо підручників, які використовуву-

валися у процесі навчання у КМК (далі – Академії), то вони були універсальними для єзуїтських шкіл [16, с. 130-131].

Активно засвоювались у київському колегіумі й форми роботи з учнями. Учителям допомагали більш здібні учні (auditors), до обов'язків яких входило допомагати своїм товаришам у навчанні; учні старших класів – інспектори – опікувались навчанням і вихованням колег із заможних родин. Так само як у єзуїтських школах, при КМК діяла бурса для бідних студентів. На зразок єзуїтських навчальних закладів були організовані православні навчальні заклади – Чернігівська, Харківська, Переяславська колегії, засновані на основі моделі КМА у XVIII ст. [15, с. 158].

Викладений матеріал дозволяє зробити такі висновки: навчальні заклади, очолювані католицькою церквою (протестантські, єзуїтські), мали широке поширення на українських землях, які підпорядковувалися Речі Посполитій. Орієнтуючись на кращі досягнення гуманістичної західно-європейської педагогіки, вони стали потужними освітніми інститутами тогочасної Європи. Вагоме місце в освітній орієнтації згаданих навчальних закладів посідала програма освіченого благочестя, яка була спрямована на засвоєння кращих літературних зразків із метою вивчення класичних мов; одночасно програма освіченого благочестя передбачала формування високоінтелектуальних і високоморальних рис майбутнього громадянина. Гуманістичні школи, очолювані католицькою церквою, та їхня освітньо-виховна програма – освічене благочестя – мали вплив на формування моделі власної національної школи, що була втілена у практиці братських шкіл, а далі – у діяльності Києво-Могилянської академії.

Посилання:

1. *Гаспаров М. Л.* Цицерон и античная риторика // Цицерон Марк Туллий. Три трактата об ораторском искусстве / Пер. с лат. *Ф. А. Петровского, И. П. Стрельниковой, М. Л. Гаспарова*; под ред. *М. Л. Гаспарова*. — М.: Наука, 1972. — С. 7—73.
2. *Год Б. В.* Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття) / *Борис Год*; Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Короленка. — Полтава: АСМІ, 2004. — 463 с.
3. *Джурицкий А. Н.* История зарубежной педагогики. — М.: Изд. группа “Форум” – “Инфра-М”, 1998. — 268 с.
4. *Дзюба Е. Н.* Просвещение на Украине и его роль в укреплении связей украинского народа с русским и белорусским (вторая половина XVI — первая половина XVII в.): [монография] / *Е. Н. Дзюба*; АН УССР, Ин-т истории. — К.: Наук. думка, 1987. — 129 с.
5. *Исаевич Я. Д.* Братства та їх роль в розвитку української культури XVI – XVIII ст.: [монографія] / *Я. Д. Исаевич*. — К.: Наук. думка, 1966. — 251 с.
6. *Исаевич Я. Д.* Братства та їхні школи. Шкільництво уніатів // Історія української культури у п'яти томах. — Том 2: Українська культура XIII – першої половини XVII ст. — К.: Наук. думка, 2001. — 848 с.
7. *Исаевич Я. Д.* Джерела історії української культури доби феодалізму XVI – XVIII ст. — Київ: Наук. думка, 1972. — 144 с.

8. *Мицько І. З.* Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576-1636) / Відп. ред. *Я. Д. Ісаєвич*; АН УРСР, Ін-т сусп. наук. — Київ : Наук. думка, 1990. — 192 с.
9. *Нічик В. М.* Реформаційні й гуманістичні ідеї в братських школах // Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.) / *В. М. Нічик, В. Д. Литвинов, Я. М. Стратій*; Відп. ред. *Горський В. С.*; Академія наук УРСР, Ін-т філософії. — К. : Наукова думка, 1990. — С. 235—299.
10. *Пилип'юк Н.* Київські поетики і ренесансні теорії мистецтва // Європейське відродження та українська література XIV – XVIII ст. — Київ, 1993. — С. 75—109.
11. *Симчич М.* Курси логіки в Києво-Могилянській академії // Україна XVII століття: суспільство, філософія, культура : зб. наук. праць на пошану пам'яті проф. Валерії Михайлівни Нічик / Ред.-упор.: *Л. Довга, Н. Яковенко*. — К. : Критика, 2005. — С. 108—117.
12. Українська література XIV–XVI ст. Апокрифи. Агіографія. Паломн. твори. Історіограф. Полем. твори. Перекл. твори. Поет. твори / Авт. вст. ст. і ред. тому *В. Л. Микитась*; упор. і прим. *В. П. Колосової* та ін. — К. : Наук. думка, 1988. — 600 с.
13. Устав ордена іезуитов // Историческая хрестоматия по новой истории: пособие / Сост. *Я. Г. Гуревич*. — Т. I. — С.-Пб. : Типография *М. М. Стасюлевича*, 1914. — С. 526—528.
14. *Харлампович К.* Западнорусские православные школы XVI – начала XVII века, отношение их к инославным, религиозное обучение в них и заслуги их в деле защиты православной веры и церкви. — Казань, 1898. — 524 с.
15. *Шевченко Т.* Єзуїтське шкільництво на українських землях останньої чверти XVI – середини XVII ст. Серія : *Studia rationis*. — Львів : Вид-во “Свічадо”. 2005 — 338 с.
16. *Шевченко Т. М.* Навчальні заклади в церковній реформі пост-тридентського католицизму та могилянських реформах у Речі Посполитій (друга половина XVI – перша половина XVII ст. // Духовна та світська освіта: історія взаємин – сучасність – перспективи : II Міжнародна науково-практична конференція (18-19 жовтня 2010 р. КДА). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://shron.chtyvo.org.ua/Shevchenko_Tetiana/Navchalni_zaklady_vtserkovnii_reformi_post-trydentskoho_katolyts
17. *Яковенко Н.* Латинське шкільництво і “шкільний гуманізм” в Україні кінця XVI – середини XVII ст. // Київська старовина. — 1997. — № 1/2. — С. 11—27.
18. *Яковенко Н.* Протестантські і католицькі школи. Замойська академія // Історія української культури у п'яти томах. — Том 2 : Українська культура XIII – першої половини XVII століть. — Київ, 2001. — С. 575—591.
19. *Grafton A.* From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe / *A. Grafton, I. Jardine*. — Cambridge Mass., 1986. — 224 p.
20. *Korolko M.* Retoryka w polskich kolegiach jezuickich // *Jezuici a kultura polska : Materiały sympozjum z okazji Jubileuszu 500-lecia urodzin Ignacego Loyoli (1491-1991) i 450-lecia powstania Towarzystwa Jezusowego (1540-1990)*. Kraków, 15-17 lutego 1991 r. / Pod red. *L. Grzebenia, S. Obirka*. — Kraków, 1993. — S. 121—142.
21. *Łukaszewicz J.* Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794. — Poznań, 1849–1852. — T. 1—4.
22. *Zaleski St.* Jezuici w Polsce. — Lwow. — T. I. — 1900. — 819 s.; T. II. — 1901. — 763 s.; T. III. — 1902. — 1244 s.

References (translated and transliterated)

1. *Gasparov M. L.* Ciceron i antichnaja ritorika // Ciceron Mark Tullij. Tri traktata ob oratorskom iskusstve (Cicero and ancient rhetoric // Cicero Marcus Tullius. Three treatises

- on oratory) / Translated from Latin by *F. A. Petrovskiy, I. P. Strelnikova, M. L. Gasparov / M. L. Gasparov* (ed.). Moscow : Science, 1972. P. 7—73.
2. *Hod B. V.* Vykhovannia v epokhu yevropeiskoho Vidrozhennia (seredyna XIV – pochatok XVII stolittia) (Education in the European Renaissance era (mid 14th - early 17th centuries)) / *V. Korolenko* State Teachers University of Poltava. Poltava, 2004, 463 p.
 3. *Dzhurinskij A. N.* Istorija zarubezhnoj pedagogiki (History of foreign pedagogy). Moscow, 1998, 268 p.
 4. *Dzjuba E. N.* Prosveshhenie na Ukraine i ego rol' v ukreplenii svjazej ukrainskogo naroda s russkim i belorusskim (Vtoraja polovina XVI — pervaja polovina XVII v.) : [monografija] (Education in Ukraine and its role in strengthening the ties of the Ukrainian people with Russian and Belarusian people (second half of the 16th - first half of the 17th centuries.) [Monograph] / Ukrainian Academy of Sciences, Institute of History. Kyiv : Scientific View, 1987, 129 p.
 5. *Isaievych Ya. D.* Bratstva ta yikh rol v rozvytku ukrainskoi kultury XVI - XVIII st. : [monohrafiia] (Brotherhood and their role in the development of Ukrainian culture of the 16th-18th centuries) : [Monograph]. Kyiv : Scientific View, 1966, 251 p.
 6. *Isaievych Ya. D.* Bratstva ta yikhni shkoly. Shkilnytstvo uniativ // Istoriiia ukrainskoi kultury u p'iaty tomakh (Brotherhood and their schools. School Uniates) // History of Ukrainian culture in five volumes. — Vol. 2 : Ukrainian culture of the 13th - early 17th centuries. Kyiv : Scientific View, 2001, 848 p.
 7. *Isaievych Ya. D.* Dzherela istorii ukrainskoi kultury doby feodalizmu XVI – XVIII st. (Sources of the history of Ukrainian culture of feudalism era in the 16th – 18th centuries). Kyiv : Scientific View, 1972, 144 p.
 8. *Mytsko I. Z.* Ostrozka slov'iano-hreko-latynska akademiia (1576-1636) (Ostrog Slavic-Greek-Latin Academy (1576-1636) / Ed. by *Ya. D. Isaievych*; USSR Academy of Sciences, Institute of Social Sciences. Kyiv : Scientific View, 1990, 192 p.
 9. *Nichyk V. M., Lytvynov V. D., Stratii Ya. M.* Reformatsiini i humanistychni idei v bratskykh shkolakh // Humanistychni i reformatsiini idei na Ukraini (XVI – pochatok XVII st.) (Reformation and humanist ideas in communal schools // Humanist and Reformation ideas in Ukraine (the 16th - early 17th centuries). / Ed. by *Horskyi V. S.*; Academy of Sciences, Institute of Philosophy. Kyiv: Scientific View, 1990. P. 235—299.
 10. *Pylypiuk N.* Kyivski poetyky i renesansni teorii mystetstva (Kiev poetics and Renaissance theory of art) // European Renaissance and Ukrainian literature of the 14th – 18th centuries. Kyiv, 1993. P. 75—109.
 11. *Symchych M.* Kursy lohiky v Kyievo-Mohylianskii akademii (Teaching logics in Kyiv Mohyla Academy) // Ukraine in the 17th Century: Society, Philosophy, Culture: collection of scientific works to honor the memory of prof. *Valeriia Mykhailivna Nichyk* / Ed. by *L. Dovha, N. Yakovenko*. Kyiv: Criticism, 2005. P. 108—117.
 12. *Ukrainska literatura XIV–XVI st. Apokryfy. Ahiohrafiiia. Palomn.tvory. Istoriohraf. Polem. tvory. Perekl. tvory. Poet. tvory* (Ukrainian literature of the 14th-16th centuries. Apocrypha. Hagiography. Pilgrimageworks. Historiography. Polemic works. Translated works. Poetic works / Ed. by *V. L. Mykytas*; Emphasis. and approx. *V. Kolosova* et al. Kyiv : Scientific View, 1988, 600 p.
 13. *Ustav ordena iezuitov* (Charter of Jesuit order) // Historical textbook on modern history : manual / Ed. by *Ya. G. Gurevich*. Vol. I. St.Petersburg : *M. M. Stasiulevich* Typography, 1914. P. 526—528.
 14. *Harlampovich K.* Zapadnorusskie pravoslavnye shkoly XVI – i nachala XVII veka, ot-noshenie ih k inoslavnym, religioznoe obuchenie v nih i zaslugi ih v dele zashhity pra-

- voslavnoj very i cerkvi (West Russian Orthodox schools in the 16th - early 17th centuries, their relation to the non-Orthodox, religious education in them and their achievements in the protection of the Orthodox faith and the Church). Kazan', 1898, 524 c. + (2) + (XII).
15. *Shevchenko T.* Yezuitske shkilnytstvo na ukrainskykh zemliakh ostannoï chverty XVI – seredyny XVII st. Seria: Studia rationis (Jesuit education in Ukrainian lands in the last quarter of 16th - mid 17th centuries. Series: Studia rationis). Lviv : “Svichado” Publishing House, 2005, 338 p.
 16. *Shevchenko T. M.* Navchalni zaklady v tserkovnii reformi post-trydentskoho katolyt-syzmu ta mohylianskykh reformakh u Rechi Pospolytii (druha polovyna XVI – persha polovyna XVII st. (Educational institutions in church reform of post-Trent Catholicism and Mohyla reforms in Rech Pospolyta (the second half of the 16th - first half of the 17th centuries). // II International scientific and practical conference “Religious and secular education: history of relations - present time – prospects” (18-19 October 2010). [Electronic resource]. — Mode of access : http://shron.chtyvo.org.ua/Shevchenko_Tetiana/Navchalni_zaklady_vtserkovnii_reformi_post-trydentskoho_katolyts
 17. *Yakovenko N.* Latynske shkilnytstvo i “shkilnyi humanizm” v Ukraini kintsia XVI – seredyny XVII st. (Latin schooling and “school humanism” in Ukraine in the late 16th - mid 17th centuries). // Kiev antiquity, 1997, № 1/2. P. 11—27.
 18. *Yakovenko N.* Protestanstki i katolytski shkoly. Zamoiska akademiia (Protest and Catholic schools. Zamoysk Academy) // History of Ukrainian culture in five volumes. Vol. 2: Ukrainian culture of the 13th - first half of the 17th centuries. Kyiv, 2001. P. 575—591.
 19. *Grafton A., Jardine I.* From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe. Cambridge Mass., 1986, 224 p.
 20. *Korolko M.* Retoryka w polskich kolegiach jezuickich // Jezuci a kultura polska (Materiały sympozjum z okazji Jubileuszu 500-lecia urodzin Ignacego Loyoli (1491-1991) i 450-lecia powstania Towarzystwa Jezusowego (1540-1990). Kraków, 15-17 lutego 1991 r.) (Rhetoric in the Polish Jesuit colleges) // Jesuits and the culture of Poland (Materials of Jubilee symposium of the 500th anniversary of the birth of Ignatius Loyola (1491-1991) and the 450th anniversary of Jesus Society (1540-1990). Krakow, 15-17 February 1991). / *L. Grzebenia, S. Obirk* (ed.). Kraków, 1993. P. 121—142.
 21. *Łukaszewicz J.* Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794 (History of schools in the Crown and the Grand Duchy of Lithuania since the earliest times until 1794). Poznań, 1849–1852. Vol. 1—4.
 22. *Zaleski St.* Jezuci w Polsce (The Jesuits in Poland). Lviv. Vol. I, 1900, 819 p.; Vol. II, 1901, 763 p.; Vol. III, 1902, 1244 p.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2013

Г. Антонюк

Гуманистическая направленность латинских школ

в образовательном пространстве Украины конца XVI – начала XVII вв.

В статье прослеживается становление гуманистических тенденций в практике учебных заведений, возглавляемых католической церковью (протестантских, иезуитских), действовавших и получивших широкое распространение на территории Украины рассматриваемого периода; охарактеризовано образовательное направление *pietas litterata* (просвещенное благочестие) как общеевропейскую модель образовательно-воспитательного идеала эпохи, на которую ориентировались указанные учебные заведения; определена роль латинских школ в процессе формирования собственной образовательной традиции. Автор делает вывод, что учебные заведения, возглавляемые католи-

ческой церковью (протестантские, иезуитские), были широко распространены на украинских землях Речи Посполитой. Ориентируясь на лучшие достижения гуманистической западноевропейской педагогики, они стали мощными образовательными институтами тогдашней Европы. Весомое место в образовательной ориентации упомянутых учебных заведений занимала программа просвещенного благочестия, которая была направлена на усвоение лучших литературных образцов с целью изучения классических языков; одновременно программа просвещенного благочестия предусматривала формирование высокоинтеллектуальных и высоконравственных черт будущего гражданина. Гуманистические школы, возглавляемые католической церковью, и их образовательно-воспитательная программа – образованное благочестие – повлияли на формирование модели собственной национальной школы, которая была воплощена в практике братских школ, а дальше – в деятельности Киево-Могилянской академии.

Ключевые слова: гуманистическое образование, просвещенное благочестие, иезуитские образовательные учреждения, отечественное образование, национальная традиция.

H. Antoniuk

Humanistic Orientation of Latin Schools in the Educational Field of Ukraine at the End of the XVIth – early XVIIth Centuries

The article examines the formation of humanistic tendencies in the practice of educational institutions founded by the Catholic Church (Protestant, Jesuit ones), which were widespread on the Ukrainian lands during the investigated period. The article also characterizes the educational direction – *pietas litterata* (enlightened piety) as a general European model and educative ideal in the mentioned period. The role of Latin schools in the process of forming own educational tradition is defined. The author concludes that the educational institutions led by the Catholic Church (Protestant, Jesuit ones) were widespread in the Ukrainian lands of Rzeczpospolita (Polish country). Focusing on the best achievements of the West European humanistic pedagogy, they became powerful educational institutions of Europe in that period. The program of enlightened piety took an important place in the educational orientation of the above-mentioned educational institutions. This program was aimed at the mastering of the best literary models to study classical languages and, at the same time, the program of enlightened piety provided the formation of the highly intelligent and highly moral traits of the future citizen. The humanistic schools led by the Catholic Church and their educational and mentoring program – enlightened piety – influenced the formation of national school model, which was embodied in the practice of communal schools, and then – in the activities of Kyiv-Mohyla Academy.

Key words: humanistic education, enlightened piety, Latin School, Jesuit educational institutions, national education, national tradition.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор О. А. Лавріненко

ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Історичні аспекти розвитку професійно-технічних навчальних закладів висвітлені в педагогічних дослідженнях Н. Брехунець (“Навчальні заклади освіти України 50-60-х років ХХ століття”), В. Зайчука (“Зміст і форми підготовки кадрів у профтехучилищах сільськогосподарського профілю в Україні (1969-1994 рр.)”), О. Коханка (“Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів із середньою освітою в Україні (1969-1994 рр.)”), І. Лікарчука (“Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888-1998)”), Т. Попової (“Педагогічні умови організації виробничої практики у професійно-технічних училищах швейного профілю в Україні (друга половина ХХ століття)”), М. Харламова (“Розвиток професійно-технічної освіти в УРСР у 1921-1929 рр.”) та ін.

Мета статті – дослідити основні етапи розвитку професійно-технічної освіти в Україні, проаналізувати основні нормативно-правові документи, які підтверджують модернізацію професійної освіти за період незалежності держави.

Перші праці, в яких було здійснено аналіз напрямів організації навчального процесу, вивчено нормативно-правову базу щодо створення та розвитку закладів, де здійснювалася підготовка робітничих кадрів, з’явилися в кінці ХІХ ст. – на поч. ХХ ст. (Н. Авдієнко, І. Анапов, І. Максін, С. Сірополко та ін.).

У повоєнні роки (1945-1949 рр.) створювалися наукові та методичні центри, в яких активно досліджувалися історичні аспекти розвитку професійно-технічних навчальних закладів. Ґрунтовні дослідження цієї сфери припадають на кінець ХХ ст., у 1974 р. створено Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти у складі Академії педагогічних наук СРСР, однак ці дослідження були пов’язані з тогочасною дійсністю, проблеми української освіти вивчалися у контексті освіти СРСР.

Вперше періодизацію історії професійної підготовки робітничих кадрів, як зазначає І. Лікарчук, було розроблено А. Веселовим у праці “Професійно-технічна освіта в СРСР: Нариси з історії середньої та

нижчої профтехосвіти” у 1961 р. Дослідник виділяє п’ять періодів розвитку професійно-технічної освіти: 1) 1917-1920 роки; 2) 1921-1929 роки; 3) 1930-1940 роки; 4) 1941-1958 роки; 5) розпочався “з часу прийняття Верховною радою СРСР Закону про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР (кінець 1958 р.). Цей період триває і нині” [Цит. за: 11, с. 18].

Періодизація розвитку професійно-технічної освіти в Україні вперше була розроблена М. Пузановим та Г. Терещенком у праці “Нариси історії професійно-технічної освіти в Українській РСР” у 1980 р. [16, с. 4].

Вчені виділили такі періоди розвитку професійно-технічної освіти: 1) дореволюційний період (1917 р.); 2) період радянської системи професійно-технічної освіти (1917-1940 рр.); 3) розвиток державних трудових резервів (1940-1959 рр.); 4) подальший розвиток (1959-1980 рр.).

С. Батишев у праці “Нариси історії професійно-технічної освіти в СРСР” [2, с. 5] поділяє історію професійно-технічної освіти на дві частини: до 1917 р. та після 1917 р.

Перша частина поділяється на три періоди.

Перший – із початку XVIII ст. до середини XIX ст. – в цей час з’являються перші професійні навчальні заклади.

Другий – із середини XIX ст. і до 90-х рр. XIX ст. – держава потребує покращення економіки, у зв’язку з цим з’являються нові училища: залізничні, сільськогосподарські, мореплавні та інші.

Третій період – з 90-х рр. XIX ст. до 1917 р. – в 1888 р. було затверджено “Основне положення про промислові училища”, розроблені навчальні плани та програми, а також положення навчальних закладів. Здійснюється робота над формуванням загальних підходів до організації професійно-технічної освіти, видаються підручники, здійснюється підготовка викладачів для професійних шкіл.

Друга частина поділяється також на три періоди, які мають ще детальніший поділ.

Перший період – 1917-1940 рр.: 1917-1920 рр. – перебудова старої ремісничої школи, пошук нових форм підготовки кваліфікаційної робочої сили; 1921-1933 рр. – формування системи профтехосвіти, перетворення школи ФЗУ в основну форму підготовки кваліфікованої робочої сили, в цей період створюються наукові та методичні центри; 1933-1940 рр. – розвиток професійно-технічної школи за професійним спрямуванням, децентралізація управління навчальних закладів.

Другий період – 1940-1958 рр.: 1940-1945 рр. – створення шкіл та училищ трудових резервів, які стали основним джерелом поповнення заводів і фабрик кваліфікованими робітниками з числа неповнолітніх, які замінили дорослих, що пішли на війну; 1945-1958 рр. – удосконалення та спеціалізація навчальних закладів трудових резервів, виходить закон “Про зміцнення зв’язку школи з життям та подальшим розвитком системи народної освіти в СРСР”.

Третій період – 1959-1980 рр.: 1959-1965 рр. – створення єдиного типу профтехшколи – сільських і міських ПТНЗ, перехід їх на базу школи; 1966-1980 рр. – здійснюється перетворення професійно-технічних навчальних закладів у середні профтехучилища, які дають можливість здобути професійну і загальну середню освіту одночасно.

Важливою віхою підготовки робітничих кадрів стала постанова 1969 р. “Про заходи по дальшому поліпшенню підготовки кваліфікованих робітників у навчальних закладах системи професійно-технічної освіти”. Цей рік відзначає і С. Батишев, і О. Коханко, визначаючи його початком одного з важливих етапів розвитку профтехосвіти.

У 90-х роках ХХ століття почався новий період розвитку України як самостійної держави. Відбулися важливі зміни не лише в суспільно-політичних і соціально-економічних процесах, а й у системі освіти. Виникла необхідність поглиблено вивчати досвід минулих років, аналізувати шляхи розвитку професійно-технічної освіти, виявляти позитивні та негативні сторони.

Періодизація розвитку професійно-технічної освіти України вже як незалежної держави здійснена у дисертаційних дослідженнях О. Коханка (“Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів із середньою освітою в Україні (1969-1994 рр.)”) та І. Лікарчука (“Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888-1998)”).

І. Лікарчук здійснив уточнення періодизації історії розвитку професійної підготовки робітників в Україні, що ґрунтувалися на важливих документальних свідченнях, деталізував хронологічні рамки першого та четвертого періодів, запропонованих М. Пузановим та Г. Терещенком.

І. Лікарчук на виділив такі періоди розвитку професійно-технічної освіти:

1) кінець 80-х років ХІХ ст. – до 1920 року – закладено нормативну базу для функціонування системи підготовки робітничих кадрів, відкривалися спеціалізовані професійні навчальні заклади (сільськогосподарські, промислової та жіночої освіти);

2) 1920-1929 рр. – створення та становлення української системи нижчої професійної освіти й уніфікація освітніх систем Росії та України;

3) 1929-1940 рр. – підпорядкування підготовки робітничих кадрів господарським наркоматам; створення галузевих систем підготовки кваліфікованих робітників;

4) 1940-1959 рр. – створення системи трудових резервів, що забезпечувала потреби країни у кваліфікованих робітничих кадрах;

5) 1959-1991 рр. – підготовка робітничих кадрів середніх профтехучилищ, перехід до єдиних навчальних планів і програм;

6) 1991 р. – дотепер – розбудова системи професійно-технічної освіти незалежної України, адаптація її до ринкової економіки, прийняття першого в історії України Закону “Про професійно-технічну освіту”.

Здійснивши таку періодизацію, І. Лікарчук робить висновок, що головними умовами, які вплинули на процес формування професійно-технічної освіти, стали зміни в соціально-економічному, науковому та полікультурному розвитку [11, с. 23].

О. Коханко обґрунтував етапи розвитку системи професійної підготовки робітничих кадрів впродовж 1969-1994 рр. та виділив п'ять етапів розвитку. В основу цієї періодизації покладено аналіз нормативно-правової та навчально-методичної бази, а також характеристика змісту і форм організації навчально-виховного процесу професійно-технічних навчальних закладів.

Перший період – 1949-1968 рр. – реорганізація закладів профтехосвіти в міські та сільські ПТУ (1959-1965 рр.) прийняття Закону “Про реорганізацію державних трудових резервів у державну систему професійно-технічної освіти” 1968 р.

Другий період – 1969-1975 рр. – перехід до підготовки кваліфікованих робітників із середньою освітою; створення Державного комітету професійно-технічної освіти (1969 р.); заснування та становлення СПТУ як навчальних закладів нового типу; прийняття типового Положення про науково-технічну інформацію в системі ПТО (1971 р.).

Третій період – 1976-1983 рр. – вдосконалення змісту і форм організації навчально-виховного процесу в СПТУ; нормативно-правове забезпечення основних напрямів діяльності СПТУ, зокрема положень про ПТНЗ; прийняття “Положення про майстра виробничого навчання” (1978 р.); визначення порядку навчально-методичного забезпечення ПТНЗ (1977 р.); надання педагогічним радам ПТНЗ права дозволу вступу випускників до денних навчальних закладів (1979 р.).

Четвертий період – 1984-1990 р. – утвердження СПТУ як єдиного типу ПТНЗ (1984 р.); подальше вдосконалення положень: про СПТУ, про виробничу практику; перехід до комп'ютеризації навчального процесу (1985 р.); затвердження підготовки за новим переліком професій (1987 р.); впровадження нових навчальних програм (1988 р.); надання профтехучилищам права здійснювати перепідготовку робітничих кадрів.

П'ятий період – 1991-1994 рр. – пошуки шляхів реформування системи ПТО відповідно до програми “Освіта (Україна ХХІ століття)”; створення нових організаційно-педагогічних форм підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. Як зазначає О. Коханко, починаючи з 1991 р., відбувається зниження уваги до системи ПТО з боку державної влади, погіршується загальноосвітня підготовка учнів у профтехучилищах, зменшується кількість абітурієнтів і випускників ПТНЗ [10, с. 6].

Аналізуючи історико-педагогічні дослідження розвитку професійної освіти, що здійснювалися на теренах колишніх соціалістичних країн (Польща, Болгарія, Німеччина та ін.), слід зазначити, що відбувалася взаємна співпраця та обмін досвідом. Тому можемо здійснити порівняльну характеристику періодизації розвитку ПТО. А. Каплун у дисертаційному дослідженні “Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (кінець ХІХ – ХХ ст.)” здійснив періодизацію процесу становлення і розвитку систем професійної освіти у Болгарії та Польщі, виділивши такі періоди:

I період – зародження систем професійної освіти (1880-1920 рр.);

II період – становлення професійної освіти у міжвоєнний та воєнний час (1920-1945 рр.);

III період – розвиток професійно-технічної освіти у період індустріального суспільства (1945-1990 рр.).

Останній період дослідник умовно поділив на такі етапи:

– здійснення професійної освіти з присвоєнням випускникам професійної кваліфікації (1945-1968 рр.);

– поєднання середньої та професійної освіти з подальшим присвоєнням професійної кваліфікації (1968-1990 рр.);

IV період – розвиток професійної освіти Болгарії та Польщі в умовах європейської інтеграції (1990-2010 рр.) [8 с. 26].

Н. Абашкіна у дисертації “Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ – ХХ ст.)” також наводить подібну періодизацію, виділяючи чотири етапи: кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.; 1945-1970 рр.; 1970-1990 рр.; 1990-1998 рр., зазначаючи, що така хронологічна періодизація дослідження ґрунтується на визначенні етапів

об'єктивного соціально-політичного, економічного і культурного розвитку Німеччини та врахуванні особливостей розвитку системи загальної освіти і системи професійної освіти у цій країні [1, с. 6].

Як бачимо, 1969 р. – початок важливого етапу розвитку професійно-технічної освіти, про що свідчать періодизації, які здійснили Н. Абашкіна і А. Каплун. У періодизаціях, які запропонували С. Батишев та О. Коханко, також 1969 р. визначається початком нового важливого етапу розвитку ПТО.

Після розвалу СРСР в Україні відбулося падіння виробництва, інфляція, зменшилося державне замовлення на підготовку працівників, скоротилися потреби у кваліфікованих робітниках певних професій. Відчутним став попит на працівників, наприклад, у сфері обслуговування (туризм, готельна справа, бізнес), з'явилися нові професії, які потребують висококваліфікованих працівників. Постала потреба якісної підготовки висококваліфікованих фахівців, а особливо фахівців сфери обслуговування, бо саме ця сфера в економічно розвинутих країнах є однією з важливих складових економіки. Професійно-технічні навчальні заклади змушені були модернізуватися, щоб підготувати висококваліфікованих фахівців. Тому важливою функцією професійно-технічних навчальних закладів є професійна підготовка учнів до оволодіння професією та підвищення їхнього професійного рівня, перекваліфікація робітників, здійснення професійного навчання персоналу на виробництві, забезпечення ринку праці кваліфікованими робітниками.

Професійно-технічна освіта України безпосередньо пов'язана з соціально-економічним розвитком держави. Відштовхуючись від основних етапів розвитку економіки країни, можемо проаналізувати зміни у професійно-технічній освіті. Н. Ничкало зазначає, що “профтехосвіта має розглядатися не тільки як компонент соціальної сфери, а й як галузь, глибоко інтегрована в економіку” [5, с. 735].

Економісти визначають і обґрунтовують такі періоди трансформації економіки України:

- 1991-1994 рр. – лібералізація й обвальне падіння виробництва;
- 1995-1998 рр. – активізація протидії кризовим процесам і уповільнення темпів падіння в економіці;
- з 1999 р. – стабілізація економіки і відновлення темпів її зростання [12].

В. Греченко пропонує виділити в історії незалежної України 4 основні етапи [4, с. 9]:

- 1) 1991-1996 рр. – початковий;

- 2) 1997-2004 рр. – становлення;
- 3) 2005-2010 рр. – “пост революційний” етап;
- 4) з 2010 р. – по теперішній час – етап реформування.

З часу незалежності України було прийнято ряд нормативно-правових документів, що мали важливе значення для розвитку професійно-технічної освіти:

1. Указ “Про основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні” (1996 р.).

2. Закон “Про професійно-технічну освіту” (10.02.1998 р.).

3. Закон “Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань професійно-технічної освіти” (04.11.2004 р.).

4. Постанова “Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні” (2003 р.).

5. Акт “Про затвердження Порядку працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів” (2010 р.) та ін.

В Україні до 1991 р. (Радянський Союз) функціонував єдиний тип навчального закладу – професійно-технічне училище, яке здійснювало свою діяльність за єдиними навчальними планами та програмами на величезній території (Україна, Словаччина, Угорщина). Нові соціально-економічні умови з 1991 р. стали поштовхом створення професійно-технічних навчальних закладів нового типу для підготовки кваліфікованих робітників. Першими в Україні закладами професійно-технічної освіти нового типу стали Вищі професійні училища (ВПУ). У Законі України “Про професійно-технічну освіту” (1998 р.) міститься перелік навчальних закладів, які належать до професійно-технічних навчальних закладів, а саме: професійно-технічне училище відповідного профілю, вище професійне училище, художнє професійно-технічне училище, центр професійно-технічної освіти, навчально-виробничий центр, центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів та інші [7].

Багатотиповість навчальних закладів свідчить про вагомий розвиток професійно-технічної освіти початку ХХІ ст. Як зазначалося вище, з 1999 р. відбувається стабілізація економіки і відновлення темпів її зростання, тому щодо модернізації професійно-технічної освіти за часів незалежності слід зазначити, що навчальні заклади перетворюються на багатоступеневі та багатопрофільні, бо у 1999 р. було прийняте Положення про ступеневу професійно-технічну освіту [13]. Відповідно до ступенів професійно-технічної освіти встановлюється три атестаційні рівні професійно-технічних навчальних закладів.

До професійно-технічних навчальних закладів першого атестаційного рівня належать: навчальні курси певного професійного спрямування, професійні школи, навчально-курсівні комбінати; автомобільні навчальні комбінати, інші прирівняні до них навчальні заклади. Нормативний термін навчання визначається навчальними планами і програмами, але не повинен перевищувати 1 року.

До професійно-технічних навчальних закладів другого атестаційного рівня належать: професійно-технічні училища відповідного профілю, професійно-художні училища, художні професійно-технічні училища, училища-агрофірми, училища-заводи, навчально-виробничі центри, навчальні центри, інші прирівняні до них навчальні заклади. Нормативний термін навчання визначається державними стандартами професійно-технічної освіти, але не повинен перевищувати:

- а) для осіб, які мають повну загальну середню освіту, – 1,5 року;
- б) для осіб, які мають базову загальну середню освіту і здобувають повну загальну середню освіту, – 4 роки;
- в) для осіб, які мають базову загальну середню освіту або, як виняток, не мають її і поки не здобувають повну загальну середню освіту, – 2 роки.

До професійно-технічних навчальних закладів третього атестаційного рівня належать: вищі професійні училища, вищі художні професійно-технічні училища; вищі училища-агрофірми, центри професійно-технічної освіти, центри підготовки і перепідготовки робітничих кадрів, інші прирівняні до них навчальні заклади. Нормативний термін навчання визначається державними стандартами професійно-технічної освіти, але не повинен перевищувати 2 роки [13].

У 1991 р. відбулося прийняття Концепції професійної освіти, а через 13 років у 2004 р. затверджена наступна Концепція [9]. Відбувалися зміни в соціально-економічному розвитку (зростання безробіття, зміни форм власності, стрімкий розвиток ринку праці), тому розвиток таких подій вимагав змін у професійно-технічній освіті; забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців із високим рівнем освіченості. Потреба та важливість цієї Концепції є новим етапом до “трансформації галузі в систему професійної освіти і навчання” [12, с. 103].

У Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні (2004) обґрунтовано положення про систему професійно-технічної (професійної) освіти як складову системи освіти України. Основний зміст цього документа спрямований на допрофесійну підготовку, професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації робітників, професійне навчання персоналу на виробництві

та навчання безробітних громадян. “Отже, Концепція розвитку професійної освіти України як теоретичний документ окреслює нові підходи і перспективне бачення піднесення цієї галузі на рівень вимог і завдань ХХІ століття” [12, с. 98].

Аналіз нормативно-правових актів дозволив виявити тенденцію розвитку, модернізації та вдосконалення якості професійно-технічної освіти.

Таким чином, професійно-технічна освіта за час незалежності України зазнала значних змін під впливом соціальних, економічних і політичних процесів. Розвиток держави має безпосередній вплив на розвиток освіти, а саме професійно-технічної, яка здійснює підготовку висококваліфікованих робітничих кадрів. Наведення основних етапів періодизації розвитку професійно-технічної освіти України доводить доцільність здійснення аналізу професійно-технічної освіти за часів незалежності на підставі аналізованих нормативно-правових документів. Доцільно також проаналізувати іншу документальну базу, яка підтверджує процеси модернізації професійної освіти за період незалежності держави.

Посилання:

1. *Абашкіна Н. В.* Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ – ХХ ст.) : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / *Н. В. Абашкіна*. — К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1999. — 44 с.
2. *Батышев С. Я.* Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / под. ред. *С. Я. Батышева*. — М. : Педагогика, 1981. — 352 с.
3. *Брехунець Н. С.* Навчальні заклади освіти України 50-80-х років ХХ ст.: історіографія : автореф. дис... канд. іст. наук : 07.00.06. / *Н. С. Брехунець*. — К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2006. — 15 с.
4. *Греченко В. А.* Етапи державотворення незалежної України (1991-2011) // Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. — 2011. — № 2 (53), Спеціальний випуск “Незалежній Україні – 20 років”. — [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://visnyk.univd.edu.ua/?action=publications&pub_name=visnik&pub_id=276589&mid=8&year=2011&pub_article=283188
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. *В. Г. Кремень*. — Київ : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
6. *Зайчук В. О.* Зміст і форми підготовки кадрів у профтехучилищах сільськогосподарського профілю в Україні [Текст] : дис... канд. пед. наук :13.00.01 / *Зайчук Валентин Олександрович*. — К., 1994. — 249 с.
7. Закон України “Про професійно-технічну освіту” // Професійно-технічна освіта. — 1998. — № 1. — С. 2-12.
8. *Каплун А. В.* Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (кінець ХІХ – ХХ ст.) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / *А. В. Каплун*. — К., 2011. — 44 с.
9. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Професійно-технічна освіта. — 2004. — № 3. — С. 5-7.

10. *Коханко О. М.* Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів з середньою освітою в Україні (1969-1994 рр.) : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. / *О. М. Коханко*. — К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1995. — 24 с.
11. *Лікарчук І. Л.* Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888 –1998 роки) : монографія / *І. Л. Лікарчук*. — К. : Вища школа, 1998. — 256 с.
12. *Ничкало Н. Г.* Трансформація професійно-технічної освіти України / *Н. Г. Ничкало*. — К. : Педагогічна думка, 2008. — 200 с.
13. Положення про ступеневу професійно-технічну освіту. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/956-99-%D0%BF>
14. *Попова Т. І.* Педагогічні умови організації виробничої практики у професійно-технічних училищах швейного профілю в Україні (друга половина ХХ століття) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / *Т. І. Попова*. — Х. : Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди, 2007. — 25 с.
15. Профтехосвіта України: ХХ століття : енциклопед. вид. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; упоряд.: *Н. Ничкало, І. Лікарчук, Н. Падун* [та ін.] ; наук. рада: *В. Кремень* (голова), *А. Гуржій, С. Дорогуцьов* [та ін.]. — К.: АртЕк, 2004. — 872 с.
16. *Пузанов М. Ф.* Нариси історії професійно-технічної освіти в Українській РСР / *М. Ф. Пузанов, Г. І. Терещенко*. — К. : Вища школа, 1980. — 232 с.
17. *Харламов М. І.* Розвиток професійно-технічної освіти в УРСР у 1921-1929 рр. : автореф. дис... канд. іст. наук : 07.00.01. / *М. І. Харламов*. — Х. : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2011. — 27 с.

References (translated and transliterated)

1. *Abashkina N. V.* Rozvytok profesiinoi osvity v Nimechchyni (kinets XIX – XX st.) : avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 (The development of vocational education in Germany (the end of the 19th – 20th centuries): Abstract of Ph.D. thesis in pedagogical sciences). Kyiv: Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 1999. 44 p.
2. *Batyshev S. Ya.* Ocherki istorii professional'no-tehnicheskogo obrazovaniya v SSSR (Essays on the history of vocational education in the USSR). / *S. Ya. Batyshev* (ed.). Moscow, 1981. 352 p.
3. *Brehunets N. S.* Navchalni zaklady osvity Ukrainy 50-80kh rokiv XX st.: istoriografiiya : avtoref. dys... kand. ist. nauk : 07.00.06 (Educational institutions in Ukraine in the years of 50-80 of the twentieth century: historiography : Author's abstract of Ph. D. thesis in historical sciences). Kyiv, Taras Shevchenko National University, 2006. 15 p.
4. *Hrechenko V. A.* Etapy derzhavotvorennia nezalezhoi Ukrainy (1991-2011) (Stages of state independence of Ukraine (1991-2011)) // Bulletin of Kharkiv National University of Internal Affairs, 2011. № 2 (53). Special Issue “Independent Ukraine – 20 years”. — [Electronic resource] — Mode of access : http://visnyk.univd.edu.ua/?action=publications&pub_name=visnik&pub_id=276589
5. Entsyklopediia osvity (Encyclopedia of education). / *V. H. Kremen* (Ed.-in-chief). Kyiv, 2008. 1040 p.
6. *Zaychuk V. A.* Zmist i formy pidhotovky kadriv u proftekhuchylyshchakh silskohospodarskoho profilu v Ukraini : dys... kand. ped. nauk : 13.00.01 (The contents and forms of training at vocational agricultural schools in Ukraine : Ph.D. thesis in pedagogical sciences). Kyiv, 1994. 249 p.
7. Zakon Ukrainy “Pro profesiino-tekhnicnu osvitu” (The Law of Ukraine “On Vocational Education”). // Vocational Education, 1998. № 1. P. 2—12.
8. *Kaplun A. V.* Rozvytok system pidhotovky kvalifikovanykh robotnykiv u Bolharii i Polshchi (kinets XIX – XX st.) : avtoref. dys... kand. ped. nauk : 13.00.04 (Develop-

- ment of training system of skilled workers in Bulgaria and Poland (the end of 19th – 20th centuries): Abstract of Ph. D. thesis in pedagogical sciences). Kyiv, 2011. 44 p.
9. Kontsepsiia rozvytku profesiino-tekhnichnoi (profesiinoi) osvity v Ukraini (The concept of vocational (professional) education in Ukraine). // Vocational Education, 2004. № 3. P. 5—7.
 10. *Kokhanko O. M.* Stanovlennia i rozvytok pidhotovky kvalifikovanykh robotnychykh kadriv z serednoiu osvitoiu v Ukraini (1969-1994 rr.) : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.01 (Formation and development of training skilled labor force with secondary education in Ukraine (1969-1994): Abstract of Ph. D. thesis in pedagogical sciences). Kyiv: Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 1995. 24 p.
 11. *Likarchuk I. L.* Upravlinnia systemamy pidhotovky kvalifikovanykh robotnykiv v Ukraini: pedahohichni aspekt (1888 –1998 roky) : monohrafiia (Management of systems of skilled workers training in Ukraine: pedagogical aspect (1888 -1998): monograph). Kyiv, 1998. 256 p.
 12. *Nychkalo N. H.* Transformatsiia profesiino-tekhnichnoi osvity Ukrainy (Transformation of Vocational Education of Ukraine). Kyiv, 2008. 200 p.
 13. Polozhennia pro stupenevu profesiino-tekhnicnu osvitu (Regulations on a stepwise vocational education). — [Electronic resource]. — Mode of access: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/956-99-%D0%BF>
 14. *Popova T. I.* Pedahohichni umovy orhanizatsii vyrobnychoi praktyky u profesiino-tekhnicnykh uchylshchakh shveinoho profilu v Ukraini (druha polovyny XX stolittia) : avtoref. dys... kand. ped. nauk : 13.00.01 (Pedagogical conditions of industrial practice at vocational schools of sewing profile in Ukraine (the second half of the 20th century) : Abstract of Ph.D. thesis in pedagogical sciences). Kharkiv, H. Skovoroda National Pedagogical University, 2007. 25 p.
 15. Proftekhosvita Ukrainy: XX stolittia : entsykloped. vyd. (Vocational education in Ukraine: the twentieth Century: encyclopedia / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education; Compiled by *N. Nychkalo, I. Likarchuk, N. Padun* [et al.]; Scientific Council: *V. Kremen*, (Chairman), *A. Hurzhiy, S. Dorohuntsov* [et al.]. Kyiv, 2004. 872 p.
 16. *Puzanov M. F., Tereshchenko H. I.* Narysy istorii profesiino-tekhnichnoi osvity v Ukrainiskii RSR (Essays on the history of vocational education in the Ukrainian SSR). Kyiv, 1980. 232 p.
 17. *Kharlamov M. I.* Rozvytok profesiino-tekhnichnoi osvity v URSS u 1921-1929 rr avtoref. dys... kand. ist. nauk : 07.00.01 (Development of Vocational Education in the USSR in 1921-1929 : Author's abstract of Ph.D. thesis in historical sciences). Kharkiv, V. N. Karazin National University, 2011. 27 p.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2013

Л. Зельман

Основные этапы развития профессионально-технического образования в Украине

Изложены основные подходы к периодизации профессионально-технического образования, в частности рассмотрены этапы развития профессионально-технического образования в независимой Украине в контексте общественно-политических и социально-экономических условий развития государства. Осуществлен анализ отдельных нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность профессионально-технического образования. Главными условиями, которые повлияли на процесс формирования профессионально-технического образования, стали изменения в социально-экономическом, научном и культурном развитии страны. Профессионально-технические учебные заведения вынуждены были модернизироваться в таких условиях, чтобы подготовить высококвалифицированных специалистов. Под влиянием экономических, социальных и политических процессов Украина за время независимости претерпела значительные изменения. Характеристика основных этапов периодизации

развития профессионально-технического образования Украины доказывает целесообразность изучения особенностей профессионально-технического образования в период независимости на основании рассматриваемых нормативно-правовых документов.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, периодизация, подготовка квалифицированных работников, нормативно-правовые документы.

L. Zelman

Main Stages of Vocational Education Development in Ukraine

The article deals with the basic approaches to periodization of vocational education, in particular the stages of development of vocational education in the independent Ukraine in the context of socio-political and socio-economic conditions of the state. The author analyzes certain legal documents regulating the activities of vocational education. The main conditions that have influenced the formation of vocational education are the changes in the socio-economic, scientific and cultural development of the country. Vocational schools were forced to modernize in such conditions, to prepare highly qualified specialists. Under the influence of economic, social and political processes in the time of independence, Ukraine has undergone significant changes. Characteristics of the main stages of vocational education development in Ukraine demonstrates the desirability of examining the features of vocational education in the period of independence on the basis of considered legal documents.

Key words: vocational education, periodization, skilled workers training, legal documents

Рецензент – кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник А. О. Молчанова

ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ

УДК 377.091.113:005.336.2:004

*Василь Ягунов,
Валентина Свистун*

МЕТОДИ ДІАГНОСТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Інформаційно-аналітична діяльність керівників професійних навчальних закладів (ПНЗ) – це безпосередня складова (чи функція) їх управлінської діяльності як суб'єктів управління в системі освіти. Підготовленість, здатність і готовність керівників ПНЗ до її успішного здійснення визначається як інформаційно-аналітична компетентність (ІАК), яка забезпечує цілеспрямований пошук, збір, моніторинг, аналіз, синтез, експертну оцінку й опрацювання нормативно-правової, наукової, психолого-педагогічної, виробничої, навчально-методичної та іншої інформації, яка стосується життєдіяльності та функціонування ПНЗ як освітньої установи та управлінської діяльності як суб'єктів управління, продуктивним її використанням для вирішення управлінських завдань в умовах невизначеності (неповної інформації). Вона, безумовно, у кожного керівника сформована по-своєму, має свій рівень сформованості та розвиненості, має певні перспективи та потенціал для вдосконалення й актуалізації. Для цього її слід діагностувати, тобто з'ясувати актуальний рівень сформованості (розвиненості); визначити відповідність керівника посаді, яку він займає як суб'єкт управління; з'ясувати потенційні професійні можливості як керівника та фахівця; допомогти керівникові в усвідомленні його актуальних можливостей в інформаційно-аналітичній діяльності та сприяти опрацюванню індивідуальної програми розвитку (вдосконалення) своєї ІАК.

Мета статті – дати характеристику основних методів діагностування ІАК керівників професійних навчальних закладів.

У професійній педагогіці практично немає публікацій, які стосуються інформаційно-аналітичної діяльності керівників ПНЗ, їх інформаційно-

аналітичної компетентності, а також її діагностування. Має лише публікації, які стосуються окремих аспектів інформаційно-аналітичної компетентності керівників ПТНЗ (Л. Петренко, В. Ягупов та ін.), створення інформаційних систем в освіті, у т. ч. ПТО (В. Биков, Н. Величко, Т. Волкова, А. Гуменний, Л. Майборода, І. Савченко та ін.).

У процесі діагностики ІАК керівників виникає низка труднощів. Наприклад, що має бути предметом діагностування: особистість керівника, інформаційно-аналітична діяльність чи певні її продукти, безпосередньо ІАК. Для отримання обґрунтованої відповіді на ці проблемні питання слід з'ясувати методологію діагностування професійної діяльності керівників та її складових. Методологія дає відповідь про те, яких методологічних підходів (парадигм, принципів, ідей, цінностей тощо) слід дотримуватися у процесі організації, здійснення й оцінювання результатів діагностування певних професійних явищ. Ми вважаємо, що слід брати до уваги такі аспекти: по-перше, діагностується суб'єкт управлінської діяльності; по-друге, діагностується різновид управлінської діяльності – інформаційно-аналітичний; по-третє, діагностується безпосередньо ІАК. Отже, для врахування всіх цих аспектів слід дотримуватися вимог кількох методологічних підходів: системного (вивчати робітника цілісно); генетичного чи динамічного (діагностувати працівника в динаміці, у розвитку); гуманістичного і людиноцентристського (враховувати можливості та запити самої людини, її інтереси, показувати їй як працівникові її професійні резерви, потенційні можливості); суб'єктно-діяльнісного (діагностувати конкретного суб'єкта управління в конкретному виді діяльності – інформаційно-аналітичній) і компетентнісного (діагностика має бути предметною).

ІАК є також виявом певних професійно важливих якостей, утворень і властивостей керівника професійного навчального закладу. Наприклад, модель компетентності, згідно з Дж. Равеном, будується у вигляді матриці взаємодії компонентів, стовбці якої вказують на ціннісні аспекти поведінки (Досягнення, Співробітництво, Вплив, які були виокремлені ще Д. Макклелландом). Строки матриці відповідають компонентам поведінки, які забезпечують досягнення цілей діяльності. Ці компоненти складають 4 групи: когнітивні; афективні; вольові; навички та досвід.

Уніфікована структурна модель ІАК керівника складається, на нашу думку, з ціннісно-мотиваційного, когнітивного, поведінково-діяльнісного, комунікативного та суб'єктного компонентів, яка має динамічний характер, оскільки залежить від специфіки й особливостей функціонування кожного окремого ПНЗ, індивідуального стилю управлінської діяльності

конкретного керівника та культури його практичного мислення, а також від інших об'єктивних і суб'єктивних чинників. Для їх діагностування можна рекомендувати певні методи та методики (табл. 1). З таблиці видно, що водночас можна використовувати як класичні стандартизовані тести для дослідження мотивації, інтелекту, типу мислення, креативності, рефлексивності, самооцінки, так і власні авторські анкети, квазіпрофесійні завдання інформаційно-аналітичного спрямування.

Таблиця 1

Методики дослідження рівнів розвиненості інформаційно-аналітичної компетентності керівників ПНЗ

№ з/п	Методики дослідження	Критерії Діагностування	Показники критеріїв
1	2	3	4
1.	Визначення мотивації успіху та страху невдачі.	– ціннісно-мотиваційний	– досягнення успіху; – уникнення невдач;
2.	“Ціннісні орієнтації” М. Рокіча.	– ціннісно-мотиваційний	цінності: – термінальні; – інструментальні;
3.	Тест “Управлінські ситуації та спрямованість керівника”.	– ціннісно-мотиваційний – поведінково-діяльнісний	спрямованість на: – психологічний клімат; – справу; – субординацію; – себе;
4.	Орієнтаційна анкета Б. Вассова на визначення спрямованості особистості.	– ціннісно-мотиваційний; – поведінково-діяльнісний	спрямованості особистості на: – себе; – спілкування; – справу.
5.	Методика Л. Урванцева – Н. Володіної для діагностики спрямованості мислення.	– когнітивний; – поведінково-діяльнісний	спрямованість мислення: – практичне; – теоретичне;
6.	“Інтелектуальна лабільність”.	– когнітивний	– гнучкість мислення;
7.	Тест “Індивідуальні стилі мислення”.	– когнітивний	індивідуальні стилі мислення: практичний; реалістичний; ідеалістичний; синтетичний; аналітичний;
8.	Анкета діагностування інформаційно-аналітичних знань.	– когнітивний; – поведінково-діяльнісний	– рівень інформаційно-аналітичних знань;
9.	Анкета “Квазіпрофесійні ситуації”.	– когнітивний; – поведінково-діяльнісний	– вирішення інформаційно-аналітичних ситуацій;

1	2	3	4
10.	Опитувальник Д. Брунера для визначення типів мислення та рівня креативності.	– поведінково-діяльнісний; – когнітивний	– рівень креативності; – типи мислення: предметне; образне; знакове; символічне;
11.	Діагностування комунікативних та організаційних здібностей.	– поведінково-діяльнісний; – комунікативний	здібності: – організаторські; – комунікативні;
12.	Стильова самореалізація поведінки людини.	– поведінково-діяльнісний	– планування; – моделювання; – програмування; – оцінювання результатів; – гнучкість; – самостійність;
13.	Субтест “Групи експресії” з методики дослідження соціального інтелекту.	– комунікативний	– соціальний інтелект
14.	Анкета для управлінців.	– когнітивний; – поведінково-діяльнісний; – суб’єктний	Функції: – мотиваційна; – інформаційно-аналітична; – оцінювальна;
15.	Опитувальник Локус-контролю (д).	– когнітивний; – поведінково-діяльнісний; – суб’єктний	готовність до діяльності, пов’язаної з подоланням труднощів.
16.	Методика А. Карпова.	– суб’єктний	рефлексія: – ситуативна; – ретроспективна; – перспективна
17.	Методика Дембо-Рубінштейн	– суб’єктний	параметри самооцінки: – висота; – стійкість; – реалістичність.
18.	Методика самооцінки особистості (Будассі)	– суб’єктний	рівні самооцінки: – завищена; – занижена; – об’єктивна.

Тут більш докладно представимо лише окремі класичні стандартизовані тести. Будь-яка діяльність стимулюється і спрямовується певними цінностями та мотивами. У зв’язку з цим *ціннісно-мотиваційна складова* ІАК досліджується відповідно до висновку про те, що оцінка особистісних і професійно важливих якостей і визначення ціннісних орієнтирів у інформаційно-аналітичній діяльності не можуть бути відірвані від

тестів здатностей, інтелекту та практичних здатностей керівника, оскільки вони можуть системно і творчо проявлятися лише в такій інформаційно-аналітичній діяльності, яка є цікавою для керівника.

Методика визначення мотивації успіху та страху невдачі (опитувальник А. Реана) [1, с. 382-383]. Мотивація до успіху належить до позитивної мотивації. За такої мотивації керівник, починаючи будь-яку справу, орієнтований на досягнення чогось конструктивного, позитивного. В основі активності таких керівників лежить надія на успіх в інформаційно-аналітичній діяльності та потреба в її досягненні. Вони, зазвичай, упевнені у собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні, їх спонукає внутрішня мотивація, відрізняє наполегливість у досягненні мети та цілеспрямованість в управлінській діяльності, важливою складовою якої є інформаційно-аналітична складова. Мотивація на невдачу відноситься до негативної мотивації, оскільки активність керівників із такою мотивацією пов'язана, насамперед, із потребою уникнення зриву, покарання, невдачі. Загалом в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення та негативні очікування. Починаючи певну педагогічну справу, керівник вже наперед боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху в управлінській діяльності. Керівники, мотивовані на невдачу, зазвичай, відрізняються підвищеною тривожністю, низькою впевненістю у своїх силах, намагаються уникати відповідальних управлінських завдань, а за необхідності вирішення дуже відповідальних завдань можуть впасти у стан, що є близьким до панічного. Ситуативна тривожність стає дуже високою у цьому випадку. Проте усе це може співіснувати з дуже відповідальним ставленням до управлінської діяльності.

За допомогою *орієнтаційної анкети Б. Вассова на визначення спрямованості особистості* визначаються такі спрямованості: на себе, на спілкування та на справу [1, с. 409-411]. Спрямованість керівника ПНЗ на себе характеризується орієнтацією на пряме винагородження, агресивністю у досягненні статусу, любов'ю до влади, схильністю до суперництва, подразливістю, тривожністю й інтравертованістю, а спрямованість на спілкування відрізняється прагненням за будь-яких умов підтримувати взаємини з людьми, орієнтацією на спільну діяльність, але часто це негативно впливає на виконання конкретних управлінських завдань або надання щирої допомоги іншим; орієнтацією на соціальне схвалення, залежністю від групи, потребою у прив'язаності й емоційних взаєминах із людьми. Спрямованість керівника на справу – це його зацікавленість у вирішенні управлінських проблем, завдань і ситуацій,

здійсненні управлінської діяльності якомога краще, орієнтації на ділове співробітництво; здатність відшукувати в інтересах справи власну думку, яка є корисною для досягнення загальної мети. Отже, провідний прояв спрямованості суттєво впливає на управлінську діяльність керівників, оскільки визначає основний вектор їх особистісної спрямованості в інформаційно-аналітичній діяльності.

Методика “Ціннісні орієнтації” М. Рокіча спрямована на виявлення системи ціннісних орієнтацій особистості, яка визначає змістовний бік її спрямованості та складає основу світогляду, ядро мотивації життєдіяльності та основу життєвої концепції, що виявляється в її ставленні до оточуючого світу, до інших людей, до самого себе, до речей. Дана методика ґрунтується на безпосередньому ранжуванні двох класів цінностей: інструментальних і термінальних. Термінальні цінності – це переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб прагнути до неї, а інструментальні – переконання в тому, що певний спосіб дій або особливість особистості виступає переважаючим у будь-якій ситуації [6, с. 85-88].

Діагностування когнітивної та поведінково-діяльнісної складових ІАК передбачає з'ясування механізмів функціонування практичного мислення керівників ПНЗ, визначення його основних характеристик і проявів, дослідження результатів інформаційно-аналітичної діяльності. *З методики оцінки загальних і спеціальних технічних здібностей Дж. Фаланагана для дослідження можна взяти, наприклад, тест “Збірка”.* Цей тест спрямований на визначення рівня розвиненості просторового мислення, просторових уявлень та уяви людини. Практичне мислення неможливо уявити без здатності керівника оперувати просторовими образами, а саме розвиненість такої якості є обов'язковим критерієм високого рівня розвиненості ІАК.

Тест Беннета на технічне мислення й обізнаність [5, с. 305-321] вимірює досягнутий рівень технічної обізнаності, знань основ механіки, техніки, накопиченого досвіду роботи з технічними приладами й інструментами, вміння читати креслення, розбиратися в роботі технічних пристроїв і їх схемах, розв'язувати нескладні фізико-технічні завдання. Такими якостями практичного мислення мають володіти ті керівники, які здійснюють професійну підготовку техніків-механіків, електрозварювальників, токарів, електромонтерів, електромеханіків, радіомеханіків, каменярів, слюсарів, машиністів, шихтувальників та ін.

Методика Л. Урванцева – Н. Володіної для діагностики спрямованості мислення дає можливість визначати рівень спрямованості мис-

лення особи за шкалою від теоретичного до практичного. У процесі управління постійно треба мати широко розвинуту різноманітну практичну спрямованість мислення, яка в цій методиці розглядається як властивість пізнавальної активності особи, що характеризує її підпорядкованість предметно-перетворюючим цілям.

Опитувальник Д. Брунера для визначення типів мислення та рівня креативності пропонує оцінку таких базових типів мислення, як предметне, символічне, знакове, образне та креативність, без яких уявити практичне мислення керівника неможливо, оскільки вони постійно супроводжують їх інформаційно-аналітичну діяльність.

Методика “Педагогічні ситуації” Р. Немова [5, с. 445-452] дає можливість оцінювати рівень розвиненості педагогічних здібностей особистості, зокрема її здатність виходити з різних ускладнених педагогічних ситуацій. А інформаційно-аналітична діяльність керівника ПНЗ є безперервною ланкою з’ясування, усвідомлення і вирішення різноманітних навчальних, виховних, розвивальних, навчально-виробничих, особистісних та інших педагогічних ситуацій.

Для діагностування комунікативної складової ІАК можна використовувати субтест “Групи експресії” з методики дослідження соціального інтелекту. Особи з високими оцінками за цим субтестом здатні правильно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами, мімікою, позами, жестами. Особливо такі якості практичного мислення необхідні всім керівникам. Керівники з високими оцінками за цим субтестом приділяють велику увагу невербальному спілкуванню, у них добре розвинута інтуїція, а з низькими оцінками – погано володіють мовою рухів, поглядів і жестів. У спілкуванні вони більше орієнтовані на вербальний зміст повідомлень, можуть помилятися у розумінні суті слів співрозмовника, оскільки не враховують (або невірно враховують) вербальні реакції, які їх супроводжують. Успішність у виконанні субтесту позитивно корелює з такими показниками: точністю, повнотою, нестереотипністю та пластичністю при змалюванні особистості незнайомої людини з фотографії; чутливістю до емоційних станів інших осіб у ситуаціях ділового спілкування; різноманітністю експресивного репертуару в спілкуванні; відкритістю та проявом дружності у спілкуванні; емоційною стабільністю; сенситивністю до зворотного зв’язку в спілкуванні, відкритістю до критики, совісністю; високою самооцінкою та ступенем сприйняття себе; насиченістю Я-образу, вольових характеристик особистості, активністю, сценічністю; глибинною рефлексією; точністю розуміння того, яким чином власний емоційний стан людини сприймається її

партнерами по спілкуванню, що виступає показником конгруентності комунікативної поведінки, підґрунтям успішної самопрезентації; емпатією, невербальною чутливістю [3, с. 644-663].

Для з'ясування суб'єктної складової ІАК можна діагностувати самооцінку, рефлексію та тип локус-контролю особистості. Нас, насамперед, має цікавити суб'єктна активність керівника, яка виявляється у відповідальності, розумінні себе як активного діяча управлінської діяльності, адекватному розумінні в ній власного місця.

Самооцінку можна діагностувати за допомогою методики Дембо-Рубінштейн, яка дає можливість визначити основні параметри самооцінки – висоту, стійкість і реалістичність. За допомогою методики самооцінки особистості (Будассі) можна з'ясувати завищену, занижену й об'єктивну самооцінку керівника.

Тестування рефлексії можна здійснити за допомогою *методики А. Карпова* (діагностика рівня розвиненості рефлексії) [2]. Рефлексія є основним психічним механізмом, який забезпечує суб'єктність людини у будь-якій діяльності. Вона може бути ситуативною (забезпечує безпосередній контроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз ситуації та її координації відповідно до власного стану), ретроспективною (схильність до аналізу й оцінювання минулих явищ, подій і ситуацій і своє місце і роль у них) і перспективною (аналіз запланованих дій, вчинків, проектів і прогнозування їх результатів).

В опитувальнику “Локус контролю” за О. Ксенофонтовою можна використовувати показник “загальна інтернальність та інтернальність в управлінській діяльності”, які визначають характер інформаційно-аналітичної діяльності керівника. Локус-контроль – це поняття у психології, яке характеризує властивість людини приписувати свої успіхи та невдачі внутрішнім або зовнішнім чинникам [4].

Для діагностування певних показників, які не можна з'ясувати за допомогою стандартизованих методик (наприклад, ставлення до інформаційно-аналітичної діяльності, труднощі в інформаційно-аналітичній діяльності, культура інформаційно-аналітичної діяльності тощо), можна обґрунтувати авторську комплексну анкету. Низку питань цієї анкети можна спрямувати на уточнення окремих показників ІАК, які були отриманні за допомогою стандартизованих методик.

Отже, інструментарій дослідження ІАК керівників досить широкий і достатній. Але водночас слід наголосити, що вона діагностується опосередковано, через продукти інформаційно-аналітичної діяльнос-

ті, характер практичного мислення, ставлення до управлінської та інформаційно-аналітичної діяльності тощо.

Посилання:

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : [текст] / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2002. — 512 с. — (Серия “Мастера психологии”).
2. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 45—57.
3. Козловский О. В. Открой в себе гения : [текст] / О. В. Козловский. — Донецк : ООО ПКФ “БАО”, 2005. — 736 с.
4. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики “Уровень субъективного контроля” / Е. Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20. — № 2. — С. 103—114.
5. Немов Р. С. Психология : [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений] : В 3 кн. — 3-е изд. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.
6. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности : [учеб. пособие] / В. А. Сонин (автор-составитель). — С.-Пб. : Изд-во “Речь”, 2004. — 408 с.

References (translated and transliterated)

1. Il'in E. P. Motivacija i motivy (Motivation and motives). St Petersburg, 2002. 512 p.
2. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki (Reflexivity as a mental property and method of diagnosis) // Psychological Journal, 2003. Vol. 24. № 5. P. 45—57.
3. Kozlovskij O. V. Otkroj v sebe genija (Reveal a genius in yourself). Donetsk, 2005. 736 p.
4. Ksenofontova E. G. Issledovanie lokalizacii kontrolja lichnosti – novaja versija metodiki “Uroven' sub'ektivnogo kontrolja” (Studying localization of personality control – a new version of the methodology “The level of subjective control”) // Psychological Journal, 1999. Vol. 20. № 2. P. 103—114.
5. Nemov R. S. Psihologija: [učeb. dlja stud. vyssh. ped. učeb. zavedenij] : V 3 kn. (Psychology : [Textbook for students]: In 3 books. — 3rd ed. — Moscow, 1999. — Book 3: Psychodiagnostics. Introduction to scientific psychological research with elements of mathematical statistics. — 640 p.
6. Psihodiagnostičeskoe poznanie professional'noj dejatel'nosti : [učeb. posobie] (Psychodiagnostic knowledge of professional activity: Study guide) / V. A. Sonin (ed.). St Petersburg, 2004. 408 p.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2013

В. Ягунов, В. Свистун

Методы диагностирования информационно-аналитической компетентности руководителей профессиональных учебных заведений

В статье дана характеристика методов диагностирования информационно-аналитической компетентности руководителей профессиональных учебных заведений. Диагностируя информационно-аналитическую компетентность руководителей профессиональных учебных заведений, авторы статьи предлагают учитывать следующие аспекты: во-первых, диагностируется субъект управленческой деятельности; во-вторых, диагностируется разновидность управленческой деятельности – информа-

ционно-аналитический; в-третьих, диагностируется непосредственно информационно-аналитическая компетентность. Для учета всех этих аспектов следует соблюдать требования нескольких методологических подходов: системного (изучать работника целостно); генетического или динамического (диагностировать работника в динамике, в развитии); гуманистического и человекоцентристского (учитывать возможности и запросы человека, его интересы); субъектно-деятельностного и компетентностного. Авторы делают вывод, что инструментарий исследования информационно-аналитической компетентности руководителей достаточно широкий и достаточный, и одновременно отмечают, что она диагностируется косвенно, через продукты информационно-аналитической деятельности, характер практического мышления, отношение к управленческой и информационно-аналитической деятельности и т. д.

Ключевые слова: информационно-аналитическая компетентность; информационно-аналитическая деятельность; методы; диагностирование.

V. Yagupov, V. Svistun

Methods of Diagnosing Informational and Analytical Competence of Vocational Schools Managers

The article provides a description of methods of diagnosing the information and analytical competence of vocational schools directors. Diagnosing the information and analytical competence of vocational schools directors, the authors propose to consider the following aspects: firstly, the subject of management activities is diagnosed; secondly, a kind of administrative activity (informational and analytical one) is diagnosed; thirdly, the informational and analytical competence is diagnosed. To take into account all these aspects one should comply with the requirements of several methodological approaches: system (to research an employee holistically); genetic or dynamic (to diagnose an employee in dynamics, in development); humanistic and people-centered (to take into account the opportunities and demands of a man, his interests); subject-activity and competence-based. The authors conclude that the tools for researching information and analytical competence of leaders are wide enough and sufficient, and at the same time the authors say that it is diagnosed indirectly through products of information and analytical work, the nature of practical thinking, attitudes toward management and information-analytical work, etc.

Key words: informational and analytical competence; informational and analytical activity; methods; testing.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор В. П. Тищенко

УДК 377.1

Микола Чеботарьов

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, МЕХАНІЗМИ І ДЕТЕРМІНАНТИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Сучасна модернізація системи освіти орієнтується на збереження фундаментальних знань і одночасне підсилення її практичної, діяльнійсної спрямованості, що сприятиме формуванню готовності студентів до професійної діяльності. Розв'язання цієї проблеми у процесі навчання може здійснюватися з позицій компетентнісно-діяльнісного підходу. Сутність такого підходу полягає в тому, що оновлений зміст освіти буде основою формування ключових компетенцій майбутніх фахівців, а процес його засвоєння буде носити діяльнісний характер.

Компетентнісно-діяльнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, її змісту, організації освітнього процесу й управління ним. Він передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього фахівця на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає комплекс різноманітних взаємопов'язаних особистісних і функціональних характеристик суб'єкта, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності [8].

Сутність і структура понять “професійна компетентність” і “готовність до професійної діяльності” свідчать про їх тісний взаємозв'язок. Вони є інтегральним багаторівневим особистісним новоутворенням, яке характеризує ступінь підготовленості майбутніх фахівців до діяльності. Однак слід зазначити, що найчастіше термін “готовність до діяльності” науковці пов'язують із процесом професійно-педагогічної підготовки, а компетентність розглядають як результат педагогічної освіти. Низка авторів поняття “компетентність” і “готовність” визначають не як тотожні, а як зв'язок між внутрішнім потенціалом і реальним його втіленням (внутрішньою сутністю та зовнішнім виявом).

Метою статті є визначення сутності, структури та механізмів формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління.

Вітчизняні та зарубіжні вчені виокремили значну кількість диференційних ознак компетентнісного підходу. Так, О. Лебедев розуміє його як сукупність загальних положень, які визначають логіку освітнього процесу, орієнтованого на розвиток системного комплексу обі-

знаності, умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів діяльності з перетворення, в результаті якої отримують конкретний продукт. У контексті такого підходу реалізація змісту освіти має забезпечити формування у майбутніх фахівців взаємопов'язаних ключових навичок – здатність кваліфіковано виконувати роботу чи розв'язувати завдання [5]. На думку В. Петрука, компетентнісний підхід є особливою формою пізнання і здійснення освітньої діяльності, управління нею в умовах конкретних галузевих меж із позицій компетенцій, які визначаються суспільством [6].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує певні відмінності у визначенні сутності та структури професійної компетентності, що зумовлено різними підходами до визначення змісту цього поняття. Експерти Ради Європи вважають, що кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь – всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

У цілому компетентнісно-діяльнісний підхід до модернізації освіти забезпечує інтегративність змісту, формування не лише знань, навичок, особистісних якостей, а й умінь студентів та організовує їх підготовку на діяльнісній основі. Він потребує нової системи управління цим процесом, яка дає можливість ефективно реалізувати потенціал майбутніх фахівців, активізувати їх розвиток і саморозвиток.

Узагальнення розуміння сутності поняття “управління” у сучасних наукових джерелах, його основних характеристик в епоху інноваційного розвитку суспільства (гнучкості, адаптивності, рефлексивності, особистісної орієнтації) дозволяє розглядати управління як вид діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів на керовану систему, які узгоджені з механізмами її самоорганізації та спрямовані на підтримання функціонування системи та забезпечення її розвитку. В управлінні навчальним процесом простежується тенденція переходу від управління “впливу” до управління “на основі взаємодії” з використанням внутрішніх резервів педагогічної системи.

І. Драч вводить поняття “управління формуванням професійної компетентності” (компетентнісно орієнтоване управління). Це вид діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів на всі фактори освітнього середовища, здатних забезпечити готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності та цілеспрямований саморозвиток в умовах, що безперервно ускладнюються. Основою ком-

петентнісно орієнтованого управління є взаємодія суб'єктів управлінської діяльності, основним результатом – розвиток особистості [3].

Під готовністю до професійної діяльності ми розуміємо стійку здатність виконувати певний вид діяльності, яка включає такі аспекти: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; гарне знання досвіду, який є в цій галузі, активне оволодіння його найкращими досягненнями; вміння обирати засоби та способи дії, адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність навчатися на помилках і вносити корективи у процес досягнення цілей.

Цей процес здебільшого відбувається нерівномірно, тому управління ним здійснюється ситуативно і вимагає адаптивного підходу до управління системою освіти. Адаптивне управління виникло за потреби спрямованої самоорганізації людини, що забезпечує її усвідомлений цілеорієнтований саморозвиток у напрямі розкриття потенціалу особистості та її самореалізації. Тому саме на засадах адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників і студентів ВТНЗ можна досягти певних результатів у формуванні творчої особистості, конкурентоздатного професіонала з метою підвищення рівня та якості життя людей і прогресивного розвитку суспільства.

Г. Єльнікова розкриває дефініцію адаптивного управління як “процес взаємовпливу, що викликає взаємопристосування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення” [4, с. 50]. Адаптивне управління може бути спеціально організованим на основі створення, підтримки та розширення умов для саморозвитку об'єктів управління в межах установлених спільно із суб'єктом та усвідомлених вимог. Застосування такого підходу в управлінні ВТНЗ має змінити на краще як навчально-виховний процес, так і всі сфери діяльності закладу. Безумовно, будь-які зміни містять у собі адаптацію до нового стану і потребують певної кореляції дій. Провідною ознакою адаптивного управління є взаємопристосування й органічне поєднання мети керівника і прагнення виконавця на основі вироблення гнучких моделей діяльності.

Адаптивне управління в системі вищого навчального закладу розглядається Т. Боровою як цілеспрямоване, системне управління, що ґрунтується на відкритій взаємодії учасників управлінського процесу і спрямоване на досягнення кінцевого результату в умовах нестабільних ситуацій. Його характеризує партнерський стиль керівництва, узгодженість зовні-

шніх і внутрішніх мотивів учасників діяльності, урахування їх індивідуальних особливостей. У цій системі людина, будучи суб'єктом діяльності, не може просто пристосуватися до висунутих суспільством вимог, а буде узгоджувати і свої інтереси з ними. Процес адаптації сприяє цілеспрямованому розвитку особистості як зовні, так і внутрішньо, що значною мірою впливає на процес і результати її освітньої діяльності [1, с. 12].

Незважаючи на широкий теоретичний розгляд цієї проблеми, готовність майбутніх фахівців до адаптивного управління у процесі професійної підготовки та практичне використання технологій адаптивного управління поки ще не отримали належного поширення.

Необхідність формування готовності майбутніх менеджерів у сфері адаптивного управління зумовлена соціальними й економічними факторами, зростанням масштабів і динамізмом змін у бізнесі та підприємстві, які потребують від спеціалістів засвоєння нових підходів і вмінь в управлінні цим процесом, підвищення їх конкурентоспроможності. За таких умов вони повинні бути готовими до перекваліфікації, перепідготовки й оновлення своїх знань і вмінь, оволодіння додатковими компетенціями, безперервним продовженням навчання і саморозвитку, що потребує адаптивного управління.

Аналіз основних понять, пов'язаних із процесом професійної підготовки майбутніх фахівців, виявлення їх взаємозв'язків і залежностей дає нам можливість уточнити понятійно-термінологічний апарат дослідження та використати означені положення під час формулювання поняття "готовність майбутніх менеджерів до адаптивного управління".

При цьому *готовність до адаптивного управління* слід розуміти як здатність майбутнього менеджера бути суб'єктом своєї діяльності, який самостійно пристосовується до її змін, набуваючи необхідних для цього знань і вмінь; здатен приймати відповідні рішення у проблемних ситуаціях, планувати та здійснювати дії, адекватні конкретним обставинам, а також забезпечує самоконтроль, самоуправління і самовдосконалення у процесі її ефективного виконання.

Підсумовуючи здійснений вище аналіз наукової літератури, ми виокремлюємо такі структурні компоненти готовності до адаптивного управління майбутніх менеджерів:

1. Управлінський: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем управління; знання досвіду, накопиченого у сфері сучасного менеджменту; активне оволодіння найкращими досягненнями цієї галузі; вміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам.

2. Операційно-діяльнісний: усвідомлення цілей (прогнозування, моделювання, планування, цілепокладання, ухвалення рішень), визначення шляхів їх досягнення (аналіз діяльності, її корегування, самоефективність), прийняття відповідальності за досягнуті результати, здатність навчатися на помилках і вносити корективи у процес досягнення цілей.

3. Мотиваційно-регулятивний: професійна спрямованість (інтерес до спеціальності, мотиви діяльності, задоволеність обраною професією), самопізнання, самооцінка: самоорганізація, самоконтроль, саморегуляція, самоуправління.

4. Критеріально-оцінювальний (самомоніторинг, коучинг), який дозволяє оцінювати якість результатів навчально-пізнавальної діяльності й ефективність готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління.

Для формування готовності з адаптивного управління велике значення має рівень теоретичної підготовки. Знання є необхідною умовою мислення студента й основою його розвитку. Проте отриманий у процесі навчання обсяг знань не завжди свідчить про позитивні зміни у розумовому розвитку. Часто студенти механічно вивчають повний набір фактів, понять, законів, не розуміючи їх. У межах традиційної системи навчання, як показує досвід викладацької діяльності, наявні негативні тенденції в отриманні та використанні знань, переважає метод навчання на основі шаблонних дій, некритичний підхід до методології наукової дисципліни, формальне засвоєння не завжди повного і необхідного об'єму наукової інформації.

Із погляду сучасної освіти важливими є не стільки знання, скільки можливість оперувати ними під час вирішення теоретичних і практичних управлінських завдань і здатність адаптуватися до змін. У дидактиці приділяється велика увага навчанню способів виконання дій, а також формуванню необхідних умінь і навичок.

Для формування готовності майбутнього менеджера у сфері адаптивного управління необхідне оволодіння операційно-діялісною стороною процесу управління, яка полягає у спрямуванні його учасників на спільну діяльність, а саме: *аналіз суперечностей чи орієнтування в ситуації* – аналіз наявних суперечностей і пошук методів і способів їх розв'язання; *прогнозування* – створення моделі-прогнозу, яка допоможе передбачити хід подій і необхідні дії; *моделювання* – формування суб'єктивної моделі вирішення проблеми та бажаного результату навчання і педагогічної діяльності; *цілепокладання* – це процес створення системи цілей, спрямованих на отримання бажаних чи необхідних результатів, співвіднесення їх між собою і вибору головних; *планування* – визначення засобів досягнення мети і послідовності їх застосування з визначенням кроків їх реалізації;

прийняття рішення – це перехід від плану до дій, спрямованих на отримання бажаного результату, вибір стратегії та тактики його досягнення; *організація* – кооперація та самоспрямування дій учасників навчального процесу та забезпечення повноти й узгодженості дій за спільно визначеними провідними напрямками; *контроль і самоконтроль* – моніторинг результатів навчального процесу та самомоніторинг особистісної діяльності; *оцінка якості* – система показників, які дозволяють оцінити успішність реалізації плану і достатність зусиль, спрямованих на їх досягнення; *корекція* – аналіз ефективності системи самоуправління, її окремих етапів, а також реальних дій, що відбуваються у процесі діяльності та спілкування; *саморегулювання та самокорекція* діяльності учасників навчального процесу на відповідних рівнях самоуправління.

С. Сисоева зазначає, що проблема формування готовності особистості суттєво змінює роль і місце педагога в освітньому процесі, який повинен здійснювати перехід від трансляції знань і способів діяльності до проектування індивідуальної траєкторії інтелектуального й особистісного розвитку учнів. Саме ця ідея знаходить своє активне відтворення у розробці інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на творчий розвиток: метод проектів; співробітництво; індивідуальний і диференційований підхід до навчання [7]. Сучасні педагогічні технології забезпечують розвиток активності, самостійності учнів, їх уміння працювати в колективі, спілкуватися під час вирішення проблем, бути доброзичливими, надавати допомогу іншим.

Готовність майбутніх менеджерів до адаптивного управління буде реалізованою, якщо мета і завдання, що формулює викладач, узгоджуються із їх особистими планами. Велику роль у цьому процесі відіграє їх професійна спрямованість, яка передбачає: виявлення схильності особистості до обраної спеціальності, формування особистісного сенсу в майбутній професійній діяльності, самопізнання, самооцінка; чітке визначення цілей навчання студентів (прогнозування, планування, ухвалення рішень); визначення шляхів їх досягнення (аналіз діяльності, її корегування, самоефективність); навчально-пізнавальна активність; оволодіння навичками самоуправління; самоосвіти і самовдосконалення; прийняття відповідальності за свої дії.

Орієнтація на розвиток особистості як індивідуальності та творчого суб'єкта діяльності може бути реалізована в умовах ефективної стратегії сумісної діяльності педагога і студента. Вони реалізуються через механізми співробітництва і перетворюються в безпосередній процес взаємодії педагогів зі студентами на основі взаєморозуміння й діалогу. На перший

план в освітньому процесі висувається не формальна організація навчального процесу, а цілеспрямована інформаційна взаємодія викладача і студента, які отримують задоволення від спілкування, спрямовуючи свою діяльність на розвиток і саморозвиток особистості.

Важливий момент у педагогічній діяльності полягає у тому, що викладач не лише діє сам, а й управляє діяльністю тих, хто навчається, не лише визначає відповідні цілі, він намагається, щоб вони були усвідомлені та прийняті студентами, не лише добирає засоби досягнення мети, а й допомагає студентам оволодіти ними, щоб вони стали індивідуальними засобами досягнення особистих і професійних цілей. Цей аспект визначається як мета діяльності педагога, якому необхідно передати слухачам прийоми управління своєю діяльністю, допомогти їм стати суб'єктами, здатними до управління та самоуправління. Така взаємодія сприяє особистісному зростанню тих, хто навчається, допомагає усвідомити свої можливості, реалізувати їх і повірити в себе.

Основними механізмами цього процесу є активність студента, включеного до навчального процесу, і прийняття відповідальності за свої дії. Організація активності особистості полягає в її мобілізації, узгодженні з вимогами діяльності, ефективній взаємодії педагогів і студентів. Ці моменти складають найважливішу характеристику студента як суб'єкта діяльності, які виявляють спосіб регуляції діяльності, психологічні якості, що необхідні для її здійснення. У зв'язку з цим багато уваги в рамках цього підходу приділяється розвитку особистісних якостей студентів: здатності до рефлексії, позитивній самооцінці, самостійності, самоконтролю, відповідальності, саморегуляції та самоуправлінню, прагненню до самореалізації, самоосвіти і самовихованню.

В. Гладковський у результаті дослідження значення управлінських аспектів для підвищення якості освіти встановив, що рівні прояву ініціативи студентів корелюють зі ступенем розвиненості рефлексивної здатності та рівня цілепокладання, які характеризують їх діяльну позицію. Суть цієї функції, на його думку, пов'язана з цілепокладанням і конструктивним описом шляхів, способів, технологій досягнення поставлених освітніх цілей і бажаних результатів на практиці. При цьому автор виокремлює такі фактори, що впливають на ефективність освітньої діяльності: 1) емоційне ставлення до діяльності; 2) ступінь розвиненості рефлексивної здатності; 3) можливість рефлексивного перетворення цілі діяльності; 4) здатність до прояву ініціативи; 5) здатність до самоуправління на основі відповідальності за власний вибір [2, с. 32].

У рамках особистісно орієнтованої парадигми освіти провідними є технологія самовдосконалення особистості засобом самонавчання і самовиховання та педагогічні технології, які створюють умови для цього. Одним зі способів вирішення цієї проблеми є застосування освітнього коучингу, який ґрунтується на закономірностях і принципах спрямованої самоорганізації. Коучинг як технологія адаптивного управління забезпечує підтримку людини у професійному розвитку і саморозвитку шляхом поєднання її потреб із вимогами оточення. Це дає змогу виокремити: засоби розкриття потенціалу людини для максимального його використання, шляхи надання допомоги людині в опануванні компетенціями й усуненні обмежень для досягнення особистісно значущих змін у професійній та особистій сферах життя [2, с. 12].

Іншою проблемою є визначення критеріїв якості освіти, якими тривалий час виступали такі результати діяльності студентів, які можна зафіксувати за допомогою екзамену, кваліфікаційних норм, диплома. Освіченість майбутнього фахівця ототожнювалась із цими кваліфікаційними ознаками, оцінками, формальними показниками. Сьогодні адаптивне управління у ВНЗ неможливе без освітнього моніторингу і самомоніторингу – супровідного оцінювання і поточної регуляції результатів діяльності. Для вимірювання в моніторингових процедурах використовують кваліметричний підхід, який передбачає кількісний опис якості процесів, даючи їй оцінку.

Виходячи зі структури готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління, нами визначені такі критерії: управлінський, мотиваційно-регулятивний, операційно-діяльнісний; критеріально-оцінювальний.

Таким чином, компетентісно-діяльнісний підхід до модернізації освіти має низку переваг: забезпечує інтегративність змісту; дозволяє організувати процес оволодіння змістом на діяльнісній основі, передбачає якісну зміну педагогічної системи, спрямовану на вдосконалення існуючої освітньої практики. Це дозволяє забезпечити формування готовності майбутнього менеджера до адаптивного управління та сприяє цілеспрямованому саморозвитку в умовах, що безперервно ускладнюються. Основою цього процесу є ефективна взаємодія педагогів і студентів, основним результатом є освоєння навичок управління і самоуправління.

Посилання:

1. *Борова Т. А.* Розвиток теорії адаптивного управління у контексті вищого навчального закладу / *Т. А. Борова* // Проблеми фізичного виховання і спорту. — Х., 2011. — № 7. — С. 11-14.
2. *Гладковский В. И.* Управленческие аспекты проблемы качества образования / *В. И. Гладковский* // Теорія та методика управління освітою. — 2010. — № 3. — С. 31-35.

3. *Драч І. І.* Закономірності компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи / *І. І. Драч* // Нові технології навчання : наук-метод. зб. — К., 2012. — Вип. 72. — С. 153-159.
4. *Єльнікова Г. В.* Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : [Коллективна монографія] / *Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, Г. А. Полякова та ін.* ; [За заг. ред. *Г. В. Єльнікової*]. — Чернівці : Технодрук, 2009. — 570 с.
5. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании / *О. Е. Лебедев* // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3-12.
6. *Петрук В. А.* Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / *Петрук Віра Андріївна*. — К., 2008. — 523 с.
7. *Сисоєва С. О.* Основи педагогічної творчості / *С. О. Сисоєва*. — К. : Міленіум, 2006. — 346 с.
8. *Сімко Р. Т.* Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки / *Р. Т. Сімко* // Проблеми сучасної психології. — 2011. — Вип. 3. — С. 415—425.

References (translated and transliterated)

1. *Borova T. A.* Rozvytok teorii adaptivnoho upravlinnia u konteksti vyshchoho navchalnoho zakladu (Development of the theory of adaptive management in the context of higher educational institution). // Problems of Physical Education and Sports, 2011, № 7. P. 11—14.
2. *Hladkovskiy V. I.* Upravlencheskie aspekty problemy kachestva obrazovaniya // Theory and Methods of Education Management, 2010, № 3. P. 33—35.
3. *Drach I. I.* Zakonomirnosti kompetentnisno oriientovanoho upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu maibutnikh vykladachiv vyshchoii shkoly (Patterns of competency-based management of future higher school teachers' training). // New Technologies of Education : collected works. Kyiv, 2012. Issue 72. P. 153—159.
4. *Yelnykova H. V., Borova T. A., Poliakova H. A. et. al.* Adaptivne upravlinnia: sutnist, kharakterystyka, monitorynhovi systemy: [Kolektyvna monohrafiia] (Adaptive management: the nature, characteristics, and monitoring systems: [Collective monograph]) / Ed. by *H. V. Yelnykova*. Chernivtsi, 2009. 570 p.
5. *Lebedev O. E.* Kompetentnotsnyj podhod v obrazovanii (Competence approach in education). // School Technologies, 2004, № 5. P. 3—12.
6. *Petruk V. A.* Teoretyko-metodychni zasady formuvannia bazovykh profesiinykh kompetentsii u maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 (Theoretical and methodological basis for forming basic professional competence of future specialists in technical professions : Doctor of Pedagogy thesis). Kyiv, 2008. 523 p.
7. *Sysoieva S. O.* Osnovy pedahohichnoi tvorchosti (Fundamentals of pedagogical creativity). Kyiv, 2006. 346 p.
8. *Simko R. T.* Poniattia hotovnosti do profesiinoi diialnosti na suchasnomu etapi rozvytku psykholohichnoi nauky (Notion of readiness for professional activities in the current stage of psychological science development). // Problems of Modern Psychology, 2011. Vol. 3. P. 415—425.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2013

М. Чеботарёв

**Готовность будущих менеджеров к адаптивному управлению:
сущность, структура, механизмы и детерминанты её формирования**

В статье представлены результаты исследования роли компетентностно-деятельностного подхода в условиях современной модернизации высшей технической школы и роли управления в этом процессе. Показана необходимость формирования готовности будущих менеджеров к адаптивному управлению. Дано понятие готовности адаптивного управления. Раскрыта его сущность, структура, механизмы и детерминанты формирования. Показана важность эффективного взаимодействия педагогов и студентов. Приведены критерии оценки готовности будущих менеджеров к адаптивному управлению. Автор выделяет преимущества компетентностно-деятельностного подхода к модернизации образования: обеспечивает интегративность содержания; позволяет организовывать процесс овладения содержанием на деятельностной основе, предусматривает качественное изменение педагогической системы, направленной на совершенствование существующей образовательной практики, что позволяет обеспечить формирование готовности будущего менеджера к адаптивному управлению и способствует целенаправленному саморазвитию в непрерывно усложняющихся условиях. Основой этого процесса является эффективное взаимодействие педагогов и студентов, основным результатом – освоение навыков управления и самоуправления.

Ключевые слова: компетентностно-деятельностный подход, адаптивное управление, готовность, формирование, содержание, сущность, качество, саморазвитие, самоуправление.

М. Chebotarev

**Future Managers' Readiness for Adaptive Management:
the Nature, Structure, Mechanisms and Determinants of its Formation**

The article presents the results of research on the role of the competence – activity approach in conditions of today's modernization of higher technical school and a role of management in this process. The paper emphasises the necessity of forming future managers' readiness for adaptive management. The author reveals the concept of adaptive management competence; its essence, structure, mechanisms and determinants of its formation, as well as the criteria of assessment of future managers' adaptive management competence. The author highlights the advantages of competence – activity approach to the modernization of education: it ensures the integrity of the content; allows to organize the process of mastering the content based on the activity; provides a qualitative change in educational system aimed at improving the existing educational practices, which allows to form future managers' readiness for adaptive management and promotes purposeful self-development under increasingly complex conditions. The basis of this process is the effective interaction between teachers and students; the main result is the development of management and self-management skills.

Key words: competence-activity approach, adaptive management, readiness, formation, content, essence, quality, self-development, self-management.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Г. П. Васянович

НАШІ АВТОРИ

Антонюк Галина Дмитрівна – докторант кафедри прикладної лінгвістики Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат філософських наук

Арабаджи Тимур Дмитрович – викладач кафедри фізичного виховання Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Бобаль Наталія Робертівна – асистент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук

Братина Ольга Михайлівна – викладач-методист Львівського професійного ліцею харчових технологій

Будник Олена Богданівна – старший науковий співробітник відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Буднік Юлія Юрївна – аспірант відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Васянович Григорій Петрович – директор Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Волкова Віра Андріївна – доцент кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти Навчально-наукового інституту соціальної, педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент

Гордійчук Оксана Євгенівна – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Дідух Любов Іванівна – викладач кафедри іноземних мов та технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Дуркалевич Ірина Володимирівна – старший викладач Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, доктор філософії (PhD) у галузі психології

Ємчик Любов Федорівна – старший науковий співробітник відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Загорний Максим Петрович – старший викладач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” Національної академії педагогічних наук України

Зельман Леся Несторівна – аспірант відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Кадемія Майя Юхимівна – завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент

Кізім Світлана Степанівна – старший викладач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського, кандидат педагогічних наук

Коляда Михайло Георгійович – завідувач кафедри інформаційного захисту та цивільної безпеки Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України, Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, доктор педагогічних наук, доцент

Матійків Ірина Миколаївна – старший науковий співробітник відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Микитюк Оксана Михайлівна – доцент Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат сільськогосподарських наук, доцент

Онищенко Василь Денисович – завідувач відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник

Осадчий В’ячеслав Володимирович – професор кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент

Свистун Валентина Іванівна – завідувач лабораторії управління професійно-технічною освітою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент

Смолінська Уляна Євгенівна – викладач фізики Львівського професійного ліцею комп’ютерних технологій

Стрельцова Наталія Юріївна – старший викладач Донецького національного медичного університету

Чєб Сергій Сергійович – викладач Луцького центру професійно-технічної освіти

Чеботарьов Микола Корнійович – проректор з адміністративно-господарської роботи Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Ягунов Василь Васильович – провідний науковий співробітник лабораторії “Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр професійно-технічної освіти” Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Наукове видання

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Львівський науково-практичний центр
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
Національний університет “Львівська політехніка”

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

Коректура: С. Вдович

Комп'ютерна верстка, технічне редагування: С. Вдович, М. Голяк

Макет обкладинки: О. Борисенко, У. Келеман

Підписано до друку 10.04.2014 р.
Формат 60×84/16. Папір Convex. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 13,0. Наклад 200 прим.

Видання здійснено Поліграфічним центром
Видавництва Національного університету
“Львівська політехніка”
вул. Колесси, 2, м. Львів, 79000