

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ**

**HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
IN THE CONTEXT
OF INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

Рекомендовано Вченою радою

ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.

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



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Онкович Г.В.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 31, Том III (45) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – 530 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 31, Volume III (45): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2013. - 530 p.

У тематичному випуску розміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-8840-94-4(3)

<https://doi.org/10.38014/osvita.2013.45.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2013 р.

© НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2013 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 31, том III (45), 2013 р.

Тематичні рубрики випуску:

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Філософія та психологія освіти

Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**



**The Bologna process and prospects of higher education
in Ukraine, Europe and the world**

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

**Modern means of training and education:
problems of implementation and standardization**

The sequence of secondary and higher education as a European standard

**Modern educational management: economic, organizational and psychological
means implementation in Ukraine, Europe and the world**

**Psychological, educational and organizational conditions for the implementation
of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world**

I.

АЛЕКСАНДРОВА Н.М.,
аспірант, кафедра педагогіки
та психології,
ДВНЗ «КНЕУ ім. В.Гетьмана»,
м. Київ

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід підготовки викладачів університету до управлінської діяльності у непедагогічних вищих навчальних закладах США та деяких Європейських країнах. З'ясовано основні напрями підготовки викладачів та виявлено позитивний досвід, який можливо залучити щодо вдосконалення навчального процесу в Україні.

Ключові слова: Професійна підготовка викладачів, викладач університету, управлінська підготовка, управлінські техніки, організаційні форми навчання, управлінські вміння.

В статье проанализирован опыт подготовки преподавателей университета в непедагогических высших учебных заведениях США и Европейского Союза. Определены основные направления их подготовки, а также выявлен позитивный опыт, который может способствовать улучшению подготовки будущих преподавателей в отечественной педагогической практике.

Ключевые слова: Профессиональная подготовка преподавателей, преподаватель университета, управленческая подготовка, управленческие техники, организационные формы обучения, управленческие умения.

The author analyzes the foreign practice of preparing future professors in non-pedagogical institutions of higher education in the USA and the EU. The main trends of their professional preparation are identified. The author points out some fruitful experience which can be applied to the national pedagogical practice of preparing future professors for their doctoral experience.

Key words: Professional preparation, professor, classroom management, management techniques, organizational methods, management skills.

Проблема у загальному вигляді. Євроінтеграційний вектор суспільно-економічного розвитку, який обрала Україна, супроводжується формуванням спільного освітнього наукового простору та розробкою єдиних стандартів критеріїв. Європейська спільнота з великою пошаною ставиться до освітніх систем різних країн. Адже світоглядно-ціннісною засадою європейської освіти була і залишається єдність у розумінні.

Така єдність виявляє себе у плюралізмі національних систем освіти, що узгоджуються з європейськими стандартами, нормами та цінностями. Тож необхідною умовою інтеграції освіти України в євро простір є розбудова та узгодженість її національного освітнього простору з гуманістичними засадами західної цивілізації.

Водночас, розбудова національної освіти не виключає й залучення інноваційного педагогічного досвіду інших країн. У сучасних умовах входження України до Європейського Союзу вища освіта потребує підготовки викладача університету нового покоління, що зумовлює підвищені вимоги до якості підготовки викладачів.

Проблематика підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності досить широка, а її дослідження здійснюється багатьма вітчизняними вченими. Ознайомлення з досвідом США та Європейських країн у галузі педагогічної підготовки викладачів до професійної діяльності збагачує вітчизняну науку та дає поштовх до нових теоретичних та практичних розробок в Україні.

Аналіз останніх публікацій та дисертаційних досліджень. Різні аспекти підготовки педагогічних кадрів були предметом наукових досліджень: методологічні проблеми вищої педагогічної освіти за рубежом (Л.Пуховська); тенденції, особливості, зміст професійної підготовки фахівців у зарубіжних країнах (Н.Абашкіна, О.Глузман, Г.Воронка, Т.Десятов, А.Каплун, А.Парінов, С.Романова, Л.Сакун, Л.Хомич); професійна освіта за рубежом у контексті загальноосвітньої підготовки (Л.Боярська, Б.Омельяненко, Н.Рослик, Д.Рапопорт); педагогічні технології, методи та організаційні форми навчання у школах США (А.Алексюк, Т.Ільїна, В.Чорний); особливості та складові педагогічної майстерності вчителя США (Н.Лизунова, Р.Роман, Я.Колибаб'юк); підходи до організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителя в США (В.Гаргай, І.Велікова); система професійної освіти США (В.Кудін); становлення і розвиток базисного етапу в системах вищої освіти США і України (О.Лещинський).

Проте, не зважаючи на значний доробок наукових досліджень сучасних вітчизняних науковців, питання професійної підготовки майбутніх викладачів у непедагогічних вищих навчальних закладах (університетах) нині недостатньо вивчені.

Формулювання мети статті. Проаналізувати зарубіжний досвід інноваційної професійної підготовки викладачів економічних дисциплін у вищих непедагогічних навчальних закладах європейських країн і США та виявити позитивні надбання для його використання у практиці організації вітчизняного навчання майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз програми підготовки майбутніх викладачів економіки до професійної викладацької діяльності у вищому навчальному закладі США доводить, що педагогічна підготовка цілком спрямована на компетентнісно-контекстний процес навчання, в основі якого закладена ідея проблемного навчання [5]. Вона охоплює підготовку до: безпосередньої викладацької діяльності з обов'язковим чітким усвідомленням прав та обов'язків викладача; науково-дослідницької та надання освітньо-консультаційних послуг тим, хто навчається (студентам), їхнім батькам та громадам. В основі професійної підготовки майбутніх викладачів закладені відповідні концепції, які відтворюють такі принципи навчання:

- професійна діяльність викладача має відповідати індивідуальним можливостям та рівню підготовки студентів;
- майбутні викладачі мають бути поінформовані про власні обов'язки та можливості для самореалізації та реалізації власних інтересів в інших навчальних закладах;
- обов'язкове запровадження інституту наставництва як для майбутніх викладачів, так і для студентів як фактору удосконалення освітнього процесу;
- формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів з метою використання сучасних інноваційних комунікаційних технологій для презентації інформації в аудиторії;
- професійний розвиток та самовдосконалення майбутніх викладачів має логічно інтегруватися в академічну програму професійного розвитку науковця та відповідати вимогам вченого ступеня;
- професійна підготовка майбутніх викладачів має відповідати сучасним науковим досягненням та розробкам в галузі педагогічної освіти [3].

Особлива увага при професійній підготовці майбутніх викладачів приділяється технологіям роботи викладача в аудиторії, його поведінці та манері спілкування зі студентами. Розробляються відповідні практичні рекомендації щодо управління діяльністю студентів в аудиторії [4]. Оскільки загальна тенденція освіти в США спрямована на залучення студентів — майбутніх фахівців до самостійної навчально-пошукової діяльності, то, відповідно діяльність викладача зводиться до такого управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, яка б забезпечувала формування дослідницьких умінь, умінь

критичного аналізу та мислення, умінь самоосвіти, розвиток латерального мислення, позбавленого шаблонів, стереотипів та стандартів. Діяльність викладача в аудиторії реалізується через виконання таких функцій, як консультування, полегшення процесу оволодіння знаннями, нагляд за самостійною роботою студентів з метою підтримання навчальної атмосфери опанування відповідними знаннями.

Зазвичай управління аудиторною роботою зводиться до дотримання відповідних норм поведінки: запобігати та уникати конфліктних ситуацій, дотримуватися вимог до перерв між заняттями, залучення відповідних прийомів та засобів роботи з агресивною поведінкою студентів в аудиторії, процедури поведінки у надзвичайних ситуаціях. Водночас, викладачі-тренери не залишають поза увагою й необхідність формування практичних організаційних та управлінських умінь, а саме: розробка курсів, їх оформлення, визначення меж застосування, розробка методичних рекомендацій з використанням таких форм навчання як: інтерактивні лекції, дискусії, круглі столи, групова робота, case-studies, проблемне навчання, тренінги, лабораторні роботи, польові роботи, тобто усіх форм навчальної роботи, крім традиційних лекцій.

Особливе місце у професійній підготовці майбутніх викладачів економіки займає формування та розвиток емоційного інтелекту, який сприяє розвитку у них відповідних професійних якостей (стриманість, толерантність, швидка реакція на порушення) та вміння самоконтролю, контролю емоцій та поведінки, врівноваженості.

Важливого значення набуває орієнтування студентів — майбутніх викладачів на оволодіння стратегією особистісного зростання та самовдосконалення, в основі якої покладена ідея створення портфелю викладача. Він містить опис методології професійної діяльності викладача; місце та роль дисципліни у навчальному плані; кроки самоосвіти, необхідні для ефективного викладання; плани на майбутнє. При цьому мають бути додані матеріали, які підтверджують виконання спроектованих кроків, а саме: робочі плани, контрольні роботи, результати оцінки студентів, власної самооцінки, інших викладачів. Розробка портфелю викладача виявляє його власні наміри відносно навчання, дозволяє спроектувати стратегію навчання, перевіряти її успішність та корегувати. Портфель стає орієнтиром професійної діяльності викладача, його професійного становлення та розвитку.

Одним із головних завдань центру (Karen L. Smith Faculty Center for Teaching & Learning) з підготовки викладачів до педагогічної діяльності в університеті сприяння дослідницькій діяльності викладачів та тренерів, а також розробці творчих проектів щодо покращення викладацької майстерності. Одним із таких прикладів є авторська розробка Тімоті Блера педагогічної лаборато-

рії, метою якої є формування практичних дослідницьких умінь (прийоми роботи з інформаційними джерелами), проєктивних умінь (розробка власних інформаційних продуктів та проєктів), управлінських умінь (цілепокладання, планування курсів, організація навчальної діяльності, координація, мотивація та прийоми контролю якості знань студентів) [9].

Організуючи підготовку майбутніх викладачів у формі авторських майстерень, автор демонструє практичні знання й уміння роботи в аудиторії, а саме: для того щоб опанування відповідним курсом було максимально ефективним для студентів, на початку його вивчення Тімоті Блер радить майбутнім викладачам з'ясувати сильні та слабкі сторони своїх студентів, тобто провести SWOT — аналіз особистості студентів), метою якого є підпорядкування та адаптування відповідного матеріалу до їх професійних (освітніх) можливостей. Автор підкреслює, що такий підхід сприятиме не лише оптимізації та полегшенню процесу оволодіння інформаційною базою предмету, а й істотним чином впливатиме на підвищення ефективності самоосвіти студентів. Він також наголошує на необхідності скоординувати мету викладача з цілями студентів, оскільки, на його думку, невідповідність цілей гальмуватиме процес навчання. Відтак, ним розроблено певні правила запровадження навчальних курсів та предметів для молодих викладачів, а саме:

- відповідність цілей викладача та студентів як шлях до підвищення зацікавленості та мотивації;
- використання управлінських технік побудови навчального процесу на основі довіри та поваги до особистості студента: коректні форми вітання та звернення до студентів, створення відчуття та атмосфери співучасті зі студентами: «викладач — господар студенти — його гості»;
- формування емоційно-ціннісного ставлення як викладача, так і студентів до процесу навчання (emotional attachment and involvement), особистої зацікавленості у досягненні успіхів;
- знання індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається (андрологіка — мистецтво вчити дорослих), що сприяє розумінню індивідуальних стилів навчання студентів [4].

Вартим уваги є вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх викладачів у непедагогічних вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу з їхніми багатовіковими традиціями професійної підготовки викладачів.

Особливості методичної підготовки вчителів іноземних мов у Великій Британії були предметом наукових пошуків І.Задорожної; вивченням системи професійної підготовки педагога та шляхів її оптимізації в умовах розвитку загальної освіти в Польщі займався Януш Морітз.

Плідним науковим доробком став аналіз змісту і форм організації підготовки вчителів професійної школи у Німеччині, який провів у своєму дисертаційному дослідженні А.Турчин. Автор виявив особливості їх практичної підготовки та розкрив основні характеристики післядипломної освіти викладачів професійних шкіл. Німецька модель підготовки педагогічних кадрів цікавила В.Гаманюк. Нею проаналізовано процес становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Німеччині. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у Німеччині висвітлено у науковій праці Н.Козак. Особливості системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників Німеччини розглянуто в дисертаційному дослідженні Т.Вакуленко. Окремим аспектам підготовки педагогічного персоналу для закладів професійної освіти присвячено розділ дисертації Н.Абашкіної.

Голотюк О. зосередила свій науковий інтерес на дослідженні основних тенденцій у процесі навчання спеціальних педагогічних дисциплін у Франції.

Аналіз інформаційних джерел дає нам можливість стверджувати, що велика увага приділяється запровадженню обов'язкового тестування на професійну придатність; уведено ознайомлювальну педагогічну практику впродовж перших двох тижнів навчання в університетах і коледжах; організовано навчальне стажування в країнах, мову яких опановують майбутні спеціалісти.

Підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу в університетах країн Євросоюзу здійснюється в контексті освітньої стратегії Європейського Союзу, з урахуванням культурної спадщини цих країн та базується на концепціях педагогічної освіти.

Ще донедавна в країнах Західної Європи випускник університету, одержуючи диплом, одночасно одержував і дозвіл на викладання в різних навчальних закладах. У 80-х р. для роботи в європейських університетах було введено вимогу наявності двох дипломів: про загальну вищу освіту та про кваліфікацію. Диплом про кваліфікацію засвідчував оволодіння професійно-педагогічною підготовкою (теоретичною й практичною), яка навіть у межах одного університету є багатоваріантною. За підготовку педагогічних кадрів відповідають спеціальні відділення під патронажем педагогічних факультетів, університетські педагогічні школи чи інститути, педагогічні факультети університету.

Спільним у підготовці викладачів вищих навчальних закладів у Німеччині, Франції та Великобританії є обов'язкова професійно-педагогічна підготовка, яка, як правило, здійснюється у вищих педагогічних закладах і включає в себе дві частини: теоретичну та практичну. Теоретична цілісна підготовка здійснюється в університетах, а місцеві органи народної освіти та регіональні педагогічні центри — відповідають за організацію педагогічної практики. Навчальні програми теж мають різну організацію та структуру, осо-

бливо в країнах з децентралізованою системою управління освітою, де ВНЗ самостійно складають навчальні плани й програми навіть у межах одного й того самого вищого навчального закладу [1].

Професійна педагогічна підготовка майбутніх викладачів ВНЗ у Німеччині здійснюється, як правило у вищих педагогічних школах та університетах, хоча нині спостерігається тенденція інтеграції цих двох вищих навчальних закладів. Викладацька діяльність у вищому навчальному закладі передбачає навчання у магістратурі та подальшу науково-дослідницьку діяльність.

У Франції у 90-і роки внаслідок реорганізації вищих навчальних закладів та проведення відповідних реформ був створений єдиний тип навчального закладу — університетський педагогічний інститут. [1]

Право викладати у вищому навчальному закладі можна отримати лише після здобуття ступеню агреже (4роки навчання). Після магістратури ліцензіат зобов'язаний в подальшому написати й захистити наукове дослідження. Організація навчального процесу побудована на принципі поєднання теорії і практики. На відміну від американської моделі підготовки професорсько-викладацького складу, французька система підготовки викладачів передбачає опанування філософії освіти і теорії пізнання, що уможливають теоретичне осмислення процесу учіння і професійних умінь і навичок [1].

Аналіз літературних джерел з компаративістики дає нам можливість виокремити певні напрями розвитку освіти за кордоном: розробка (розроблення) проектів електронної освіти (дистанційної), мереж системи управління процесом навчання студентів, електронних індивідуальних консультацій для викладачів; інформатизація освіти шляхом створення інформаційних порталів та механізмів постійного доступу зв'язку студента та викладача; узгодженість програм підготовки майбутніх фахівців та вимог до підготовки абітурієнтів; узгодженість та відповідність розроблених компетентностей майбутніх фахівців різної фахової підготовки; проблеми оцінки якостей освіти; загальні питання організації системи освіти та сприяння її розвитку державними органами; маркетинг освітніх послуг; запровадження кредитно-модульної системи викладання та оцінки знань студентів; корпоративний погляд на представлення системи освіти відповідної країни за кордоном.

Висновки. Аналіз вітчизняних та зарубіжних інформаційні джерела і програми підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності в США, дає змогу зробити висновок про те, що педагогічна підготовка викладачів у непедагогічному університеті здійснюється у двох напрямках: оволодіння організаційно-управлінськими вміннями та орієнтація на професійне зростання і самовдосконалення. Позитивними надбаннями, на нашу думку, є: організація практичних форм співробітництва студентів і викладачів (симу-

ляції, лабораторно-клінічні форми взаємодії, авторські лабораторії); істотна роль управлінської підготовки майбутніх викладачів; перевага демократичного стилю у взаємодії викладача й студента, дестудент розглядається як рівноправний партнер у спільному пошуку знань та у спілкуванні, враховується думка студента, підтримується самостійність суджень; перевага особистісно-зорієнтованого підходу, який розвиває творчий потенціал студентів, сприяє формуванню почуття впевненості в собі.

Подальшого вивчення потребують, на нашу думку, дослідження ефективності запровадження технологій управлінської підготовки майбутніх викладачів у вищих непедагогічних навчальних закладах України.

Список використаних джерел:

1. Зязюн Л. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції. К.— 2002.—[Електронний ресурс]. —Режим доступу:http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/npo/2002_2/Zyazyun.pdf
2. Професійна підготовка викладачів у країнах західної Європи: різноманітність і спільність.— [Електронний ресурс].— Режим доступу:<http://nauch.com.ua/psihologiya/25669/index.html>
3. Active learning. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.fctl.ucf.edu/TeachingAndLearningResources/SelectedPedagogies/>.
4. Rodriguez Lisa. Classroom Management. — [Електронний ресурс].— Режим доступу:<http://www.4faculty.org/includes/104r2.jsp>
5. Pruitt-Logan Anne S., Jerry G. Gaff, Joyce E. Jentoft. Preparing Future Faculty in the Science and Mathematics. A Guide for Change. // Council of Graduate Schools. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. — 2002. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу :http://www.preparingfaculty.org/PFFWeb.PFF3Manual_Ch_1.pdf

БАБУШКО С.Р.

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов,
Інститут туризму ФПУ,
м. Київ

ЗОВНІШНІ РУШІЙНІ СИЛИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ

В статті розглядаються рушійні сили як дихотомія «зовнішнього та внутрішнього». Автором детально проаналізовано зовнішні фактори впливу на професійний розвиток фахівців сфери туризму та запропонована їх класифікація.

Ключові слова: зовнішні рушійні сили, професійний розвиток, фахівці туристичної індустрії.

В статье рассматриваются движущие силы как дихотомия «внешнего и внутреннего». Автором детально проанализированы внешние факторы, влияющие на профессиональное развитие работников сферы туризма, и предложена их классификация.

Ключевые слова: внешние движущие силы, профессиональное развитие, работники туристической индустрии.

The article represents the impact factors as a dichotomy of concepts “outer and inner”. Outer factors, influencing the professional development of tourism employees, have been analyzed in detail and their classification has been offered.

Key words: outer impact factors, professional development, tourism industry employees.

Сьогодні питання професійного розвитку перебувають на етапі активного і ретельного вивчення. На думку зарубіжного дослідника М. Тайта (M.Tight), саме питання взаємозв'язків професійного розвитку, освіти дорослих та їх навчання з ринком праці та економічним зростанням, їх переваги та недоліки мають місце «на передовій сьогоденних дебатів» з освітньої політики [1, с.74].

Підвищення уваги до питання професійного розвитку працівників будь-якої галузі економіки зумовлено низкою різноманітних чинників. Вони впли-

вають на цей процес і роблять його рухливим, мінливим, здатним адаптуватися і бути пристосованим до будь-якої суспільства, організації, учня-працівника. З огляду на сказане, **метою даної статті** є аналіз та виокремлення рушійних сил, що значною мірою впливають на механізми професійного розвитку працівників загалом та туристичної індустрії, зокрема. Для досягнення поставленої мети, необхідно здійснити низку таких завдань:

- з'ясувати сутність терміну «рушійна сила»;
- розглянути підходи зарубіжних науковців до вивчення проблеми;
- проаналізувати та класифікувати зовнішні рушійні сили професійного розвитку фахівців туристичної індустрії.

Передусім, розглянемо, що розуміється під терміном «*рушійні сили*». Термін «*рушійні сили*» відсутній у спеціалізованих педагогічних словниках, оскільки він вживається як базова дефініція, аксіоматична для опису інших понять, явищ, процесів. Тому для її інтерпретації у педагогіці доцільно скористатися існуючими загальнонауковими тлумаченнями, адаптуючи їх до педагогічних процесів та явищ. Тут і надалі, ми будемо розуміти під «**рушійною силою професійного розвитку**» спонукання, сприяння, джерело діяльності працівників в напрямку систематичного, неперервного оновлення їх професійних знань та умінь у відповідності до вимог сьогодення, причиною яких є певні умови, чинники та фактори. Отже, у нашому дослідженні вказані терміни також будуть вживатися як синонімічні концепти.

Вартим уваги є підхід зарубіжних науковців до проблеми визначення чинників, що сприяють в умовах сьогодення актуалізації питання професійного розвитку працівників. Так, зарубіжні дослідники називають їх «**драйверами**» (*drivers*) [2, с. 259]. На їх думку, ключовими «драйверами» є такі:

- зміна характеристики і змісту роботи, що охоплює виконання більшого обсягу робіт у команді, нові практики менеджменту та нові форми організації роботи;
- забезпечення якості виконання роботи. Це постійний «драйвер» навчання в організації, хоча під якістю розуміються різні речі у різних індустріях;
- нові технології, завдяки яким отримують і новий продукт і нові технологічні процеси.

Їх вважають ключовими в силу того, що саме вони «дають негайне зростання вимоги до навчання в умовах організації» [там само, с. 262], тобто вони спонукають організацію проводити навчання свого персоналу, забезпечувати їх професійний розвиток. Вчені А. Сміт та Г. Гайтон (A.Smith, G.Hayton) виділяють також додаткові фактори, що впливають на навчання в компанії, відтак і на професійний розвиток її персоналу. Ці додаткові спонукальні чинники називають «**навчальними модераторами**» (*training moderators*). Якщо «драй-

вери» впливають на появу потреби в навчанні, мотивують працівників до свого професійного розвитку, сприяють йому, то «навчальні модератори» впливають на «природу та обсяг навчальної діяльності в організації» [там само]. Останні, на переконання дослідників, діють на рівні організації, тобто є внутрішніми. «Навчальні модератори» охоплюють:

- розмір компанії;
- традиції індустрії щодо організації та проведення навчання;
- структуру посад;
- зв'язки з іншими індустріями;
- ставлення управлінців;
- урядову політику щодо навчання.

Однак, на наше переконання, внутрішні чинники, віднесені науковцями А. Смітом та Г. Гайтоном (A.Smith, G.Hayton) до «навчальних модераторів» – неоднорідні за своєю суттю. Так, розмір компанії, структура посад в ній, ставлення керівної ланки компанії до навчального процесу в організації є насправді внутрішніми чинниками. Традиції індустрії, зв'язки з іншими галузями з деяким обмеженням можна віднести до внутрішніх чинників, то урядова політика, безумовно, є зовнішнім фактором, який впливає на процеси професійного розвитку працівників в будь-якій організації. В цілому, позиції вітчизняних та австралійських учених щодо рушійних сил є суголосними: фактори, які спричиняють зміни, є драйверами, а фактори, що забезпечують їх, – навчальні модератори. Без сумніву, такий поділ можна вважати чисто умовним, особливо, якщо це стосується дослідження саме результату впливу цих чинників. Відтак, питання виокремлення найбільш узагальнюючих факторів професійного розвитку працівників набуває вагомості.

Загальноприйнято в наукових джерелах розглядати рушійні сили, фактори впливу, чинники, що зумовлюють появу та розвиток певного явища у дихотомії «зовнішнє – внутрішнє». В контексті цієї дихотомії, рушійні сили професійного розвитку фахівців туристичної індустрії також повинні розгля-

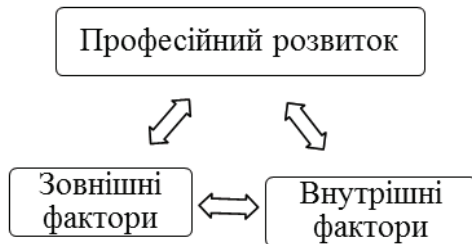


Рис.1.Фактори впливу на професійний розвиток працівників

датися у взаємозв'язку, як зовнішні та внутрішні фактори. Саме вони не лише актуалізують питання професійного розвитку працівників, але й впливають на його реалізацію (рис.1).

Однак, оскільки за мету було поставлено аналіз зовнішніх рушійних сил, розглянемо та проаналізуємо лише **зовнішні фактори** впливу. Серед них декілька найбільш вирішальних, з нашої точки зору, є: системна криза, спричинена кардинальними змінами в соціально-економічних відносинах, зростаючий рівень безробіття, підвищення конкуренції, інфляційні процеси, зрослі вимоги роботодавців до професійних здібностей і кваліфікацій працівників. Такі зміни неоднозначні та мають як позитивний (усвідомлення світовою спільнотою ролі освіти дорослих), так і негативний вияв (скорочення термінів навчання, комерціалізація багатьох напрямів освіти дорослих, регіоналізація освіти). Ще одним прикладом негативного вияву може слугувати і невідповідність рівня професійної підготовки у системі формальної освіти вимогам ринку праці. «Базова професійна підготовка у вищих навчальних закладах, як правило, відстає від передових науково-технічних розробок, що стає серйозним стримуючим фактором ефективного соціально-економічного розвитку» [3, с. 14-15]. Крім того, у сучасних суспільно-економічних умовах ми є свідками протиріччя між рівнем вимог ринку та роботодавців до виконання трудових обов'язків і реальними кваліфікаціями працівників, їх професійними компетенціями. Так, «керівники 60% американських компаній не задоволені рівнем підготовки своїх працівників, особливо в галузі базових навичок» [4, с.127]. Подолання цього протиріччя стимулює роботодавців інвестувати та здійснювати навчання свого персоналу, а самих працівників замислитися над важливістю свого професійного розвитку та саморозвитку.

Одна із тенденцій, яку спостерігаємо у сьогоденних економічних умовах, полягає в тому, що сучасні роботодавці схильні брати на роботу не скільки фахівців, які є професіоналами у своїй галузі, а тих, хто має комунікативні здібності, вміє працювати у команді, знає принаймні одну іноземну мову, вміє та бажає учитися. Ця тенденція особливо помітна у сфері туризму, зокрема, «в індустрії гостинності, в якій люди обслуговують людей» [5, с. 285]. Отже, пріоритетності набувають міжособистісні стосунки працівників зі споживачами. Як доказ, наведемо висловлювання засновника першої у світі корпоративної мережі «Хілтон» Елсворта Статлера, який рекомендував брати на роботу в готельний бізнес лише добропорядних людей, щиросердних і ввічливих, які часто й охоче посміхаються, *тих, кого можна навчити* [6, с. 123]. Отже, здатність та бажання вчитися є ключовими. Саме тому під час прийому на роботу американські роботодавці звертають увагу на готовність своїх потенційних працівників до постійного підвищення професійного рівня.

Водночас, і самі працівники усвідомлюють і наголошують на важливості свого професійного росту. Вони вбачають у професійному зростанні можливість забезпечити себе від звільнення, засіб підвищення своєї конкурентоспроможності на ринку праці та можливість кар'єрного просування. Отже, у сьогоденних умовах є всі підстави стверджувати, що в туристичній сфері спостерігається нова тенденція – працівники більше не очікують працевлаштування лише в одній компанії упродовж всього свого життя. Вони сподіваються, що компанія, на яку вони працюють, задовольнить їх потреби щодо навчання та кар'єрного розвитку. Іншими словами, вони кажуть компанії: «Якщо ви не можете забезпечити мене працею тут, в цій компанії на все моє життя, тоді дайте мені найкраще з того, що ви можете зробити, – допоможіть мені розвинути робочі навички, які я можу забрати з собою» [5]. Якщо ця вимога працівників щодо їх навчання не виконується, вони йдуть з цієї компанії. Статистичні дані свідчать, що 40% працівників, які отримують навчання, що не відповідає їх потребам, залишають свої посади вже після першого року роботи [7].

Оскільки туристський ринок відрізняється особливо гострою конкуренцією, він вимагає від працівників високої продуктивності, гнучкості, уміння швидко адаптуватися до мінливих умов. Тому єдиний шлях утримати фахівців у компанії – це озброїти їх необхідними знаннями і навичками, щоб вони були здатні встигати за швидкими змінами технологій, тобто забезпечити доступність професійної освіти упродовж всього життя, «розробити і запропонувати навчання для кожного від тих, хто працює погодинно, до менеджерів вищої ланки» [5, с. 284].

Поява новітніх технологій призвела до швидкого застарівання здобутих знань. Адже «знання, отримані випускниками на початку ХХ, застарівали за 25-30 років, отримані наприкінці століття – за 10 років, в умовах сьогодення – 4-5 років». Щодо кваліфікації працівників, то вона «морально застаріває кожні десять років» [3, с. 14]. Більш того, деякі дослідники прогнозують, що знання та кваліфікація, якими володіють фахівці сьогодні, будуть становити лише 10% від того, що вони знатимуть і вмітимуть через 10 років [5, с. 281].

Цілком зрозуміло, що швидке «моральне зношення» професійної кваліфікації зумовлює потребу кардинальних змін в освітній сфері та постійного оновлення загальнонаукових і спеціальних знань. Суть таких нововведень та змін, на глибоке переконання вітчизняних науковців В. Андрущенко та Л. Губерського, полягає не в тому, щоб «наздоганяти минуле, а створювати майбутнє, модернізувати освіту з урахуванням вимог глобалізаційно-інформаційного суспільства» [8, с. 274]. Оскільки традиційна освіта як система отримання знань відстає від реальних потреб сучасного суспільства, суспільству потрібна освіта, що постійно оновлюється – знаннями, техноло-

гіями, засобами навчання, організаційними та управлінськими підходами [там само]. Іншими словами, назріла необхідність здійснення інноваційних процесів у всіх освітніх системах. Одним із ефективних прикладів освітніх інновацій є впровадження систематичного, планового, постійного підвищення кваліфікації працівників, зокрема у сферах виробництва, в основі яких закладено нові технології, що сприяють більшій продуктивності праці. Сфері туризму властиве щоденне використання таких новітніх комунікаційних та інформаційних технологій. Використання Інтернету для бронювання готелю вже є повсякденною справою. Наприклад, в готельній індустрії США всі готелі мають систему бронювання on-line, в якій для зручності споживачів є функція зворотного зв'язку. Переглядаючи сайт готелю, знайомлячись із засобами, які він пропонує, споживач сам може обрати номер за своїм уподобанням та зарезервувати його. Багатоканальні телефони, інтерактивні можливості замовити обслуговування в номері, експрес-розрахунки при виїзді гостя з готелю – лише кілька прикладів ІТ технологій, що впевнено зайняли місце у функціонуванні закладів гостинності. Таким чином, працівники готелю повинні набувати нових знань та умінь, що відповідали б вимогам часу та потребам ринку. Відтак, найважливішим освітнім завданням є завдання «навчити своїх працівників учитися», щоб вони належним чином виконували свої професійні обов'язки, могли задовольнити вибагливих гостей готелю, на вимоги яких серед інших факторів впливають також сучасні технології.

Питання професійного розвитку актуалізувалося і завдяки поширенню глобалізаційних процесів, які набувають все більшого розмаху і торкнулися практично всіх сфер діяльності. Як зазначає В.Квартальнов, «процеси глобалізації супроводжуються небувалим ростом міжнародної економічної інтеграції. Епоха глобалізації фактично ліквідувала кордони для переміщення капіталу, товарів та інформації, а також створила можливості для відвідування без перешкод більшість країн світу» [9]. В індустрії туризму глобалізаційні процеси проявляються через глобальні об'єднання готелів та цілих готельних мереж, злиття туристичних агенцій, поглинання більшими туристичними підприємствами менших, утворення стратегічних альянсів. Найбільш недавнім прикладом об'єднання готелів у міжнародну корпорацію може слугувати злиття двох готельних мереж Carlson Hotels (США) і Rezidor (Бельгія), які працюють сьогодні під брендом The Carlson Rezidor Hotel Group. У 2006 році компанія Hilton International, яка володіла власністю на території США, та британська компанія Hilton Group возз'єдналися, утворивши Hilton Hotels Corporation, зі штаб-квартирою в США. Це возз'єднання вважається найбільшою операцією на світовому ринку туріндустрії.

Серед рушійних сил, що призводять до зазначених процесів, варто назвати процеси монополізації та концентрації капіталів, в результаті яких має місце загострення конкуренції. Для того, щоб вижити у жорстких економічних умовах, і проходить об'єднання туристичних підприємств у великі союзи, корпорації, консорціуми, які, в свою чергу, мають зростати і розширювати сферу свого впливу.

Слід згадати і політичні чинники, що сприяли швидкості глобалізаційних процесів, вплинули на об'єднання ринків і призвели до появи загальноєвропейського ринку праці з його високими вимогами. Такий ринок праці, цілком справедливо, називають об'єднаним кваліфікованим ринком. Він потребує наявності уніфікованих професійних кваліфікацій туристичної діяльності у всіх країнах Євросоюзу, а саме «знання мови, культури, економіки, правової та соціальної систем країн-партнерів, дотримання єдиних технологічних та гуманітарних норм» [10, с. 26]. Відмінною рисою цього ринку є поєднання професійних знань, умінь та навичок з необхідністю підвищення професійної кваліфікації упродовж всього трудового життя. В більш вузькому значенні, проте не менш вагомому, політичні чинники впливають на професійний розвиток працівників через прийняття державами відповідних законів та нормативних документів.

Оскільки працівники живуть і діють у суспільстві, то соціум безпосередньо впливає на їх поведінку. Відтак, набувають значущості соціальні чинники. Наприклад, таке демографічне явище, як продовження тривалості життя людей приводить до збільшення їх працездатного віку. Фахівці пенсійного віку, які бажають працювати, повинні залишатися продуктивними, компетентними та відповідати всім сучасним професійним вимогам. Таким чином, суспільні та технологічні зміни змушують фахівців «третього віку» також задуматися про свій професійний розвиток.

Ще одним соціальним чинником, який впливає на професійний розвиток працівника, можна вважати диференціацію суспільства за соціальним статусом. Цілком зрозуміло, що працівник упродовж свого трудового життя намагається або підтримати свій соціальний статус або покращити його. Одним із ефективних засобів досягнення своєї мети працівник вважатиме кар'єрний ріст, який неможливий без неперервного професійного розвитку та саморозвитку.

Культура також впливає на професійний розвиток. Оскільки культура визначає цінності суспільства загалом, то поведінка працівників, безумовно, багато в чому також зумовлена суспільством. Тому доцільно вважати її одним із соціальних чинників.

Перераховані зовнішні чинники, які актуалізують необхідність професійного розвитку працівників, умовно можна класифікувати таким чином: соціальні, політичні, економічні, технологічні (рис.2).

Значні зміни, що мають місце в туристичній сфері, вимагають трансформації всього освітнього процесу в цій індустрії, включаючи навчальні програми та матеріали, методику викладання та навчання учасників, підготовки спеціально підготовлених кадрів, які будуть здійснювати навчання. Ми стаємо свідками кардинальної реструктуризації навчального процесу, наявності та доступності безлічі інформаційних ресурсів, зміни ролі учителя від простого передавача заготовленого матеріалу до фасилітатора активного навчання.

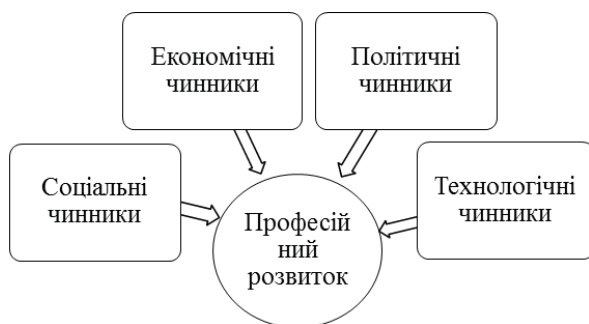


Рис. 2. Класифікація зовнішніх чинників, що актуалізували проблему професійного розвитку працівників.

Фактично, забезпечення працівників можливістю професійно розвиватися розцінюється сьогодні як спосіб залучення працівників на роботу до компанії та як засіб утримання кваліфікованих співробітників. У нинішніх умовах заклади гостинності конкурують не тільки за клієнтів, але й за працівників, орієнтованих на надання високоякісних послуг. Тому не дивно, що відділи кадрів наголошують на тому, що їх організація пропонує добре налагоджені програми професійного розвитку, дієву систему навчання/учіння, сертифікатні програми, тренінги тощо для працівників всіх ланок.

Керівники корпорацій, організацій та фірм, а також самі працівники усвідомлюють необхідність покращувати свою професійну кваліфікацію не раз і на всю кар'єру, а постійно, неперервно і систематично. Професійний розвиток – процес, а не одноразова дія, тому і повинен здійснюватися постійно, планово та на всіх рівнях організації, навіть, директори та топ-менеджери потребують його. Безперечно, професійний розвиток повинен бути усталеним, систематичним, проте не фіксованим раз і назавжди.

Висновок. Таким чином, типологія зовнішніх факторів охоплює соціальні,

економічні, технологічні та політичні чинники, що значною мірою впливають на основні характеристики професійного розвитку працівників.

Перспективами подальших досліджень може стати аналіз не лише внутрішніх чинників, що зумовлюють еволюцію професійного розвитку працівників, але й з'ясування специфіки професійного розвитку в окремо взятих галузях економіки, виокремлення спільних та відмінних рис цього процесу.

Список використаних джерел:

1. Tight M. Key concepts in adult education and training / M. Tight. – New York: Routledge-Falmer, Taylor & Francis e-library 2004. – 208 p.
2. Smith A., Hayton G. 'What drives enterprise training?' / A. Smith, G. Hayton // International Journal of Human Resource Management. – Volume 10. – No 2. – 2000. – pp. 251-272.
3. Баранова Е.А. Корпоративное повышение квалификации специалистов сферы туризма: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2010. – 302 с.
4. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США: дис. ... д-ра пед. наук: спец.13.00.04. – К., 2009. – 544 с.
5. Gustafson C., Cannon D. Training and professional development in clubs: Chapter 8 / C. Gustafson, D. Cannon // Certified Club Management – Lansing: EIAHLA, 2010. – pp. 279 – 312.
6. Landberg D.E. The Hotel and Restaurant Business / D. E. Landberg. – Boston: CBI Publ. Co., 1979. – 321 p.
7. Employee training is worth the investment [Електронний ресурс] – Режим доступу: 4.11.2013: <<http://www.go2hr.ca/articles/employee-training-worth-investment>> Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Андрущенко В., Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / В. Андрущенко, Л. Губерський // Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн. – К.: «МП Леся», 2012. – кн. 3. – 568 с.
9. Глобализация и туризм // Интервью с В. А. Квартальновым в газете «Завтра» [Електронний ресурс] – Режим доступу: 19.09.2013: <<http://www.zavtra.ru/cgi/veil/data/zavtra/01/408/72.html>> Загол. з екрану. – Мова рос.
10. Зорин И.В. Профессиональное туристское образование: Структурный анализ и понятийная база: монография / И. В. Зорин. – М.: Советский спорт, 2004. – 132 с.

БЄЛЬЧЕВ П.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра математики і фізики

МЕРКУЛОВА Н.В.,

аспірант, кафедра педагогіки і
педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти професійної підготовки магістрів менеджменту освіти до впровадження інноваційного управління; визначено тематику змістових модулів зі спецкурсу «Науково – методичні аспекти підготовки менеджерів освіти до інноваційного управління»; представлено методику оцінювання рівнів підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційного менеджменту за когнітивними доменами Б. Блума; виділено показники сформованості готовності магістрів менеджменту освіти до інноваційної професійної діяльності.

Ключові слова: менеджер освіти, модернізація, інноваційне управління, інтерактивна методика, інноваційна компетенція.

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки магистров менеджмента образования к внедрению инновационного управления, определена тематика содержательных модулей спецкурса «Научно – методические аспекты подготовки менеджеров образования к инновационному управлению», представлена методика оценки уровней подготовки будущих руководителей общеобразовательных учебных заведений к инновационному менеджменту по когнитивным доменам Б. Блума; выделено показатели сформированности готовности

магистров менеджмента образования к инновационной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: менеджер образования, модернизация, инновационное управление, интерактивная методика, инновационная компетенция.

Annotation. The article considers the theoretical and practical aspects of professional training of masters of management education for the introduction of innovative management; defines the theme of the substantive modules of special course «Scientific - methodical aspects of preparation of managers of education for the innovation management»; presents a technique for estimating levels of future heads of General education schools for innovative management by cognitive domains B.Bloom; emphasis indicators of the readiness of the masters of management education to the innovative professional activities.

Key words: education Manager, modernization, innovation management, an interactive methodology, innovative competence.

Постановка проблеми. Оновлення та реформування освіти в Україні вимагає удосконалення рівня підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційного управління. Саме така підготовка потребує чіткого усвідомлення менеджерів освіти професійної самореалізації в процесі впровадження педагогічних інновацій у загальноосвітньому навчальному закладі. Підкреслимо, що керівник закладу освіти повинен оволодіти новим педагогічним мисленням, яке безпосередньо проявляється в інноваційній навчально – виховній діяльності школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Поглиблене дослідження інноваційного управління спостерігається у наукових працях В. П. Андрущенко, В. Є. Береки, Л. В. Васильченко, Л. І. Даниленко, І. М. Дичківської, В. Г. Кременя, В. В. Крижка, О. І. Мармази, Є. М. Павлютенкова, В. С. Пікельної, Г. О. Сиротенка, Т. М. Сорочан та ін.

Мета статті – визначити та проаналізувати практичні аспекти фахової підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу. Аналіз фахової управлінської діяльності менеджерів освіти свідчить, що з огляду на реалії сьогодення важливим для України є прискорений інноваційний розвиток освіти, який полягає у створенні необхідних умов для оновлення внутрішньошкільного управління та сприяє подальшому удосконаленню навчально – виховного процесу фахової підго-

товки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження інноваційного керівництва [3; 4; 5; 6].

Так, для розвитку дослідницької, творчої, пізнавальної діяльності магістрів менеджменту освіти викладачеві необхідно створювати особливі умови на практично – семінарському занятті. Проведений науковий пошук дає змогу свідчити про те, що достатньо ефективним способом розв'язання даної проблеми є впровадження інтерактивного навчання – спеціальної форми організації пізнавальної діяльності, метою якої є створення комфортних умов навчання, за яких кожен магістр відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Н. В. Уйсімбаєва підкреслює: „Успішність інноваційної діяльності керівника визначає креативність як здатність до творчого розв'язання задач. Саме у процесі розроблення та впровадження новацій керівник є новатором, творцем. При цьому креативність керівник школи проявляє, зокрема, здатністю бачити елементи новизни, творчістю в діяльності інших людей і, перш за все підлеглих, умінням розкрити їх особистий потенціал ” [7, с. 92].

Згідно з поглядами О. К. Данилевич, важливим фактором розвитку якості професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів є зміст освіти, який відображено в навчальних планах та програмах. При їх складанні необхідним є поєднання академічності та технологічності трансльованого знання, за допомогою яких програма стає збалансованою та користується попитом. Теоретична частина освітньої програми повинна мати чіткий науковий зміст, що є основою для проведення практичних занять в різних формах. Використання практико – орієнтованих технік, на думку О. К. Данилевич, забезпечує технологічну сторону підготовки. Важливим є те, щоб викладачі знали не лише свою науку, але також і практичну роботу, проблеми сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу [2, с. 110 – 111].

Ми поділяємо думку О. К. Данилевич про те, що важливими у професійній підготовці менеджерів освіти в магістратурі повинні бути такі форми і засоби, які сприятимуть тому, щоб кожен із студентів навчився використовувати методи самостійного пошуку. Учені визначають, що в основі вибору методів навчання дорослих може бути покладена мотивація їх навчальної діяльності. Важливо підкреслити, що цьому буде сприяти проблемно – рефлексивний підхід, в межах якого особливе місце займає діалогова форма навчання. Таким чином, вищезазначена форма навчання дозволить оцінити власний педагогічний досвід та виробляти шляхи вирішення окремих проблем [2, с. 112].

З метою розвитку навичок інноваційної діяльності менеджера освіти ми впроваджували в процес підготовки майбутніх керівників навчальних закладів спецкурс «Науково – методичні аспекти підготовки менеджерів освіти до

інноваційного управління». Спецкурс складається з двох змістових модулів, що передбачає особливу логіку побудови: у першому модулі розглядаються організаційно – методологічні засади підготовки менеджерів освіти до інноваційного управління, у другому – питання самовдосконалення менеджерів освіти як один із шляхів формування їх готовності до впровадження інноваційного управління.

Зазначимо, що основною метою спецкурсу було підвищення рівня підготовки магістрів менеджменту освіти до впровадження інноваційного управління в загальноосвітніх навчальних закладах. Так, особливу увагу в спецкурсі «Науково – методичні аспекти підготовки менеджерів освіти до інноваційного управління» було приділено проблемним практичним заняттям, що містили елементи діагностичних процедур, аналізу різноманітних інноваційних процесів та інтерактивних методик (дискусій, прес-конференцій, «круглих столів», «мозкового штурму» та ін.). Спецкурс також включав: індивідуальні завдання для самостійної роботи магістрантів (вивчення навчальної, наукової та спеціальної літератури з інноваційного менеджменту; розв'язання актуальних завдань із навчальних тем спецкурсу; написання рефератів, наукових повідомлень); методики для дослідження рівня знань, умінь та навичок магістрів менеджменту освіти з проблем впровадження інноваційного управління.

Вимоги до засвоєння змісту спецкурсу «Науково – методичні аспекти підготовки менеджерів освіти до інноваційного управління» визначаються наявністю у студентів відповідних знань і умінь.

В результаті вивчення спецкурсу «Науково – методичні аспекти підготовки менеджерів освіти до інноваційного управління» магістри повинні знати: специфіку професійної діяльності менеджера освіти; сутність інноваційного управління в загальноосвітніх навчальних закладах України; нормативно – правові основи впровадження інноваційного управління; головні ознаки інноваційного розвитку шкіл; основні види сучасного менеджменту; труднощі та обмеження діяльності директора школи при впровадженні інноваційного управління і шляхи їх подолання; основні умови впровадження педагогічних інновацій у навчально – виховний процес загальноосвітнього навчального закладу.

У результаті засвоєння спецкурсу магістранти повинні уміти: творчо впроваджувати набуті теоретичні знання та практичні навички з інноваційного управління; використовувати техніки професійно – педагогічного саморозвитку; аналізувати стан і динаміку розвитку інноваційного управління в загальноосвітніх навчальних закладах України; оцінювати показники інноваційної діяльності закладу освіти; визначати шляхи організації управління інноваційною діяльністю; критично і творчо мислити у процесі вирішення професійних завдань; виконувати різні види управлінської діяльності у стан-

дартних та нестереотипних навчально – виховних ситуаціях; організовувати позитивну міжособистісну взаємодію у педагогічному колективі під час впровадження освітніх інновацій.

Для майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів зі спецкурсу «Науково – методичні аспекти підготовки менеджерів освіти до інноваційного управління» нами був розроблений комплекс тестових завдань за таксономічними зв'язками Б. Блума, який має практичну спрямованість та допомагає реалізації особистісного підходу до студентів.

Варто зазначити, що „педагогічна діагностика – важливий компонент освітньої діяльності, регулятивна основа навчального процесу, база прогнозування розвитку й управління” [1, с. 38]. Так, до діагностики належать окремі структурні компоненти, найважливішими з яких є: педагогічний контроль, оцінювання, накопичення статистичних даних, аналіз ситуації, прогнозування, виявлення динаміки змін і тенденцій [1, с. 39].

Зміст тестових завдань визначався у відповідності до основних напрямів професійної діяльності менеджерів освіти: стратегічне управління освітньою установою; впровадження інноваційного управління у загальноосвітньому навчальному закладі; планування інноваційної професійної діяльності навчального закладу; мотивація інноваційної діяльності в закладах освіти; методика організації забезпечення інноваційних процесів у загальноосвітньому навчальному закладі; маркетингова діяльність в закладах освіти; моніторинг якості інноваційного управління.

Для з'ясування сформованості готовності магістрів менеджменту освіти до впровадження інноваційного управління нами був розроблений комплекс тестових завдань за форматами А, Х, N, R та відкритої форми: формат А – тестові завдання, в яких необхідно вибрати одну правильну відповідь; фор-

Таблиця 1.
Розподіл тестових завдань за форматами

Змістові модулі спецкурсу	B ₁ (11%)	B ₂ (10%)	B ₃ (9%)	B ₄ (15%)	B ₅ (19%)	B ₆ (36%)
A₁	ФА - 6	ФА - 5	ФА - 4	ФХ - 1, ФN - 2	ФХ - 1 ФR - 1	Есе - 1
A₂	ФА - 5	ФА - 5	ФА - 5	ФХ - 2	ФN - 1, ФR - 2	Есе -1
Кількість тестових завдань	11	10	9	5	5	2
Максимальна кількість балів	11 б.	10 б.	9 б.	15 б.	19 б.	36 б.

мат X – тестові завдання, в яких потрібно визначити «правильно – неправильно»; формат N – тестові завдання, де необхідно вибрати усі правильні відповіді; формат R – тестові завдання на встановлення відповідності; тестові завдання, які вимагають від студента розгорнутої відповіді.

Структура діагностики магістрів менеджменту освіти з підготовки до впровадження інноваційного управління визначається: розподілом тестів за форматами та когнітивними доменами Б. Блума – знання (B1), розуміння (B2), застосування (B3), аналіз (B4), синтез (B5), оцінювання (B6); основними напрямками фахової діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Вагомість зазначених показників представлена в таблиці (див. табл. 1).

За допомогою компонентів Б. Блума та за результатами виконання тестових завдань ми виокремлюємо репродуктивний, пошуковий, творчий рівні готовності магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом: репродуктивний рівень – від 0 до 33 балів (готовність майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційного менеджменту проявляється обмежено; розвиток навичок інноваційного управління відсутній; магістри не підготовлені до розв'язання нових освітньо – виховних завдань); пошуковий рівень – від 34 до 66 балів (чітко виражено володіння магістрами менеджменту освіти системою базових знань з інноваційного керівництва, але використання їх на практиці є спорадичним та ситуативним; для студентів, які зараховані до цього рівня характерними ознаками є: високий прояв логічного мислення, креативність, володіння комунікативно – діалогічними вміннями); творчий рівень – від 67 до 100 балів (готовність майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційного управління чітко виражена; студенти характеризуються найвищим проявом креативності, здатністю вирішувати проблеми управління, інтелектуальною активністю, оригінальністю мислення, розвитком педагогічної рефлексії).

Таблиця 2

Методика оцінювання рівнів підготовки менеджерів освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом за когнітивними доменами

№ п / п	Когнітивні домени	Умовні позначки	Кількість тестових завдань	Максимальна кількість балів
1.	Знання	B ₁	11	11
2.	Розуміння	B ₂	10	10
3.	Застосування	B ₃	9	9
4.	Аналіз	B ₄	5	15
5.	Синтез	B ₅	5	19
6.	Оцінювання	B ₆	2	36
Всього			42	100

Методика оцінювання рівнів підготовки менеджерів освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом за когнітивними доменами Б. Блума окреслена в таблиці (див. табл. 2).

Зазначимо, що за результатами проведення тестування викладач заповнював відповідні звіти: індивідуальний результат магістра з комплексу тестових завдань; загальний результат групи магістрів менеджменту освіти з комплексу тестових завдань; загальний звіт групи зі сформованості компетенцій магістрів менеджменту освіти з інноваційного управління.

Аналіз зібраних звітів дав можливість з'ясувати групи студентів, які визначили для себе труднощі при впровадженні інноваційного менеджменту і потребують навчання та науково – методичної допомоги; магістрів, які мають пошуковий рівень фахової підготовки до інноваційного управління, характеризуються розвитком навичок інноваційної діяльності; магістрів, які визначаються найвищим рівнем підготовки до інноваційного менеджменту, характеризуються творчим потенціалом в інноваційному процесі.

Виходячи з вищезазначеного підкреслимо, що у результаті проведення тестових завдань визначається сформованість компетенцій магістрів менеджменту освіти з інноваційного управління, виокремлюються рівні готовності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження інноваційного керівництва, удосконалюються форми та види діагностування.

Висновки. Аналіз та узагальнення теоретичних і експериментальних досліджень з проблеми готовності магістрів менеджменту освіти до інноваційної професійної діяльності показали, що підготовка до інноваційного управління закладами освіти є нагальною вимогою часу. Відповідно, основна мета нашої дослідно – експериментальної роботи була спрямована на формування у студентів основних навичок в галузі інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Враховуючи зазначену мету ми впроваджували спецкурс «Науково – методичні аспекти підготовки менеджерів освіти до інноваційного управління» в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького в процесі підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Підкреслимо, що даний спецкурс формує уявлення про професійно важливі якості менеджерів освіти, знайомить з інноваційною діяльністю майбутніх керівників навчальних закладів та сприяє підвищенню мотивації до неї. Після засвоєння спецкурсу магістрам менеджменту освіти пропонувалися тестові завдання за таксономічними зв'язками Б. Блума для визначення рівня підготовки до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Так, за результатами виконання тестових завдань ми виділили репродуктивний (15%), пошуковий (50%) і творчий (35%) рівні готовності магістрів до інноваційного менеджменту. Таким чином, ми дійшли до висновку, що своєчасне з'ясування рівнів

готовності майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційної діяльності дає змогу визначити головні проблеми їх підготовки до інноваційного управління, а також знайти шляхи їх розв'язання.

Перспективи подальших науково – педагогічних розвідок вбачаємо у розробці методичних рекомендацій для розвитку інноваційної діяльності магистрів менеджменту освіти.

Список використаних джерел:

1. Горевич Н. П. Очно – дистанційна форма навчання / Н. П. Горевич // Управління школою. – 2013. – № 10 – 12 (382 – 384). – С. 36 – 39.
2. Данилевич А. К. Управление качеством профессиональной подготовки менеджеров образования в магистратуре // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя.- 2010. – Вип. 8 (61). – С. 109 – 114.
3. Павлютенков Є. М. Науково – методичний супровід інноваційних процесів у школі: проблеми директора / Є. М. Павлютенков, В. Є. Штанова // Управління школою. – 2011. – № 07 – 09 (307 – 309). – С. 2 – 9.
4. Павлютенков Є. М. Труднощі та обмеження діяльності директора школи і шляхи їх подолання: управлінський аспект / Є. М. Павлютенков // Управління школою. – 2012. – № 25 – 27 (361 – 363).- С. 2 – 28.
5. Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник / За ред. Л. І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 272с.
6. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005.- 384 с.
7. Уйсімбаєва Н. В. Творчий потенціал керівника школи / Н. В. Уйсімбаєва// Управління школою. – 2013. – № 16 – 18 (388 – 390). – С. 91 – 93.

БЕЛЬЧЕВ П.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра математики та фізики,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЗАВОРОТНА Я.В.,

асистент, кафедра педагогіки і
педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

ОЦІНЕННЯ РІВНЯ ЗАБЕЗПЕЧЕНОСТІ ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті обґрунтовано технологію оцінки інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом та доведено її ефективність. Визначено умови здійснення інноваційного управління та відповідно до них розроблено кваліметричну модель оцінювання ефективності інноваційного управління школою. Автор акцентує увагу на тому, що розроблена технологія дозволяє цілісно відобразити стан забезпеченості інноваційного управління.

Ключові слова: забезпечення, інноваційне управління, модель, оцінка, умови, управління.

В статті обосновано технологию оценки инновационного управления общеобразовательным учебным заведением и доказано ее эффективность. Определены условия осуществления инновационного управления и согласно им разработано кваліметрическую модель оценивания эффективности инновационного управления школой. Автор акцентирует внимание на том, что разработанная технология разрешает целостно отобразить состояние обеспеченности инновационного управления.

Ключевые слова: обеспечение, инновационное управление, модель, оценка, условия, управление.

In the article the technology of evaluation of innovation management of a comprehensive educational institution was grounded and proved its effectiveness. The conditions for the implementation of innovative management were defined and according to them the qualimetric model of evaluating the effectiveness of innovative management was developed. Author focuses on the fact that developed technology allows us to holistically reflect the state of providing of innovation management.

Key words: provision, innovative management, model, evaluation, conditions, management.

Актуальність та постановка проблеми. Однією зі стратегічних задач модернізації освіти України та актуальною проблемою сьогодення є пошук нових шляхів удосконалення апарату управління загальноосвітнім навчальним закладом (далі – ЗНЗ). Інноваційне спрямування модернізації управління ЗНЗ передбачене українським законодавством і регулюється відповідними документами. У наш час ведуться активні наукові пошуки створення технології інноваційного управління школою, яка б у повній мірі задовольняла сучасні потреби суспільства та була альтернативною до адміністративно-командної системи управління школою.

Інноваційне управління школою потребує відповідних умов реалізації. Звідси, забезпечення інноваційного управління ЗНЗ є педагогічною проблемою, що потребує вирішення. Виникає протиріччя у необхідності використання інноваційного управління та відсутності необхідного забезпечення щодо його здійснення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз основних досліджень і публікацій щодо питання модернізації системи управління навчального закладу доводить, що інноваційне управління ЗНЗ є актуальною та майже недослідженою проблемою. Узагалі наукові засади управління навчальними закладами досліджені у наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Кукушина, Є. Хрикова та ін.; шляхи удосконалення та оновлення управлінського апарату школи представлені у наукових роботах Н. Василенко, Л. Даниленко, В. Малихіна, Є. Павлютенкова, М. Поташника та ін.; проблему управління інноваціями досліджували Л. Васильченко, Л. Ващенко, В. Паламарчук, Н. Погрібна та ін.

Мета статті – експериментально довести ефективність розробленої технології оцінки забезпечення інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу. Результати теоретичного аналізу проблеми інноваційного управління ЗНЗ у педагогічній теорії і практиці стали підґрунтям для експериментального дослідження, що здійснювалося упродовж 2011-2013 років. Дослідження сучасного стану інноваційного управління школою здійснювався нами на території Запорізької області. Такий вибір експериментальної бази дослідження зумовлений різноманітністю видів загальноосвітніх шкіл Запорізької області, що чітко простежується у затвердженому законодавством України програмному комплексі інформаційної системи управління освітою (портал ICVO) [2].

Дослідно-експериментальна площадка збору констатувальних даних охоплювала 20 районів, 25 Відділів освіти міськрад та РДА, 602 ЗНЗ. Опитування керівників відділів освіти Запорізької області, завідуючих методичними кабінетами, методистів, директорів шкіл та їх заступників надало можливість встановити, що на території Запорізької області діють 39 (6,5 %) шкіл з інноваційним управлінням. З'ясовано, що інноваційне управління в цілому або його елементи використовуються в школах переважно нового типу (86%). Також, були випадки, коли навчальні заклади нового типу мали традиційне управління або традиційні навчальні заклади мали елементи інноваційного управління. Але, слід зазначити, що такі навчальні заклади мали низькі показники розвитку і знаходилися на стадії функціонування, або на стадії переходу від функціонування до розвитку.

За допомогою емпіричних методів науково-педагогічного дослідження (бесіда, інтерв'ю, анкетування, спостереження, вивчення педагогічної документації та ін.) нами було визначено умови здійснення інноваційного управління та систематизовано їх на нормативно-правові, інформаційні, науково-методичні, матеріально-фінансові, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні та обґрунтувати їх характеристики.

На основі визначених умов здійснення інноваційного управління школою нами розроблена технологія оцінки забезпечення інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Під технологією інноваційного управління вважатимемо сукупність ефективних управлінських методів, прийомів, інструментарію, спрямованих на забезпечення умов інноваційного управління. Технологія складається з концептуального та змістового рівнів. Концептуальність розробленої технології виявляється у тому, що її основою є системний, синергетичний, процесуальний та ситуаційний наукові підходи. Технологія оцінки забезпечення інноваційного управління ЗНЗ побудована на основі принципів науковості, оптимальності, плановірності, об'єктивності, цілісності.

Змістовий рівень технології включає: концептуальну мету технології, що полягає у модернізації системи оцінювання рівня забезпечення умов іннова-

ційного управління ЗНЗ; оцінку забезпеченості умов інноваційного управління школою; систему взаємопов'язаних методів оцінення компонентів інноваційного управління ЗНЗ; кваліметричну модель оцінення ефективності інноваційного управління школою; статистичну обробку визначення ступеня досягнення концептуальної мети технології.

Для створення кваліметричної моделі інноваційного управління школою було визначено параметри, фактори та критерії інноваційного управління. Використовуючи алгоритм структурування об'єкта оцінювання української дослідниці Г. Єльнікової [1], нами було виокремлено параметри, фактори та критерії інноваційного управління школою (див. табл. 1).

Таблиця 1

Кваліметрична модель оцінювання ефективності інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом

	Фактори (f)	V _f		Критерії (k)	V _k
1	2	3	4	5	6
P1	Нормативно-правове забезпечення інноваційного управління				
V_p	0,20				
1	Виконання нормативних вимог щодо організації інноваційного управління школою	0,41	1	Наявність нормативно-правових документів необхідних для організації інноваційного управління ЗНЗ	0,33
			2	Якість ведення ділової документації в школі з інноваційним управлінням	0,26
			3	Дотримання нормативних вимог здійснення інноваційного управління	0,41
2	Відповідність організаційної структури інноваційного управління стратегії розвитку ЗНЗ	0,33	1	Наявність і дієвість програми інноваційного розвитку школи	0,21
			2	Відповідність нормативно-правової документації здійснення інноваційного управління статусу школи	0,19
			3	Узгодженість перспективних планів структурних підрозділів інноваційного управління	0,15
			4	Наявність відповідних посадових інструкцій щодо функціональних обов'язків суб'єктів здійснення інноваційного управління	0,18
			5	Приналежність ЗНЗ з інноваційним управлінням до шкіл нового типу	0,27
3	Обізнаність суб'єктів інноваційного управління з нормативним забезпеченням	0,26	1	Рівень обізнаності з інноваційними освітніми тенденціями в світі, країні, регіоні	0,32

			2	Створення відповідних умов для обізнаності суб'єктів інноваційного управління з нормативним забезпеченням	0,28
			3	Самоконтроль за виконанням нормативного забезпечення інноваційного управління	0,17
			4	Уміння суб'єктів інноваційного управління працювати з нормативно-правовими документами	0,23
P2	Інформаційне забезпечення інноваційного управління				
V_p					0,12
1	Інформаційна оснащеність системи інноваційного управління	0,32	1	Наявність системи інформаційного забезпечення інноваційного управління	0,39
			2	Якість збору, обробки, систематизації та збереження інформації	0,22
			3	Забезпечення процесу інноваційного управління комп'ютерною технікою	0,21
			4	Якість роботи Інтернету	0,18
2	Створення середовища інформаційної обізнаності суб'єктів інноваційного управління	0,28	1	Наявність та якість роботи структурних підрозділів або відповідних інформаційних служб про нові наукові розробки (лабораторії педагогічних інновацій)	0,31
			2	Рівень поінформованості суб'єктів інноваційного управління з інноваційними розробками внутрішнього та зовнішнього освітнього середовища	0,29
			3	Наявність та наповненість банків педагогічних інновацій	0,23
			4	Доступність отримання інформації про педагогічні інновації	0,17
3	Отримання консультативних послуг	0,23	1	Якість внутрішньошкільної консалтингової служби	0,33
			2	Рівень користування консалтинговою допомогою міськими, районними відділами освіти	0,29
			3	Якість надання ВНЗ, науковими установами консультативних послуг	0,38
4	Інформування громадськості щодо результатів інноваційного управління школою	0,17	1	Випуск внутрішньошкільної газети про результати самоврядування, навчальної, наукової, методичної діяльності	0,42
			2	Систематичне повідомлення громадськості про досягнення школи за допомогою засобів масової інформації	0,27
			3	Співробітництво з фаховими та періодичними виданнями	0,31

Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору

РЗ	Науково-методичне забезпечення інноваційного управління			0,16
V_p				
1	Ефективність системи науково-методичних заходів у навчальному закладі	0,17	1 Участь директора школи та його заступників у наукових семінарах 2 Участь педагогів у науково-практичних конференціях, педагогічних виставках, конкурсах 3 Участь учнів у всеукраїнських, обласних, районних, шкільних конкурсах 4 Рейтинг навчального закладу в регіоні	0,23 0,23 0,25 0,29
2	Наявність науково-методичної бази для творчого розвитку суб'єктів інноваційного управління	0,27	1 Наявність та рівень розробленості медіатеки у школі 2 Рівень забезпечення суб'єктів інноваційного управління науковими посібниками, періодикою, фаховими журналами інноваційного характеру 3 Рівень роботи методичного кабінету та методичної ради 4 Наявність та якість роботи заступника директора школи з інноваційної або наукової діяльності	0,29 0,21 0,24 0,26
3	Створення атмосфери творчої активності суб'єктів інноваційного управління	0,19	1 Створення системи стимулів до активного творчого пошуку 2 Забезпечення умов для творчої самореалізації 3 Ступінь відвідування суб'єктами інноваційного управління культурних заходів, виставок, екскурсій тощо 4 Рівень творчої активності суб'єктів інноваційного управління	0,41 0,32 0,11 0,16
4	Самонавчання, самовдосконалення суб'єктів інноваційного управління	0,16	1 Наявність індивідуальних планів розвитку суб'єктів управління 2 Рівень прагнення суб'єктів інноваційного управління до самонавчання, самовиховання, самовдосконалення 3 Створення умов для самореалізації творчих здібностей суб'єктів інноваційного управління 4 Результати пошуково-дослідницької діяльності суб'єктів інноваційного управління 5 Інноваційна спрямованість самоосвітньої діяльності	0,20 0,18 0,22 0,17 0,23
5	Співпраця з ВНЗ, науковими, освітніми, профільними, культурними установами.	0,21	1 Наявність та якість роботи експериментального майданчика 2 Якість співпраці з науковцями ВНЗ 3 Проведення спільних з ВНЗ методичних семінарів, тренінгів інноваційного спрямування тощо	0,18 0,31 0,21

			4	Якість співпраці з профільними освітніми установами та установами культури, театрами, бібліотеками, спортивними школами тощо	0,13
			5	Міжнародні зв'язки	0,17
P4	Матеріально-фінансове забезпечення інноваційного управління				
V_p					0,20
1	Використання технологій менеджменту маркетингу	0,31	1	Впровадження технологій менеджменту	0,17
			2	Ефективність менеджментської діяльності	0,33
			3	Впровадження технологій маркетингу	0,16
			4	Ефективність маркетингової діяльності	0,34
2	Залучення додаткових позабюджетних коштів	0,17	1	Залучення додаткових позабюджетних коштів	0,47
			2	Ефективність використання додаткових позабюджетних коштів	0,53
3	Надання додаткових платних послуг ЗНЗ	0,13	1	Наявність платних послуг в школі	0,46
			2	Ефективність використання коштів	0,54
4	Регулювання механізму раціонального використання фінансових ресурсів навчального закладу	0,20	1	Наявність бухгалтерії	0,27
			2	Рівень ефективності регулювання механізму раціонального використання фінансових ресурсів навчального закладу із врахуванням державних, муніципальних, власних коштів, коштів благодійних організацій та приватних осіб	0,41
			3	Якість фінансового самоконтролю	0,32
5	Економічна самостійність	0,19	1	Спрямованість до економічної самостійності	0,24
			2	Наявність економічної самостійності	0,3
			3	Часткова економічна самостійність	0,28
			4	Фінансування школи з розрахунком коштів на одного учня	0,18
P5	Психолого-педагогічне забезпечення інноваційного управління				
V_p					0,14
1	Підготовка та перепідготовка суб'єктів до інноваційного управління школою	0,20	1	Якість системи діагностики готовності суб'єктів до інноваційного управління школою	0,16
			2	Ефективність системи підготовки суб'єктів інноваційного управління	0,23
			3	Результативність системи перепідготовки суб'єктів інноваційного управління	0,19
			4	Рівень готовності до впровадження інновацій в управлінський апарат школи	0,27
			5	Динаміка рівня управлінської компетентності суб'єктів інноваційного управління щодо впровадження інновацій	0,15

Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору

2	Подолання супротиву до впровадження інновацій	0,12	1	Наявність та якість системи діагностики утруднень під час впровадження інновацій	0,32
			2	Наявність та якість системи попередження конфліктів під час впровадження інновацій	0,22
			3	Рівень обізнаності суб'єктів інноваційного управління з процесом упровадження інновацій	0,31
			4	Рівень відсутності формалізму	0,15
3	Персоналізований підхід в управлінні школою	0,22	1	Демократичний стиль управління	0,35
			2	Розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин між суб'єктами інноваційного управління	0,33
			3	Персоналізований підхід в управлінні	0,32
4	Психологічна підтримка, активізація діяльності психологічної служби школи	0,13	1	Наявність психологічної служби в школі та якість надання індивідуальної психологічної підтримки	0,26
			2	Ефективність роботи психологічної служби з усіма суб'єктами інноваційного управління	0,32
			3	Наявність та рівень системи моніторингових досліджень процесу інноваційного управління та його результатів	0,25
			4	Використання здоровозберігаючих технологій в школі	0,17
5	Формування єдиної команди: створення атмосфери поваги, довіри і успіху	0,15	1	Створення акмеологічного середовища в школі (атмосфери успіху)	0,34
			2	Рівень згуртованості педагогічного колективу (відсутність поділення колективу на групи)	0,29
			3	Вікове різноманіття педагогічного колективу	0,15
			4	Наявність системи заходів для подолання психологічного дискомфорту в колективі та формування сприятливого психологічного клімату	0,22
6	Створення системи стимулів, мотивації суб'єктів інноваційного управління	0,18	1	Наявність системи заходів морального заохочення суб'єктів інноваційного управління	0,19
			2	Матеріальне заохочення суб'єктів інноваційного управління	0,23
			3	Суспільне визнання (зовнішня оцінка)	0,11
			4	Просування по службі (отримання підвищення, підвищення кваліфікаційної категорії)	0,20
			5	Наявність та якість рейтингової системи оцінювання (здорова конкуренція) діяльності суб'єктів інноваційного управління на рівні школи, регіону, міста	0,27

Р6		Організаційно-педагогічне забезпечення інноваційного управління			0,18
V_p					
1	Досягнення загальної мети суб'єктів інноваційного управління	0,20	1	Постановка часткових цілей та загальної мети школи	0,22
			2	Рівень досягнення часткових цілей	0,21
			3	Рівень реалізації загальної мети суб'єктів інноваційного управління	0,29
			4	Якість системи роботи суб'єктів інноваційного управління щодо формування іміджу школи	0,28
2	Виконання функцій інноваційного управління	0,14	1	Оновлення та розширення традиційних функцій управління	0,24
			2	Виконання інноваційних функцій управління	0,36
			3	Ефективне поєднання традиційних та інноваційних функцій управління	0,40
3	Додаткові інноваційні підрозділи ЗНЗ	0,15	1	Наявність додаткових інноваційних підрозділів ЗНЗ	0,27
			2	Ефективність роботи додаткових інноваційних підрозділів ЗНЗ	0,37
			3	Рациональний розподіл функціональних обов'язків та посадових інструкцій між додатковими інноваційними підрозділами школи	0,36
4	Дотримання принципів інноваційного управління ЗНЗ	0,13	1	Дотримання традиційних принципів інноваційного управління ЗНЗ	0,20
			2	Дотримання інноваційних принципів інноваційного управління ЗНЗ	0,38
			3	Ефективне поєднання традиційних та інноваційних принципів управління	0,42
5	Використання методів інноваційного управління ЗНЗ	0,14	1	Використання традиційних методів управління ЗНЗ	0,19
			2	Використання сучасних методів інноваційного управління ЗНЗ	0,45
			3	Ефективне поєднання традиційних та інноваційних методів управління	0,36
6	Залучення громадськості, батьків, учнів до співпраці	0,24	1	Рівень втручання батьківського комітету в процес інноваційного управління школою	0,22
			2	Наявність та якість роботи учнівського самоврядування у школі	0,25
			3	Зв'язки з громадськістю	0,22
			4	Рівень співпраці між суб'єктами інноваційного управління (адміністрацією школи, педагогічним колективом, учнівським самоврядуванням та батьківським комітетом)	0,31

Таблиця 2

Результати оцінення забезпечення інноваційного управління навчальним закладом за допомогою розробленої технології

Назва р-ну, № ЗОШ Експерти	Мелітопольський			Михайлівський			Василівський		
	р-н			р-н			р-н		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
РДА	4,69	3,81	2,93	3,79	4,89	2,75	4,69	3,37	2,78
Незалежна експертна група	4,72	3,74	2,79	3,81	4,73	2,81	4,65	3,34	2,81
Самооцінка	4,81	3,83	2,94	3,85	4,90	2,83	4,72	3,45	2,82

Валідність коефіцієнтів вагомості та шкали оцінювання, встановлено шляхом численних експертних перевірок і багаторазового використання факторно-критеріальної моделі тією ж групою експертів. Відповідно до кваліметричної моделі оцінювання ефективності інноваційного управління ЗНЗ виокремлено чотири рівні ефективності інноваційного управління школою – початковий, допустимий, достатній і оптимальний.

Апробація технології оцінки забезпечення інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом здійснювалася у 9 школах трьох районів (Мелітопольський, Михайлівський та Василівський) Запорізької області за визначеними етапами: діагностичний, прогностичний, організаційний, практичний, узагальнюючий. Технологія апробувалася завідуючими методичних кабінетів районних відділів освіти (РДА), незалежною експертною групою та власне керівництвом шкіл для самооцінки. Оцінка забезпеченості інноваційного управління здійснювалася за допомогою системи взаємопов'язаних методів, що окреслені в технології. Результати оцінення висвітлені в таблиці 2.

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою визначення коефіцієнта конкордації. У нашому випадку коефіцієнт конкордації становить 0,805, що свідчить про високий ступінь узгодженості думок експертів. Результати експертизи надали можливість встановити, що розроблена технологія є ефективною.

Аналіз результатів оцінення забезпеченості інноваційного управління в школах дав можливість дійти висновку, що розроблена технологія дає можливість не тільки визначити загальноосвітні навчальні заклади, що використовують інноваційне управління та встановити рівень його ефективності, але й дозволяє адміністрації школи під час самооцінки встановити “прогалини” у процесі реалізації інноваційного управління та окреслити шляхи їх вирішення. Про це свідчать

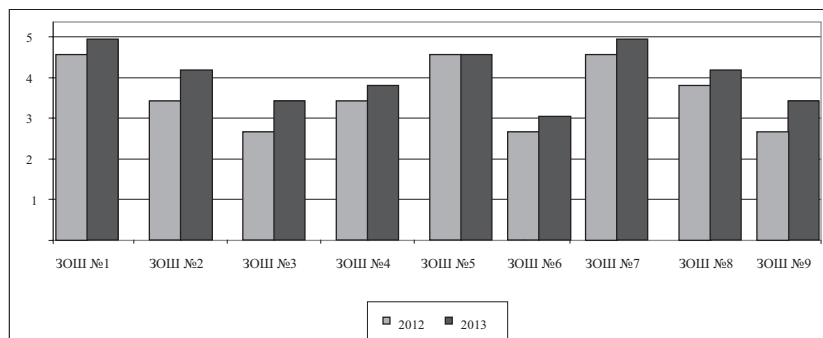


Рис 1. Зростання показників забезпеченості інноваційного управління загальноосвітніх навчальних закладів

результати оцінки забезпечення інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом отримані через рік у вище згаданих школах (див. рис. 1).

Керівництво шкіл після першого оцінення забезпечення інноваційного управління школою, спираючись на кваліметричну модель, окреслило перспективний план подальшого вдосконалення процесу управління школою. Упродовж 2013 року спільно з методистами відділів освіти Мелітопольського, Михайлівського та Василівського району було проведено наукові семінари та тренінги для суб'єктів інноваційного управління щодо проблеми забезпечення інноваційного управління школою. Результати другого оцінення забезпечення інноваційного управління школою дали можливість зробити висновок, що рівень забезпечення інноваційного управління в школах підвищився на 8 %.

Висновки: розроблена технологія оцінки забезпечення інноваційного управління школою може бути використаною у науково-дослідницькій сфері – для подальшого вивчення основних тенденцій розвитку інноваційного управління; у процесуально-практичній сфері – як теоретичний матеріал для розробки спекурсу з підвищення кваліфікації керівників вищих навчальних закладів та магістрів зі спеціальності “Управління навчальним закладом”; в освітньо-управлінській сфері – для об'єктивної оцінки відділами освіти шкіл з інноваційним управлінням. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці комп'ютерної програми в супровід діяльності експертів.

Список використаних джерел:

1. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність / Г. В. Єльнікова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
2. Програмный комплекс информационной системы управления образованием Украины: сайт – URL: <http://zp.isuo.org>.

БУШУЄВА І.В.,

кандидат фармацевтических наук,
доцент, кафедра клинической
фармации, фармакотерапии и
управления и экономики
фармации ФПО ЗДМУ

ГЕТАЛО О.В.,

кандидат фармацевтических наук,
доцент, кафедра клинической
фармации, фармакотерапии и
управления и экономики фармации
ФПО ЗГМУ, заместитель декана
факультета последипломного
образования ЗГМУ

ШАРАПОВА Т.А.,

кандидат фармацевтических наук,
доцент, кафедра фармакогнозии,
фармацевтической химии и
технологии лекарств ФПО ЗГМУ,
заместитель декана факультета
последипломного образования ЗГМУ

ЗАРІЧНА Т.П.,

кандидат фармацевтических наук,
старший преподаватель, кафедра
клинической фармации,
фармакотерапии и управления и
экономики фармации ФПО
ЗГМУ, Запорожский государственный
медицинский университет,
г. Запорожье

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ РЫНКА

Стратегическим направлением деятельности высших учебных заведений Украины является интеграция их в общеевропейское образовательное пространство, которое предусматривает, прежде всего, усовершенствование учебного процесса и повышение качества

подготовки специалистов разных специальностей. Опыт работы негосударственных высших учебных заведений свидетельствует, что их коллективы прилагают значительные усилия для решения этих задач. Высокую квалификацию и компетентность фармацевтов определяет непрерывное образование, непрерывное развитие профессиональной компетентности и обучение.

Ключевые слова: фармацевтический рынок, фармацевтический работник, профессиональное обучение, повышение качества знаний, усовершенствование квалификации фармацевтических специалистов.

Стратегічним напрямком діяльності вищих навчальних закладів України є інтеграція їх у загальноєвропейський освітній простір, який передбачає, насамперед, удосконалення навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців різних спеціальностей. Досвід роботи недержавних вищих навчальних закладів свідчить, що їх колективи докладають значних зусиль для вирішення цих завдань. Високу кваліфікацію і компетентність фармацевтів визначає безперервна освіта, безперервний розвиток професійної компетентності та навчання.

Ключові слова: фармацевтичний ринок, фармацевтичний працівник, професійне навчання, підвищення якості знань, удосконалення кваліфікації фармацевтичних фахівців

Strategic direction of the higher educational institutions of Ukraine is to integrate them into the European educational space, which provides, first of all, the improvement of the educational process and improve the quality of training of specialists in different disciplines. Experience of private higher education institutions show that their teams are making significant efforts to meet these challenges. Highly qualified and competent pharmacists defines continuing education, sustainable development professional competence and teaching.

Key words: pharmaceutical market, pharmaceutical worker, vocational training, improving the quality of knowledge, improvement of qualification of pharmaceutical professionals

Главная особенность современного развития общества состоит в том, что повышение качества и безопасности жизни, сохранения гарантий выживания человечества и залог дальнейшего устойчивого развития полностью зависит от степени использования новейших знаний.

Именно знания становятся главным богатством, они доступны каждому и не уменьшаются при их использовании.

В связи с этим образование, в частности профессиональное, все в большей степени является определяющим фактором экономического, социально-

го, культурного і політичного прогресса каждой нации. Именно образование в настоящее время рассматривается как сфера, которая в целостном виде формирует профессиональные знания, культуру и мировоззрение личности. Осмыслению роли образования в современных условиях способствует рассмотрение этой проблемы в контексте не только роста значимости человеческого фактора, но и на уровне отдельного предприятия, а также на национальном и международном уровнях.

Опыт многих развитых стран показывает, что системы образования все время изменяются. Эти изменения, прежде всего, обуславливаются так называемыми внешними факторами, которые заключаются в развитии производства, трансформации культурной и социальной среды, расширении и углублении глобальных связей. По мнению специалистов, основными направлениями изменений в системе образования является: увеличение периода начального накопления знаний; усиление единства образования и практической деятельности; развитие непрерывного образования; трансформация методов и средств получения, накопления, переработки и передачи информации.

Рыночные изменения, которые происходят в Украине, выдвигают и общие и специфические для страны требования к изменению системы образования, в частности, более высокого уровня. Необходимость таких изменений связана, прежде всего, с новыми требованиями к современным руководителям и специалистам, которые должны владеть достаточной эрудицией во многих областях знаний, пониманием сущности рыночных отношений, стратегическим мышлением, динамизмом и оперативностью действий.

Одним из более важных аспектов реформирования системы высшего образования есть диверсификация ее финансовой обеспеченности. Опыт зарубежных стран показывает, что для решения национальных заданий относительно обеспечения населению доступа к получению образования, в частности и более высокой, учитывая экономическую ситуацию в стране, внедряются разные источники финансирования учебных заведений [2,3].

Стратегическим направлением деятельности высших учебных заведений Украины является интеграция их в общеевропейское образовательное пространство, которое предусматривает, прежде всего, усовершенствование учебного процесса и повышение качества подготовки специалистов разных специальностей. Опыт работы негосударственных высших учебных заведений свидетельствует, что их коллективы прилагают значительные усилия для решения этих задач.

Повышение качества знаний — проблема комплексная, которая обеспечивается различными путями. Один из них — расширение активных форм учебы деловых игр, решения ситуативных заданий. Такие формы дают возможность обучающимся почувствовать себя в ситуации, приближенной к реальной про-

изводственной, что побуждает их искать варианты решения поставленных задач. Материальную основу проведения этих занятий составляют разные технические средства, прежде всего компьютерная техника, которой учебный процесс должен быть обеспечен. Для более эффективного проведения таких занятий к преподавателям выдвигается требование достаточного овладения компьютерными технологиями.

Важное значение для обеспечения в ВУЗах высокого качества учебного процесса имеет подготовка и издательство собственной учебной литературы — учебников, учебных пособий, сборников практических заданий, методических указаний относительно выполнения контрольных и курсовых работ. Преимуществом таких изданий является то, что они согласованы с учебными программами и обеспечивают более обстоятельное усвоение базовых знаний из конкретного предмета. Кроме того, подготовка учебно-методической литературы является важным направлением повышения профессионального мастерства, поскольку нуждается в творческом прорабатывании и осмыслении значительных объемов разнообразной информации, сознательного выбора самых целесообразных современных приемов подачи учебного материала [1,6].

Перспективной формой повышения качества учебы и обеспечения высокого квалификационного уровня специалиста является привлечение обучающегося контингента к научной деятельности. Во-первых, во время прорабатывания определенного материала они учатся самостоятельно подбирать литературу и другую информацию, обрабатывать, анализировать и обобщать ее. Тем самым расширяются и углубляются теоретические знания и приобретаются практические навыки относительно обоснования своего мнения. Во-вторых, важное значение имеет привлечение обучающихся к публичному преданию огласке результатов своей работы. В-третьих, для повышения уровня научной работы студентов, интернов, курсантов, кажется целесообразным создание своеобразного научного коллектива, который занимался бы разработкой определенной проблемы, где бы каждый был соисполнителем темы в целом и разработчиком конкретного вопроса в частности.

Формированию высокого профессионального уровня будущего фармацевтического менеджера способствует также проведение научно-практических конференций и круглых столов, посвященных отдельным социально-экономическим проблемам современного развития. Такие мероприятия помогают вовлечь большинство в общее углубленное рассмотрение конкретных вопросов. Такие мероприятия формируют чувство соучастия, уверенности в себе, а также способность сориентироваться в ситуации, которая не была известной заранее. Учебная и научная работа в университете неотделима от воспитательной, основным концептуальным положением которой является

формирование гуманного специалиста, — личности, способной направлять свои знания, интеллект, результаты своего труда в интересах других людей и общества в целом. Основными направлениями воспитательной работы являются: организационная работа; морально-этическое, национально-патриотическое, политическое, трудовое, морально-правовое, экономическое, физическое, эстетико-художественное, семейное воспитание.

Анализ социологических исследований, которые регулярно проводятся среди слушателей курсов повышения квалификации, показывает: сегодня особенно растет спрос не только на традиционных специалистов, но и на специалистов новой генерации — менеджеров по продажам лекарств, медицинских представителей, маркетологов, логистов, организаторов производства. Вместе с тем, как отмечают фармацевтические специалисты-практики, усовершенствование дополнительного фармацевтического образования должно заключаться не только в расширении номенклатуры специальностей, но и в корректировке уже существующих, а также в изменении формата обучения.

Как признают в ВУЗах, к сегодняшнему дню назрела необходимость существенного расширения перечня специализаций для дипломированных фармацевтических специалистов, оптимизации образовательных программ и стандартов в системе последипломного образования и непрерывного профессионального развития. С другой стороны, дополнительные знания, навыки, получаемые фармацевтическими специалистами, востребованы и клиентами. Исследования показали, что 32% приходящих в аптеку потребителей нуждаются в консультации по применению не только лекарственных средств, но и других фармацевтических товаров.

Как отмечает ряд преподавателей, работающих в институтах и на факультетах повышения квалификации и последипломного усовершенствования квалификации провизоров, сегодня наиболее востребованными являются такие направления, как психология в фармацевтической деятельности, персональное консультирование посетителей, ориентация в номенклатуре, маркетинг, финансово-экономический анализ, конфликтология. Кроме сертифицированных курсов для работников, которые занимаются непосредственно реализацией фармацевтической продукции, большой интерес представляют тематические занятия, которые позволяют решать вопросы по расширению номенклатуры фармацевтического рынка, по сезонной востребованности препаратов, по взаимозаменяемости лекарственных средств и т.д.

Большинство принявших участие в обсуждении проблем послевузовского профессионального образования фармацевтических специалистов считают, что необходимо расширить перечень специальностей, по которым выдаются сертификаты. Так, целесообразно было бы ввести такие специальности, как: «Провизор отдела готовых лекарственных форм» и «Провизор

больничной аптеки». Несмотря на индивидуальный подход к обучению с учетом специфики специальности, курсанты все равно получают сертификат либо по специальности «Общая фармация», либо «Организация и управление фармацией».

В современной аптеке провизоры и фармацевты, занимающиеся реализацией товара и работой с покупателями, — самая многочисленная, грамотная и важная категория сотрудников, так как от их работы во многом зависит прибыль предприятия. Именно этим специалистам нужны знания по современному законодательству в сфере фармации, по фармакологии и фармакогнозии, мерчандайзингу и психологии. Они должны владеть навыками предотвращения конфликтов с посетителями, уметь консультировать, грамотно и в доступной форме предоставлять ту информацию, которая необходима покупателю.

Фармацевтические специалисты также отмечают, что сегодня актуальна потребность в знаниях по фармацевтическому законодательству, организации фармации, клинической фармации, клинической фармакологии, фармацевтической опеке и т.д.

В данном контексте, фармацевтическим специалистам могут быть предложены несертификационные образовательные мероприятия. Например, проекты, предусматривающие проведение комплекса научных исследований по изучению и совершенствованию актуальных вопросов сферы обращения лекарств с дальнейшим обсуждением полученных результатов в рамках образовательных мероприятий и их возможным внедрением в работу аптечных учреждений — членов ассоциации.

Анализ кадрового состава и структуры занятости фармацевтических должностей показал, что, несмотря на существование законодательно-нормативных ограничений, фармацевты, имеющие среднее специальное образование и сертификат по специальности «Фармация», нередко занимают провизорские должности и выполняют провизорские функции, хотя провизоры при этом обучаются по трем специальностям, а фармацевты — по одной.

По этой причине, по мнению преподавателей, оптимизация номенклатуры специальностей должна проводиться с учетом единства и взаимосвязи кадровых процессов одновременно для провизоров и фармацевтов. Это в свою очередь требует приведения в соответствие нормативно-правовых актов, регламентирующих номенклатуру фармацевтических организаций и должностей фармацевтических работников с установлением жесткого перечня должностей для замещения провизорами и фармацевтами (а в первую очередь — с учетом подготовки бакалавров, специалистов и магистров фармации). Например, можно предложить дифференцировать единую специальность «Фармация» на три составляющие: «Управление аптечным учреждением» (для

замещения должностей руководителя или заместителя руководителя сельской аптеки), «Хранение и отпуск фармацевтических товаров» и «Технология лекарственных средств» (для аптек, осуществляющих экстермпоральное изготовление лекарственных форм). Усовершенствование квалификации специалистов, которые являются в аптечных предприятиях уполномоченными особами, требуют также отдельной тематики курсов.

Сотрудники аптек отмечают, что наиболее оптимальной формой обучения для них является очно-заочная, сочетающая самостоятельную работу, лекции и семинарско-практические занятия, на которых преподаватели знакомят слушателей с новыми законодательными актами и рассказывают об изменениях, происходящих на фармацевтическом рынке. Слушатели курсов отмечают, что для них очень важным аспектом очного занятия является возможность не только получить важную информацию от преподавателя, но и пообщаться с коллегами, обменяться опытом работы с теми, кто приехал на учебу из других регионов [4,5].

Очно-заочная форма обучения пользуется на данный момент большой популярностью среди провизоров еще и потому, что уехать на месяц на учебу и оторваться от работы руководителям аптечных учреждений сложно.

Впрочем, провизоры уверены, что будущее последипломного образования за накопительной формой обучения. Наиболее оптимальной является сочетание различных современных форм повышения квалификации специалистов в течение определенного промежутка времени. Это могут быть очно-заочные циклы, научно-практические конференции и семинары, тренинги, самостоятельная исследовательская деятельность специалистов с публикацией полученных результатов в печати и т.д. Главная идея накопительной системы отражает принцип непрерывности образования и заключается в том, что учиться один раз в пять лет в современных условиях информатизации профессиональных технологий недостаточно, чтобы квалифицированно и успешно работать в сфере обращения лекарственных средств.

Содержание существующих учебных программ, по мнению фармацевтических специалистов, также нуждается в заметной корректировке. Вместе с тем, движение навстречу слушателям со стороны вузов не всегда бывает достаточным. Иногда курсанты указывают на «оторванность» преподавательского состава от фармацевтической практики. Поэтому, необходим еще более тесный контакт между работниками высшей школы в формате последипломного образования по фармации и практической фармацией.

Нередко от слушателей курсов повышения квалификации звучат просьбы о том, что надо больше уделять внимания юридическим вопросам — оформлению трудовых отношений, делопроизводству. Для многих сотрудников аптек

актуальны вопросы замены отсутствующих медикаментов синонимами и аналогами. При этом многие руководители аптек отмечают, что быстро изменяющиеся условия работы требуют от фармацевтического персонала и новых навыков, в частности знания компьютера.

Кроме того, в условиях усиливающейся конкуренции на фармацевтическом рынке возникает необходимость и востребованность в дополнительной квалификации провизоров и фармацевтов. Для успешного ведения бизнеса провизорам приходится осваивать новые специальности и инструменты, и в основном это маркетинг и менеджмент. Сегодня востребована специальность провизора-менеджера по стратегии продаж, управляющего товарными категориями и провизора, имеющего дополнительную специализацию в области маркетинга.

По мнению руководителей аптечных организаций, преподавателей, работающих в системе послевузовского образования, очень важно разработать концепцию непрерывного профессионального развития в целях структурной перестройки фармацевтического образования на основе его непрерывности в течение всей трудовой деятельности специалиста путем сочетания различных форм и методов обучения, внедрения современных технологий и материальных стимулов. При этом виды и продолжительность различных возможных форм обучения должны находиться в тесной взаимосвязи с этапами профессиональной деятельности специалистов и регламентироваться законодательно-нормативными актами.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что рынок требует высококонкурентного специалиста в области фармации и задачи высшей фармацевтической школы состоят в том, чтобы такого специалиста предоставить на рынок труда.

Список использованных источников:

1. Абдуллабекова Р.М., Тусупбекова С.Г. Стратегические направления реформирования дополнительного фармацевтического образования. //Матеріали IV Міжнародної науково - практичної "Динаміка наукових досліджень – '2005". Том 37. Стратегічні напрями реформування системи освіти. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – 84с.
2. Концепція реформування системи фармацевтичної освіти в Україні. Харків. Вид-во НФаУ, 2004. – 30 с.
3. Кремень В.Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація/ .Кремень В.Г. АН ВШ України // Інформаційний вісник. - К. 2004.-№ 3.- С.6-13.
4. Санатов А.Т. Смогут ли кадры решить все? // Фармация Казахстана. - 2007. -22 августа. -С.4.
5. Федина Е.А. Провизор-консультант: квалификационные требования// Фармация. -2006. - №2. - С. 35-37.
6. Яковлев Д.Л. Применение современных телекоммуникационных технологий в дистанционном образовании // http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st100.html

ГАВРУТЕНКО Л. А.,

аспірантка,

Національний авіаційний університет,

м. Київ

ВПЛИВ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ НА РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто питання сутності поняття процесу навчання. Особливу увагу зосереджено на характеристиці його основних елементів, що впливають на розвиток критичного мислення у навчальному процесі та на професійну підготовку майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю.

Ключові слова: знання, критичне мислення, навички, процес навчання, учіння.

В статье раскрыт вопрос сущности понятия процесса учебы. Особенное внимание сосредоточено на характеристике его основных элементов, которые влияют на развитие критического мышления в учебном процессе и на профессиональную подготовку будущих младших специалистов экономического профиля.

Ключевые слова: знание, критическое мышление, навыки, процесс обучения, умение.

In the article reveals the questions describing the essence of the concept of process of studying. Special attention is concentrated on the description its basic elements which influence on the development of critical thought in an educational process and on professional preparation of future junior specialists of economics.

Key words: knowledge, critical thought, skills, process of studies, uchinny.

Реформування системи вищої освіти України та соціально-економічні процеси, які відбуваються в світовій економіці зумовлюють формування нових вимог до професійної підготовки сучасних спеціалістів економічного профілю та вдосконалення процесу навчання. Утворення єдиного ринку праці

в Європі, забезпечує якісні освітні послуги для підготовки спеціаліста вищої кваліфікації та відповідність їх до умов міжнародного ринку праці. Стратегічні завдання та вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх спеціалістів в Україні відображені в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.) та основних засадах розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. На сьогодні актуальним питання є вплив елементів процесу навчання на розвиток критичного мислення спеціаліста економічного профілю в умовах адаптації до сучасних економічних умов.

Аналіз досліджень і публікацій останніх часів виявив, що розкриттю питання процесу навчання та визначень знання, вміння та навички присвячені праці Ю.Бабанський, С.Гончаренко, О.Дубасенюк, А.Іванченка, Л.Кнодель, А.Кузьмінський, А.Лінда, Н.Мойсенюк, Г.Нойнера, П.Олійник, В.Омеляненко, В.Федорченко, В.Ягупов та ін.

В свою чергу дослідженнями проблем критичного мислення займалися (В.Брюшинкіна І.Загашев, О.Зима, О.Лавріненко, І.Мороченкова, О.Пометун, А.Тягло, Д.Халпнер, Т.Хачумян) тощо.

Однак проблемі впливу елементів процесу навчання на критичне мислення при підготовці майбутніх спеціалістів економічного профілю не приділялось достатньо уваги з боку науковців.

Метою статті є розкрити сутність елементів навчального процесу та їх вплив на розвиток критичним мисленням у майбутніх спеціалістів економічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Завданнями вищого навчального закладу в сучасних освітніх умовах є здійснення освітньої діяльності певного напрямку, яка забезпечувала б підготовку фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідала стандартам вищої освіти [1].

Реалізація вище зазначеного завдання вищим навчальним закладом I-II рівня акредитації при підготовці спеціалістів економічного профілю відбувається в процесі навчання. Для того щоб оперувати поняттям «процес навчання», ми повинні розкрити його сутність.

Дослідження Н.Мойсенюк, розкриває сутність поняття «процес навчання» як динамічну взаємодію (співробітництво, партнерство) учителя та учнів, спрямовану на засвоєння учнем в активній навчально-пізнавальній діяльності змісту освіти, самовизначення особистості, становлення культури її життєдіяльності. [15, с. 214],

Дослідники О.Дубасенюк та А.Іванченка [20, с. 110], показали, що процес навчання розглядається як цілеспрямована двостороння взаємодія учителя та учнів, спрямована на оволодіння останніми знаннями, вміннями, навичками на їх розвиток та виховання.

За словами, С.Гончаренко [13, с. 29], процес навчання, означає засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, формування пізнавальних здібностей студентів.

На думку Л.Кнодель [6, с. 52], пропонує розглядати процес навчання, як цілеспрямований, соціально зумовлений і педагогічно-організований процес розвитку особистості учня, що відбувається на основі оволодіння систематизованими науковими знаннями та способами діяльності, які відбивають склад духовної та матеріальної культури людства.

Виходячи з визначення сутності «процесу навчання» можна виокремити його основні елементи, такі як - знання, уміння та навички.

У педагогічному словнику тлумачення визначення «знання» - це вірне відображення дійсності в мисленні людини; перевірений суспільною практикою результат процесу пізнання [7, с. 92].

Під знаннями Н.Мойсеук [15, с. 636] розкриває, як перевірений практикою і підтверджений логікою результат пізнання дійсності, його відображення у свідомості людини у вигляді уявлення, понять, суджень, теорій.

С.Гончаренко [13, с. 29] вважає, що знання - головний компонент освіти, система певних засвоєних понять, уявлень, закономірностей про явища і предмети навколишнього світу, тобто узагальнений досвід людей, який відображає об'єктивну реальність.

Дослідники І.Кузьминський та В.Омеляненко визначають знання, як ідеальне відображення в знаковій формі об'єктивних особливостей та зв'язків світу природного та людського; результат відображення оточуючої дійсності [10].

Ми погоджуємось, з думкою В.Паламарчука, що знання – це змістовна основа мислення, його фундамент, базисний компонент, воно поліструктурне, й кожна з його структур специфічно пов'язана з мисленням [16].

Знання являється одним із основних елементів процесу навчання, а їх засвоєння передбачає вивчення основних понять, законів, теорії, методів, принципів про різні предмети та явища, без яких неможливо розкрити їх основ для більш глибокого пізнання й ефективнішої реалізації професійної діяльності майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю.

Однак наші дослідження потребують визначення наступних елементів процесу навчання, якими є уміння та навички.

В «Педагогічній енциклопедії» розкрито уміння, як здатність людини виконувати будь-яку діяльність або окремі дії на основі отриманого раніше досвіду, знання виконання даної дії [17, с. 552].

На думку А.Лінди [12, 197], уміння – це здібності людини до свідомого виконання визначених дій, набутих на основі знань та елементарного досвіду.

В психологічному словнику вміння визначається як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю придбаних знань і нави-

чок [9, с. 197].

В. Козаков розглядає уміння як здатність людини продуктивно виконувати роботу щодо перетворення предмета в продукт у нових умовах. Відтак уміння включає уявлення, знання, навички концентрації, розподілу і переключення уваги, навички сприйняття, мислення, самоконтролю і регулювання процесом діяльності [8, с. 17].

На думку С. Гончаренко [13, с. 29] уміння — це знання в дії, тобто практичні дії, які учні чи студенти можуть здійснювати на основі отриманих знань.

Так, Н. Мойсеюк [15, с. 654], вважає, що уміння - це засвоєння суб'єктивного способу виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду.

Є. Мілерян, вважає, що вміння - це здатність людини успішно досягати поставленої мети діяльності в змінених умовах її перебігу, що ґрунтується на знаннях і навичках [14, с. 36].

Ми прихильні до думки, О. Петровський [18, с. 4], що дає визначення вміння, як здатність виконувати складні комплексні дії або готовність до виконання складних комплексних дій на основі засвоєння знань, навичок і практичного досвіду.

Також розглянемо наступний елемент процесу навчання, такий як навичка. Ми звернулись до педагогічного словнику, де визначення «навичка», подається в декількох тлумаченнях — це дія, що доведена до автоматизму; дія, сформована шляхом багатократного повторення, що характеризується високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю [17, с. 202].

С. Гончаренко [13, с. 29], вважає що навичка — це уміння, доведені до автоматизму, тобто автоматизований компонент свідомої дії. Виникнення навичок досягається тренуванням, тобто кількістю виконаних вправ. Навички набувають без особливого керування та контролю з боку свідомості. Навички можуть входити до складу уміння.

Дослідники О. Дубасенюк, та А. Іванченка [20, с. 111], визначають поняття навичка, точна, безпомилкова діяльність, яка після багаторазового повторення стає автоматичною.

М. Левітов трактує навичку як закріплене вправами вміння. На його думку, відмінність навички від уміння полягає у тому, що навичка набувається шляхом тренування вміння, яким уже володіють, і в процесі практики вона автоматизується [11].

Під навичками, Н. Мойсеюк [15, с. 641] розуміє усталений спосіб виконання дій, сформований у результаті багаторазових повторень, які характеризуються високим ступенем засвоєння й відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю.

Виходячи з нашого наукового дослідження та аналізу психолого-педагогічних джерел, можемо зауважити, що процес навчання тісно пов'язаний зі знаннями, вміннями та навичками, які в свою чергу впливають на розвиток мислення у студентів під час вивчення фахових дисциплін.

Розвиток мислення у процесі навчання при підготовці спеціалістів економічного профілю, дозволяє набувати знання, вміння та навички під час процесу навчання, користуючись допомогою викладача та під час самостійного опрацювання матеріалу, в цьому випадку критичне мислення є необхідною характеристикою сучасного фахівця[4].

В Україні сутність терміну «критичне мислення» було сформоване в «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні», розробленої проектом «Освіта для демократії в Україні». Де за цим документом критичне мислення – це здатність особистості долати в собі схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу, вміння аналізувати ту чи іншу проблему з різних боків, користуватися інформацією з різних джерел, відрізняючи об'єктивний факт від суб'єктивної думки про нього, логічний умовивід від упередженого припущення чи забобону. Це вміння людини адекватно визначати причини й передумови наявних в її житті проблем, готовність докласти зусиль для їх практичного (а не лише риторичного) подолання [2].

Дослідник В.Вишневский [3, с. 61] розкриває критичне мислення, як систему поглядів людини на закономірності економічного розвитку, сутність економічних явищ і процесів та причини їх виникнення.

Не зважаючи на різноманіття визначення понять критичне мислення, всі вони зосереджені на оволодінні потоку інформації майбутніми молодшими спеціалістами економічного профілю, при цьому формуючи власну думку на основі отриманих знань, вмінь та навичок у процесі навчання при вивченні фахових дисциплін.

Дослідження Д.Клустера, показують, що основними характеристиками критичного мислення є:

- критичне мислення є мислення самостійне, воно носить індивідуальний характер;
- інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення;
- критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, що потребують вирішенню;
- критичне мислення прагне до переконливої аргументації;
- критичне мислення – мислення соціальне, так як будь-яка думка перевіряється і відточується, коли її розділяють з іншими [5].

Виходячи з характеристики критичного мислення можна зауважити, що при підготовці спеціалістів економічного профілю впливає на підвищення ефективності елементів процесу навчання, тобто критичне мислення розви-

вається поступово, воно є результатом щоденної кропіткої роботи викладача та студента, що триває постійно на протязі всього процесу навчання, залучення студентів до самостійної, аналітичної та творчої діяльності, самореалізації, пошуку альтернативних рішень в процесі професійної підготовки.

Розвиток критичного мислення орієнтується не на запам'ятовування матеріалу, а на чітко поставлену проблему та пошуку шляхів її розв'язання. Тобто, задача викладачів поставити перед майбутніми молодшими спеціалістами економічного профілю проблемну ситуацію, яка як найточніше буде розкривати ті перепони з якими зіткнеться студент. Але в свою чергу майбутній спеціаліст має знайти найефективніший шлях розв'язання поставленої ситуації на основі отриманих знань, вмінь та навичок в процесі навчання.

Висновок. Дослідження питання процесу навчання та його елементів, ми прийшли до висновку, що елементи процесу навчання не тільки пов'язанні з критичним мисленням, а й впливають на підготовку майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю, їх професійний кругозір, розвиваючи їх як особистість, що підвищить професійну діяльність в майбутньому. На нашу думку, розвиток критичного мислення займає одне із пріоритетних місць у процесі навчання майбутніх спеціалістів економічного профілю. Тому, що воно дає змогу гнучко та швидко приймати управлінські рішення, вирішувати економічні ситуації та доводити їх до логічного завершення.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 № 2984-III // Відомості Верховної Ради України. — 2002. — №20. — ст. 134
2. Концепція громадянської освіти та виховання в Україні: Проект // Освіта України [Електронний ресурс]. — 2000. — № 46. — режим доступу до журн. : <http://www.edudemocracy.org.ua/newsletter/vol2/formy.html>.
3. Вишне夫斯基 В.В. Межпредметные связи как средство формирования культуры экономического мышления будущих офицеров / В.В. Вишне夫斯基 — Саратов.: Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, 2005. — 161 с.
4. Загашев И. О. Развитие критического мышления: на пути к повышению качества образования / И. О. Загашев // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе. VIII ежегодная всероссийская научно-методическая межвузовская конференция. Тезисы докладов. 23–24 октября 2003 г. — СПб.: СПбГУП, 2003. — 224 с.
5. Клустер. Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. — 2001. — № 4. — С. 36–40.
6. Кнодель Л.В. Педагогіка вищої школи: Посіб. для магістрів. / Кнодель Л.В. — К.: Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2008.- 136с
7. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: ИКЦ МарТ ; Ростов н /Д :Издательский центр МарТ, 2005. — 448 с.
8. Козаков В.А. Теория и методика самостоятельной работы студентов: дисс. ...доктор пед. наук: 13.00.01 / В.А. Козаков. — К., 1991. — 387 с.

9. Краткий психологический словарь / [Сост. Л.А.Карненко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
10. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко // Педагогіка у запитаннях і відповідях: Навч. посіб.- Київ. Знання, 2006. – 311 с.
11. Левитов Н. Д. Психология / Н. Д. Левитов. — М. : Высшая школа, 1964. — 256 с.
12. Линда А.С. Педагогика. Учеб.пособие для индустриально-педагогических техникумов профтехобразования / А.С. Линда – М.:«Вышая школа», 1973.- 392с.
13. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: М54 Навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К.: Вища шк., 2003. – 323 с.
14. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений / Е. А. Милерян. — М. : Педагогика, 1973. — 300 с.
15. Мойсенюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповненне і перероблене / Н.Є. Мойсенюк – К.:, 2007. – 656с
16. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / Валетина Федорівна Паламарчук // Першооснови педагогічної інноватики. – К.: Знання України, 2005. – Т.1 – 420 с.
17. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А.Каирова и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – Т. 1–4.
18. Петровский В.А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско–родительских отношений / В.А. Петровский, М.В. Полевая // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 19 – 26.
19. Пильщикова Т.Н. Дидактические средства формирования экономического мышления в процессе подготовки студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ Тамара Никитична Пильщикова – М., 1995. – 249 с.
20. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 2-ге, доповнене і перероблене /За заг. ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. –Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 482 с.

ГОВОРУН Т.В.,

доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник
лабораторії соціальної психології,
Інститут психології
імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ

ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА В ГЕНДЕРНОМУ ВИМІРІ

Розглянуто теоретичні підходи позитивної психології як вихідні в пошуку психодіагностичних методик, спрямованих на з'ясування причин і міри задоволення студентською молоддю – дівчатами та юнаками вибраною професійною діяльністю, перспективами бачення свого матеріально-фінансового статусу та оволодіння економічною культурою завдяки низці особистісних якостей та умінь – зайнятість улюбленою справою, добрі стосунки з людьми, досягнення успіху, відповідність життєвим цінностям.

Ключові слова: гендерні відмінності, самореалізація, рефлексія, економічна культура та її принципи.

Рассмотрены теоретические подходы позитивной психологии как исходные в поиске психодиагностических методик, направленных на выяснение причин и степени удовлетворения студенческой молодежью -девушками и юношами выбранной профессиональной деятельностью, перспективами видения своего материально-финансового статуса и овладения экономической культурой благодаря ряду личностных свойств и умений- вовлеченности в любимое дело, добрым отношениям с людьми, достигнутым успехам, соответствию жизненным ценностям.

Ключевые слова: гендерные отличия, самореализация, рефлексия, экономическая культура и ее принципы.

Theoretical approaches of positive psychology as initial values in search of psychodiagnostic methodologies aimed at clarification of reasons and level of satisfaction of the students with the chosen profession, financial status and their economic culture acquisition owing to their personal qualities and skills such as involvement in

favourite occupation, good interpersonal skills, level of success attained and coordination with the life values have been researched.

Key words: *gender distinctions, self-realization, reflexion, economic culture and its principles.*

Відомо, що поняття культура, в тому числі і економічна, означає виховання, розвиток, плекання, вирощування, тобто специфічний спосіб спрямування розвитку особистості людини з метою асиміляції нею накопиченого в суспільстві цивілізаційного доробку – системи певних цінностей. Культура знаходить своє втілення і закріплена у відповідних психічних станах і переживаннях, засвоєних взірцях поведінки інтеріоризованих знаннях та їх відтворенні, які допомагають успішному вирішенню завдань матеріального забезпечення.

Економічна культура кожної країни чи їх співдружності історично віддзеркалює досягнутий рівень матеріального, фінансового виробництва, законодавчого і морально-правового функціонування суспільства, спрямованого на задоволення його потреб в умовах обмежених природних та виробничих ресурсів. Якщо поняття економічної культури в минулі часи характеризувалось переважно в категоріях фінансових – витратних коштів, прибутку, доходу тощо, то в сьогоденні економічні категорії є невід'ємними від цивілізаційних засад їх забезпечення певними правовими та моральними засадами.

Не тільки психологи, але й економісти виокремлюють чіткі, прозорі етико-економічні засади економічної активності, які власне і підтверджують чи спростовують міру її «окультурення». Ці принципи мають відповідати як індивідуальній, персональній мікроекономічній діяльності (веденню домогосподарства, присадибної діяльності, купівлі-продажі тощо), але й макроекономічній активності – функціонуванню трудових колективів, промислових груп, корпорацій, компаній. Президент Міжнародного товариства економічних психологів Тадеуш Тишка виокремлює їх низку [11; 13], на яких базується економічна культура.

Серед них *принцип раціональності*, сутність якого полягає в продуманості шляхів досягнення добробуту, осмисленні потрібних засобів його досягнення, узгодженості економічної активності, з прийнятими в соціумі правовими її засадами. При цьому йдеться не лише про нормативи, які відповідають випуску якоїсь продукції, але й розвитку певних рис економічної поведінки (наприклад, заощадливості) або вдосконалення професійно-важливих якостей, підвищення освіти, вдосконалення трудових вмінь та навичок.

Нерозривно пов'язаною з раціональністю є *принцип корисності* для інших – сім'ї, професійної групи, країни. Користь – це не тільки досягнення вищого рівня якості продукції, але й вищий рівень її діапазону, відповідності екологічним вимогам, здоровому способу життя.

Ризикованість також виступає своєрідною прогностикою не лише якось закупок, започаткування нової справи чи інвестицій, але й вибору професійної освіти, зміни професії, кваліфікації, місця праці тощо. *Перспектива часова* – це також невід’ємна риса економічно вираженої поведінки, яка полягає не лише в плануванні результату випуску продукції, але й прогностиці віддаленого в часі результату економічної активності – освоєння суміжних професій, кваліфікацій, заощадження грошей для навчання дітей, оздоровлення членів сім’ї, будівництво власного житла тощо. *Престижність* – принцип економічної активності, який стосується не лише місця праці, зроблених покупок, але й ,передусім, соціального статусу професії, можливостей кар’єрного росту, обіймання посади, унікальності чи універсальності вмінь та навичок, уміння показати виграні сторони свого Я. Прогностика престижності обраної професії – важливий показник економічної культури студентської молоді, яка подекуди наслідує „модні„ професії, наприклад юриста, і не зважає на їх надлишок на ринку праці. *Альтруїзм* – принцип, який засвідчує міру пожертви заради матеріальної підтримки інших: дітей, сім’ї, престарілих батьків. Йдеться не лише про добродійну діяльність на користь тих, хто потребує допомоги, але й свідому самовіддачу, самозречення заради економічного блага інших людей. *Задоволення* від економічної діяльності, її *приємність* дає змогу не тільки утримуватись матеріально, але й з позитивними емоціями до праці. Його втілення вимагає належної психологічного консультування молоді, профдіагностики та профвідбору, що прогнозує можливість задоволення від обраного виду діяльності як базового мотиву її успішності.

Обізнаність, знання, поінформованість – необхідна умова економічної культури. Знання, закріплені в прийнятих в соціумі культурних взірцях економічної поведінки – це передовсім зафіксовані в масовій свідомості етичні вимоги забезпечення матеріального життя в соціумі, а також фінансові вміння, здатність і спроможність заробляти на різних рівнях життєдіяльності людини. Саме ці виклики поставила перед населенням, передовсім молоддю, перехідна ситуація розвитку економіки в Україні від планової, директивної до ринкової.

Розкриття психології гендерних відмінностей в економічній поведінці студентської молоді, здатності чи нездатності керуватися економічними принципами на різних рівнях матеріального функціонування має приховане психологічне підґрунтя – різне ставлення до свого особистісного економічного потенціалу та перспектив його застосування, полярні ціннісні орієнтації та спрямованість локусу контролю. Саме це підґрунтя диктує різну економічну поведінку чоловіків і жінок в умовах обмеження матеріальних ресурсів і розширення кола особистісних запитів. Перифразуючи відомий вислів Адама Сміта про «невидиму руку економічних інтересів», можна висунути гіпотезу

про праворукість або ліворукість чоловіків та жінок у виборі стратегії економічної активності. З'ясування статево-типових відмінностей бачення свого професійно-економічного самоствердження молодіжною аудиторією може дати відповідь на головне питання: чим саме відрізняється психологія юнаків та дівчат у сприйнятті свого економічного потенціалу, що є спільним, а що – відмінним в засвоєних взірцях і настановах економічної культури.

У висунутих гіпотезах ми виходили з передбачення, що юнаки та дівчата по різному пов'язують майбутнє свого професійно-економічного добробуту з власною суб'єктивністю, особистісним потенціалом. Дівчата в своїй більшості орієнтовані на зовнішні обставини та характеризуються вищим рівнем внутрішніх протиріч у спрямованості професійних очікувань та самооцінкових домаганнях.

В реальному житті суб'єктивні та об'єктивні чинники економічної активності є взаємопов'язаними. Проте, з'ясування того, які з них детермінують культуру економічної поведінки, втілення в життя її принципів багато в чому визначає успіхи молоді людини в соціальному функціонуванні, її майбутній соціальний статус, матеріальне благополуччя. Однією з завдань пілотажного дослідження було виявлення економічних орієнтацій сучасної молоді на рівні макро- та мікроекономіки. Ми прагнули прослідкувати, якою мірою принципи економічної культури втілюються студентством на рівні економічного функціонування на рівні сім'ї, в персональному побуті, та якими економічними категоріями оперує молодь в характеристиці економічного буття держави і себе в ній. Авторські опитувальники з оцінкою знань за кожним питанням відповідно до шкали Лайкерта дали змогу з'ясувати значущі статистичні відмінності в розумінні засад культури економічного функціонування людини на різних рівнях.

Слід зазначити, що когнітивна, емоційна та поведінкова складові макро- та мікроекономічної активності відрізнялись значною мірою за статевою належністю опитуваних. Мікроекономічний рівень економічної культури жіночої частини пілотажної вибірки був набагато вищим, ніж чоловічої, оскільки дівчата більшою мірою підтверджували вміння планувати доходи та витрати, орієнтації в покупних цінах, демонстрували вміння поточного і перспективного планування бюджету. Дівчата демонстрували більшу раціональність при виборі місць закупок товару, краще орієнтувалось в динаміці цін, більшою мірою користувалось з акційних знижок тощо.

Натомість розуміння макроекономічних процесів більшою мірою було притаманне юнакам, які продемонстрували знання таких економічних категорій, як кредит, депозит, ставки, виграші, податки, розуміння проблем економічної безпеки країни-державного боргу, інфляції, браку інвестицій, девальвації. Так, наприклад, студенти чоловіки, на відміну від ровесниць дівчат в

переважній більшості змогли дати визначення традиційної, ринкової чи змішаного типу економічних систем, ознак ефективного функціонування економіки держави, як-то росту ВВП, інвестицій, зниження інфляції, вартості споживчого кошика, рівня безробіття тощо.

Водночас пілотажне дослідження мікроекономічної поведінки юнаків засвідчує тенденцію більшою їх безгосподарності, безпорадності на побутовому рівні економічного функціонування, браку вмінь планування бюджету і водночас надміру переживання негативних психічних станів, зумовлених фінансовими проблемами.

Результати пілотажного дослідження спонукали нас до пошуку методологічних підходів до психодіагностики самовизначення молоді в реаліях економічного буття та освоєнні економічної культури. Адже будь-яка форма економічної поведінки будь то підприємництво чи менеджмент, тією чи іншою мірою має завжди свій психологічний рівень задоволення – незадоволення. Відомо, що в *позитивній психології* відчуття задоволення, щастя, благополуччя поділяється на два різновиди – *гедоністичне* як ситуативне задоволення, яке зазвичай є короткотривалим, сенсорним за джерелом насолоди та *ціннісне*, внутрішньо-особистісне. Останнє досягається тоді, коли людині вдається досягти значущих для неї цілей, задач, смислів буття. Ось чому такий різновид позитивних переживань називають результатом ціннісно-смислового благополуччя, реалізації особистісного потенціалу.

Більшість пересічних людей цілком погоджуються з тим, що відчуття задоволення від реалізації соціальних потреб, самореалізації підвищує самооцінку на противагу короткотривалим миттєвостям щастя від покупок товарів, насолоди розвагами, гарним відпочинком, смачними стравами тощо. Культура економічного буття людини якраз і полягає в тому, щоб максимізувати довготривалі досягнення матеріального забезпечення реалізацією життєво важливих цілей і мінімізувати ситуації нестачі коштів.

Якщо застосувати модель основоположника позитивної психології М. Селідмана (10) до економічного благополуччя людини, то згідно його *теорії благополуччя* особистісні досягнення залежать від реалізації основних умов, як-то: *включення в діяльність, захоплення нею, задоволення міжособистісними взаєминами з оточуючими людьми, реалізацією смислів своєї діяльності і її досягненнями*. Такі умови персоніфікованої діяльності можуть бути реалізовані як на рівні мікроекономіки (домогосподарство, присадибна ділянка тощо), так і на макрорівні.

Якщо співвіднести запропоновану концептуальну модель задоволення життям позитивної психології з соціальною ситуацією розвитку студентської молоді, то її структурні складові можуть виступати прогностикою і водночас діагностикою психологічних станів молоді людини (благополуччя чи невдо-

волення життям), яка освоює ази своєї професії, визначається зі своїм майбутнім матеріальним статусом. Індикаторами його теперішнього, а головне майбутнього психологічного благополуччя, можуть виступати показники «кола фортуни» Селідмана, а саме впевненість в слушності зробленого професійного самовизначення і його особистісна значущість, узгодженість обраного шляху з власними життєвими цінностями, переконаність у власній спроможності повноцінно реалізувати свій потенціал з максимальною самовіддачею і в гармонічних стосунках з оточуючими людьми.

Теоретичні засади позитивної психології спонукали нас до пошуку адекватних її концептуальним положенням психодіагностичних методик. Окрім традиційних опитувальників на виявлення рівня економічних знань та гендерних орієнтацій студентської молоді, її ставлень до економічних реалій в сучасній Україні, нашим завданням була апробація стандартизованих психологічних методик, спрямованих на діагностику рефлексії юнаками та дівчатами своєї здатності налагоджувати соціальні зв'язки з іншими людьми, включатись в професійну діяльність, вдосконалюватись і насолоджуватись нею, реалізувати свої життєві погляди, смисложиттєві орієнтації в сьогоденні та майбутньому, досягати успіхів.

Пілотажна апробація низки опитувальників дала змогу виявити найбільш адекватні структурним складовим особистісного благополуччя і водночас спрямованих на діагностику можливостей економічного самоствердження молоді людини в обраній професійній діяльності. Всі вони в прямий чи опосередкований спосіб діагностували ступінь задоволення собою, оточуючими людьми, власною системою цінностей, фаховими вміннями і здобутками.

Тест соціальної компетентності (компетенції) в адаптації Анни Матчак [8], спрямований на оцінку ефективності функціонування молоді людини в типових соціальних ситуаціях спілкування. В основі соціальних умінь – уміння презентувати себе в соціальних ситуаціях, отримувати і контролювати потрібну комунікативну інформацію, обрати правильну стратегію спілкування. Тип вибору соціальної комунікації залежить від виховання, в тому числі і гендерного. Основі блоки опитувальника Анни Матчак побудовані на виокремленні соціальних умінь, підкреслених в працях М. Аргайла [5], необхідних саме в ситуаціях інтимного спілкування (діагностується уміння підтримувати близькі, приятельські контакти, як наприклад, подільність особистісними переживаннями, або здатність бути довіреною особою для інших, колеги по роботі в першу чергу); ситуаціях експозиції соціальної, в яких особа стає об'єктом уваги і оцінки з боку багатьох незнайомих людей в процесі виконання своїх функціональних обов'язків і, нарешті, в ситуаціях,

які вимагають наполегливості в реалізації власних цілей і потреб шляхом впливу на інших, їх переконання або вміння протистояти їхньому психологічному тиску.

Тест «Людина в праці» (А.Матчак, А.Яворовська і інші)(9) спрямований на діагностику ступеня інтернальності-екстернальності особистості в професійному функціонуванні, яке може бути улюбленою справою або ж важкою ношею. Не випадково підшкали загального локусу контролю вищезазначеного тесту включають вимір таких параметрів, як відчуття неефективності, залежність від збігу обставин, долі, інших людей, відчуття зовнішнього контролю, різне бачення причин успіхів і поразок.

Вищезазначені параметри підсумовуються показником відчуття загального контролю власного життя. Застосування опитувальника спрямоване нами також на пошукування відповіді – якою мірою чоловіки і жінки пов'язують результати своєї діяльності і перебіг професійної кар'єри з зовнішніми обставинами на противагу внутрішнім чинникам.

Шкала успіхів додатково підтверджує інтернальність-екстернальність локусу контролю, оскільки досягнення можуть пов'язуватись з позитивною оцінкою колег, з їх симпатією і навпаки, з неприязним відношенням. А саме їх характер визначає гармонійність стосунків, а значить відчуття задоволення життям.

Згідно з засадами позитивної психології відчуття благополуччя залежить від наповненості його смислами, які визначають спрямованість життя, його наповненість певними особистісно важливими подіями. При цьому чим більш реалізованими в індивідуальному бутті стають мрії, прагнення, цінності, тим більш щасливою почувається людина. Ось чому психологічна наука і практика велику частину своїх досліджень і експериментальних методик присвятила саме смислотворчості. Показником зрілості ціннісного самовизначення молоді людини в планах на перспективу професійного самоствердження були взяті нами особливості життєвих цілей згідно тесту «Опитувальник життєвих настановлень» Річарда Кламута [7].

Він включає діагностику таких параметрів життєвих настановлень, як-то: чіткі і добре окреслені цілі буття, а також почуття керування ним при переході від минулого до майбутнього.

Високі показники пошуку цілей означають прагнення вийти з рутини життя, мотивацію прийняття нових викликів самоствердження. Така студентська молодь готова до прийняття життєвих змін, не приймає очікувальну позицію, пасивність, невизначеність в поточних та віддалених цілях, рішуче налаштована на ломку будь-яких стереотипів.

Вдоволеність досягненнями, а значить і життям, знаходить віддзеркалення в особливостях само оцінних ставлень. Вони є не менш важливими в оцінці свого фахового потенціалу, економічної спроможності, досягненні відповідного рівня матеріальної культури і успішності. Показник тесту «Самооцінних ставлень» (Е.Обрайан, С. Епштейн), які включали такі параметри, як самооцінка в цілому, компетентність, буття коханим, популярність, здібності до лідерства (керівництва), самоконтроль, фізичну привабливість, та вітальність [6], інтегрували в собі різні аспекти оцінки успішності свого функціонування в соціумі.

Комплекс вищезазначених параметрів, на наш погляд, дасть змогу з'ясувати глибинні причини життєствердження, відчуття свого потенціалу студентською молоддю як в оволодінні професійною діяльністю, плануванні сценарію власного соціального самоствердження (в освоєнні азів поточної економічної підприємливості, плануванні власного бюджету, організації побуту власної сім'ї в тому числі). Особливості само оцінних граней успішності самоствердження в різних сферах суспільної життєдіяльності можуть слугувати дороговказом на шляху з'ясування причин гендерних відмінностей в освоєнні різнопланових соціальних ролей, диференціації соціального статусу чоловіків та жінок на мікроекономічному та макроекономічному рівнях.

Якщо базуватись на визначенні економічної культури особистості В.В. Москаленко як засвоєної системи соціально-економічних відносин, цінностей та норм, «...які, виникаючи за межами економіки та набуваючи всередині неї спеціального значення у відповідності з її потребами» то гендерні відмінності в економічній культурі мають розкривати різні економіко-психологічні властивості чоловіків і жінок, які забезпечують їм певні рівні економічних досягнень. Економічна культура проявляється не тільки в умінні планувати і дотримуватись місячного чи річного бюджету, але й у прийнятті нових викликів щодо заробітку та заощадження в умовах суспільного функціонування.

Теоретичний аналіз проблеми та результати пілотажного дослідження свідчать, що економічна культура передбачає навчання вибору соціальних ролей в умовах обмежених, лімітованих ресурсів і необмежених потреб та інтересів, що здійснюються як на рівні великих та малих груп, так і на рівні індивідів. Використання власних матеріальних ресурсів – здобутої освіти, фаху, грошей, кваліфікованої праці, товарів та послуг у певний спосіб віддзеркалює рівень її освоєння як здатності до фінансової, економічної само спроможності. Економічним товаром при цьому можуть виступати освітні та професійні особистісні ресурси – трудова кваліфікація, досягнутий освітній рівень, фахові потенції та домагання.

Апробація вище зазначених психологічних технік складових особистісного благополуччя здатна допомогти з'ясувати глибинні механізми диферен-

ціації економічного добробуту статей на етапі професійного самовизначення, здобуття профосвіти та планування фінансового майбутнього. Позитивна психологія, вихідною засади якою є переживання позитивних емоцій, зумовлених включенням в діяльність, добрими стосунками з людьми, реалізацію власних смислів буття та досягнутими успіхами, може слугувати теоретичним підґрунтям психологічного дослідження проблеми диференціації соціального статусу статей в Україні. Визначення методології психологічного дослідження економічної культури молоді є особливо актуальним в періоди трансформації звичного стилю матеріального забезпечення, зміни системи цінностей в індивідуальній та масовій свідомості. Узагальнення результатів пілотажного дослідження в галузі економічної психології дало змогу систематизувати певні ознаки культури економічної самореалізації, які відповідають теоретичним постулатам позитивної психології, а саме концептуальній моделі досягнення задоволення життєдіяльністю.

Список використаних джерел:

1. Журавлев А.Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М: Изда.-во „Институт психологии РАН,, 2007. – 480 стр.
2. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К.: Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
3. Максименко С.Д. Особистість у вимірі економіки / С.Д. Максименко // Соціальна психологія. – 2004. – № 4(6), с. 184-186.
4. Москаленко В.В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель / В.В. Москаленко // Соціальна психологія, 2006. – №3 (17). – с. 3-17.
5. Argyle M. Zdolnosci społeczne. W: S. Moscovici (red.) Psychologia społeczna w relacji ja – inni. Warszawa: WsiP, 1998. str. 77-104.
6. Fecenec Diana Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny Podrecznik, Warszawa: Pracownia Testow Psychologicznych, 2008.-115str.
7. Klamut Rychard Kwestionariusz Postaw Zyciowych KPZ , Warszawa: Pracownia testow psychologicznych Polskiego Towarystwa psychologicznego, Warszawa, 2009.-103 str.
8. Matczak Anna Kwestionariusz Komputercji Spotecznych, Wydawa II uzupelnione. – Warszawa: Pracownia Testow Psychologicznych, 2007. – 77 str.
9. Matczak Anna, Aleksandra Jaworowska Czlowiek W Pracy. Podrecznik Warszawa: Polskie Towarystwo Psychologiczne, 2009.- 91 str.
10. Positive Psychology. A practical guide. London: Icon Books Ltd, 2012.-216 p.
11. Psychologia Ekonomiczna red.Tadeusz Tyszka .Gdansk: Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.-613 str.
12. Spector P.E. Behavior in organizations as a function of employer's locus of control // Psychological bulletin, #92, 1982. p. 482-497.
13. Tyszka Tadeusz Psychologia zachowan ekonomicznych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.-182 str.
14. Verges P. Tyszla T. Representation of economics by French and Polish students // Tyszka T (red). Cognitive Representation of Economics Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii, 1994.

ГОЛОВАНЬ М.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Державний вищий навчальний заклад
“Українська академія банківської
справи Національного банку України”,
м. Суми

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЕКАНА ФАКУЛЬТЕТУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ III-IV РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

Побудована компетентнісна модель декана факультету ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Склад і зміст компетенцій декана факультету визначено у відповідності з положеннями компетентнісного підходу, вимогами до претендентів на посаду декана факультету ВНЗ III-IV рівня акредитації, а також на основі кваліфікаційної характеристики посади декана факультету, з урахуванням особливостей і специфіки діяльності ВНЗ.

Ключові слова: професійна компетентність, управлінська компетентність, компетенції декана.

Построена компетентностная модель декана факультета ВУЗа III-IV уровней аккредитации. Состав и содержание компетенций декана факультета определены в соответствии с положениями компетентностного подхода, требованиями к претендентам на должность декана факультета ВУЗа III-IV уровней аккредитации, а также на основе квалификационной характеристики должности декана факультета, с учетом особенностей и специфики деятельности ВУЗа.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, управленческая компетентность, компетенции декана.

Build a competency model of the dean university III-IV accreditation levels. Composition and content competencies of dean determined in accordance with the provisions of the competency approach, requirements for applicants for the position of dean of faculty universities III-IV accreditation levels, and based on qualification characteristics of dean faculty, considering the characteristics and peculiarities of the university.

Key words: professional competence, managerial competence, the competence of the Dean.

Актуальність проблеми. Розбудова національної системи освіти на основі компетентнісного підходу є одним з пріоритетних напрямів державної політики. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено, що модернізація управління освітою передбачає підвищення компетентності управлінців усіх рівнів.

Необхідність розвитку у керівника професійних управлінських компетенцій обумовлена новими організаційними форми побудови освітніх установ, переходом ВНЗ до автономії; новими економічними аспектами діяльності освітньої установи; застосуванням законів і закономірностей менеджменту в управлінській діяльності освітньої установи; формуванням інформаційного середовища освітньої установи; встановленням взаємодії з іншими суб'єктами освіти, партнерами ВНЗ (соціальне партнерство). З іншого боку, якість вищої освіти залежить від багатьох чинників, серед яких і якість організації роботи та управління навчальним закладом та його структурних підрозділів. Тому керівники факультетів та інститутів вищих навчальних закладів повинні мати високий рівень розвитку управлінської компетентності. У сучасній науковій педагогічній літературі немає єдності щодо змісту поняття компетентності керівника вищого навчального закладу. Тому визначення системи компетенцій директорів інститутів (деканів факультетів) ВНЗ є актуальною проблемою.

Аналіз останніх публікацій. Питанням компетентнісного підходу присвячені роботи таких авторів, як Н. Бібік, Н. Гришанова, О. Локшина, О. Овчарук, Р. Пастушенко, О. Пометун, О. Савченко, Дж. Равен, А. Хуторський та ін. Дослідження таких авторів, як О. Ануфрієва, Є. Бачинська, С. Дю, Г. Єльнікова, І. Зимняя, В. Маслов, О. Мармаза, В. Олійник, В. Семиченко, Г. Федоров та ін., присвячені визначенню та створенню моделей професійної компетентності спеціалістів, педагогів взагалі та керівників загальноосвітнього навчального закладу зокрема.

Проблема управлінської компетентності керівників загальноосвітнього навчального закладу знайшла відображення у роботах провідних науковців, таких як Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, О. Мармаза, В. Маслов, В. Мельник, Н. Островерхова, Є. Павлутенков, Г. Сухович, Г. Федоров, Р. Черновол-Ткаченко та ін.

Структуру та зміст професійної компетентності керівника загальноосвітніх навчальних закладів досліджували Л. Даниленко, Л. Карамушка, І. Чечель, О. Белова та ін.

Управлінська компетентність керівників загальноосвітніх навчальних закладів розглядається як складова професійної компетентності і є основним фактором професійної діяльності керівників. Але в наукових джерелах управлінська компетентність керівника розглядається тільки з позицій директора загальноосвітнього навчального закладу.

Моделюванню професійної компетентності керівника вищого навчального закладу присвячені роботи Г. Єльнікової, В. Зелюка. Проте, поза увагою залишається професійна компетентність декана факультету ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Відтак постає проблема визначення змісту та структури професійної управлінської компетентності декана факультету ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці структури та змісту професійної компетентності декана факультету ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

Основна частина. Спираючись на роботи науковців можна зазначити, що управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу виступає як сукупність знань, умінь та здатностей необхідних для виконання посадових функцій, які відображають головні напрями змісту роботи педагогічного колективу та відповідні їм види і форми управлінської діяльності згідно з повноваженнями керівника. Втім, необхідно зазначити, що сучасний керівник для забезпечення результативності управління навчальним закладом у процесі професійної діяльності стикається з такими проблемами, як зростання обсягу та зміна змісту управлінської діяльності, зокрема збільшення кількості модернізованих функцій та видів діяльності; зростання вимог до управлінської кваліфікації та недосконалість нормативно-правової бази щодо її діагностування.

До структури професійної компетентності керівника навчального закладу більшість сучасних науковців відносять такі компоненти:

1) *когнітивний компонент*: законодавчо-нормативні знання; загальнотеоретичні знання (менеджмент, психологія, педагогіка, фінанси, економіка, соціологія, право, філософія); методологічні знання (дидактика, методика виховання, методика навчання дорослих, методика викладання окремих предметів, технології і методика аналізу та контролю, технологія планування діяльності, знання методів управління організацією, закономірностей розвитку колективу, методика наукових досліджень);

2) *операційний компонент*: діагностичні вміння (аналіз, діагностика, моніторинг); прогностичні вміння (прогнозування, визначення стратегічних цілей, управління маркетингом); організаційні вміння (організація інструктивно-регулятивної діяльності, управління інноваційною діяльністю, організація взаємодії з зовнішнім середовищем, батьками, громадськістю, організація державно-громадського управління, самоврядування, координація й узгодження діяльності структурних підрозділів, посадових осіб); оціночні вміння (організація внутрішньо-шкільного контролю, оцінювання результатів діяльності навчального закладу, роботи педагогічного колективу, діяльності окремих структурних підрозділів); інформаційна компетентність;

3) *особистісний компонент*: самоактуалізація (знання особистих властивостей, адекватність самооцінки); здатність до впливу на інших; сформованість особистості Я-концепції на засадах загальнолюдських цінностей, моральність, громадянська позиція; критичність мислення, здатність до аналізу, синтезу, узагальнення; мотивація досягнення успіху, соціально спрямована орієнтація особистості; сформованість досвіду емоційно-ціннісних відносин, особистісних ставлень і орієнтацій; комунікативна культура, здатність до аргументованого дискусування, сформованість комунікативних навичок (установлення контакту, комунікативна ініціатива, культура мовлення); креативність, здатність до творчої діяльності, інноваційної діяльності, науково-дослідницької роботи.

Крім того, до структури професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу входять такі складові: 1) управлінська (наявність професійних знань та практичного досвіду у сфері управління, організації колективної навчально-виховної, методичної, наукової та громадської діяльності); 2) економічна (наявність економічних знань, умінь користуватися економічними методами керівництва, досвід заробляння коштів та комерційної діяльності в умовах навчального закладу); 3) наукова (наявність у керівника навчального закладу знань у відповідних сферах науки, здатність до організації наукових досліджень, досвід самостійної науково-дослідницької праці); 4) педагогічна (наявність педагогічних знань та вмінь, досвід педагогічної діяльності в навчальному закладі); 5) правова (знання господарського, трудового та іншого законодавства, нормативно-правових основ функціонування та розвитку системи освіти, досвід та вміння використовувати ці знання в умовах навчального закладу).

Л. Троєльнікова [9], аналізуючи сучасний стан менеджменту професійної діяльності керівних кадрів, констатує, що концептуальна модель керівника має визначатися трьома взаємопов'язаними компонентами. Перший орієнтований на ефективний розвиток професіоналізму особистості, другий – на розвиток професіоналізму діяльності, третій – професіоналізму самовдосконалення.

Ми погоджуємося з авторкою, що складовими професійної компетентності управлінця мають бути: *професійні якості особистості*, які включають управлінські здібності (індивідуальні якості керівника, що зумовлюють успішне виконання ним своїх професійних обов'язків), саму *управлінську компетентність* (уміння керівника як суб'єкта управлінського впливу, здатного по-новому структурувати наукові і практичні знання з управління) та *управлінську спрямованість* (інтерес до професії керівника, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей, характеру і мотивів вибору цієї професійної діяльності); *професійну діяльність*, що передбачає володіння сучасними методами наукового управління і новими технологіями соціально-культурного програмування; *самовдосконалення*, яке забезпечує створення динамічної

управлінської ситуації в роботі керівника. Останнє стосується не тільки знань, умінь, методів управління і управлінського впливу, а й власної оцінки керівником своєї діяльності [9].

Спираючись на зазначене вище, можна констатувати, що на рівень професійної діяльності керівника навчального закладу впливають, по-перше, його особистісні якості, по-друге, його теоретична та практична обізнаність у професійній галузі, по-третє, спроможність постійного професійного зростання, підвищення рівня професійної компетентності.

В. Зелюк у структурі системи професійних компетенцій керівника вищого навчального закладу виділив два основні блоки: 1) базові компетенції; 2) функціонально-посадові компетенції. Компетенції кожного з блоків взаємообумовлені та взаємно доповнюють одна одну. До базових компетенцій автор відносить загальнокультурну, громадянську, інформаційно-комунікативну та соціально-психологічну. До функціонально-посадових – адміністративно-управлінську, нормативно-правову, дослідницьку, підприємницьку та презентаційну [6].

Основою роботи декана є, перш за все, організаційно-управлінська сфера діяльності, яка потребує від нього ефективно реалізованих у діяльності професійної компетенції та сформованості особистісних якостей.

С. Резник на основі емпіричних досліджень виділив базові якості в організаційно-управлінській діяльності деканів: професійна компетентність, організаторські якості; моральні та ділові якості; політична культура, працездатність. За результатами дослідження С. Резника професійна компетентність для сучасних деканів факультетів є найбільш важливим блоком якостей і має найбільшу вагу у загальній моделі якостей (22 %). На другому місці – організаторські якості (20%), на третьому – моральні якості – 17%, на четвертому – ділові (16%), на п'ятому місці – політична культура (15%), на шостому – працездатність (10%) [7].

З моделі видно, що 70% компетентнісних якостей стосуються знань і досвіду управлінської, економічної діяльності та діяльності у галузі права. Це означає, що декан повинен бути, перш за все, менеджером у галузі освіти.

Грунтовний аналіз становлення поняття управління навчальним процесом проведено Т. Сорочан [8]. Найбільш значущими функціями управління вважаються: науково-теоретична та контрольно-оцінювальна. Науково-теоретична реалізується за допомогою формування в педагогічного колективу методологічної, нормативно-законодавчої, загальнотеоретичної обізнаності. Друга функція забезпечує регулювання та оцінювання педагогічної діяльності в процесі управління.

У цьому зв'язку ми виділяємо необхідні для декана факультету ВНЗ знання й уміння з позицій компетентнісного підходу:

- теоретичні знання: основних урядових документів та нормативних актів щодо організації навчального процесу у ВНЗ; загальної теорії управління; основ теорії управління навчальним процесом; можливостей комп'ютерної техніки щодо збирання, зберігання й використання інформації з організації навчально-виховного процесу;
- організаційно-технологічні знання: для планування власної діяльності; для планування освітньої діяльності факультету; для планування роботи з кадрами;
- вміння і навички: використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій у своїй управлінській діяльності;
- організаційно-регулятивні та контрольно-коригувальні вміння: забезпечення власної безперервної освіти та освіти професорсько-викладацького складу та студентів факультету; здійснення поточного контролю за закріпленими напрямками діяльності факультету; встановлення комунікативних зв'язків; забезпечення результативності здійснення координаційної та регулятивної діяльності в закріплених напрямках роботи факультету.

У процесі визначення поняття та структури професійної компетентності декана факультету ВНЗ III-IV рівнів акредитації будемо виходити з таких положень.

1. Компетенція – це сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), заданих стосовно певного кола предметів і процесів та необхідних для якісної продуктивної діяльності відносно них. Компетенція – це відчужена, наперед задана соціальна і професійна вимога до підготовки спеціаліста, необхідна для його ефективної професійної діяльності (А.В. Хуторський). Так, у професійній діяльності компетенція суб'єкта визначається посадовими обов'язками й посадовою інструкцією, а в системі освіти – цілями навчальної діяльності суб'єкта освіти і навчальним планом.

2. Компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих та професійних ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Поняття “компетентний” стосується особи, яка володіє компетенцією, і є оцінною категорією щодо ефективного виконання своїх повноважень або функцій. Компетентність виступає в українській і російській мовах як якість особистості, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Компетентність виявляється в успішно реалізованій у діяльності означеній компетенції [1-4].

3. Професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [2].

4. Управлінська компетентність є складовою професійної компетентності. Враховуючи наявний доробок сучасних авторів у визначенні поняття професійної компетентності, а також складність і поліфункціональність професійної управлінської діяльності, особливості й специфіку її організації, слід підкреслити, що структура та зміст професійної компетентності керівника освітнього закладу включає не тільки рівень професійних знань, а й систему професійних якостей. Вони є важливою основою особистісно-професійного зростання керівників та їх професійного успіху.

5. Під управлінською компетентністю декана факультету ВНЗ будемо розуміти його готовність і здатність цілісно і глибоко аналізувати, виявляти та формулювати проблеми факультету й знаходити найбільш доцільні й ефективні стосовно даної ситуації підходи щодо їх розв'язання.

При формуванні складу і змісту компетенцій слід мати на увазі, що кожна компетенція має когнітивну (знання і розуміння), діяльнісну (практичне і оперативне застосування знань) і мотиваційно-ціннісну (цінності як органічна частина способу сприйняття і життя з іншими людьми в соціальному контексті) складові. Компетенції повинні бути поділені на окремі групи, за певною ознакою класифікації.

За основу розробки моделі системи компетенцій декана факультету ВНЗ ми вибрали бінарну класифікацію компетенцій [2]: *загальні* або *ключові компетенції*, які є загальними для всіх спеціалістів різних профілів та *професійні компетенції*, що обумовлені предметною сферою діяльності.

Загальні (ключові) компетенції є ядром моделі випускника будь-якого ВНЗ, оскільки вони виявляються не лише у розв'язанні професійних завдань, але й завдань поза межами своєї професії. Ключові компетенції мають двоїсту природу. З одного боку, вони не є професійно обумовленими, цими компетенціями повинні володіти сучасні спеціалісти незалежно від сфери їх діяльності. З іншого – ключові компетенції є професійно значущі, оскільки вони складають основу, базу для професійних компетенцій, дозволяють їм більш повноцінно реалізовуватися.

Виділення професійних компетенцій будемо здійснювати виходячи з кола повноважень, функцій, обов'язків декана факультету ВНЗ.

Серед загальних компетенцій виділимо такі три групи: *загальнонаукові*, *загальнокультурні* та *соціально-особистісні*.

Професійні компетенції співвідносяться з вимогами до професійної підготовки спеціаліста, визначають його здатність ефективно діяти у відповідності з вимогами справи, методично організовано і самостійно розв'язувати задачі і проблеми, а також оцінювати результати своєї діяльності.

Професійні компетенції поділяють на *загально-професійні* у відповідності з видами діяльності і *професійно-посадові*. *Загально-професійні* компетенції окреслюють коло здатностей особистості до методологічного використання теоретичних основ їх професійної діяльності. *Професійно-посадові* компетенції відбивають професійний профіль фахівця, ідентифікують його професійну діяльність на конкретній посаді відповідного кваліфікаційного рівня.

Загально-професійні компетенції: методологічна, навчально-методична, дослідницька, психолого-педагогічна.

Професійно-посадові компетенції: нормативно-правова, управлінська, адміністративно-організаційна, підприємницька, прогностична, контрольна, презентаційна, безпеки життєдіяльності.

Таким чином, склад і зміст компетенцій в структурі моделі декана факультету ВНЗ III-IV рівнів акредитації визначено нами у відповідності з положеннями компетентнісного підходу, вимогами до претендентів на посаду декана факультету ВНЗ III-IV рівнів акредитації, а також на основі наукового опису аспектів праці декана факультету ВНЗ, з урахуванням особливостей і специфіки діяльності ВНЗ.

Згідно робіт [5-12] внутрішня структура професійної компетентності декана факультету ВНЗ III-IV рівнів акредитації, на наш погляд, містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий компоненти, які існують не ізольовано один від одного, а тісно взаємопов'язані між собою.

Отже, під професійною управлінською компетентністю декана факультету будемо розуміти складне інтегративно-динамічне особистісне утворення, що складається з ієрархічно взаємопов'язаних функціонально-особистісного і структурно-особистісного ресурсів, що виявляються у рівні розвитку основних (когнітивного та діяльнісного) і підтримуючих (мотиваційного, емоційно-вольового та ціннісно-рефлексивного) компонентів, що дозволяють керівнику впевнено реалізовувати управлінські функції адекватно ситуації.

Побудована компетентнісна модель декана факультету ВНЗ III-IV рівнів акредитації не є вичерпною, залишається відкритою, але містить основоположні компетенції, якими повинен володіти декан факультету ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Подальшого дослідження потребує проблема розробки критеріїв та системи оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності декана факультету ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

Список використаних джерел:

1. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – с.23-30.
2. Головань М. С. Система компетенцій випускника вищого навчального закладу напряму підготовки “фінанси і кредит” / Микола Головань // Вища школа. – 2011. – № 9. – с. 27-38.
3. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 8(18). – с.224-234.
4. Головань М. С. Особливості реалізації компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах / М. С. Головань // Гуманітарний вісник – Додаток 1 до вип. 27, том VII (40): Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору» [Текст]. – К.: Гнозис, 2012. – с. 79-88.
5. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу / Г. В. Єльнікова // [Електронний ресурс]: Теорія та методика управління освітою. Київ, 2010. № 4. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10elneel.pdf>.
6. Зелюк В. Професійна компетентність керівного складу вищого навчального закладу: теорія та практика / Віталій Зелюк // Наукові записки ПОІППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника, Полтава, 2012. – с. 3-8.
7. Резник С.Д. Новые приоритеты деятельности и моделирование качеств руководящих кадров высших учебных заведений [Текст] / С. Д. Резник, О. А. Сазыкина // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 6. – С. 57–61.
8. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія та практика: монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
9. Троєльнікова Л. О. Сучасний стан менеджменту професійної діяльності керівних кадрів [Електронний ресурс] / Л. О. Троєльнікова. – Режим доступу: http://www.knukim.edu.ua/articles_troyelnikova.htm.

ДАНЬШЕВА С.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізики,
Харківський національний університет
будівництва та архітектури,
м. Харків

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглянуто проблему актуальності формування професійно мобільного фахівця як нової якісної характеристики його підготовки. Розкрито особливості організації виховної роботи в рамках системи формування професійної мобільності майбутнього інженера та наведено компетенції які утворюють орієнтаційну основу професійної мобільності майбутнього інженера.

Ключові слова: професійна мобільність, виховна система, компетентність, компетенція.

В статье освещена актуальность формирования профессиональной мобильности будущего инженера как его новой качественной характеристики. Раскрыты особенности организации воспитательной системы, направленной на формирование профессиональной мобильности. Описаны компетенции, образующие ориентационную основу профессиональной мобильности будущего инженера.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, воспитательная система, компетентность, компетенция.

The article considers the problem of formation of the professional mobility of the future engineer. Describes the organization of the educational system aimed at the formation of professional mobility. Describes the competencies that form the basis of professional orientation mobility of the future engineer.

Key words: professional mobility, the educational system, competence.

Реалізація професійного потенціалу молодого фахівця в існуючих соціально-економічних умовах, як роботодавцями, так й вченими небезгрунтовно пов'язується із феноменом професійної мобільності, адже за сучасних соціально-економічних умов людина досить часто перебуває в ситуації вибору, а побудова її професійної траєкторії, суттєво залежить від трансформаційних процесів як у соціумі, так у виробничій сфері. Емпіричні дані дослідників дозволяють стверджувати, що фактори мобільності у соціально-професійному просторі формуються в межах наявних інституціональних особливостей конкретного суспільства та умовно поділяються на об'єктивні та суб'єктивні (А.А. Гераськова).

До зовнішніх об'єктивних факторів професійної мобільності відносяться: розвиток науки та виробництва, утворення нових галузей виробництва, зміна структури та правових форм виробництва, зміна статусу та утворення нових професій, характер мікросередовища (міжособистісні виробничі стосунки та ін.).

Внутрішні детермінанти формують процес професійної мобільності на рівні особистості, завдяки її характерологічним ознакам. При цьому теоретична та функціональна підготовленість до професійної мобільності вимагає цілеспрямованих заходів, зокрема, в освітніх закладах. Тому, завдання пошуку організаційно-педагогічних умов, які у рамках університетської освіти забезпечать формування професійно мобільного випускника є досить актуальним для педагогів науковців та практиків.

У «Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті», Законі України «Про вищу освіту» та інших законодавчих документах [1,2] підготовка професійно-мобільного фахівця на ринку праці визначається як одне з пріоритетних завдань сучасної системи освіти.

Дослідження феномену професійної мобільності, як підструктури соціальної мобільності було розпочато соціологами. Серед найбільш узагальнюючих праць щодо обґрунтування та емпіричної перевірки концепції професійної мобільності можна виділити монографії соціологів Д.Голдторпа, Р. Еріксона, П. Сорокіна, які довели, що сутнісним проявом мобільності суб'єкта праці є переміщення фахівця всередині професійної групи або між професійними групами, повна або часткова зміна соціально-професійного статусу, зміна змісту професійної діяльності, зміна рівня кваліфікації, збільшення автономності професійної діяльності тощо. У психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних та закордонних науковців Л. Амірової, Л. Горюнової, Б. Ігошева, Р. Прими, Л. Сушенцової, І. Хом'юк доведено, що виділені соціологами вектори переміщень у соціально-професійному полі ґрунтуються на певних характерологічних ознаках працівника. На функціональному рівні науковці виділяють зв'язок професійної мобільності із готовністю фахівця до оволодіння новою технікою або технологіями, здатністю до ефективної пізнаваль-

ної діяльності та з адекватними способами поведінки у професійній діяльності. Крім цього, професійна мобільність пов'язується вченими із низкою особливих індивідуальних якостей таких, як самостійність, відкритість, адаптивність, здатність приймати рішення у нестандартній ситуації, творчий підхід до справи, комунікативність тощо. Формування такого широкого спектру якісно нових характерологічних ознак висуває особливі вимоги до організації навчально-виховного процесу у вищій школі.

Акцентуємо увагу на одному з непорушних положень педагогічної науки про те, що реалізація завдання формування особистості можливо лише за умови єдності трьох складових освіти – навчання, розвитку і виховання. Проте є деяка різниця в ролі навчання і виховання в становленні майбутнього фахівця: навчання діє на індивідуально-виконавчий зміст діяльності, формує знання, уміння і навички. Виховання ж формує ставлення, змістовність діяльності. Отже найбільш ефективне набуття студентами особистісних якостей які запускають механізм професійної мобільності можливо при широкому використанні саме виховних заходів.

Аналіз наукової літератури з питань виховання дозволив нам знайти відповіді щодо загальнотеоретичних положень у роботах А. Алексюк, А. Макаренко, В. Сухомлинського. Крім цього, основні засади реформування сучасної системи вищої освіти, що передбачають зміну підходів до виховання студентської молоді висвітлені у працях П. Таланчука, В. Зайчука, М. Згуровського, В.Кременя, С.Ніколаєнка, М.Степка; особливостям формування та розвитку вищих навчальних закладів України присвячені монографічні дослідження Ю.Алексєєва, О.Навроцького, В.Яблонського, Т.Фінікова; експериментальна робота з реалізації ідей Болонського процесу у сучасній вищій школі відображена у працях Я.Болюбаша, В.Шинкарука, В.Грубінка. Безпосередньо, особливості виховної діяльності, спрямованої на підготовку професійно мобільного випускника розкриті лише у поодиноких роботах. Зокрема, Л. Сушенцовою розроблений проект “Формування професійно мобільних якостей учнів у позааурочній виховній діяльності професійно-технічного навчального закладу” [4]. С. Нужнова розробила загальні положення організації виховної роботи і діяльності куратора у рамках підготовки студентів провінційних ВНЗ до професійної мобільності [5].

Отже створення довершених універсальних теорій, які можна було б покласти в основу організації виховної роботи у ВНЗ, зокрема, щодо формування особистісних якостей професійно мобільного випускника вимагають подальших досліджень.

Мета статті полягає у розкритті особливостей організації виховної роботи в рамках системи формування професійної мобільності майбутнього інженера.

Виховання, як цілеспрямований процес індивідуального становлення людини, її рис і якостей, є однією з основних функцій суспільства. Відповідаючи за передачу історичного досвіду, залучення молоді до відповідних соціальних та виробничих відносин, збереження культурних традицій держави – виховання покликане стати засобом соціального становлення і розвитку молодого покоління.

Виховання стає дійовим і перспективним, якщо його мета, зміст, а також технологічна підсистема відповідають системі цінностей, що прийнята в суспільстві, її цільовим настановам та досягнутому рівню розвитку цього суспільства. Тому зміни, що відбуваються в Україні знайшли своє вираження у поступовому переосмисленні підходів до навчання і виховання студентської молоді. В системі української вищої школи в даний час формується нова культура виховання, що характеризується такими особливостями, як плюралізм і варіативність виховних практик, збільшення ступеня свободи всіх суб'єктів навчально-виховного процесу та особистісно-діяльнісна його спрямованість, підвищення відповідальності вищого навчального закладу за організацію навчально-виховного середовища, оптимізація процесів соціалізації та індивідуалізації майбутніх фахівців, полікультурний характер освіти.

Формування нового освітньо-виховного простору сьогодні розглядається як пріоритетний напрям державної політики. Цілі й зміст виховання в сучасному українському ВНЗ визначаються Конституцією України, Законом України “Про вищу освіту”, “Національною доктриною розвитку освіти в Україні в XXI столітті”, “Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти”. Зокрема, у Концепції визначено, що основна мета виховання полягає у “оволодінні молодим поколінням соціальним досвідом, успадкуванні духовних надбань українського народу, досягненні високої культури між-національних відносин, формуванні в молоді, незалежно від національної приналежності рис громадянина України, духовності, художньо-естетичної, правової, екологічної, валеологічної, тендерної, культури” [3]. Крім того, в Законі “Про вищу освіту” зроблений акцент на те, що головним засобом побудови ефективної системи національного виховання повинно стати навчання, що виховує. “Навчальна та виховна діяльності навчального закладу повинні перебувати у тісному зв'язку, доповнюючи та збагачуючи одна одну” [2].

Виходячи з вагомості виховної складової у формуванні особистості майбутнього фахівця, їй у Харківському національному університеті будівництва та архітектури (ХНУБА) завжди приділялася належна увага. Однак підготовка інженерів нової формації, яка повинна відповідати якісно новим вимогам. Так, у [6] зазначається: “Наші випускники сьогодні потрапляють на ринок праці, основними характеристиками якого є мінливість, гнучкість висока інноваційна динаміка” і відповіддю на такі вимоги, як зауважує В. Кремень, є “форму-

вання у молоді вміння оперувати новими технологіями та знаннями, бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися впродовж життя” [7].

Отже до нових задач які повинна вирішувати виховна система університету ми відносимо формування професійно мобільного фахівця.

Грунтуючись на теоретичних дослідження, присвячених дослідженню професійній мобільності, а також на власних емпіричних дослідженнях пропонуємо у структурі професійної мобільності майбутнього інженера (на особистісному рівні) виділити такі підструктури:

гносеологічну (система знань, інформаційні зв'язки і потоки в середині та ззовні професійної діяльності необхідні професійно мобільному майбутньому інженеру;

праксеологічну (способи організації діяльності, в тому числі пізнавальної, які сприяють ефективності процесу професійної мобільності;

особистісну (здатності та якості особистості необхідні професійно мобільному фахівцю).

Розроблені нами компоненти утворюють орієнтаційну основу професійної мобільності (ООПМ), яку ми пропонуємо вважати сукупністю компетенцій,

Таблиця 1.

Приклад компетенцій ООПМ, на формування яких спрямована позааудиторна виховна робота ХНУБА

Компетенції у рамках компонентів структури професійної мобільності майбутнього інженера	Шифр компетенції
- здатний до соціальної взаємодії на основі прийнятих у суспільстві моральних і правових норм;	КСО.02
- здатний до соціально-комунікативної та професійної адаптації;	КСО.03
- здатний до роботи в команді, в тому числі в міждисциплінарному й міжнародному середовищі;	КСО.04
- здатний перебудуватися для роботи в іншій предметній області;	КСО.08
- здатний на науковій основі та з необхідним ступенем самостійності оцінювати результати своєї діяльності;	КСО.09
- готовий освоєння нового у вибраній та спорідненій професійній галузі (активність);	КСО.10
- здатний до системного мислення, генерування та використання новітніх ідей (креативність);	КСО.11
- орієнтований на досягнення результату;	КСО.13
- психологічно готовий до ефективної поведінки у невизначених та нестандартних умовах;	КСО.14
- готовий до ефективної поведінки на ринку праці.	КСО.15

що забезпечують суб'єкту готовність та здатність до рішення професійних завдань, освоєння нових професійних досягнень, націленість на самоосвіту і професійне розвиток, готовність до соціальної мобільності, а також здатність до відкритості, активності, креативності.

Для ефективного функціонування виховної системи та реалізації поставлених перед ній завдань в університеті передбачений спеціальний підрозділ - Рада з організації виховної діяльності. Очолювана першим проректором з науково-педагогічної роботи, Рада є колективним органом, до якого увійшли заступник першого проректора, заступники деканів, завідувачі соціально-гуманітарними кафедрами, старший куратор університету, а також голова Ради студентського самоврядування. "Програма виховної роботи ХДТУБА", що розробляється щорічно Радою обов'язково містить зазначені компетенції та визначає стратегію щодо їх формування.

Формування компетенцій які забезпечують професійну мобільність майбутнього інженера це новий напрям у функціонуванні виховної системи ХНУБА, тому його реалізація вимагає ухвалення певних управлінських рішень. Враховуючи складність процесу формування професійної мобільності, залежність його від багатьох чинників, нами було обране прогностичне циклічне управління, яке характеризується наявністю зворотного зв'язку та системи корекції, що забезпечує гнучкість і рухливість, як у виборі цілей, так і в ухваленні рішень. Крім цього, при формуванні професійної мобільності ми прагнули управляти не самим розвитком студентів, а різними видами діяльності, що забезпечують цей розвиток. "Все мистецтво вихователя повинне зводитися тільки до того, щоб направляти і регулювати діяльність. Виховувати – означає організовувати життя" [8]. Таким чином, людину виховує, перш за все, діяльність і та система реальних стосунків, до якої вона вступає на певних етапах свого життя.

Для формування професійної мобільності в нашому університеті використовуються різнорівневі форми позааудиторної роботи (гуртки, клуби, кураторські години, зустрічі з видатними вченими та керівниками підприємств будівельної галузі, екскурсії, тренінги, турніри, конкурси, змагання, розробка учнями власних проектів. Також нами використовуються різні методи виховання: індивідуальні бесіди, дискусії, заохочення, переконання, вимога, метод ситуацій, метод доручень.

Значна роль в організації позааудиторної виховної роботи, спрямованої на формування якостей професійно мобільного фахівця, належить кураторам академічних груп, робота яких базується на підставі творчої співпраці партнерства з використанням інноваційних форм і методів Слід звернути увагу на те, що саме створення умов для розвитку та удосконалення особистості є особливістю організації соціально-педагогічної діяльності у технічному

ВНЗ, адже у гуманітарному - виховною є сама специфіка навчально-виховного процесу.

Для формування таких особистісних якостей професійно мобільної особистості, як ініціативність, самостійність, відповідальність за прийняття рішень нами використовується багаторівнева система студентського самоврядування в університеті до якої належать ради студентського самоврядування університету та факультетів, студентський клуб, творчі колективи. Завдяки залученню активістів студентського самоврядування до управління навчально-виховним процесом в університеті, на підставі розширення їх повноважень і обов'язків, забезпечується організаційна, мотиваційна і психологічна єдність усіх учасників виховного процесу як колективу однодумців.

Таким чином, використання у функціонуванні виховної системи технічно-го університету системи певних форм позааудиторної роботи забезпечує оптимізацію процесів формування професійної мобільності в майбутніх інженерів на основі їхніх світоглядних цінностей, установок, необхідних компетенцій, особистісних якостей і інтересів.

Для формування професійної мобільності як індивідуально-професійної якості майбутніх інженерів визначальним є процес залучення їх до громадської діяльності, участі в студентському самоуправлінні й соціокультурній активності.

Список використаних джерел:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2004р.
2. Закон України «Про вищу освіту»//Освіта.-1996.-25 квітня.-С. 4-8.
3. Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти. Затверджена колегією Міністерства освіти України 28.02.96 р.
4. Сушенцова Л. Л. Вплив участі учнів ПТНЗ у позанавчальній виховній діяльності на формування їх професійної мобільності / Сушенцова Л.// Педагогічний альманах. – 2011.- Випуск 11. – С. 24-29.
5. Нужнова, С.В. Теория и практика подготовки к профессиональной мобильности студентов провинциальных вузов [Текст] / С.В. Нужнова. - Челябинск: Челябинский государственный университет, 2007. - 227 с.
6. МОЛОДЬ в умовах становлення Незалежності України (1991-2011 роки): щоріч. доп. Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні/ М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Державний інститут розвитку сімейної та молодіжної політики; [редкол.: О.В.Белишев (голова) та ін.]. – Київ, 2011. – 316 с.
7. Кремень В. Освіта і наука в Україні інноваційні аспекти / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005.
8. Виготский Л.С. Педагогическая психология. /Под ред. В.В.Давыдова – М.: Педагогика-Прогресс, 1999.

ДЕРКАЧ Л.М.,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної
психології

МАКАРЧУК А.В.,

магістр психології,
Дніпропетровський
гуманітарний університет,
м. Дніпропетровськ

СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ ТА ДІАГНОСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ: НЕВИРІШЕНІ ПРОБЛЕМИ

В статті теоретично обґрунтовано психологічні характеристики емоційного інтелекту студентів юридичних факультетів, визначено та експериментально перевірено умови ефективного діагностування емоційного інтелекту, розроблено та науково обґрунтовано модель процесу формування емоційного інтелекту, уточнено критерії його сформованості у майбутніх юристів, з'ясовано проблеми співвідношення рівнів сформованості емоційного інтелекту студентів – юристів, в залежності від їх вікової категорії та досвіду юридично професійної діяльності.

Ключові слова: психологічні чинники, діагностика, юридична освіта, емоційний інтелект, модель емоційного інтелекту, складові компоненти емоційного інтелекту, критерії сформованості емоційного інтелекту.

В статье теоретически обоснованы психологические характеристики эмоционального интеллекта студентов юридических факультетов, определены и экспериментально проверены условия эффективного диагностирования эмоционального интеллекта, разработана и научно обоснована модель процесса формирования эмоционального интеллекта, уточнены критерии его сформированности у будущих юристов, выяснены проблемы соотношения уровней сформированности эмоционального интеллекта студентов - юристов, в зависимости от их возрастной категории и опыта юридической профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологические факторы, диагностика, юридическое образование, эмоциональный интеллект, модель

эмоционального интеллекта, компоненты эмоционального интеллекта, критерии сформированности эмоционального интеллекта.

The article deals with the theoretical foundation of the concept emotional intelligence in law student. It was defined and empirically examined effective conditions of emotional intelligence diagnostics in future lawyers based on the model as well as criteria of its formation, found out of the relationship between the levels of formation of emotional intelligence in students - lawyers, depending on their age group and experience of legal profession.

Key words: *psychological predictors, diagnostics, legal education, emotional intelligence, model, componets , criteria of emotional intelligence formation.*

В контексті інтеграції вищої освіти управління до європейського освітнього простору особливості значущості та актуальності набуває сучасний освітній менеджмент, зокрема психологічні засоби формування та розвитку емоційного інтелекту (EI) майбутніх юристів.

Зростання невизначеності і мінливості сучасного світу загострює проблему гармонійного співвіднесення внутрішнього (емоційне здоров'я) і зовнішнього (сприятливий комунікативний статус) благополуччя. У зв'язку з цим особливості актуальності набуває дослідження ролі емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості, зокрема вивчення здатності до розуміння та управління емоціями. [1, С.15]

Проблема емоційного інтелекту стала однією з найбільш актуальних у контексті вивчення явища лідерства в організації. Разом з тим, поняття емоційного інтелекту, що виникло в поєднанні психології мислення і психології емоцій, інтерпретується по-різному. [1, С.15]

На відміну від звичного всім розуміння інтелекту (IQ), емоційний інтелект - здатність правильно тлумачити обстановку і чинити на неї вплив, інтуїтивно вловлювати те, чого хочуть і чого потребують інші люди, знати їх сильні і слабкі сторони, не піддаватися стресу і бути чарівним, а тобто, - це здатність усвідомлювати свої емоції та емоції інших, щоб мотивувати себе і інших, і добре управляти емоціями наодинці з собою і при взаємодії з іншими людьми. [5, С.24]

Постановка завдання. Мета статті - дослідити сформованість рівня емоційного інтелекту у студентів юристів.

Об'єкт дослідження: особливості емоційного інтелекту у студентів юристів.

Предмет: особливості сформованості емоційного інтелекту у студентів юристів, м. Дніпропетровська.

Задачі дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз діагностики формування емоційного

інтелекту у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній та соціально-психологічній літературі.

2. Визначити діагностичний інструментарій, адекватний предмету, меті й гіпотезі дослідження.

3. Організувати і провести емпіричне дослідження емоційного інтелекту студентів- юристів.

4. Реалізувати кількісний та якісний аналіз отриманих емпіричних даних

Гіпотеза дослідження: полягає у припущенні – рівень сформованості емоційного інтелекту у студентів – юристів залежить від їх віку.

Методологія. Методологічну основу даної роботи визначають наукові положення вітчизняних та зарубіжних спеціалістів щодо проблеми сутності емоційного інтелекту (Д. Гоулман Н[4] Холл[3], Дж. Майер[6], П. Селовей [9], Д. Карузо[4], Р. Бар-Он[7] та ін.)

Методи дослідження:

- Теоретичні методи(аналіз наукової літератури за темою дослідження, методологічно-психологічного аналізу (класифікація, порівняння, систематизація, узагальнення) -для розкриття психологічного змісту особливостей формування емоційного інтелекту.
- Емпіричні методи(проведення методик на рівень сформованості емоційного інтелекту).

В останнє десятиліття інтерес до вивчення емоційного інтелекту обумовлений тим, що він є передумовою просоціальної поведінки, і його розвиток сприяє оптимізації міжособистісних відносин. . [8,С.31-35]

Сама ідея емоційного інтелекту сталася з поняття соціальний інтелект, який був введений ще Е. Торндайк в 1920 році. [8,С.31-35]

Х. Гарднер у рамках своєї теорії множинних інтелектів описав внутрішньо-особистісний інтелект і міжособистісний інтелект. Перший він розумів як «доступ до власної емоційної життя, до своїх афектам і емоціям: здатність миттєво розрізнати почуття, називати їх, переводити в символічні коди, і використовувати в якості засобів розуміння і управління власною поведінкою» [8,С.31-35]

Якщо говорити про можливість розвитку емоційного інтелекту , то слід зазначити , що в психології існує кілька моделей , що істотно відрізняються один від одного. [8,С.31-35]

Представники першої моделі Дж. Мейер , П. Селовей , були першими , хто ввів поняття емоційного інтелекту . Вони розуміли його як « здатність відстежувати власні та чужі почуття і емоції , розрізнати їх і використовувати цю інформацію для направлення мислення і дій » На їх думку, емоційний інтелект являє собою відносно стійку здатність, підвищити рівень якої практично неможливо, але в процесі навчання можна придбати певні емоційні знання. [6,С.38]

Д. Голлман, творець іншої моделі - вважає, що емоційний інтелект необхідний розвивати. Як аргумент, що підтверджує обґрунтованість цієї позиції, наводиться факт того, що нервові шляхи мозку продовжують розвиватися в першій половині онтогенезу, відповідно, зберігається можливість емоційного розвитку, яке проявляється у свідомому регулюванні емоцій. [5,С.24]

Д.В. Люсін, автор ще однієї сучасної моделі, визначає емоційний інтелект як «здатність до розуміння своїх почуттів і чужих емоцій і управління ними» Здатність до розуміння емоцій свідчить про те, що особистість в змозі не тільки розпізнати емоцію та ідентифікувати її за типом, напрямку або модальності, але також відрефлексувати причини, що викликали ту чи іншу емоцію, і спрогнозувати ймовірні наслідки її прояви. Здатність до управління емоціями означає, що особистість може контролювати інтенсивність емоцій, їх презентацію зовні і при необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію. [5,С.24]

Іншими словами, Д.В. Люсін пропонує виділяти внутрішньоособистісний і міжособистісний емоційний інтелект, кожен з яких передбачає актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, проте між ними існують стійкі взаємозв'язки. [5,С.24]

У контексті даної статті під емоційним інтелектом ми розуміємо підструктуру соціального інтелекту, що включає здібності сприйняття власних емоцій і емоцій інших людей, їх диференціацію та використання отриманої інформації для управління мисленням і поведінкою.

Результати дослідження: Метою даного емпіричного дослідження є дослідження особливості емоційного інтелекту студентів- юристів.

Концептуальна гіпотеза нашого дослідження полягає у припущенні, що особливості сформованості емоційного інтелекту у студентів юристів взаємопов'язані з їх віком.

Вибірку емпіричного дослідження склали студенти юристи у кількості 80 осіб. Базою дослідження був Дніпропетровський Гуманітарний університет, м.Дніпропетровська.

Вік опитуваних знаходиться в діапазоні від 17 до 22 років, що характеризує вибірку як молодих студентів.

Підбір методичного інструментарію нами здійснювався відповідно до теми роботи та визначених гіпотез. А відтак у дослідження використовуються такі методики:

1. Емоційний коефіцієнт EQ. Метою даної методики є виявлення рівня емоційного інтелекту опитуваних.
2. «Торонтонська алекситимічна методика» В.М.Бехтерова, спрямована на вивчення алекситимії.
3. Методика «Визначення рівня емоційного інтелекту (Дж. Стайн),спрямована

- на виявлення здатності розуміти стосунки особистості, що репрезентується в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень.
4. Діагностика «емоційного інтелекту» (Н.Холл) спрямована на виявлення рівня емоційного інтелекту
 5. Тест «Емін» (Д.Люсіна) направлена на виявлення різних аспектів емоційного інтелекту особистості.
 6. Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за В.В. Бойко має на меті встановити емоційні перешкоди на шляху встановлення емоційних контактів.
 7. Методика «Діагностика емпатійних здібностей» за В.В.Бойко спрямована на виявлення загального рівня емпатії і розвиток різних компонентів даного феномена: раціонального, емоційного, інтуїтивного каналів; установок, що сприяють або перешкоджають емпатії, проникаючої здатності та ідентифікації в емпатії.

Особливості емоційного інтелекту в загальній сукупності вибірки визначався за допомогою описаних вище методик.

Охарактеризуємо результати, отримані за кожною методикою:

Відсоткові показники емоційного коефіцієнта EQ, виявлені у загальній сукупній вибірці опитуваних, показали, що серед студентів юристів 20 % мають високий рівень емоційного коефіцієнту, 70% - середній рівень, і 10 % - низький рівень.

Виявлення рівня алекситимії в опитуваних здійснювалося за допомогою «Торонтонської алекситимічної методики» В.М.Бехтєрова. Результати піддавалися статистичній обробці: визначалися відсоткові показники розподілу алекситимічного чи неалекситимічного типу опитуваних. Так нами було визначено, що 32,5 % опитуваних мають алекситимічний тип особистості, 51,25% - неалекситимічний тип особистості, і 16,25% - проміжний тип.

За методикою «Визначення рівня емоційного інтелекту» Дж. Стайн у студентів юристів нами виявленні такі показники емоційного інтелекту, як мотивація, вираження емоцій та рівень емпатії та соціальної інтуїції. За кожною шкалою у загальній сукупній вибірці ми визначили кількісні показники високого, середнього та низького рівнів.

Таким чином, для 26,25% студентів властивий високий рівень мотивації емоційного інтелекту, для 53,75% - середній рівень, і для 16,2% - низький рівень. За шкалою вираження емоцій виявлено, що 37,5% опитуваних мають високі здібності вираження власних емоцій, 47,5% - середній рівень здібностей, і 15,0% - низький. За показниками соціальної інтуїції та емпатії 36,25% характеризуються високим рівнем, 41,25% – середнім рівнем, і 22,5% - низьким рівнем. Таким чином, в результаті відсоткового аналізу виявлено, що студенти юристи здебільшого характеризуються середнім рівнем проявів мотивації,

вираження емоцій та соціальної інтуїції як показників емоційного інтелекту.

Метою дослідження за допомогою опитувальника Д.В.Люсін «ЕмІн» було виявлення у студентів юристів особливостей сформованості рівня розвитку емоційного інтелекту та внутрішньо особистісному та міжособистісному рівні.

Таким чином, у студентів юристів переважає сформованість емоційного інтелекту на внутрішньоособистісному рівні (42,78) порівняно з емоційним інтелектом на міжособистісному рівні (33,83). Отже для опитуваних простішим виявляються розуміння, управління та контроль проявів власних емоцій порівняно з цими ж показниками на міжособистісному рівні.

Загальний рівень емоційного інтелекту, виявлений за допомогою методики «ЕмІн» виявлявся шляхом підсумовування балів за всіма шкалами. Виявлено, що у студентів юристів загальний рівень емоційного інтелекту є досить високим: за показниками середніх значень – 76,74, за показниками медіани – 77,0. Дисперсія складає 282,7.

На нашу думку, такі дані не є випадковими і визначаються специфікою роботи студентів юристів, обов'язками яких є постійне спілкування з однокурсниками або студентами інших курсів, вирішення їх проблем з питань, вдалого виходу із конфліктних ситуацій. Ці всі властивості характерні для більшості професій типу «людина-дюдина», для яких неодмінною професійною якістю є конструктивне спілкування. А як відомо, конструктивне спілкування неможливе без високо сформованого емоційного інтелекту.

Конструктивне спілкування з майбутніми клієнтами може бути здійснене також за відсутності значних бар'єрів спілкування та високо сформованої емпатії.

За методикою діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за В.В. Бойко нами були виявлені особливості бар'єрів спілкування. Отже, у студентів юристів найнижче представлені такі показники, як невміння управляти власними емоціями (середнє значення – 2,4, медіана – 2,0), небажання зблизитися з людьми на емоційному рівні (середнє значення – 2,62, медіана – 2,0) та домінування негативних емоцій (середнє значення – 2,65, медіана – 2,0). Отже, для особистості не властиві «перешкоди» у встановленні емоційних контактів, оскільки вони стоять на заваді основного їх посадового обов'язку – конструктивного спілкування.

У студентів юристів найнижче представлені такі показники, як невміння управляти власними емоціями (середнє значення – 2,4, медіана – 2,0), небажання зблизитися з людьми на емоційному рівні (середнє значення – 2,62, медіана – 2,0) та домінування негативних емоцій (середнє значення – 2,65, медіана – 2,0). Отже, для особистості студентів не властиві «перешкоди» у встановленні емоційних контактів, оскільки вони стоять на заваді основного їх посадового обов'язку – конструктивного спілкування.

Особливості емпатійних здібностей студентів юристів виявлені за методикою «Діагностика емпатійних здібностей» за В.В.Бойко. Отже, у студентів юридичної сфери розвиток емпатійних здібностей найвище на рівні інтуїції, тобто визначається як властива риса особистості сприймати та відчувати емоції інших людей. Зважаючи на те, що такі властивості є необхідними професійними якостями для майбутніх юристів, то рівень розвитку емпатії через канал установки у них також є високим. Так, на нашу думку налаштування на позитивне емоційне сприйняття співрозмовника є необхідною професійною характеристикою, яка у свою чергу виховує та розвиває рівень загальної емпатії.

А тому раціональний та емоційний канал емпатії також високо сформовані у досліджуваних. Найнижче представлені дані за шкалою ідентифікації в емпатії, тобто вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. Звісно такі характеристики є необхідними у роботі юриста, однак для професій «людина-людина» ідентифікація в емпатії може мати і негативні наслідки, як наприклад професійне емоційне вигорання. А відтак для студентів юристів ідентифікація в емпатії є бажаним професійним явищем, однак на помірному рівні.

Отже, враховуючи виявлені результати, можна зробити висновок, що емоційний інтелект у всіх його проявах є неодмінною якістю студентів. Він не є статичною особистісною властивістю і розвивається за необхідних та відповідних умов. А відтак однією з емпіричних гіпотез нашого дослідження є припущення про те, що рівень емоційного інтелекту у студентів юристів залежить від їх віку.

Висновки: Отже, рівень EQ свідчить про те, наскільки добре ми вміємо звертатися зі своїми емоціями. Емоційний інтелект потрібний у будь-якій професії, що припускає спілкування з людьми, тобто фактично в 95% випадків. Роль емоційного інтелекту в кар'єрному просуванні величезна. В широкому розумінні емоційний інтелект трактується як здатність диференціювати позитивні і негативні почуття, а також знання про те, як змінити свій емоційний стан з негативного на позитивний.

У емпіричній частині нашого дослідження, ми виявили загальні особливості емоційного інтелекту у студентів юристів. Ми визначили, що у більшості опитуваних рівень сформованості емоційного інтелекту є середнім. Здебільшого вони мають неалекситимічний тип особистості і характеризуються такими якостями, як умінням визначати та описувати власні емоції; здатність до проведення відмінностей між почуттями та тілесними відчуттями; фокусування більшою мірою на внутрішніх переживаннях, ніж на зовнішніх подіях.

У студентів юристів на високому рівні представлені такі характеристики, як розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, уміння ними управляти та контролювати їх зовнішній вияв. Разом з тим попри високі показники емоцій-

ного інтелекту на міжособистісному рівні все ж вищими вони є на внутрішньо особистісному рівні. Тобто опитувані здатні розуміти, контролювати та управляти власними емоціями, краще, ніж емоціями інших людей. Такі властивості є закономірними. Однак для студентів юристів професійно важливою якістю є високий розвиток емоційного інтелекту саме на міжособистісному рівні. Також в ході дослідження було виявлено, що для студентів юристів не є характерними «перешкоди» у встановлення емоційного контакту, що встановлено на основі низьких показників за даними шкалами. Опитувані також характеризуються високим рівнем розвитку емпатійних здібностей, а саме раціональних та емоційних каналів, професійної установки на емпатію тощо.

Також, в даній статті виявлені відмінності в особливостях рівня емоційного інтелекту та від вікової категорії студентів юристів: у студентів старших курсів рівень емоційного інтелекту виявився вище. Також встановлений істотний кореляційний зв'язок між рівнем прояву емоційного інтелекту та віком студентів юристів: у студентів старших курсів, рівень емоційного інтелекту виявився вище. Також встановлений істотний кореляційний зв'язок між рівнем прояву емоційного інтелекту та віком.

Отже, емоційний інтелект як властивість людини і організації не є постійною величиною, його можна розвивати. Розвиток EQ, на відміну від IQ, можна розвивати, як самостійно, так і за допомогою спеціальних тренінгів. Крім того, з віком EQ людини може зростати.

Список використаних джерел:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена// Вопросы психологии. - 2006.- № 3.- С.15
2. Вайсбах, Х. Эмоциональный интеллект. / Х. Вайсбах, У. Дакс; 2007.-С.46
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.- С.12-26
4. Гоулмен, Д. Эмоциональный интеллект: спорные вопросы и распространенные заблуждения / Д. Гоулмен, Р. Эммерлинг // Отдел кадров. -2004.- №8 .-С. 121-125.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект- М.: АСТ, 2008.- с. 24
6. Гоулман Д. С чего начинается лидер. — Мл Альпина Бизнес Букс, 2006.- С.37-38
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе = Working with Emotional Intelligence. — М.: «АСТ», 2009. — С.480
8. Люсин Д.В. Сучасні уявлення про емоційний інтелект // Соціальний інтелект: Теорія, вимір, дослідження / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова М.: Ін-т психології РАН.- 2004.- С. 29-36.
9. Сергієнко О.О. Адаптація тесту Дж. Мейєра , П. Селовея і Д. Краузе «емоційний інтелект » на російськомовній вибірці // Психологічний журнал . -2010. -Том 31 .- № 1.- С. 55-73 .

ІВАНОВ Є.В.,

аспірант, кафедра державної служби,
адміністрування та управління,
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Луганськ

ПОНЯТТЯ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ЗАКЛАДАМИ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Стаття присвячена визначенню поняття демократизації управління освітніми закладами в сучасній педагогічній теорії та практиці в контексті синергетичного, інформаційного та соціального підходів.

Ключові слова: управління освітніми закладами, демократизація управління, синергетичний підхід, інформаційний підхід, соціальний підхід.

Статья посвящена определению понятия демократизации управления образовательными учреждениями в современной педагогической теории и практики в контексте синергетического, информационного и социального подходов.

Ключевые слова: управление образовательными учреждениями, демократизации управления, синергетический подход, информационный подход, социальный подход.

The article is devoted to the notion of the democratization of the managing educational establishments in current pedagogical theory and practice in the context of the synergetic, informational and social approaches.

Keywords: the managing educational establishments, the managing democratization, synergetic approach, informational approach, social approach.

Постановка проблеми. Демократизація є тенденцією розвитку суспільства у ХХІ столітті, яка поступово охоплює всі сфери людського існування. Демократизація суспільних процесів все більш виявляє себе як закономірність суспільного розвитку, яка безпосередньо торкається освітніх закладів, організації навчально-виховного процесу, управління закладами.

Демократизація управління освітніми закладами є одним із ключових завдань українського суспільства і перебуває не тільки децентралізацію освіти на державному рівні, але й гуманізацію і відносин, демократизацію на всіх рівнях системи.

Фрагментарність досліджень та наукових розробок в цій комплексній проблемі є однією з основних причин ізольованості в процесі впровадження демократичного управління освітніми закладами на сьогодні. В результаті більшість досліджень присвячена лише окремим аспектам демократизації управління освітніми закладами.

У загальному педагогічному контексті сучасна система управління сферою освіти розвивається як державно-громадське управління. В „Національній доктрині розвитку освіти” підкреслюється, що „в умовах становлення в Україні громадянського суспільства, правової держави, демократичної політичної системи освіти має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості. Держава сприяє становленню демократичної системи навчання та виховання” [1, с. 217].

Аналіз останніх досліджень. В Україні вивченням проблеми управління навчальним закладом займаються вчені О. Адаменко, Д. Горобець, Л. Даниленко, Д. Дзвінчук, В. Докучаєва, Г. Єльнікова, В. Курило, О. Мармаза, О. Пастовенський, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін.

Різні аспекти демократизації управління освітніми закладами досліджували такі вчені як В. Бегей, А. Гуралюк, О. Заєць, В. Клепко, С. Королюк, Б. Мірончик, В. Пikelьна, Є. Хрикова та ін., у яких обґрунтовано параметри і критерії процес демократизації управління освітніми закладами в Україні.

Мета статті полягає у визначенні поняття демократизації управління освітніми закладами в сучасній педагогічній теорії та практиці в контексті синергетичного, інформаційного та соціального підходів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж перейти до визначення основних принципів процесу демократизації управління освітніми закладами необхідно з’ясувати, що саме розуміється під поняттям „демократизація”.

На жаль, педагогічний енциклопедичний словник не розкиває це поняття, натомість, в філософському енциклопедичному словнику подається спільнокореневе поняття „демократія”, яке трактується як „форма державно-політичної устою суспільства, що засновано на визнанні народу у якості дже-рела влади, на принципах рівноправності та свободи” [2, с. 156].

Визначення змісту поняття „демократизація” залежить від підходу до розуміння цього поняття. З огляду на предмет та мету нашого дослідження ми зупинимося на аналізі наукових досліджень, у яких розкрито різні науково-педагогічні підходи до розуміння демократизації.

З позицій філософії освіти С. Клепко розглядає поняття „демократизація” в європейському контексті. Науковець вважає, що влада визначає стиль, форми і методи управління, проте вона сама залежить від системи управління, що встановилася у суспільстві внаслідок традицій та панівної наукової свідомості. Соціально-гуманітарний фактор не є однополюсним чи нейтральним феноменом. Він має здатність із свого позитивного стану (коли можлива його актуалізація для підвищення ефективності) трансформуватися в соціально-гуманітарний опір щодо влади. Елементарні демократичні норми управління, які становлять потенціал соціально-гуманітарного фактора, мають силу пружності. Остання, при порушенні чи нехтуванні нормами демократичного організаційного управління, формує явний чи неявний опір управлінню, втрату довіри до влади і неможливість здійснення ліберальних планів реформування суспільства, його освіти [3, с. 237].

Чітке визначення поняттю „демократизація управління навчальним закладом” надав Є. Хриков, який справедливо вважає, що демократизація управління навчальним закладом – системна перебудова процесу управління, метою якої є підвищення його ефективності, а напрямками – розвиток колегіальних основ управління, забезпечення прозорості та гласності прийняття управлінських рішень, розвиток самостійності працівників та делегування їм управлінських повноважень, встановлення оптимальної міри регламентації їхньої діяльності та її мотивація [4, с. 362].

Зрозуміло, що діяльність освітніх закладів повинна бути спрямована на пошук нових, демократичних та відкритих моделей управління освітою. На думку В. Андрущенко, в демократичній моделі управління освітою повинно бути забезпечення цього процесу, перш за все, з боку державного управління з урахуванням громадської думки, в наслідок чого мають змінитися навантаження, функції, структура і стиль центрального і регіонального управління освітою [5, с. 5 – 6]. Неможна не погодитися із зауваженням науковця щодо відкритості моделей управління освітніми закладами.

Більшість дослідники (В. Андрущенко, В. Докучаєва, Т. Сорочан, Є. Хриков) вважають, що в основі демократизації управління освітніми закладами лежать ідеї синергетичного підходу. Такий підхід розкриває поняття демократизації управління освітніми закладами як складну, відкриту систему, яка самоорганізовується, саморозвивається та самовдосконалюється, якій неможливо нав'язати невластивий їй шлях розвитку. Так, авторитарне управління є прикладом нав'язування підлеглим цілей, завдань та засобів їх розв'язання при управлінні освітнім закладом. Оскільки досягнення тих чи інших цілей залежить від підлеглих, то, очевидно, що їх реалізація не може бути ефективною у разі розрізненості поглядів на управління керуючих та підлеглих.

Якщо авторитарне управління базується на сильних взаємодіях, то демократичне управління має будуватися на слабких впливах, які передбачають управлінські засоби руху суб'єкта до самостійної діяльності в управлінні освітніми закладами [4, с. 171 – 172].

В контексті синергетичного підходу В. Докучаєва вважає, що синергетичність суб'єкта діяльності полягає, з одного боку, в налагодженні продуктивних зв'язків особистості із зовнішнім світом як необхідна умова проявлення її екзистенції, або внутрішнього „Я”; з іншого боку, проявлення автентичності, цілковитості „Я-образу” людини, що безпосередньо залежить від якості зв'язків із оточуючим середовищем [6, с. 135]. Очевидно, підлеглі мають бути не лише ініціаторами та проектувальниками демократизації управління освітнім закладом, при цьому вони повинні поєднувати соціально цілеспрямовану мету освітнього закладу із відкритістю цієї системи.

Реалізація ідей синергетичного підходу передбачає використання діалогічної взаємодії, яка сприяє суб'єктності підлеглих, тобто сприяє залученню їхніх потенційних можливостей щодо досягнення мети в процесі самодіяльності та само активності в управлінні освітнім закладом. Відтак, демократизація управління освітніми закладами пов'язана із соціальною роллю підлеглих, із їх інтересами та потенційними можливостями.

З позицій розвитку загальної та професійної освіти у XX столітті, вітчизняний науковець В. Курило розуміє демократичність системи освіти як вплив громадськості на розвиток освіти, а саме: демократичність стосунків в системі освіти (керівників навчально-вихованих закладів та педагогічних працівників, керівників державних управлінських структур та педагогічних працівників, педагогічних працівників та учнів, педагогічних працівників і батьків, працівників між собою, учнів між собою); гласність проблем освіти; можливість отримувати освіту рідною мовою; варіативність змісту освіти; свобода методичних пошуків педагогічних працівників; залучення учнів до вирішення управлінських завдань [7, с. 18 – 19].

Очевидно, демократизація управління освітніми закладами передбачає значне розширення прав учителів та педагогічних колективів, заміна командно-адміністративних методів управління демократичними, створення комфортного морально-психологічного клімату в колективі, становлення доброзичливих стосунків між колегами, адміністрацією і учителями, учителями і учнями, учителями і батьками.

Наступним поняттям, що становить предмет нашого аналізу, є власне поняття „управління”, „управління освітою”, „управління освітніми закладами”. На сьогодні, незважаючи на велику кількість трактувань цих понять в педагогічній науці, визначення поняття „управління освітніми закладами” є досить неоднозначним.

Аналіз репрезентування науковцями, дослідниками, управлінцями та педагогами вищезазначених понять передбачає розгляд та узагальнення різних підходів до їх трактування. На наш погляд, аналіз поняття „управління освітніми закладами”, пов’язаний з тлумаченням сутності, перш за все, поняття „управління”.

В загальнофілософському контексті поняття „управління” трактується як „елемент, функція систем різного походження, які організовані для забезпечення збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізації програми, мети діяльності” [2, с. 674].

Сучасний соціологічний словник поняття „управління” подає як „процес систематичного, усвідомленого, цілеспрямованого впливу людей на суспільну систему в цілому або на її певні частини на основі пізнання та використання об’єктивних закономірностей, що притаманні суспільству, та прогресивних тенденцій в інтересах забезпечення його ефективного функціонування та розвитку. В змістовному плані поняття „управління” розглядається як вид інтелектуальної праці, о являє собою систему послідовних управлінських функцій, циклів, процесів, які забезпечують координацію та регулювання інших видів людської праці” [8, с. 1144].

У сучасній теорії управління набувають значущості соціальний підхід. В теорії соціального управління досліджуються загальні закономірності управління, які притаманні всім соціальним системам. Управління освітою – це самостійна частина загальної структури педагогічної діяльності, що відіграє роль у розвитку суспільства [9, с. 58].

Розвиток інформаційних технологій в світі зумовили появу нового підходу у теорії управління, в основу якого покладено застосування інформаційних технологій. Прихильники цього підходу вважають, що управління є процесом отримання, збереження, обробки та передачі інформації.

Доречне зауваження зробив А. Гуралюк, який зазначає, що управління навчальним закладом – це складна, динамічна, цілеспрямована система забезпечення стабілізації, функціонування та розвитку навчального закладу, як системи, до якої воно (управління) належить на основі мети, завдань, закономірностей, принципів, змісту, форм та методів функціонування, які є властивими основними структурними складовими системами [10, с. 7].

Зрозуміло, що інформаційний підхід передбачає аналіз та зіставлення різної інформації щодо освітнього закладу, що надає можливість, з одного боку, визначити перспективи розвитку управління освітнім закладом, розробити перспективний план роботи, концепцію діяльності освітньої установи, а, з іншого – наявність інформації надає можливість вирішувати поточні питання щодо управління освітнім закладом.

Висновки. Отже, синтез підходів (синергитичного, соціального, інформа-

ційного, традиційного) до розуміння поняття „демократизація управління освітніми закладами” дає нам можливість запропонувати власне трактування цього поняття. Демократизація управління освітніми закладами – це складна, цілісна, відкрита соціально-педагогічна система управлінських дій (діяльності), яка вміщує педагогічні, психологічні, прогностичні, кадрові, правові, фінансово-економічні процеси, що необхідні для демократичного функціонування, розвитку освітнього закладу, діяльність якого базується на демократичних принципах.

До перспективних напрямків подальшого дослідження слід віднести розробку питань щодо визначення принципів процесу демократизації управління освітніми закладами.

Список використаних джерел:

1. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство Д. І. Дзвінчук. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 240 с.
2. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 851 с.
3. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті: монографія / Сергій Федорович Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
4. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Євген Миколайович Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.
5. Андрущенко В. Державно-громадський характер управління освітою / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2011. – №3. – С. 5 – 9.
6. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / Вікторія Вікторівна Докучаєва. – Луганськ, Альма-матер, 2005. – 304 с.
7. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону у ХХ столітті: монографія / Віталій Семенович Курило. – Луганськ, ЛДПУ, 2000. – 460 с.
8. Новейший социологический словарь / Сост. А. А. Грицанова, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Мн. : Книжный Дом, 2010. – 1312 с.
9. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Тамара Михайлівна Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.
10. Гуралюк А. Г. Управління закладом післядипломної педагогічної освіти із застосуванням комп'ютерних технологій: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 – теорія та методика управління освітою. – Київ, 2008. – 20 с.

ІЗБАШ С.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІВАЩЕНКО О.Ю.,

студентка магістратури,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького напряму
підготовки «Управління
навчальним закладом»,
м. Мелітополь

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті автори розглядають сучасні інноваційні технології та доводять важливість їх застосування керівниками загальноосвітніх навчальних закладів для покращення ефективності управління навчально-виховним процесом, пропонують модель управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом на основі інноваційних технологій управління.

Ключові слова: менеджмент, інноваційні технології, інновації, управління, менеджмент освітніх інновацій, суб'єкт управління, об'єкт управління.

В статье авторы рассматривают современные инновационные технологии и доказывают важность их применения руководителями общеобразовательных учебных заведений для повышения эффективности управления учебно - воспитательным процессом, предлагают модель управления современным общеобразовательным учебным заведением на основе инновационных технологий управления.

Ключевые слова: Менеджмент, инновационные технологии, инновации, управление, менеджмент образовательных инноваций, субъект управления, объект управления.

Resume. In article the authors consider modern innovative technologies and prove the importance of their using by heads of comprehensive schools to improve the efficiency of management of teaching process, propose model of a management of a modern comprehensive school based on the innovative technologies of management.

Key words: *management, innovative technologies, innovations, administration, management of educational innovations, the subject of management, the object of management.*

Постановка проблеми. Проблема сьогодення – підготовка конкурентоздатних фахівців, забезпечення їх високого професійного рівня та мобільності, створення умов для максимального розкриття талантів і творчого потенціалу молодих фахівців. Визначені проблеми спонукають до розвитку та оновлення всіх сфер соціального і духовного життя суспільства, потребують якісно нового рівня професійної освіти, який відповідав би міжнародним стандартам.

Щоб забезпечити такий рівень освіти сучасна управлінська діяльність повинна мати інноваційний характер, тому нині у полі зору сучасних керівників навчальних закладів, органів управління освітою, учених і педагогів перебуває питання інновацій в управлінні навчальним закладом та їх співвідношення з традиційними стратегіями навчання. Інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя навчального закладу тому, що нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема управління інноваційними процесами стала однією з пріоритетних у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених: І. Бома, Л. Буркової, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківської, Д. Джонсона, П. Дроб'язка, О. Дусавицького, В. Живодьора, О. Козлової, Ю. Конаржевського, М. Крюгера, О. Мармази, О. Моїсєєва, Дж. Мейерса, А. Підласого, Н. Погрібної, С. Подмазіна, О. Попової, І. Пригожина, Г. Селевка, К. Ушакова, Н. Федорової, А. Хуторського, Н. Юсуфбекової. Аналіз робіт науковців свідчить про те, що науково-педагогічна думка поступово іде шляхом розробки та стимулювання розвитку освіти. Також, в цих працях систематизовано досвід управління інноваційними процесами, виділено цільовий аспект такого управління. На думку вчених, для успішного управління інноваційними процесами необхідно знати передумови їхньої ефективності, тобто чинники, які сприяють або стимулюють ефективний їх перебіг і розвиток [1, с. 50].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми: На сьогоднішній день впровадження інноваційних технологій є однією з актуальних

проблем в роботі по вдосконаленню національних систем освіти. В українській педагогічній науці проблема впровадження інноваційних технологій у практику управління загальноосвітнім навчальним закладом досі залишається не достатньо розробленою і потребує подальшого дослідження.

Метою статті є аналіз сучасного стану менеджменту якості освіти та визначення можливостей застосування інноваційних технологій в управлінні якістю освіти загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Менеджмент, у перекладі з англійської, означає управління. Проте, у науковій літературі ці поняття не є ідентичними. Менеджмент є однією з головних функцій управління, де відбувається процес цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на об'єкт управління (соціальну систему, що функціонує в ринкових умовах), внаслідок якого відбувається якісна зміна об'єкта управління і підвищується рівень його конкурентоспроможності. [5, с. 16]

Менеджмент освітніх інновацій є складовою загального менеджменту і розглядається в теорії як процес цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на інший об'єкт управління – соціальну систему, що перебуває у стані постійного розвитку, внаслідок якого відбувається не лише його якісна зміна та підвищення рівня конкурентоспроможності, а й підвищується рівень залучення інвестицій та інновацій [5, с. 16-17].

Менеджмент освітніх інновацій є сучасним напрямом розвитку науки про управління у якому розкривається вплив інвестицій та інновацій на розвиток людських, матеріальних і фінансових ресурсів у закладах освіти з метою якісного покращення основних показників їх діяльності. Суб'єктами менеджменту освітніх інновацій, як і в загальній теорії управління соціально-педагогічними системами, до яких належать загальноосвітні навчальні заклади (ЗНЗ), так і в менеджменті, є керівники закладів освіти, котрі беруть участь у розробці, експерименті чи апробації, впровадженні чи застосуванні освітніх інновацій. Об'єктами виступають педагогічні і методичні працівників, їх діяльність із застосування освітніх інновацій, тобто інноваційна освітня діяльність.

Особливе значення у процесі модернізації сучасної системи освіти має управління інноваційною діяльністю. До важливих умов ефективного управління змінами відносять визначення і ранжування довгострокових цілей управлінських та педагогічних процесів у навчальному закладі; формування стратегії й довгострокового плану розвитку відповідно до визначеної стратегії; постійне оцінювання та критичний розгляд можливих шляхів досягнення поставлених цілей; запровадження тих чи інших актуальних інновацій тощо.

Важливого значення при цьому набувають механізми управління інноваційними процесами, а саме: забезпечення умов для інноваційної діяльності (нормативно-правове, організаційно-управлінське, соціально-психологічне);

інтенсифікація інноваційних процесів через стимулювання ризику, підтримку ініціатив, створення атмосфери інноваційного середовища; забезпечення системності, організованості (етапність, процедурність) інноваційних процесів; оптимізація інформаційного обміну в інноваційних процесах. Ефективність таких механізмів визначається здатністю суб'єктів управління цілеспрямовано використовувати організаційно-розпорядницькі, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, фінансово-господарчі та економічні методи [6, с. 612].

В теорії педагогіки визначено, що до освітніх інновацій у навчанні належать ті, які якісно покращують мотивацію учасників навчального процесу і вносять зміни у взаємини між учнем і вчителем, перетворюючи їх на партнерські; у вихованні – ті, що формують в учнів особистісні цінності у контексті із загальнолюдськими; в управлінні – ті, що створюють умови для прийняття керівником самостійного оперативного й ефективного управлінського рішення [2, с. 55].

Інновації в управлінні навчальним закладом дають змогу підтримувати конкурентоспроможність нашої освіти, зміцнювати національну безпеку держави, суспільства й особистості. На сучасному етапі розвитку науки Україна стоїть на порозі інформаційної цивілізації, де наукові знання та інформація загалом подвоюються і потроюються фактично щороку. Це означає, що людина і суспільство щорічно мають справу з новими знаннями і виробничими технологіями, інструментами і матеріалами, новими вимогами до якості виробничої діяльності, новими регулятивними нормативами і механізмами, засобами передачі інформації, зрештою, з новим соціальним і культурним середовищем, в якому розгортається суспільна й індивідуальна діяльність. Будь- який навчальний заклад, який обрав інноваційний шлях розвитку, заснований на сучасних знаннях має одночасно рухатися у двох напрямках: використання потенційних можливостей людського розуму й інформатизація освітнього процесу. У цьому суть інноваційної політики освіти і держави загалом.

Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення керівників навчальних закладів та вчителів до освоєння та застосування педагогічних новинок, конкуренція загальноосвітніх закладів, яка стимулює пошук нових форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо відбору вчителів [2, с. 53–61].

Провідні цілі та завдання реформування освітньої системи України, пріоритетні напрями й основні способи радикальних перетворень в управлінні

системою освіти визначені Конституцією України, Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Законами України: «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Указом Президента України «Про національну програму «Діти України», Національною доктриною розвитку освіти. Зазначені документи підтверджують об'єктивну необхідність цілеспрямованої зміни системи управління освітою. Так, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) зазначено, що «управління освітою має бути спрямоване на організацію та забезпечення оптимальних умов функціонування галузі освіти, створення системного механізму саморегуляції на загальнонаціональному, регіональному, місцевому рівнях та у навчально-виховних закладах і наукових установах освіти». Про стратегічні завдання реформи управління освітою у програмі зазначено: «утвердження в сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави» [3, с. 52–53].

У сучасних умовах шкільний менеджмент є основним системоутворювальним фактором інноваційних змін в загальноосвітніх навчальних закладах, оскільки забезпечення умов для інноваційної діяльності, розвиток кадрового потенціалу, планування освітніх змін повністю залежать від керівника. Тому від спрямованості шкільного менеджменту загалом та систем управління педагогічними інноваціями, зокрема, залежить як розвиток окремих навчальних закладів, так і якість шкільної освіти в цілому. Управління інноваційними процесами в закладах загальної середньої освіти розглядається сучасними дослідниками як частина управлінської діяльності, в якій засобами планування, організації, керівництва й контролю процесів розробки і засвоєння новизни забезпечується цілеспрямованість та організованість діяльності колективу школи щодо нарощування її освітнього потенціалу, підвищення рівня його використання і, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти [7, с. 255].

Основною метою менеджменту освітніх інновацій є реалізація сукупності організаційно-управлінських, соціально-економічних та соціально-культурних цілей, які розроблені нами і розкривають мету інноваційного менеджменту.

Основними цілями менеджменту освітніх інновацій визначають:

- *організаційно-управлінські*: створення якісно нової системи управління ЗНЗ; створення єдиного інформаційного поля для учасників навчально-виховного процесу; вироблення системи оцінювання ефективності діяльності всіх структурних компонентів ЗНЗ; розробка системи контролю та зворотного зв'язку; розробка ринкових механізмів взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності; якісна побудова зв'язку в системі «освіта-наука-виробництво»;

- *соціально-економічні*: завоювання іміджу інноваційним ЗНЗ; суттєве оновлення матеріальних фондів ЗНЗ; накопичення бази даних про педагогіч-

ні інновації; створення привабливого інвестиційного клімату; створення здорового конкурентного середовища;

- *соціально-культурні*: підвищення доходів учасників інноваційного процесу; побудова «відкритої системи»; пріоритет гуманних відносин між учасниками навчально-виховного процесу; закріплення демократичних засад у всіх сферах діяльності; інтеграція у міжнародний освітній простір; підвищення кваліфікаційного рівня співробітників; підняття рівня ділової активності членів колективу.

До управлінських інноваційних технологій відносяться сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що створюють умови оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення.

Для здійснення управлінських інноваційних технологій керівник навчального закладу повинен бути творчою особистістю, мотивованою на управлінську діяльність, професійно обізнаним з основними навчально-

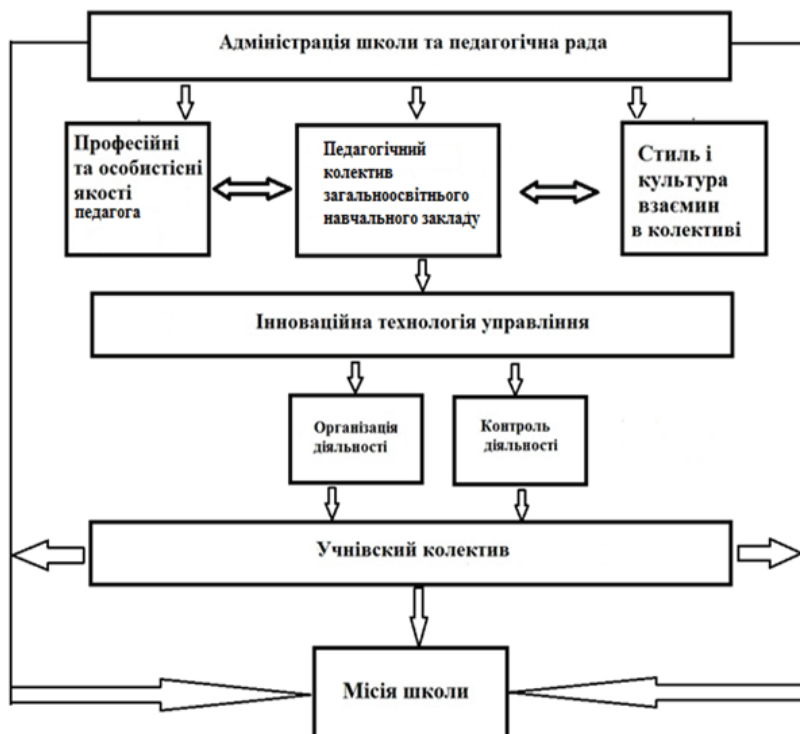


Рис. 1. Модель управління сучасним ЗНЗ.

виховними теоріями, зокрема, інноваційної педагогіки та освітнього менеджменту. Основне завдання його – сформувати готовність у педагогів до інноваційних пошуків, дати можливість самостійно визначити стратегічні напрямки розвитку навчально-виховного процесу у школі. Це дасть можливість школі мати власний шлях розвитку, своє обличчя.

Однією з ланок управління є робота з кадрами. Ця робота є ключовою. Її головною складовою є розвиток людських ресурсів, підвищення ефективності роботи на основі комплексного, безперервного, різнобічного розвитку особистості.

Сучасна модель управління складається з п'яти блоків:

Адміністрація загальноосвітнього навчального закладу.

Педагогічний колектив школи, професійні та особистісні якості кожного педагога та стиль і структура взаємин в колективі.

Інноваційна технологія управління

Учнівський колектив.

Довгострокова мета розвитку (місія школи).

Нами була розроблена найбільш оптимальна, на нашу думку, модель управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом(див.: рис. 1).

Основними цілями такої моделі управління школою є:

- підпорядкування діяльності всіх рівнів управління для забезпечення успіху на результативному рівні;
- впровадження інноваційних педагогічних технологій для більш ефективного впливу на навчально-виховний процес в ЗНЗ;
- забезпечення наповнення управлінської діяльності конкретним змістом, визначення ролі та завдань кожного суб'єкта управлінської моделі;
- залучення до управлінської діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу;
- оптимізація педагогічної діяльності, отримання позитивних результатів;
- забезпечення ефективності роботи за умов мінімальних витрат часу та зусиль.

Висновки. На підставі проведеного аналізу літературних джерел можна твердити, що на сучасному етапі розвитку людства Україна знаходиться на шляху розбудови національної системи освіти. Тому важливого значення набуває проблема інноваційного управління якістю освіти загальноосвітнього навчального закладу, яка залежить від розвитку сучасних інноваційних технологій. Відповідно до цього, інноваційний підхід має бути присутній не тільки в діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, а й у роботі всього педагогічного колективу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку можливих шляхів вдосконалення системи управління загальноосвітніми навчальними закладами, у розробці організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності її роботи через застосування інноваційних технологій.

Список використаних джерел:

1. Афанасьев В.Г. Программно - целевое планирование и управление / В.Г. Афанасьев. - М.: Наука, - 1990. - 127 с.
2. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами / Л. Ващенко // Директор школи. - №23-24 (455-456). - 2007. - 53 - 61 с.
3. Гершунский Ю. З. Философия образования для XXI века: (В поискахпрактико - ориентированных образовательных концепций) / Ю.З.Гершунский. - М.: Интер-диалект, 1997. - 697 с.
4. Даниленко Л.І. Менеджмент інновацій в освіті / Л.І. Даниленко. - К.: Академвидав, 2007. - 120 с.
5. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія/ Л.І. Даниленко. - К.: Міленіум, 2004. - 358 с.
6. Даниленко Л.І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці // Педагогічні інновації: Зб. наук. праць. - К.: ІЗМН, 2000. - С. 612.
7. Конституція України. - К.: Право, 1995. - 141 с.

ІЩЕНКО В.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри ботаніки,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
м. Полтава

ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ОСНОВНИЙ КРОК ДО РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розкривається проблема інноваційного менеджменту в контексті вимог Болонського процесу. Проаналізовані можливості побудови сучасної системи управління якістю вищої освіти в Україні.

Ключові слова: система управління якості, вища освіта, вищий навчальний заклад, якість освіти.

В статье раскрывается проблема инновационного менеджмента в контексте требований Болонского процесса. Проанализированы возможности построения современной системы управления качеством высшего образования в Украине.

Ключевые слова: система управления качеством, высшее образование, высшее учебное заведение, качество образования.

In the article the problem of innovation management in the context of the Bologna process. The possibilities of building a modern quality management system of higher education in Ukraine.

Keywords: *quality* management, higher education, higher education, the quality of education.

Постановка проблеми. Проблеми інноваційного менеджменту в освіті упродовж усього цивілізованого історичного розвитку людства були актуальними. Особливо суттєвого і змістового статусу вони набули в другій половині ХХ ст. На зламі століть осмислюються знання, досвід, формується нове розуміння сенсу життя, створюється якісно нова модель суспільства. Це період активного

розвитку й оновлення соціально економічної, суспільно політичної сфер життя, вироблення і впровадження нових технологій.

Безперечно, на перший план виступає освіта як процес і результат засвоєння знань, розвитку, формування життєвої компетенції. Впровадження інновацій в освіту є і потребою, і вимогою, і завданням, і об'єктивною реальністю. Держава відчуває нагальну потребу в освічених спеціалістах з високим рівнем культури, мобільності, творчості, адаптивності до соціально економічних змін, а також необхідність запроваджувати нові знання, використовувати сучасні способи передачі інформації та застосовувати інноваційні освітні технології.

В Україні проблема забезпечення якості освіти перебуває на важливому плані суспільної уваги. Ця проблема постала не спонтанно, а в тісному зв'язку з цілою низкою глобальних чинників, серед яких, по перше, вплив науково технічного прогресу на наше життя, потреба відповідних змін у підготовці фахівців ринкової економіки, по друге, курс держави на європейську інтеграцію і, як наслідок, потреба враховувати вимоги Болонського освітнього процесу, по третє, розширення й набуття нової якості демократичних процесів і побудова громадянського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Ця проблема дуже інтенсивно вивчається науковцями. У вітчизняній науковій літературі їй присвячені публікації В. Андрущенко, Л. Горбунової, І. Зязюна, Т. Лукиної, М. Ляшенка, Н. Терентьєвої та ін. Можна стверджувати, що управління якістю – це скоординована діяльність, яка полягає у спрямуванні та контролюванні закладу щодо якості освіти. Управління якістю – це новий шлях організації зусиль багатьох людей. Її метою є забезпечення зосередженості усіх ресурсів установи на потребах споживача. Це призводить до значних змін у взаємовідносинах між тими, хто керує, і тими, хто реально виконує роботу. Тому **метою** написання статті є розкриття суті принципу структурування знань у студентів вузу при управлінні якістю освіти.

Виклад основного матеріалу. Нагальним питанням сьогодення, стратегічним національним пріоритетом України стає підвищення якості освіти і його вплив на розвиток економіки країни. Виділяють низку причин, які стимулюють перетворювальні процеси в сфері якості вищої освіти, головною з яких є перегляд поняття «якість» у контексті особливостей діяльності закладів вищої освіти. Якість вищої освіти традиційно пов'язується із змістом і формою навчального процесу, який базується на кваліфікації і досвіді викладачів. Але зміни, що відбуваються у сучасному світі, змушують переглядати усталені погляди, адже нові уявлення щодо якості пов'язуються вже не з «косметичною адаптацією» вищого навчального закладу до нових умов, а з необхідністю глибинної перебудови основ його діяльності. До радикальних дій спонукає і демографічна ситуація: через декілька років в Україні прогнозується так звана «демографічна яма», що спричинить припинення або згорання діяльності значної частини

вищих навчальних закладів внаслідок недостатньої кількості абітурієнтів. Потрібно шукати нові шляхи та конкурентні переваги ВНЗ, враховуючи особливості регіонального ринку праці, розвиток економічної сфери, прогнозовану потребу у фахівцях окремих напрямів та спеціальностей тощо.

Для країн із перехідної економіки (однією з яких є Україна) виділяють низку загальних факторів, які суттєво погіршили рівень надання послуг у сфері вищої освіти, зокрема:

- скасування державного розподілу випускників ВНЗ;
- дефіцит фахівців, здатних працювати в умовах ринкової економіки, і, натомість, надлишок традиційних фахівців;
- нестабільний попит на фахівців – випускників ВНЗ;
- зниження інтересу до оволодіння технічними знаннями та набуття інженерної професії [4].

Один з можливих шляхів, який дозволить вищому навчальному закладу (або консорціуму ВНЗ) зберегти свої позиції в конкурентній боротьбі на ринку послуг у сфері вищої освіти, є розробка та запровадження систем менеджменту якості. Основним (базовим) документом є Міжнародний стандарт 180 9001-2000 «Системи менеджменту якості. Вимоги», який базується на 8 принципах тотального менеджменту якості (TQM) і містить універсальні вимоги до систем якості. Він придатний до застосування в усіх галузях, на будь-яких підприємствах, установах і організаціях і спрямований на забезпечення якості і підвищення задоволеності споживачів. У сфері вищої освіти споживачами є студенти, їх батьки, організації, які приймають на роботу випускників, суспільство в цілому. Саме розроблені і впроваджені системи якості сприяють досягненню вищими навчальними закладами високого ступеня довіри і стійкої прихильності споживачів до їх послуг. Як свідчить світова практика, впровадження систем якості дозволяє ВНЗ: суттєво покращити та оптимізувати свою бізнесову діяльність і підвищити результативність і ефективність роботи; посилити акцент на меті своєї діяльності і досягненні очікувань споживачів; досягти і стабільно підтримувати високу якість своїх послуг для задоволення потреб і вимог споживачів; збільшувати задоволеність споживачів; досягти впевненості, що очікуваної якості досягнуто і вона постійно підтримується; забезпечити докази для споживачів та потенційних споживачів відносно того, що ВНЗ здатний зробити для них; відкрити нові можливості або зберегти вже завойовані сегменти ринку послуг у сфері вищої освіти; отримати визнання з боку замовників через процедуру сертифікації; брати участь у тендерах, у тому числі міжнародних, щодо надання освітянських послуг на вигідних умовах [6].

Слід розуміти, що система якості може лише допомогти ВНЗ досягти очікуваних результатів, вона є одним із засобів для досягнення мети, цілей, що стоять перед закладом освіти, проте сама не покращує навчальний процес,

якість освітніх послуг, не вирішує проблем вищого навчального закладу.

Слід зазначити, що більшість вітчизняних ВНЗ, будучи традиційно консервативними інституціями, недостатньою мірою усвідомлюють наслідки застосування передових методик, методів і принципів загального менеджменту якості, і, відповідно, не користуються здобутками системи управління якістю освіти [3].

Варто розглянути суть поняття «управління освітою», оскільки воно є важливим для правильної організації системи управління якістю освіти в українському освітньому просторі.

Управління освітою – вид соціального управління, що підтримує цілеспрямованість та організованість навчально-виховних, інноваційних та підтримуючих процесів у системі освіти. Система освіти здатна працювати в двох режимах: функціонування та розвитку. Об'єктом управління освітою є навчально-виховні процеси та програмно-методичне, кадрове, матеріально-технічне, нормативно-правове їх забезпечення, метою – ефективне використання наявного в освітній сфері потенціалу, підвищення його ефективності.

Для реалізації та забезпечення управлінських функцій (планування, організації, керівництва, контролю) створюються системи управління освітою, які складаються як з взаємопов'язаних, так і з відносно самостійних компонентів: людський, матеріальний, технічний, інформаційний, нормативно-правовий тощо.

Кожний співробітник закладу освіти має брати участь в удосконаленні навчально-виховного процесу, спрямовуючи діяльність на задоволення вимог замовників та користувачів освітніх послуг, адже співробітники, структурні підрозділи та заклади освіти в цілому мають своїх зовнішніх і внутрішніх замовників та постачальників. Отже, постійно забезпечується реалізація принаймні двох функцій: якісне виконання своєї повсякденної роботи відповідно до стандартів та удосконалення освітнього процесу на рівні закладу освіти. Якість у даному контексті означає забезпечення замовників новими виробами та послугами. Традиційний розподіл праці на сьогодні є вкрай неперспективним.

З позицій системного підходу управління якістю освіти його слід розглядати як цілісну, відкриту соціально педагогічну систему, що відповідає всім характерним ознакам складних систем. Найсуттєвіші серед них такі: спрямованість управління на досягнення мети; ієрархічна підпорядкованість, що передбачає узгодженість централізованого управління з самоуправлінням за одночасної автономності складових; наявність у системі управління інтерактивних властивостей, не притаманних її складовим, взаємозв'язку і взаємозумовленості між складовими та критеріїв оцінювання результативності функціонування; варіабельність певних складових і стану (структура, функції, зв'язки) всієї системи управління [1].

Управлінське рішення в освіті має ґрунтуватися на новітніх методологічних розробках як вітчизняних, так і закордонних науковців, а також унікальних особливостях освітніх систем кожної країни.

Якість безперервної освіти є категорією, яка за своєю суттю відображає різні аспекти освітнього процесу філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні та ін. Так, російський дослідник В.Г. Казаков, формулюючи поняття якості освіти, визначає її через складові, до яких зараховує освітні стандарти, професіоналізм, сучасні технічні засоби навчання, сучасні педагогічні технології, якість навчання, навчально-виробничу базу, освітній менеджмент, маркетинг, соціальне партнерство та багатоканальне фінансування.

Сучасні українські дослідження свідчать, що основними чинниками, які забезпечують якість освіти, є:

- професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо);
- навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки);
- наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань суб'єктів учіння, що відповідає сучасним вимогам;
- застосування в навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, інтернет-технологій тощо);
- залучення суб'єктів навчально-виховного процесу до науково дослідницької діяльності;
- відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам;
- контакти з провідними іноземними фахівцями;
- належне матеріально технічне забезпечення процесу підготовки;
- забезпеченість науковою літературою освітніх закладів;
- використання матеріалів психолого-соціологічних та інших досліджень;
- спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця;
- стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчання тощо [8].

По суті управління якістю вищої освіти відноситься до ситуаційного управління, в основі якого лежить: формування варіантів – альтернатив управлінських рішень; вирішення задач поточного і перспективного планування; вироблення стратегії управління якістю освіти як на короткий, так і на тривалий періоди; забезпечення єдності ближніх і дальніх цілей; збалансування витрат різних видів ресурсів тощо.

Ситуаційне управління базується або ж на досвіді і знаннях осіб, що приймають рішення, або на основі знань експертів з наступним колегіальним

обговоренням і прийняттям обґрунтованих рішень, або ж на основі використання різних моделей як самого об'єкта, так і його оточення, а також динамічних процесів, що протікають в системі. Останній напрямок є самим перспективним, оскільки на підставі динамічних моделей можна не тільки виробити поточне рішення, а й спрогнозувати наслідки від прийнятих рішень. В ідеалі виникає можливість здійснювати ситуаційне управління в автоматичному режимі в реальному масштабі часу на основі адаптивної системи управління з моделлю. При цьому з'являється можливість використання інформації не тільки реально-го світу і математичних моделей, але і віртуального світу.

Основна ідея системи управління якістю вищої освіти полягає в постійному покращенні, яке можна розглядати як дію спрямовану на підвищення якості персоналу, якості підготовки (студентів, слухачів), якості інфраструктури навчально-виховних закладів та посиленні результативності і ефективності використаних для цього форм, методів і засобів.

Управління якістю освіти як складник державного управління освітньою галуззю підпорядковане загальній стратегії держави на пріоритетний розвиток освіти забезпечення конституційного права громадян на освіту та рівного їх доступу до якісної освіти. Завдяки цьому воно передбачає низку заходів, які зумовлюють першочергові кроки для забезпечення суспільних вимог щодо якості освіти.

Управління якістю освіти є двоспрямованим процесом. З одного боку воно має забезпечувати якість внутрішніх параметрів процесу й результату навчання учнів і студентів, задоволення їхніх освітніх потреб і сподівань щодо здобуття належної компетентності та життєво значущих рис особистості. З іншого боку воно спрямоване на поліпшення використання ресурсів у забезпеченні якості освіти та підвищення ефективності функціонування системи освіти загалом, тобто на її зовнішні параметри як соціальної системи.

У першому випадку прийняття управлінських рішень ґрунтується на результатах вивчення рівня засвоєння змісту освіти та чинників, які на нього впливають. Суттєвим тут стає вибір критеріїв, об'єктивність оцінювання навчальних досягнень учнів і спроможність порівнювати одержані результати. Контрольні засоби навчальних закладів (поточне й тематичне оцінювання, державна атестація власними силами) дозволяють лише частково забезпечити цю функцію управління якістю освіти, оскільки вони обмежені суб'єктивністю виставленої викладачем оцінки і можливою її упередженістю. Тому в методичному аспекті поряд з власним внутрішнім оцінюванням учнів і студентів має здійснюватися зовнішній (незалежний) стандартизований контроль їхньої успішності в засвоєнні змісту освіти побудований за єдиною для всіх технологією оцінювання. Однією з таких форм може бути стандартизоване тестування під час державної підсумкової атестації випускників навчальних закладів на

певних рівнях освіти.

Закон України «Про освіту» наголошує: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями».

Якість освіти, освітні стандарти та норми не завжди відповідають сучасним потребам, наявним світовим і європейським стандартам, що їх висувають до змісту освіти, до підготування педагогічних кадрів, їх навчально-методичного забезпечення. Напрацювання ж фахівців, що пропонують певні прогресивні зміни в системі, доволі часто не втілюють через нестачу коштів, неузгодженість адміністративних структур, нерациональну систему відбору, апробування та впровадження інновацій в освітній галузі, неналежний моніторинг отриманих результатів.

Причиною низької якості освіти в багатьох країнах світу сьогодні є те, що професія вчителя частково втратила престиж, коефіцієнт тих, хто прагне її здобути, не значний, особливо в посткомуністичних країнах, що пов'язано зі слабкою мотивацією вчителя в матеріальному та професійному планах.

Досі в Україні немає зручної та дієвої системи забезпечення необхідною інформацією вчителів і батьків, яка б надавала своєчасні матеріали щодо наявних інновацій; нерідко педагоги просто не знають, що відбувається в освітній галузі як на законодавчому, так і на змістовому рівнях. Все це суттєво гальмує соціальний розвиток і розбудову освітньої галузі, зокрема впливає на якість освіти взагалі. Причинами, що обумовлюють такий стан, є й залишкові чинники пострадянської освітньої системи, і незахищеність користувачів щодо вільного вибору та доступу до освіти, і замала інформаційна забезпеченість педагогів необхідними постійно поновлюваними матеріалами, недосконалість системи підготовки й підвищення кваліфікації педагогів, та, що важливо, недостатнє розуміння серйозності наукового аналізу й рекомендацій фахівців-компаративістів у галузі освіти, погана спроможність прогнозувати освітню ситуацію в Україні відповідно до наявних показників і здійснювати гармонійне оновлення всієї системи. Освітню галузь, на жаль, намагаються реформувати переважно на адміністративному рівні, майже не враховуючи думки її користувачів, педагогів, всієї громадськості.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, яка є стратегічним документом, що визначає основні напрями розвитку освіти в XXI столітті, оновлення освітньої системи має базуватись на пріоритетах державної політики, серед яких – створення рівних можливостей для дітей та молоді в здобутті

якісної освіти, постійне оновлення змісту освіти та форм організації навчально-виховного процесу, особиста орієнтація, формування загальнолюдських і національних цінностей, формування через освіту здорового способу життя, забезпечення запитів національних меншин, запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій, інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів [5]. Саме поняття якості освіти є багатозначним і пов'язане з різноманітними аспектами освітнього процесу. Якість освіти містить суспільні та психолого-педагогічні, економічні й інші характеристики. Суспільство по-різному усвідомлює її, саме тому, формулюючи стандарти якості, слід враховувати інтереси всіх зацікавлених сторін – з одного боку, батьків та учнів, студентів а з іншого – заклади освіти й державу, а загалом – інтереси громадян і громадянського суспільства.

У найширшому розумінні якість освіти в світі розуміють як відповідність закладених ресурсів, самого освітнього процесу й отриманого результату та наслідків щодо цілей освіти, стандартів і вимог суспільства. Саме стандарти мають регулювати та керувати якістю освіти.

Висновки. Таким чином, сучасні стратегії України та наукові розвідки мають бути спрямовані на подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове освітнє співтовариство, враховуючи доробок, досягнення та рекомендації систем управління якістю.

Список використаних джерел:

1. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті. — К.: Шк. світ, 2007. — 120 с.
2. Даниленко Л. Управління інноваційною діяльністю в закладах освіти // Імідж сучасного педагога. — 2004. — № 10(49). — С. 31-33.
3. Даниленко Л.І. Інноваційний менеджмент в освіті: навч.-метод. комплекс дисципліни. — К.: Міленіум, 2003. — 24 с.
4. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент в системе образования: учеб. пособие. — К.: МАУП, 1999. — 174 с.
5. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке. — М.: Изд. дом Вильямс, 2001. — 270 с.
6. Жигалов В.Т. / В.Т. Жигалов, Л.М. Шимановська. Основи менеджменту і управлінської діяльності: підруч. для коопер. навч. закл. — К.: Вища шк., 1994. — 224 с.
7. Жигалов В.Т. / В.Т. Жигалов, Л.М. Шимановська. Основи менеджменту і управлінської діяльності: підруч. для коопер. навч. закл. — К.: Вища шк., 1994. — 224 с.
8. Застосування механізмів ефективності менеджменту в діяльності державних органів: теорія і практика. — К.: Вид. дім КМ Академія, 2001. — 178 с.
9. Кравченко Л.М. Інноваційний менеджмент освіти як фактор масштабного оновлення організації // 36. наук. праць ПДПУ імені В. Г. Короленка. — 2006. — Вип. 4(51). — С. 170-179. — Серія «Пед. науки».
10. Стадник В.О. / В.О. Стадник, М.А. Йохна. Інноваційний менеджмент: навч. посіб. — К.: Академія, 2006. — 464 с.

КІРДАН О.Л.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПРОЕКТИ РЕФОРМ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ: ПЕРЕДУМОВИ, ХІД, НАПРЯМИ, НАСЛІДКИ

В статті детально вивчено і проаналізовано актуальні питання педагогічної теорії, законодавчої розробки проектів реформ управління вищими навчальними закладами на початку XX століття. Обґрунтовано значення так званого людського фактору, а саме особистості міністрів народної освіти, попечителів учбових округів, ректорів університетів у напрацюванні планів реформ. Доведено, що політизація університетського життя стала важливою причиною того, чому університетська автономія на початку XX століття не була законодавчо утілена. Розглянувши проекти реформ управління вищими навчальними закладами в Російській імперії на початку XX століття і їх реалізацію, автор робить висновок про складність та протиріччя реформаторських задумів, непослідовності державної політики у галузі освіти.

Ключові слова: проект, реформи, освіта, педагогічна теорія, державна політика в галузі освіти, університетський статут, автономія, міністр, попечитель, ректор.

В статье детально изучены и проанализированы актуальные вопросы педагогической теории, законодательной разработки проектов реформы управления высшими учебными заведениями в начале XX века. Обосновано значение так называемого человеческого фактора, а именно личности министров народного просвещения, попечителей учебных округов, ректоров университетов в процессе наработки планов реформ. Доказано, что политизация университетской жизни стала важной причиной того, почему университетская автономия в начале XX века не была полностью законодатель-

но осуществлена. Рассмотрев проекты реформ управления высшими учебными заведениями в Российской империи в начале XX века и их реализацию, автор делает вывод о сложности и противоречивости реформаторских начинаний, непоследовательности правительственной политики в сфере образования.

Ключевые слова: проект, реформы, образование, педагогическая теория, государственная политика в сфере образования, университетский устав, автономия, министр, попечитель, ректор.

The author analyzed and studied in detail current issues of educational theory, legislative drafting reform management of higher education institutions in the early XX century. The big importance of so-called human factor, the persons of Ministers of Education, school regions Trustees, university presidents in the achievements of reform plans are grounded. It was determined that the politicization of university life has become an important reason why the university autonomy in the early XX century, has not been fully implemented by law. Having considered the draft reform of higher education in the Russian Empire at the beginning of the XX century and their implementation, the author concludes that the complexity and contradictions of reform initiatives, inconsistency of government policy in this area.

Key words: projects, reform, education, pedagogical theory, state policy in education, university charter, autonomy, minister, trustee, rector.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Організація діяльності та управління вищими навчальними закладами здавна були предметом особливої уваги держави і суспільства. Упродовж більш ніж двох століть апробовано різноманітні форми взаємодії університетів та держави: від майже повної самостійності університетських рад, з одного боку, до настільки ж значного підпорядкування університетів владі міністерства народної освіти – з іншого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Сьогодні проблеми управління вищими навчальними закладами надзвичайно загострилися: функції управління ВНЗ зосереджено в державних установах, у разі передачі управлінських функцій академічним структурам виникає загроза ізоляції університетів від суспільства; суспільно необхідним є посилення контролю за якістю освіти, оптимізації та децентралізації потребує управління вищою освітою. Розгляду та розв'язанню

проблем трансформації системи вищої освіти в Україні присвячено публікації В. Андрущенка, Я. Болюбаша, М. Згуровського, Л. Зязюн, В. Кременя, С. Ніколасенка, М. Степка та ін. Однак, у сучасній вітчизняній історико-педагогічній науці проекти реформ управління вищими навчальними закладами початку XX століття не були предметом спеціального наукового дослідження.

Мета статті полягає у вивченні та аналізі актуальних питань педагогічної теорії, законодавчої розробки проектів реформ управління вищими навчальними закладами Російської імперії на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. До початку XX століття в університетах на українських землях, що входили до складу Російської імперії, діяв університетський Статут 1884 р., який скасовував виборність ректорів, передавав повноваження щодо затвердження професорів попечителям округів і міністру, вводив внутрішньоуніверситетську інспектуру, підпорядковану попечителю. Однак, у практиці втілення його положень достатньо було багато відхилень від узаконених норм. Найбільш рішучі зміни до університетського статуту внесені імператорським указом від 27 серпня 1905 р. про введення в дію тимчасових правил управління вищими навчальними закладами відомства міністерства народної освіти. Таким чином, до початку XX століття від Статуту 1884 р. залишилося майже тільки одна назва. Але всі ці заходи «не могли внести суттєвого поліпшення в лад університетського життя» [4, с.16]. У зв'язку з цим виникла необхідність розробки нового університетського статуту, потребу у якому усвідомлювали на державному рівні.

У 1901 р. відомий юрист, історик і археолог Д. Самоквасов представляє свій проект університетського статуту. За його проектом ректор і декани факультетів обираються самостійно університетською радою та факультетськими зборами відповідно. Міністерство народної освіти не приймає ніякої участі в процесі їх обрання. Університетська рада, згідно з проектом Д. Самоквасова, має найширше коло повноважень: розробляє інструкцію для діяльності ректора, Правління та університетського суду; правила конкурсу на здобуття посади штатного професора; правила прийому й звільнення студентів та сторонніх слухачів; правила відкриття, діяльності та закриття студентських установ; стежить за діяльністю господарського управління університету.

Однак, проект Д. Самоквасова обмежував діяльність студентського самоврядування. У студентських організаціях повинен «брати участь академічний і тьюторський персонал університету; збори студентських організацій контролюються владою університету, а правила діяльності даних об'єднань затверджуються міністром народної освіти. Студентські збори поза університетськими корпусами забороняються» [4, с.16]. Таким чином, проектом Д. Самоквасова надавалася повна свобода професорській колегії, але при

цьому жорстко регламентувалася діяльність студентської корпорації. Д. Самоквасов вважав, що тільки надавши повну автономію університетам, можна знизити політичну активність викладачів. Такий проект повною мірою задовольняв запити ліберальної професури, однак не потреби студентства.

В умовах загострення революційного руху 4 червня 1905 р. в Міністерстві народної освіти під головуванням міністра В. Глазова була скликана комісія для розробки та укладання статуту університетів. Згідно з проектом комісії В. Глазова в кожному університеті створювався особливий орган – сенат, який наділявся значними повноваженнями. Сенат складався з ректора, його помічника (заступника), деканів усіх факультетів і членів, що обираються по два від кожного факультету терміном на три роки і затверджуються на цій посаді попечителем учбового округу. Таким чином, весь склад сенату фактично затверджувався вищою адміністративною владою.

Саме в сенат з ради переносився весь центр прийняття рішень. До його повноважень входило: схвалення і складання керівних положень і правил для окремих частин університетського управління й спостереження за правильністю діловодства в них» [5, арк. 40], також «сенату підпорядковано все майно університету і він відповідає за його збереження» [5, арк. 40]. Самостійному вирішенню сенатом підлягає ряд питань: затвердження від імені університету наукових ступенів кандидата, магістра та доктора для осіб рекомендованих факультетами, дозвіл на друкування наукових праць за рахунок та від імені університету згідно ухвал факультетів і Ради; пропозиції факультетів про терміни і порядок випробувань студентів; розподіл приміщень під навчально-допоміжні установи та квартири для посадових осіб й зміни у розподілі; затвердження постанов університетського суду; дозвіл на переведення студентів з одного факультету на інший, за згодою ректора; розгляд фінансових документів та ін. [5, арк. 42-43]. Разом з тим, ряд питань навчальної, наукової, фінансової діяльності університету узгоджувався та затверджувався попечителем учбового округу та міністром.

Університетська рада, згідно з проектом В. Глазова, «об'єднує науково-навчальну діяльність окремих факультетів з метою успішного виконання основних завдань університету» [5, арк. 40]. Серед питань, які самостійно вирішуються університетською Радою, згідно з проектом В. Глазова, належать: затвердження детальних навчальних планів, складених факультетами; затвердження оглядів викладання та розкладу лекцій за поданням факультетів; призначення дня для актових зборів і схвалення актових промов; присудження за клопотаннями факультетів особам, що мають визначні наукові праці, ступінь доктора; обрання голови бібліотечної комісії; затвердження обраних факультетами членів бібліотечної комісії; затвердження обраних факультетами членів опікунської Ради. Інші ж питання, що розглядалися

радою (наприклад, обрання ректора, відкриття нових кафедр, заснування наукових товариств) підлягали затвердженню попечителя учбового округу або міністра народної освіти. Таким чином, зменшувались повноваження університетської ради шляхом передання до її розгляду переважно навчальних та наукових питань. Аналіз викладеного вище надає змогу стверджувати, що для самостійного вирішення професорській колегії були віддані лише досить незначні питання. З нашого погляду, це зумовлено тим, що в умовах революції міністерство народної освіти не довіряло професурі, оскільки та нерідко ставала на бік революційно налаштованих студентів.

Проект університетського статуту, розроблений комісією В. Глазова, обговорювався на засіданні союзу ректорів 13 грудня 1907 р. Основні дискусії точилися навколо положення про сенат. Більшість присутніх різко виступили проти створення університетських сенатів. Ректори університетів заявили, що, якщо даний проект буде утілений в життя, то це спричинить відхід у відставку значної кількості професорів, бо між двома установами (сенатом на радію університету) безсумнівно виникнуть конфлікти і відбуватимуться суперечки. [5, арк. 40]. З компромісною пропозицією виступив ректор Київського університету М. Цитович, який заявив, що спільне існування сенату і ради професорів можливо, якщо обидва органи будуть виборними, однак, такий підхід був вже неприйнятний для міністра В. Глазова.

Ще більш консервативним, ніж проект статуту комісії В. Глазова, був проект, запропонований колишнім ректором Московського університету О. Тихомировим. Олександр Андрійович запропонував зовсім скасувати виборність в університетах: і ректор, і помічник ректора, і декани, згідно його проекту, призначатимуться безпосередньо міністром народної освіти, оминаючи університетську раду. До того ж ректор може призначатися з числа професорів будь-якого університету імперії. Настільки радикальну пропозицію О. Тихомиров обґрунтовував необхідністю позбавити професорів «від усяких виборчих гарячок» [2]. Звичайно, в умовах посилення ліберального і ліворадикального руху в університетському середовищі, шансів на розгляд та затвердження цього проекту було дуже мало. Крім того, у законодавчих установах даний проект взагалі не розглядався.

Восени 1905 р. новим міністром народної освіти І. Толстим було скликано нараду професорів з університетської реформи. Спершу нарада розглянула проект, написаний комісією В. Глазова, але визнала його непридатним і прийнялась за складання нового статуту університетів.

Статут І. Толстого вийшов, так само, як і проект Д. Самоквасова, дуже ліберальним. Весь центр прийняття рішень перебував у раді (професорській колегії). Університетська рада обирала ректора, проректора, професорів, членів університетського суду та ревізійної комісії, також призначала за

поданнями факультетських зборів доцентів, старших асистентів, розглядала питання про створення нових кафедр, затверджувала навчальні плани і правила прийому студентів до університету та ін. Отже, обсяг повноважень ради у толстовському варіанті статуту був величезний [8, с. 4-6].

Цікавим був той факт, що професори, хоча і обиралися радою, призначалися на посаду все ж міністром народної освіти. Рішення про це було прийнято зборами професорів під головуванням міністра І. Толстого більшістю всього в 2 голоси (22 проти 20). Дану пропозицію підтримали професори Г. Вороний, П. Цитович, І. Боргман. 20 осіб висловилося, що рішення ради про обрання професорів повинно лише доводитися до відома міністра. Під час засідання Г. Вороний висловив припущення, що, якщо рішення ради про обрання професорів будуть лише доводитися до відома міністра, то університет «перестане бути державною установою» [6, с. 33].

Але у проекті І. Толстого були і опоненти. Зокрема, Я. Мікетов писав, що даний проект узаконює положення, при якому університети знаходяться в руках революційних організацій і відбувається це за допомогою професури, що належить до партії народної свободи [3, с. 225]. Таке твердження, звичайно, було перебільшенням, однак після відставки кабінету Вітте проект І. Толстого був відкладений.

У період 24.04.1906 р. – 01.01.1908 р. міністерством народної освіти керував Кауфман Петро Михайлович. А з початку 1908 р. новий міністр Олександр Миколайович Шварц розробив власний проект реформи.

Проект О. Шварца був схожий на проект В. Глазова намаганням обмежити владу університетських рад, однак Олександр Миколайович відмовився від ідеї університетського Сенату. Всі університети, згідно з проектом О. Шварца, перебували «під головним начальством і загальним керівництвом міністра народної освіти» (ст. 4 законопроекту). Основні функції з контролю та нагляду за університетом шварцовський проект покладав на попечителя учбового округу (ст. 9). Всі стосунки з міністерством повинні були проводитися тільки через попечителя (ст. 12). Суттєво розширювалась влада попечителя: він надає дозволу співробітникам університету на відрядження і відпустки; у надзвичайних випадках може приймати «всі необхідні заходи, відповідно обставин», навіть якщо вони виходять за межі його компетенції (ст. 10) [7, с. 599]. Фактично, невизначеність формулювання цієї статті (без пояснення змісту надзвичайних випадків і заходів, які можуть застосовуватися) створювала умови для свавілля з боку попечителя.

У проекті чітко викладено процедуру обрання очільника університету. Так, ректор обирається радою з ординарних професорів на 3 роки і після затвердження міністром народної освіти утверджується на посаді наказом імператора. Якщо обраний радою кандидат у ректори не буде затверджений

міністром, то призначаються нові вибори, причому незатверджений кандидат на цей раз не може бути знову обраним радою. У разі вторинного незатвердження обраного радою кандидата, ректор призначається з ординарних професорів університету, за обранням міністра народної освіти [7, с. 600]». При цьому важливо, що в проекті статуту О. Шварца не вказано, в яких саме випадках ректор може бути не затверджений міністром, що також створювало умови для адміністративного свавілля на цей раз вже з боку міністра.

Проект містив ряд положень, які унормовували внутрішнє управління. Так, університет поділяється на факультети, на чолі яких стоять декани, які обираються факультетськими зборами на 4 роки і затверджуються на посаді міністром народної освіти. До повноважень факультетських зборів входив ряд питань організації та контролю навчальної діяльності, розгляд наукових звітів здобувачів професорських звань; розподіл сум, призначених на навчально-допоміжні установи факультету, обрання професорів і доцентів (затвердження на посаді професорів перебувало у компетенції міністра народної освіти). Принагідно зазначимо, що така система призначення була зумовлена намаганням не допускати до університетів політично неблагонадійних осіб. При цьому формально виборна система не скасовувалася, але виборні засади істотно обмежувалися. Університетські ради та факультетські збори фактично лише рекомендують міністру кандидатів на посади ректора, професорів, доцентів, а остаточне ж рішення завжди приймає саме міністр.

Згідно проекту О.Шварца факультетським зборам надавалось широке коло повноважень, у порівнянні з якими повноваження університетської ради були суттєво обмежені. Зауважимо, що найбільш суттєві права, зокрема щодо виборів професорів, були передані проектом саме факультетським зборам. Усуненню університетських рад від виборів професорів і передачі цього права у відання факультетських зборів міністерство О. Шварца надавало великого значення, адже «за сучасної загостреності політичного настрою в університетах здійснення радами права обрання професорів зводилося б на практиці до проведення в професорській колегії бажаних більшості рад політичних одностайних і відстороненню від кафедр всіх інших обранців факультетів, які б наукові переваги вони не мали... Допущена силою Височайшого указу 27 серпня 1905, а на практиці й істотно розширена самостійність рад у зазначених питаннях заподіяла університетам безсумнівну шкоду, вносячи в університетське середовище партійне свавілля, дух політиканства і вкрай недбале... розпорядження фінансовими ресурсами університетів» [7, с. 607], що було виявлено ревізіями університетів.

У грудні 1909 – січні 1910 рр. законопроект університетського статуту розглядався Радою міністрів. Представляючи проект, О. Шварц більш докладно зупинився на деяких його положеннях. У першу чергу доповідачем було

відзначено, що розроблений його відомством документ є абсолютно самостійним і не повторює університетські статuti 1863 та 1884 років. Особливо О. Шварц підкреслив, що внесений ним проект повністю скасовує найбільш розкритиковане положення попереднього статуту, що повністю усуває всю професорську колегію (раду) від участі у виборах ректора. З цим принижуючим їх гідність положенням статуту 1884 р. професори ніколи не могли змиритися, «вважаючи, що вибір вищої в університетській ієрархії посадової особи за одноосібним розсудом міністра... не відповідає відповідальному і почесному значенню посади ректора як представника всієї професорської корпорації і всього університету в цілому» [4, с. 19]. Щоправда, і проект О. Шварца, як було зазначено вище, зберігав за міністром вирішальне слово в призначенні ректора. Однак, сам Олександр Миколайович розглядав втручання міністра у процес обрання ректора радою лише як крайній засіб, який може бути використано лише за умови «непридатності до обіймання посади ректора двома послідовно обраними університетською радою кандидатами» [4, с. 19]. Також міністр особливо відзначив скасування університетської інспекції, натомість замість інспекторів проектом вводилася посада факультетських приставів, на яких покладалося «спостереження за виконанням в університетських спорудах студентами та сторонніми слухачами встановлених для них правил і нагляд за дотриманням цими особами порядку у всіх приміщеннях університету» [7, с. 610]. Пристави затверджувалися на посаді попечителем учбового округу, але знаходилися під безпосереднім керівництвом ректора.

Під час обговорення законопроекту в Раді міністрів державний контролер П. Харитонов підняв питання про ступінь державного втручання у справи університетського управління. Він висловив сумнів у тому, наскільки обговорюваний проект відповідає положенням указу імператора від 27 квітня 1905 р. Зокрема, П. Харитонов заявив, що ідеї згаданого указу не проглядаються у проекті з повною відповідністю ні стосовно обрання ректора і деканів, які за відомих умов можуть бути призначені на розсуд міністра народної освіти, ні по відношенню до влади факультетів, які підпорядковуються у вирішенні багатьох питань попечителю учбового округу.

Рада міністрів у відповідь на сумніви П. Харитонova заявила, що імператорський указ від 27 квітня 1905 р. визначив «лише головні засади управління університетами, надавши подальшого впорядкування цього питання законодавству». Як заявив обер-прокурор Святішого Синоду С. Лук'янов, який брав участь як заступник міністра народної освіти у розробці даного указу, він був виданий «серед повної розрухи... вищої школи як спроба внести в неї хоч деяке заспокоєння задоволенням наполегливих вимог професорських колегій про надання їм автономії за зразком Статуту 1863 р. Разом з тим на ці ж

колегії... покладена була, однак, і відповідальність за правильний хід університетського життя» [4, с. 22]. У теперішній же час, говорилося в особливому журналі Ради міністрів, коли положення даного указу деталізуються «в постанови цілого законопроекту, видається особливо важливим... утілити думку... про автономію вищої школи у форму цілком зрілу і обережну. Цій умові відповідає, на думку Ради міністрів, представлений Шварцем законопроект» [4, с. 22].

Як відзначалось в Особливому журналі ради міністрів, проект О. Шварца не руйнував «самостійності професорських колегій у внутрішньому управлінні університетів... але вводив реалізацію всіх цих прав у розумні рамки, що відповідають істинному розумінню «університетської автономії» так, як вона склалася на Заході. Само собою зрозуміло, що встановлення університетської автономії не може бути трактовано як перетворення університетів на державу в державі, а лише як надання професорським колегіям права самостійного завідування внутрішніми справами університетів у чітко відведених для них межах під спрямовуючим контролем уряду, який не може... усунути від владного контролю за вищою школою. З цієї точки зору відзначене державним контролером право міністра народної освіти» самостійно призначати ректора або декана не викликає заперечень Ради міністрів [4, с. 22].

Підводячи підсумки обговорення виступу П. Харитонова, Рада міністрів дійшла висновку, що проект нового університетського статуту не суперечить засадам імператорського указу від 27 квітня 1905 р. Таке рішення уряду виглядає дивним, оскільки проект О. Шварца явно суперечить указу. Більш логічним, з нашої точки зору, було б скасувати указ, замінивши його новим законом. Але для скасування була потрібна згода імператора та його політична воля. Крім того, скасування указу, напевно, викликало б хвилювання у вищих навчальних закладах, що для уряду не було бажаним. Саме тому, на наше переконання, був обраний шлях настільки сумнівних законодавчих інтерпретацій.

При цьому Рада міністрів зазначила, що у внесеному міністерством народної освіти проект є порівняно з існуючою практикою управління істотно нововведенням, що вимагають більш уважного розгляду. У підсумку Рада міністрів ухвалила «внести проекти статуту і штатів Імператорських російських університетів на законодавчий розгляд» [4, с. 24-25].

Таким чином, на основі вивчення і аналізу змісту проектів реформ управління вищими навчальними закладами на початку ХХ століття, можемо констатувати, що серед розглянутих університетських статутів переважали консервативні. Це свідчить про переважання консервативних ідей в адміністрації навчальних закладів та міністерства. Революційні події 1905 – 1907 рр. так стурбували Міністерство народної освіти, що магістральною ідеєю його діяльності стало встановлення контролю

за вищою школою. Отже, процес розробки реформ у сфері вищої освіти на початку ХХ ст. йшов дуже активно. Науковці, громадські діячі, чиновники пропонували різні проекти, однак більшість із них так і залишалася проектами.

Список використаних джерел:

1. Дмитриев А.Н. По ту сторону «университетского вопроса»: правительственная политика и социальная жизнь российской высшей школы (1900-1917 годы) // Университет и город в России (начало XX века) / Под ред. Т. Маурер и А. Дмитриева. – М. : НЛО. – 2009. – С. 105–204.
2. Записка Тихомирова об основных положениях нового университетского устава // РДІА. – Ф. 922. – Оп. 1. – Спр. 160. Арк. б/н.
3. Микетов Я. Что сделало народное представительство третьего созыва. – СПб., 1912.
4. Особые журналы Совета министров Российской империи: 1909 – 1910 гг. – М., 2001. С. 16-25.
5. Проект общего устава российских университетов // РДІА. – Ф. 922. – Оп. 1. – Спр. 163. Арк. 40 – 45
6. Труды совещания профессоров по университетской реформе, образованного под председательством министра графа И. И. Толстого в январе 1906 г. СПб., 1906.
7. Устав императорских российских университетов // П.А. Столыпин. Программа реформ. – Т. 2. – М., 2003. – С. 598 – 632.
8. Устав императорских российских университетов. Проект, выработанный совещанием профессоров под председательством министра народного просвещения графа И. И. Толстого в 1906 г. СПб., 1906.

КІЧУК Н. В.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної і
соціальної педагогіки
та початкової освіти,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет,
м. Ізмаїл

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ТА ІМІДЖ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовано проблему розвитку корпоративної культури вищого навчального закладу в сучасних умовах ринкової економіки. порушено питання необхідності презентування університету на ринку освітніх послуг та формування його іміджу.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, корпоративна культура, імідж університету, місія університету, корпоративні відносини.

В статье проведен анализ проблемы развития корпоративной культуры высшего учебного заведения в современных условиях рыночной экономики. Рассмотрен вопрос о необходимости презентации университета на рынке образовательных услуг и формирования его имиджа.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, корпоративная культура, имидж университета, имидж университета, корпоративные отношения.

In the article the problem of development of corporate culture of higher educational establishment is analyzed in the modern terms of market economy. The question of necessity of presentation of university is affected at the market of educational services and forming of his image.

Key words: higher educational establishment, corporate culture, image of university, mission of university, corporate relations.

Постановка проблеми. У сучасних умовах недостатнього державного фінансування вищої школи, посилення конкуренції між освітніми закладами

на ринку освітніх послуг, вищі навчальні заклади намагаються боротися за власне існування, використовуючи всі можливі резерви та ресурси. Як ніколи, університети потребують об'єднання внутрішніх зусиль для розв'язання доволі складної для себе ситуації. У зв'язку з цим актуалізувалася проблема формування корпоративної культури освітнього закладу та інші її аспекти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Увага науковців до проблеми корпоративної культури виникла у 80-х роках XX століття і переважно у галузі соціології та теорії менеджменту (А. Асаул, М. Брайан, П. Дейл, К. Голд, Е. Жак, Х. Шварц і С. Девіс, Е. Шейн та інші). З часом проблемою корпоративної культури зацікавилися і педагогічна громадськість, причому не тільки науковці, а й практики. Різноманітні її аспекти знайшли відображення у роботах І. Алікперова, А. Беляєва, І. Впасюкова, А. Кавальчук, Е. Капітонова, Т. Лапіної, Потапова, В. Співак, Л. Тарасюк, П. Таланчука, М. Фіміної, Н. Яблонскене та інших.

Виклад основного матеріалу. Термін «корпоративна культура» спочатку відображав правила поведінки певного професійного об'єднання. Такі правила існували в професійних співтовариствах різного типу ще у середньовіччі, вони визначали спосіб дій, який визнавався доцільним, а за його порушення призначались певні санкції аж до виключення із співтовариства. Німецький фельдмаршал Мольтке застосовував термін для характеристики взаємостосунків в офіцерському середовищі і передусім він був спрямований на попередження та розв'язання міжособистісних конфліктів. З часом значення терміну «корпоративна культура» розширилося і увібрало у себе окрім культури ділових і міжособистісних стосунків відчуття єднання, причетності співробітників до організації, комунікативні зв'язки в ній.

Оскільки університет є одним із типів організації, то поняття «корпоративна культура» почали застосовувати й для аналізу системи внутрішньоорганізаційних відносин. Обговорення проблеми корпоративної культури вищого навчального закладу супроводжувалося дискусіями й дебатами стосовно того, чи можна вважати університет корпорацією, чи не доцільно обмежитися академічною культурою і не використовувати корпоративну культуру, як саме формується корпоративна культура, як можна оцінити сформованість корпоративної культури вищого навчального закладу тощо.

Аргументами на користь доцільності зазначеного підходу можна вважати думку Т. Сергєєвої, О. Горбатько: «Неможливо уявити собі ситуацію, коли суспільство буде свої структури за принципом корпоративних інтересів, а освітні установи залишаються поза полем громадянських відносин (1, с. 11). Дійсно, у радянські часи з поняттям «корпорація» пов'язували такі негативні характеристики організацій, як замкненість, пріоритет корпоративних цілей на суспільними та особистими, максимальне використання людських ресур-

сів без турботи про їх поповнення, авторитаризм управління, стимулювання активності працівників задля вирішення проблем конкуренції на ринку тощо. Між тим, корпорація як суб'єкт права не виключає доцільності поняття «колектив». тому А. Беляєв вважає колектив, тобто соціальну спільноту людей, об'єднаних суспільно значущими цілями, спільними ціннісними орієнтаціями, сумісною діяльністю та спілкуванням, складовою корпорації, діяльність якої визначається правилами конкуренції» [2, с. 62].

«Культивуючи такі цілі, як компетентність, творча спрямованість, готовність до зовнішньої та внутрішньовузівської конкуренції (змагання), до роботи в команді, колективізм, гордість за свій університет, корпоративна культура підвищує згуртованість співробітників, узгодженість їх поведінки, що найбільше відповідає цілям організації» [2, с. 63].

Нам імпонує визначення корпоративної культури Г. Моргана: «Корпоративна (внутрішня або організаційна) культура – система, що складається з комплексу правил поведінки, символів, ритуалів, традицій і цінностей, прийнятих в організації, обов'язкова для всіх її працівників, що розділяється і виконується ними. Корпоративна культура визначається цілями організації, пронизує всю її систему і є тим нематеріальним активом, який забезпечує успіх або неуспіх організації в майбутньому. Корпоративна культура починає приносити позитивні результати тоді, коли її реально, а не на словах, розділяє і підтримує більшість працівників» [3].

Одним із понять, що тісно переплетено з корпоративною культурою організації, є її імідж. Корпоративна культура, підсилюючи конкурентоспроможність організації, зокрема ВНЗ, сприяє підвищенню його іміджу, здобуттю доброї репутації. До наукового тезаурусу термін «імідж» було введено англійськими дослідниками В. Гарденером і С. Леві лише у 1955 р. Розвиток іміджології в освіті сприяв системному цілеспрямованому підходу до формування іміджу освіти і зокрема університету. У роботах В. Заргеса і Ф. Хаберлін (ФРГ) було запропоновано ідею і концепцію освітнього маркетингу, спрямованого на просування освітніх послуг на ринок. Одним із завдань концепції було створення іміджу освітніх організацій.

Праці А. Беляєва [2], І. Васюкова [4], А. Кавальчук [5], Е. Капітонова [6], Т. Лапіної [7], А. Прохорова [8], М. Фіміної [9] та інших дали змогу визначити місце іміджу в корпоративній культурі університету, його структуру, виділити ознаки зовнішнього та внутрішнього іміджу. М. Фіміна стверджує, що імідж вищого навчального закладу є суттєвою складовою системи освіти [9].

У сучасних умовах, як зазначають Ю. Тюнніков та М. Мазниченко, імідж вищого навчального закладу виступає вже не тільки як соціально-педагогічна, а й економічна категорія. Значущість цього аспекту корпоративної культури відчули на собі всі навчальні установи системи вищої освіти, і мабуть,

найбільше приватні вищі навчальні заклади, основу забезпечення життєдіяльності яких складають платні освіти послуги. Тому формування іміджу вищого навчального закладу, який заохочує споживачів освітніх послуг, на сьогодні залишається однією з важливих проблем вищої школи [10].

Е. Шейн [11] наголошував, що культуру необхідно вивчати на трьох рівнях: рівні артефактів, рівні проголошуваних цінностей і рівні базових уявлень. До артефактів він відносив те, що можна побачити, почути, помацати, тобто «до артефактів відносяться форма одягу, мовні звороти, архітектура і планування будівлі, символіка, обряди і ритуали організації. Звичайно артефакти виникають не на порожньому місці. Вони витікають з більш глибоких рівнів культури, є виразом цінностей, які встановилися в організації за час її становлення, були привнесені засновником і подальшими керівниками і співробітниками» [11, с. 31].

Аналізуючи практику діяльності вищих навчальних закладів, спостерігаємо використання різних засобів формування іміджу, в яких задіяні саме артефакти.

Передусім це використання з метою формування іміджу ВНЗ такого дієвого й ефективного впливу інформаційних засобів комунікації як Інтернет. Фактично кожен ВНЗ має свій сайт, однією з цілей якого є ознайомлення майбутніх абітурієнтів з освітніми послугами закладу, його можливостями. Все це дає змогу майбутнім студентам ознайомитися з можливостями навчального закладу, умовами навчання і життя студентів, а також провести порівняльний аналіз тих освітніх установ, які можуть задовольнити їх запити.

Зауважимо, що змістове та візійне наповнення сайтів вищих навчальних закладів дозволяє майбутнім абітурієнтам також створити уявлення й про корпоративну культуру вузу, тобто сформувати його імідж (образ), а студентам – розширити, конкретизувати цей образ, доповнити його деталями, відчувати себе причетними до корпоративної культури закладу.

П. Таланчук, ректор приватного університету «Україна», вважає, що «важливими показниками, що характеризують вищий навчальний заклад і суттєво визначають його імідж, є представленість його в Інтернет-просторі; обсяг фінансування або університетський бюджет; наявність Нобелівських лауреатів серед викладачів та вихованців університету; індекс цитування наукових праць вчених і викладачів університету; витрати на одного студента; витрати на наукові дослідження; результативність вищої освіти (наукові дослідження та їхній вплив на вдосконалення людського життя, підготовки, як уже говорилося, кваліфікованих фахівців на задоволення потреб ринку праці); міжнародне співробітництво (кількість іноземних студентів) тощо» [12].

Інші засоби, формуючи імідж вищого навчального закладу, одночасно презентують і наявність корпоративної культури. До них насамперед слід від-

нести зовнішні ознаки корпоративності (герби, гімни, ритуали присвяти в студенти (офіційні і неофіційні), елементи уніформи, корпоративні газети тощо). Все це підсилює комунікаційні процеси в університеті, сприяє формуванню єдності викладацького та студентського колективів.

Між тим, ґрунтуючись на досвіді багаторічної викладацької діяльності і власних спостереженнях, наголосимо, що процеси корпоративного єднання відбуваються більш ефективно в середовищі окремих факультетів, тобто однорідних професійних об'єднань, аніж в загальному освітньому середовищі університету. Можливо, це пояснюється недостатністю комунікаційних зв'язків між окремими факультетами та їх низькою ефективністю.

На думку А. Беляєва, для «оцінки міри сформованості корпоративної культури необхідна система показників, серед яких виділяються наступні: кодекс корпоративної поведінки, стратегія формування корпоративної культури; готовність персоналу до інноваційної діяльності, ініціативності, творча спрямованість на досягнення успіху; система управлінської підтримки, гнучкість форм стимулювання; гордість за свій заклад, готовність до саморозвитку, підвищення кваліфікації; діяльнісний критерій при розподілі робочого часу (основна увага приділяється дії, а не звітам, нарадам, засіданням) [2, с. 64-65].

Корпоративна культура університету та корпоративна культура викладача є взаємопов'язаними поняттями, оскільки професійне становлення викладача відбувається в середовищі корпоративної культури, а з іншого боку, корпоративна культура викладача, зокрема його професійні цінності, є підґрунтям корпоративної культури вищого навчального закладу.

У контексті наведеного твердження представляють інтерес результати дослідження Я. Бельмаз професійних стандартів педагогічної діяльності викладачів вищої школи США і Великобританії. «Під професійним стандартом педагогічної діяльності розуміється система вимог до якостей (компетентності) суб'єкта діяльності, які в своїй цілісності визначають можливість заняття певної посади і забезпечують успіх педагогічної діяльності. Ці якості відображаються в знаннях, уміннях, здібностях, особистих характеристиках педагога, які в своїх інтегральних проявах лежать в основі професійної компетентності» [13]. Професійні стандарти спрямовані на підтримку професійного розвитку професорсько-викладацького складу, допомагають сформувати професійні підходи до креативного, інноваційного і постійного розвитку студентів, для демонстрування студентам професіоналізму викладачів вищої школи, для забезпечення якості навчання.

Серед виділених Я. Бельмаз сфер діяльності, включених до професійних стандартів викладачів вищої школи, більшість характеризує саме корпоративну культуру вищого навчального закладу: професійні цінності; повага до

особи студентів; поєднання процесу і результатів відповідних наукових досліджень і викладацької практики; зобов'язання розвивати співтовариство тих, що навчається; зобов'язання заохочувати студентів до участі в навчальному процесі з урахуванням рівних можливостей; зобов'язання з постійного професійного розвитку й оцінки власної професійної діяльності [14, с. 4].

Національна Рада з акредитації педагогічної освіти США (National Council for Accreditation Teacher Education) розробила професійні стандарти для педагогів різної кваліфікації, у тому числі і для викладачів вищої школи (The UK professional standards framework for teaching and supporting learning in higher education). Зауважимо, що професійні стандарти є рекомендаційним, а не нормативним документом. SEDA зауважує, що при оцінці викладачів слід враховувати особливості організації навчального процесу в кожному конкретному вищому навчальному закладі. В стандартах описується неприйнятний, прийнятний і бажаний рівні в наступних областях: кваліфікаційний рівень, викладання, науково-дослідна діяльність, суспільна робота, співпраця з колегами, загальна оцінка професійної діяльності, професійний розвиток (Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutes, 2008).

Неприпустимим для викладацького складу є такі характеристики: кваліфікаційний рівень викладацького складу (відсутність наукового ступеню, відсутність професійного досвіду, потрібного для заняття відповідної посади); модель викладання (обмеженість розуміння своєї предметної галузі, недоліки викладу змісту навчального матеріалу, невідповідність методів навчання сучасним вимогам, недостатнє використання інформаційних технологій, відсутність допомоги студентам у розвитку професійного рівня, відсутність системи оцінки знань, умінь і знань студентів, відсутність рефлексії власної педагогічної діяльності); модель науково-дослідної роботи (недостатня участь викладачів у науковій роботі, хоча вона є обов'язковою умовою роботи у вищій школі); модель суспільної роботи (недостатня участь у суспільній діяльності в рамках університету або коледжу, у професійній організації на місцевому, національному або міжнародному рівнях); співпраця (обмеженість співпраці між колегами з інших вищих навчальних закладів; співпраця зі школами зводиться до керівництва педагогічною практикою студентів); загальна оцінка професійної діяльності (оцінка нерегулярна і несистематична; оцінка не використовується для вдосконалення педагогічної діяльності); професійний розвиток (професійний розвиток не пов'язаний з оцінкою викладачів адміністрацією закладу, навчальний заклад не заохочує професорсько-викладацький склад до професійного розвитку) [15, с. 38–41]. Отже, недопустимими для викладача університету США є показники, що негативно впливають на корпоративну культуру та імідж вищого навчального закладу.

Проблема корпоративної культури з наукової перетворилася на проблему практики діяльності вищих навчальних закладів України. Вони наполегливо займаються формуванням іміджу та корпоративної культури, розробленням місії закладу, конкурентного профілю університету як конкурентоспроможної організації тощо. На думку П. Таланчука, «при формуванні кадрового потенціалу університету не слід забувати про його конкурентний профіль, який визначається декількома основними показниками: матеріальний фактор – загальний рівень доходів співробітників у порівнянні з іншими ВНЗ; соціальний пакет – страхування, декретні програми, програми для дітей співробітників; спортивні програми; заходи щодо підтримки здоров'я на належному рівні тощо; можливості кар'єрного зростання – потенційні співробітники повинні знати про можливості кар'єрного зростання в університеті, причому цей процес можна вести у двох напрямках, з одного боку, університет готує, вирощує кадри для власних потреб, а з іншого – він є своєрідним інкубатором для підготовки кадрів вищої кваліфікації для зовнішнього ринку; дуже важливим фактором при виборі місця роботи та навчання також є імідж навчального закладу на освітньому ринку, і якщо вважається за честь потрапити до цього університету, то це обумовлено не тільки хорошими умовами праці і високою заробітною платнею, а й наявністю в ньому класної «школи життя», пройшовши яку, в подальшому ви не матимете проблем, наприклад, із працевлаштуванням. Конкурентний профіль організації визначається рівнем оплати праці, наявністю солідного соціального пакета, можливостями кар'єрного зростання, репутацією установи та її корпоративною культурою» [12].

Висновки. Отже, як бачимо, проблема корпоративної культури наполегливими зусиллями науковців та практиків, відповідаючи актуальним викликам сьогодення, поступово просувається з суто наукового плану до практичного втілення окремих ідей. На цьому шляху, мабуть, доведеться здобути як успіхів, так і поразок. І лише співпраця дослідників та практиків приведе професорсько-викладацькі колективи вищих навчальних закладів до успіху, який буде визначати відповідність іміджу університету якості освітніх послуг, що надається ним.

Список використаних джерел:

1. Сергеева Т.Б. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения / Сергеева Т.Б., Горбатъко О.И. // Педагогика. – 2006. – №10.
2. Беляев А. Корпоративная культура университета: от теории к практике / Беляев А. // Высшее образование в России. – 2007. – №11. – С. 62-65.
3. Morgan G. Images of Organization. – Beverly Hills, CA.: Sage, 1986.
4. Васюков И. Л. Деловая репутация и имидж вуза как условие и результат качественного образования / Васюков И. Л., Волков А. Н. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : www.proza.ru/2004/12/22-194.html

5. Кавальчук А. С. Основы имеджелогии и делового общения : [учеб. пособие] / Кавальчук А.С. – Ростов н /Дону : Феникс, 2003. – 219 с.
6. Капитонов Э.А. Корпоративная культура: теория и практика. / Капитонов Э.А., Зинченко Г.П., Капитонов А.Э. – М. : изд.-во Альфа-Пресс, 2005.
7. Лапина Т. А. Корпоративная культура / Лапина Т. А. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. – 132 с.
8. Прохоров А. В. Корпоративная культура как основа имиджа университета / Прохоров А. В. // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – №4. – С. 50-56.
9. Фими́на М. А. Имидж вуза как составляющая системы образования / М. А. Фими́на // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Изд-во Молодой ученый, 2011. – С. 68-72. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/20/1303/>
10. Тюнников Ю. Корпоративная культура как фактор конкурентоспособности вуза / Тюнников Ю., Мазниченко М. // Высшее образование в России. – 2005. – №10. – С. 69-77.
11. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Шейн Э. Х. – СПб. : Питер, 2002.
12. Таланчук П. М. Деякі міркування щодо необхідності створення Корпоративного кодексу [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://lib.znaimo.com.ua/docs/329/index-19073.html>
13. Бельмаз Я. Профессиональные стандарты преподавателей высшей школы в Великобритании и США / Бельмаз Я. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/1239-profesijni-standarti-vikladachiv-vischoyi-shkoli-u-velikij-britaniyi-ta-ssha.html>
14. The UK professional standards framework for teaching and supporting learning in higher education. – HEFCE, 2006. – 4 p.
15. Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutes. – NY : NCATE, 2008. – 92 p.
16. White Paper. The future of higher education. – Crown Copyright, 2003. – 115 p.

КРОТОВА Т.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра образотворчого мистецтва
та дизайну,
Київський університет
імені Бориса Грінченка, м. Київ

ТРАДИЦІЇ АКАДЕМІЧНОЇ ШКОЛИ І НОВАТОРСТВО МЕТОДІВ У ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядається зміст навчального курсу «Методика викладання образотворчих дисциплін у вищих навчальних закладах» у контексті синтезу традицій і сучасних методів і форм викладання. Увагу зосереджено на професійних компетентностях, які мають сформуватися у майбутнього педагога протягом навчання.

Ключові слова: методика викладання образотворчих дисциплін, засоби і прийоми навчання

В статье рассматривается содержание учебного курса «Методика преподавания изобразительных дисциплин в высших учебных заведениях» в контексте синтеза традиций современных методов и форм обучения. Внимание сосредоточено на профессиональных компетентностях, которые должны сформироваться у будущего педагога на протяжении обучения.

Ключевые слова: методика преподавания изобразительных дисциплин, средства и приемы обучения

The article discusses the content of academic course "Methods of Teaching Fine disciplines in higher education" in the context of modern methods of synthesis of traditions and forms of education. Attention is focused on the professional competencies that must be generated in the future teacher for learning.

Key words: methods of teaching visual disciplines, tools, and techniques of teaching.

Викладання дисциплін образотворчого циклу у вищих навчальних закладах традиційно базується на академічних підходах, але у той же не може не

реагувати на зміни у мистецькому середовищі, збагачуючись новими прийомами і методами, котрі потребують осмислення і систематизації.

Величезну роль на формування вищої школи образотворчого мистецтва в Україні зіграли перші вищі навчальні заклади у Києві, Харкові та Львові. На формування системи викладання образотворчих дисциплін вплинули також методи, засвоєні професорами-засновниками першої в Україні академії образотворчого мистецтва (1917р.) під час їхнього навчання у різних художніх закладах Європи та Росії.

Історико-педагогічний аналіз традиційних і сучасних методів викладання, які складають основу української школи образотворчого мистецтва, викладено у працях В. Гуріна, О. Храпачова, О. Ковальчука, І. Мельничук, В. Сухенко, Ю. Майстренко-Вакуленко, С. Лопухової, В. Пузиркова, Ю. Хіміча та ін. У практиці викладання активно використовуються праці російських вчених Г. Беди, Н. Волкова, В. Паранюшкіна, Г. Гребенюк, Г. Логвиненко, Л. Медведєва, Н. Молевої та ін.

Одним з найважливіших завдань випускаючої кафедри з образотворчого мистецтва є підготовка висококваліфікованих фахівців, які зможуть акумулювати накопичений досвід європейських, російських та українських художніх шкіл та успішно здійснювати викладацьку діяльність у вищих навчальних закладах. Це завдання послідовно реалізується на спеціальних дисциплінах професійно-практичного блоку підготовки, а з точки зору оволодіння студентами принципами і методами планування, організації та реалізації освітньої моделі з образотворчого мистецтва – зосереджуються у завданнях і змісті курсу «Методика викладання образотворчих дисциплін у вищих навчальних закладах». Отже, метою даної статті є розкриття методологічного підходу до формування змісту цієї дисципліни.

«Методика викладання образотворчих дисциплін у вищих навчальних закладах» вивчається на магістерському освітньо-кваліфікаційному рівні та спрямована на вирішення наступних завдань: аналіз світового та вітчизняного досвіду щодо становлення і розвитку методів навчання у галузі образотворчого мистецтва; практичне засвоєння головних принципів розробки змісту, визначення форм та організації навчання, контролю успішності студентів; одержання знань щодо загальних та спеціальних методів викладання у вищих навчальних закладах дисциплін професійного циклу: «Рисунок», «Живопис», «Кольорознавство», «Основи композиції», «Основи графіки».

Програма побудована за вимогами кредитно-модульної системи, отже, структурними складовими програми є три модулі: «Художня освіта в Європейських країнах, Росії й Україні: історія та сучасність»; «Основи системи навчання композиції, рисунку і графіки»; «Методичні основи формування живописної культури». До кожної теми викладено зміст лекційних

матеріалу, завдання для семінарських занять, для самостійної роботи. Усе це студенти опановують за допомогою різних джерел інформації: навчальної програми, рекомендованої літератури, періодичних видань з мистецтва, художніх фондів та експонатів музеїв, навчальних та документальних фільмів, Інтернет-ресурсів.

Опанування теоретичного і практичного матеріалу курсу дозволяє встановити необхідність одержання відповідних знань і вмінь. В результаті вивчення дисципліни студент повинен знати: основні тенденції розвитку європейських та вітчизняних систем викладання образотворчих дисциплін; особливості методів викладання видатних представників педагогічних шкіл; принципи організації навчання образотворчому мистецтву у вищій школі за кредитно-модульною системою; загальні та спеціальні методи викладання образотворчих дисциплін з урахуванням історичного досвіду та сучасних тенденцій розвитку мистецької педагогіки. Студент повинен вміти: визначати та структурувати зміст дисциплін образотворчого циклу; розробляти зміст лекційних і семінарських завдань; формулювати практичні завдання та завдання для самостійної роботи з урахуванням головних принципів дидактики; добирати наочний матеріал; визначати критерії та засоби оцінювання знань та вмінь студентів.

Під час вивчення **Модулю I** за темою «Історія методів навчання рисунку та живопису. Європейські та російські школи» детально аналізуються методи навчання образотворчому мистецтву у стародавні часи: канони у єгипетських зображеннях як початок теоретичного обґрунтування мистецтва, методи наукового розуміння мистецтва стародавніми греками – вчення про пропорційні закономірності, малювання з натури. Значний інтерес представляє ознайомлення з теоретичними і практичними основами образотворчого мистецтва, розробленими видатними діячами доби Відродження: Ч. Ченніні, Л.Б. Альберті, Л. да Вінчі, А. Дюрером, викладеними у трактатах художника-педагога або їх послідовниками.

Значна частина часу присвячується розгляду становлення академічної системи художньої освіти, зокрема, Болонської академії художеств (1585р.), а також аналізу методики викладання рисунка, композиції, живопису братами Карраччі. Аналізується розвиток жанрів живопису у Французькій академії художеств на прикладі діяльності Ш. Лебрена. Далі увагу студентів зосереджено на методах навчання рисунку і живопису у XIX ст.: геометричному, натуральному, а також на теорії «вільного виховання», студійному методі навчання. Для цього історичного періоду важливим є формування нових принципів живописного бачення наприкінці XIX ст., виокремлення «некласичних методів» у живописі, відкриття хроматичної природи світла. Студенти ознайомлюються із творчими методами К. Моне, Ж. Сера, П. Гогена.

Як зазначалося вище, актуальним на сьогодні залишається досвід російської школи живопису. У цьому контексті інтерес для лекційних занять представляють питання щодо академічної системи художньої освіти в Росії XVII – XIX ст.; світської школи малювання при Петербурзькій типографії Петра І (1711р.); відкриття Петербургської академії художеств 1758р. Обговорюються форми і методи навчання А. Лосенка, курс анатомії людини І. Буяльського. Особливого розвитку у цей час набув класичний напрям у методиці викладання рисунка, отже в якості ілюстративного матеріалу студентам пропонується розглянути твори випускників академії: О. Кіпренського, К. і А. Брюллових, Ф. Бруні та інших. Аналізується педагогічна діяльність О. Оленіна В. Шебуєва, А. Сапожнікова, Г. Гіппіуса.

Тема *«Становлення української школи рисунка та живопису»* передбачає ґрунтовне вивчення студентами національних засад школи образотворчого мистецтва. Видатним явищем, з якого розпочато справу розбудови системи освіти, було відкриття Київської рисувальної школи 1875-1901рр. засновником і керівником М. Мурашком. Відомими випускниками цієї школи були Ф. Красицький, О. Мурашко, Г. Світлицький, К. Малевич.

Визначальною сторінкою в історії української художньої школи було заснування Української академії мистецтв 1917р. Студентам пропонується детальне вивчення основ формування системи викладання рисунка, живопису, композиції, аналіз впливу традицій різних мистецьких шкіл (Краків, Париж, Мюнхен, Москва, Санки-Петербург) на становлення і розвиток індивідуальних творчих майстерень М. Бойчука (монументальний живопис, релігійне малярство, мозаїка, фреска, ікона), Ф. Кричевського (побутового та історичного жанрів), О. Мурашка (портрета), М. Жука (декоративного малярства), М.Бурачека (пейзажу), Г. Нарбута (графіки), В. Кричевського (композиції), а також вивчення діяльності митців авангардного напрямку: В. Татліна, К. Малевича.

Частина матеріалу присвячується вивченню української школи реалістичного мистецтва у повоєнні роки, аналізу традицій академічної школи і новаторства у педагогічних методах К. Трохименка, Т. Яблонської, В. Пузиркова, В. Шаталіна.

На семінарському занятті за темою *«Сучасні художні школи в Україні: регіональні риси, традиції, визначні представники»* студентам пропонуються такі теми для обговорення: *«Харківська художня школа»*; *«Дніпропетровська художня школа»*; *«Львівська художня школа»*; *«Закарпатська художня школа»*; *«Одеська художня школа»*; *«Симферопольська художня школа»*.

Завданнями для самостійної роботи є більш детальне ознайомлення із теоретичними і практичними розробками та методам викладання відомих художників-педагогів, надання характеристики системі викладання, методам,

педагогічним ідеям, поглядам одного з представників європейських або українських художніх шкіл (за вибором), використовуючи наочний матеріал, що ілюструє стиль, художні прийоми майстра і учнів-послідовників.

Матеріал **II змістовного модулю** розподілено за змістом опанування основ системи навчання композиції, рисунку і графіки. Лекційний матеріал з теми «*Методичні основи викладання курсу «Основи композиції»*» передбачає окреслити коло питань, що підлягатиме обов'язковому включенню до курсу, аналіз посібників і підручників з композиції для студентів вищих навчальних закладів, розгляд і обговорення авторських методик викладання композиції О. Голубевої, Р. Паранюшкіна, М. Волкова. До вивчення курсу пропонується включати завдання з композиційного аналізу творів образотворчого мистецтва за послідовною схемою: вирішення композиційного центру картини; вирішення другорядних елементів; кількість планів у просторовій організації картини; особливості розподілу кольорових мас, контрастів, світлих і темних плям відповідно багатопланової побудови полотна; визначення осей побудови фігур (предметів).

Тема «*Академічний рисунок. Методи побудови предметів, визначення пропорційних співвідношень, об'ємно-просторових якостей*» передбачає аналіз методичної літератури з методики викладання рисунка, а саме праць М. Ростовцева, Д. Чиварді, М. Ли, та акцентування уваги студентів на теоретично-наукових положеннях академічного рисунка (конструктивна і перспективна побудова предметів, пропорції предметів та їх співвідношення, закон світла і тіні; техніки виконання рисунка).

Під час лекції з використанням наочного матеріалу обговорюються такі базові питання, як рисунок архітектурних деталей та орнаментів, елементів інтер'єру, екстер'єру; значення пластичної анатомії людини як важливої складової рисунка; методичні основи виконання рисунка гіпсових частин обличчя, конструктивного і анатомічного рисунка голови, черепа; рисунка гіпсових моделей голів античного зразка, людського торсу; студіювання натури (чоловічої, жіночої); методика виконання рисунка голови живої людини; торсу людини; фігури людини; рисунка двох людських фігур.

При вивченні теми «*Основи графіки. Станкова та прикладна графіка*» аналізуються система вправ на опанування головних графічних засобів виразності, техніки станкової графіки, обговорюється специфіка роботи над натюрмортом, пейзажем, портретом у графіці, виконання тематичних і абстрактних графічних композицій.

Частина матеріалу присвячена прикладній графіці (книжкова графіка, шрифт, стилі шрифтів, технологія створення шрифтових композицій; книжкова ілюстрація: різновиди ілюстрацій; композиційні основи поєднання ілюстрації й тексту; плакатна графіка, характерні особливості учбового, реклам-

ного, соціального, екологічного плакатів, афіші; композиція плакату, виразні можливості кольору і шрифту).

На *семінарських заняттях* студентам пропонується зробити перші спроби у формуванні структури і змісту лекційних і практичних занять з курсів «Основи композиції», «Академічний рисунок», «Основи графіки». Семінарське заняття проходить у вигляді колегіального обговорення та складання тематичного плану дисципліни, формулювання творчих завдань. Увага акцентується на забезпеченні наступності й послідовності подання матеріалу, чіткому визначенні методів і засобів навчання, форм і методів проміжного та підсумкового контролю успішності.

До *завдань для самостійної роботи* з цієї теми для студентів входить створення навчальних натурних постановок (натюрморт, архітектурні деталі та орнаменти, елементи інтер'єру); визначення навчальних задач, образного змісту постановки (тема, сюжет). На прикладах творів видатних майстрів рисунка студенти як майбутні педагоги пояснюють особливості використання найбільш вживаних матеріалів і інструментів (графіт, сангіна, вугіль, соус, пастель, перо, пензель), пропонують цикл творчих завдань на вдосконалення різноманітних технік академічного рисунка на основі класичних матеріалів, а також творчо-експериментального характеру – з використанням матеріалів, не типових для академічного рисунка: пастелі, акварелі, акрилових фарб, туші й пера, кольорового та тонованого паперу.

Щодо методики викладання станкової і прикладної графіки, студенти формують і представляють комплекс завдань, спрямованих на опанування та вдосконалення технік станкової графіки, опанування шрифтів; аналізують розробки об'єктів прикладної графіки (графічного дизайну) представників українського або світового дизайну за схемою: призначення об'єкту; характеристика основних складових об'єкту з точки зору характеру виражальних засобів (візуальний образ, словесні, зображувальні складові, співвідношення головного та другорядних елементів, аналіз особливостей форми); колір, кольорові поєднання, особливості використання кольору; стиль.

III змістовий модуль спрямований на опанування студентами методичних основ формування живописної культури. *Тема «Кольорознавство. Методика формування навичок створення кольорової гармонії»* передбачає ґрунтовний аналіз основних положень теорії кольору у працях Й. Іттена, О. Алексєєва, О. Зайцева, аналіз типології кольорових гармоній і принципів їх застосування в живописі. Окрім теорії кольору обговорюються методичні аспекти щодо виконання колористичних композицій, засвоєння закономірностей використання основних типів кольорових гармоній.

Тема « Теоретичні й методичні основи техніки акварельного живопису» також викладається з аналізом методичних праць з теорії і практики аква-

рельного живопису та зосередженням на таких питаннях: властивості матеріалів (фарби, папір), можливості інструментів; роль рисунка на початковому етапі живописної роботи; особливості світлотіньової побудови: послідовність нанесення світлотіні, кольорова підготовка, моделювання, передача перспективи, характер світлотіні.

Основна увага приділяється обговоренню практики зображення об'єктів натури (натюрморт, інтер'єр, екстер'єр, пейзаж, голова і фігура людини); питанням методики роботи акварельними фарбами над натюрмортом; зображенням інтер'єру при денному і штучному освітленні; передачі форм і фактур в інтер'єрі; роботі над пейзажем, особливостям виконання пейзажу з елементами архітектури.

Вивчення теми *«Методи, прийоми, засоби побудови на площині живописних форм у техніці олійного живопису»* починається з аналізу методичних праць художників-педагогів Г. Беди, Х. Раусінга, Г. Панксенова, Н. Волкова. Значний час, відведений для вивчення цієї теми, присвячений питанням практики зображення об'єктів натури у техніці олійного живопису (натюрморт, інтер'єр, екстер'єр, пейзаж, голова і фігура людини). Детально аналізується етапність роботи над олійним живописом: підготовчий етап до роботи олійними фарбами; композиція, пропорції, перспективна і конструктивна побудова; аналіз натури за формою, кольором (світлоті й насиченості) та просторовими співвідношеннями; колорит; підмальовок; виявлення форми предметів; знаходження світлотіньових і кольорових відношень крупних планів; моделювання світлотінню об'ємної форми кожного предмету; узагальнення.

На семінарських заняттях студенти формують структуру і зміст лекційних і практичних занять з курсів «Кольорознавство», «Акварельний живопис», «Олійний живопис».

Завдання для самостійної роботи передбачають розробку студентами системи творчих завдань і вправ на засвоєння однієї з тем курсу «Кольорознавство» та представлення варіантів їх виконання. Студенти також створюють натурні постановку для виконання робіт з живопису техніками акрилу, гуаші, темпері, олії, складають стислі методичні рекомендації до виконання робіт.

Отже, запропонована програма охоплює цілий ряд завдань, необхідних для набуття студентами-магістрантами, художниками і майбутніми педагогами вмінь і навичок щодо викладання образотворчих дисциплін у вищих навчальних закладах. Опанувавши лекційний матеріал, виконавши завдання для семінарських занять та для самостійної роботи студенти оволодівають повним комплексом компетентностей майбутнього педагога, а саме: вміння визначати цілі та завдання дисципліни; аналізувати та використовувати мето-

дичну літературу, визначати і структурувати зміст дисципліни, добирати різноманітні засоби навчання, формулювати завдання для аудиторних і самостійних занять, створювати натурні навчальні постановки, здійснювати проміжний та підсумковий контроль рівня успішності. У своїй майбутньої діяльності студенти орієнтовані на застосування досвіду академічної художньої школи, а також на використання новаторських, сучасних методів і засобів навчання. Лише синтез традицій і новітніх методів і форм викладання забезпечить розвиток особистості митця, буде відповідати збереженню національної школи, забезпечувати подальший розвиток відповідно до вимог часу.

1. Беда Г.В. Живопись: учебник / Беда Г.В. – М.: Просвещение, 1986. – 191с.
2. Винчи да Л. Суждения о науке и искусстве / Леонардо да Винчи; (пер В.Зубова). — СПб. : Азбука, 2001. — 702 с.
3. Волков Н.Н. Композиция в живописи. — М.: Искусство, 1977. — 263с.
4. Голубева О.Л. Основы композиции: Учеб. пособие. — М.: Искусство, 2004. — 120с.
5. Гурін В. Формування української школи живопису: історичний аспект / Гурін В., Храпачов О. // Українська академія мистецтва. — К., 2011. — Вип. 18. — С. 65-73
6. Иттен И. Искусство цвета / Иттен И.; (пер. Л. Монаховой). — Изд-во Д. Аронов, 2013. — 95с.
7. Кирцер Ю.М. Рисунок и живопись: учеб. пособие / Кирцер Ю.М. — М.: Высш. шк., 2005. — 272с.
8. Короткевич Е. Татьяна Яблонская. Живопись, графика / Е. Короткевич.. — М.: Сов. художник, 1980. — 110 с.
9. Лагутенко О.А. Українська графіка ХХ століття: навч. посібник / Лагутенко О.А. — К.: Грані-Т, 2011. — 184с.
10. Ли Н.Г. Основы учебного академического рисунка / Ли Н.Г. — М.: Эксмо, 2005. — 480с.
11. Мистецька освіта в Україні: проблеми розвитку в контексті Болонського процесу / Ред.: В.Д. Сидоренко; Ін-т пробл. сучас. мистец. Акад. мистец. України. — К.: Вид. дім А+С, 2006. — 191 с.
12. Молева Н. П. П. Чистяков — теоретик и педагог / Молева Н., Белютин Э. — М.: Академия худо-жеств СССР, 1953. — 228 с.
13. Молева Н. Русская художественная школа первой половины XIX века. — Т. 1. / Молева Н., Белютин Э. — М.: Искусство, 1963. — 407 с.
14. Основы викладання мистецьких дисциплін: навчальний посібник (за заг. ред. О.П.Рудницької. — К.: АТЗТ «Експрес-об'ява», 1998. - 183с.
15. Паранюшкин Р.В. Композиция: теория и практика изобразительного искусства / Паранюшкин Р.В. — Ростов н/Д.: Феникс, 2005. — 79с.
16. Пузирков В. Робота над дипломною картиною / Пузирков В.// Українська академія мистецтва. — К., 1995. — Вип. 2. — С. 51–55
17. Рауссинг Х. Полній курс масляної живописи / Рауссинг Х. — М.: АСТ Астрель, 2002. — 115с.
18. Ревякин П.П. Техника акварельной живописи. Учеб. пособие / Ревякин П.П. — М.: Изд-во литературы по строительству, архитектуре и строительным материалам, 1959. — 223с.
19. Резніченко М.І. Художня графіка. Кн.1 / Резніченко М.І., Твердохлібова Я.М. — Т.:

Навчальна книга «Богдан», 2011. – 272с.

20. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию: Зарубежная школа рисунка / Ростовцев Н.Н. – М.: Просвещение, 1981. – 192с.

21. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию: русская и советская школа рисунка / Ростовцев Н.Н. — М.: Просвещение, 1982. – 240 с.

22. Рубан-Кравченко В.В. Кричевські і українська художня культура XX ст. Василь Кричевський / Рубан-Кравченко В.В. Монографія. – К.: Криниця, 2004. – 704с.

23. Сафаралиева Д.А. Учебный рисунок в академии художеств / Сафаралиева Д.А. – М.: Изобраз. искусство, 1990. – 138 с.

24. Сидоренко В.Д. Візуальне мистецтво від авангардних зрушень до новітніх спрямувань: розвиток візуального мистецтва України XX- XXI ст. / Сидоренко В.Д. Ін-т проблем сучасного мистецтва Акад. мистецтв України. – К.: ВХ студію, 2008. – 187 с.

25. Сухенко В. Рисунок у вищій художній школі в контексті сучасних вимог/ Сухенко В.О. // Українська академія мистецтва. — К., 2010. — Вип. 17. — С. 77–81.

26. Химич Ю.И. Методические указания к выполнению работ по рисунку и живописи в период учебной практики в Полтаве для студентов II курса архитектурного факультета / Химич Ю.И. — К.: КИСИ, 1985. — 84 с.

27. Чебикін А. Академія — флагман художньої освіти в Україні / Чебикін А. // Українська академія мистецтва. — К., 2007. — Вип. 14. — С. 8–11.

28. Членова Л. Олександр Мурашко. Сторінки життя і творчості / Членова Л. – Хм.: Галерея, К.: Артанія Нова, 2005. – 256с.

29. Членова Л. Федор Григорьевич Кричевський/ Членова Л. – М.: Сов. художник, 1969. – 172с.

30. Шевченко В.Я. Композиція плаката: навч. Посібник / Шевченко В.Я. – Х.: Колорит, 2004. – 123с.

31. Шмагало Р. Мистецька освіта в Україні середини XIX — середини XX ст.: структурування, методологія, художні позиції / Шмагало Р. — Львів, 2005. — 526 с.

32. Яремків М. Ю. Композиція: творчі основи зображення. Навч. посібник / Яремків М.Ю. – Тернопіль: Підручники, посібники, 2005. – 112с.

33. Мартиненко С., Хоружа Л.. Методи навчання та їх класифікація / [Електронний ресурс] – Режим доступу к сайту: <http://osvita.ua/school/theory>

ЛУЦЕНКО Г.В.,

кандидат фізико-математичних наук,
начальник відділу
науково-дослідної роботи,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси

АВТОМАТИЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКИХ АСПЕКТІВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Професійний менеджмент стає все більш важливим для організації успішної науково-дослідної роботи як в університетах, так і в інших організаціях. Аналітичний огляд сучасної літератури дозволить сформулювати основні виклики та завдання управління науковими дослідженнями із застосуванням сучасних організаційних теорій. Управління науковою діяльністю може бути описане у термінах зв'язків між наукою та суспільством в цілому. Виходячи зі складності структури сучасної науки, професійна організація управління все більш і більш необхідна для забезпечення соціальних, когнітивних та матеріальних передумов дослідження.

Ключові слова: управління, вища освіта, організація досліджень, теорія управління, співпраця університетів, науково-дослідницька діяльність, менеджмент науки.

Профессиональный менеджмент становится все более важным для организации успешной научно-исследовательской работы, как в университетах, так и в других организациях. Аналитический обзор современной литературы позволяет сформулировать основные вызовы и задания управления научными исследованиями с использованием современных организационных теорий. Управление научной деятельностью может быть представлено в терминах связей между наукой и обществом в целом. Исходя из сложности структуры современной науки, профессиональная организация управления все более и более необходима для обеспечения социальных, когнитивных и материальных условий исследований.

Ключевые слова: управление, высшее образование, организация исследований, теория управления, сотрудничество университетов, научно-исследовательская деятельность, менеджмент науки.

Professional management is increasingly important for successful research at universities as well as other organizations. This review draws on different bodies of literature in order to reformulate the challenges of research management by applying modern organizational theory. Research management can be described as boundary work that produces couplings between science and the wider society. Because of the complexity of organized science, management is increasingly indispensable to ensure the social, cognitive, and material preconditions of research.

Key words: Research Management, Higher Education, Research Organization, Organizational Theory, University Collaboration, Science Studies, Organization of Science.

Наукова діяльність є найважливішою складовою роботи як ВНЗ загалом, так і окремих його підрозділів і співробітників. За інтенсивністю та результативністю наукової діяльності, наявністю в ній інноваційної складової можна судити, наскільки вищий навчальний заклад дійсно відповідає статусу університету.

Розв'язання проблем розвитку інноваційної економіки вимагає істотного поглиблення знань про високі, наукоємні та інформаційні технології; управління інтелектуальним потенціалом персоналу, економічну сутність інтелектуального капіталу, особливості його формування та використання, а також інструменти і методи ефективного управління інноваційними процесами.

Тому нині гостро постає питання ефективності управління науковими дослідженнями, необхідності розробки спеціальних управлінських інструментів і методів, які дозволяли б формувати дієві організаційно-економічні механізми накопичення й розширення наукових знань, впроваджуваних у вітчизняні наукомісткі підприємства.

Таким чином, системне дослідження процесу формування, акумулювання, ефективного використання й комерціалізації наукової діяльності в даний час набуває все більшої актуальності, особливо для наукомістких підприємств, у першу чергу зв'язаних з реформуванням національної економіки.

При аналізі проблеми управління науковими дослідженнями значна увага приділяється розгляду підходів до організації та класифікації наук, науково-дослідних робіт і виділенню їх стадій [1]. Однак, незважаючи на значну кількість виконаних робіт, теоретичні, методологічні та методичні аспекти

процесу управління науковими дослідженнями розкриті не достатньо.

Ще на початку XX ст. П. Фрімен сформулював гіпотезу про доцільність опису процесу виконання наукових досліджень з кута зору процесу управління [1]. Але в розроблених нині концепціях управління науковою діяльністю, розглядають лише її окремі сфери, що не дозволяє сформувати загальну теоретичну базу. Відсутність цілеспрямованої інтеграції всіх складових системи управління науковою діяльністю й орієнтації всіх структур наукової організації на досягнення поставлених цілей перешкоджає ефективній трансформації знань співробітників у активи, що приносять прибуток.

Успішна реалізація завдань управління науковою діяльністю освітніх установ дозволяє підвищити рівень науково-освітнього потенціалу й фінансової незалежності ВНЗ, забезпечити тісну інтеграцію бізнесу й освіти. Сучасні програмно-методичні рішення дозволяють ефективно реалізовувати ці завдання. Однак аналіз сформованої практики використання інформаційних систем у цій сфері показує, що ні одна з технологій не забезпечує розв'язання наступних завдань: 1) підвищення прозорості та актуальності даних; 2) надання доступу науковим кадрам до відповідної інформації в рамках єдиної інформаційної системи; 3) підвищення оперативності підготовки поточних і підсумкових звітів про науково-дослідну діяльність; 4) оперативний контроль реалізації поточних наукових проектів та інших завдань.

Як сучасний бізнес і виробництво немислимі без автоматизації своїх бізнес-процесів, так і сучасний процес наукового дослідження не може існувати без застосування нових інформаційних технологій і методик управління проектами. Сучасну інноваційну науку можна розглядати як бізнес, який реалізує відповідну сукупність бізнес-процесів. І тому природним чином виникає необхідність опису бізнес-процесів, процесів досліджень і т. п.

Нами раніше розглядалися існуючі проблеми управління проектами в різних галузях, в тому числі і в процесі наукового дослідження. Доконаним фактом є ефективність застосування проектного управління при розв'язанні інженерних завдань. Цей підхід на практиці показав свою перевагу в порівнянні з методами мережевого або календарного планування. На нашу думку застосування проектного підходу в наукових дослідженнях також буде ефективним. Але для цього потрібно розробити методики і на їх основі відповідні інструментальні засоби, враховуючи правила й прийняті стандарти у сфері управління проектами і в науковій діяльності ВНЗ.

На відміну від інженерної галузі, де всі етапи можна описати й заздалегідь знати результати проміжних етапів, у такій діяльності, як наукове дослідження та впровадження результатів інтелектуальної діяльності, не можна попередньо спрогнозувати всі очікувані результати. У кращому випадку

можна точно знати, що надходить на вхід і який кінцевий результат повинен бути отриманий. Всі проміжні етапи будуть корегуватися з урахуванням досягнутих результатів на попередніх етапах дослідження. У цьому полягає основна відмінність при використанні класичних методів та інструментальних засобів проектного підходу (в інженерній галузі) стосовно процесу наукового дослідження.

Процес управління науковими дослідженнями характеризується двома основними аспектами – методичним та інформаційним. Методи й механізми управління науковими проектами детально розглянуті в роботах Д. Новікова та А. Суханова [2].

Сучасний розвиток методів і механізмів управління проектами в різних предметних галузях і вдосконалення інформаційних технологій дозволяє запровадити способи управління проектами у ВНЗ для супроводу наукових досліджень. Але оскільки типові методики та інструментарій не враховують специфіку наукових досліджень у ВНЗ, то їх пряме використання неможливе.

Нині одним із ефективних інструментів управління є інформаційно-аналітична система (ІАС). ІАС підтримки наукової діяльності, що входить до корпоративного інформаційного середовища ВНЗ, є досконалим засобом управління, оскільки здатна оперувати з величезними масивами інформації, зв'язаними з об'єктом управління, інтегрувати інформаційно-аналітичну підтримку наукової діяльності з підтримкою інших видів діяльності ВНЗ – навчальної, виховної й т.п. [3; 4].

Метою нашого дослідження є побудова моделі інформаційної системи управління організацією наукової діяльності класичного університету. *Об'єктом управління* виступає наукова діяльність. В якості механізму управління науковою діяльністю пропонується застосовувати ІАС з використанням сучасних web-рішень.

Тільки класичні університети поєднують у собі традиційно університетські природничі, фізико-математичні та гуманітарні напрями підготовки. Ця мультидисциплінарність зумовлює специфіку системи управління організацією наукової діяльності. Для точного опису взаємодії в подібній системі повинна існувати інформаційна модель, яка дозволяла б накопичувати актуальну інформацію про бізнес-процеси. Така модель і модель процесів, що описують організацію наукової діяльності, утворюють модель управління. *Інформаційно-аналітична система, розроблена на основі сукупності цих моделей, може вважатися системою управління організацією наукової діяльності університету.*

Створення моделі починається з вивчення роботи функціональних підрозділів університету, які беруть участь у проведенні та організації наукової діяльності. Встановлюється загальна карта бізнес-процесів, місце і роль кожного підрозділу в загальній системі процесів. Подібна модель дозволяє гло-

бально оцінити досліджувану предметну галузь і представити загальну систему взаємодії об'єктів предметної галузі, у нашому випадку – підрозділів університету та окремих посадових осіб, відповідальних за організацію наукової діяльності.

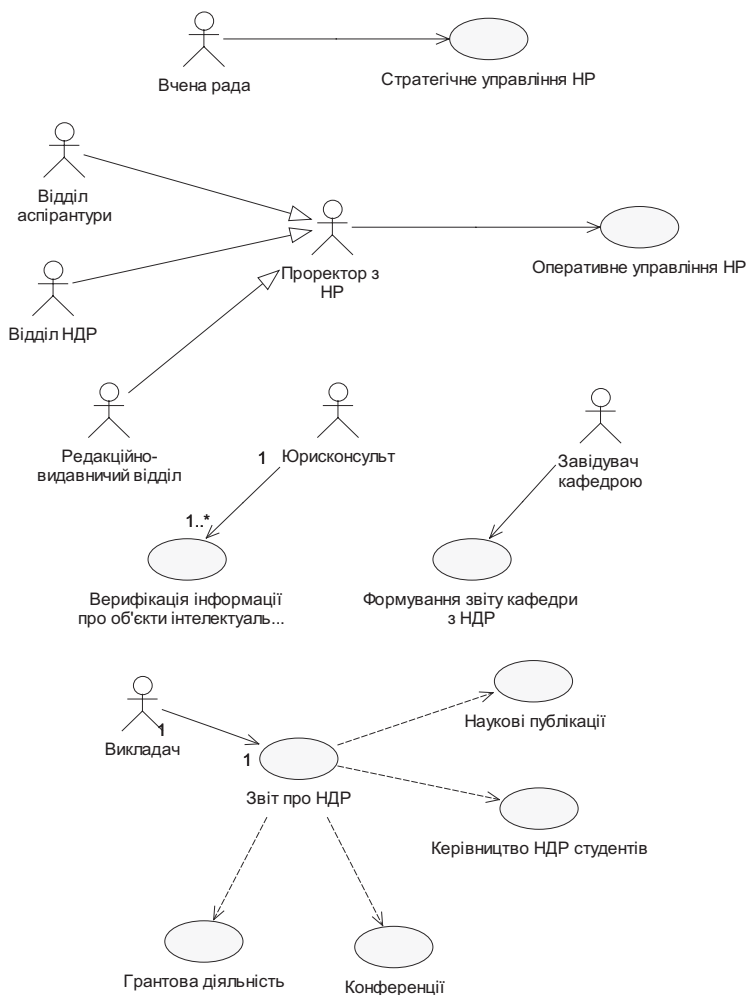


Рис. 1. ER-діаграма «Функціональні дії адміністративно-управлінського апарату й науково-педагогічних працівників при формуванні звіту з НДР»

Для створення повноцінної моделі управління науковою діяльністю університету в рамках ІАС функціональних вимог і моделі бізнес-процесів предметної галузі недостатньо, оскільки не вистачає «фундаменту» ІАС – моделі даних. Наступним важливим етапом у створенні ІАС є проектування моделі даних інформаційної системи. Модель даних це структура взаємозв'язків між сутностями предметної галузі, а також опис цих сутностей. Сутності представляють собою структури для зберігання елементарних складових інформації (набору фактів, що описують певний бізнес-процес). Для побудови моделі даних зручно використовувати ER-моделювання та діаграми «сутність–зв'язок» для представлення моделі даних. Модель сутність–зв'язок (ER-модель) – модель даних, що дозволяє описувати концептуальні схеми предметної галузі. Подібний підхід є формалізованим, це набір правил, що описують методик моделювання.

На цьому етапі проектування акцентуємо увагу на архітектурі моделі даних для ІАС. У результаті ER-моделювання було отримано ER-діаграми досліджуваної предметної галузі. На рис. 1 представлена одна з таких діаграм, яка є частиною загальної ER-моделі. На діаграмі представлено взаємозв'язок сутностей без атрибутів (для спрощення візуалізації), оскільки цього достатньо для створення концепції моделі даних і встановлення основних об'єктів предметної галузі, а також їх взаємозв'язку. ER-діаграма, відображає взаємозв'язок таких сутностей, як «Співробітник», «Публікація», «Науковий захід» і «Сфера наукової діяльності співробітника». Цей взаємозв'язок є проектом (моделлю) частини ІАС, що відповідає за облік і аналіз наукових показників співробітників університету. Аналогічно розкриваються й інші складові ІАС. Таким чином, ER-модель дозволяє без написання прототипів ІАС та реалізації програмного коду отримати початкове уявлення про майбутню ІАС. Подібна методика ефективна, оскільки знижує трудовитрати у створенні ІАС. Отже, модель даних, отримана за вищевикладеною методикою, є важливим елементом моделі управління організацією наукової діяльності. Наприкінці стадії створення моделі даних закладається «фундамент» ІАС і можна на підставі ER-моделі створювати базу даних для ІАС (таблиці, ключі, індекси, обмеження й інші об'єкти). Після завершення основних етапів моделювання, коли існують модель досліджуваних процесів предметної галузі та модель даних, визначено функції системи, можна приступати до проектування і створення додатків ІАС. Після завершення всіх етапів розробки отримуємо цілісну систему.

Як показує досвід створення та експлуатації ІАС підтримки різних видів діяльності (навчальної, наукової і т. д.) у навчальних закладах, для успішної реалізації необхідний високий ступінь готовності ВНЗ до застосування автоматизованих інформаційно-аналітичних систем управління.

Концептуально автоматизована ІАС «Наука» реалізована у вигляді сукупності наступних функціональних підсистем:

1. Підсистема зберігання інформації: забезпечує управління інформаційним наповненням ІАС в частині ведення контенту й забезпечення можливості імпорту/експорту інформації на основі поширених форматів.

2. Підсистема подання та доступу до інформації: призначена для надання доступу користувачам до наповнення ІАС за допомогою web-інтерфейсу й визначення розташування інформації на екрані робочої станції, зовнішнього вигляду відображуваних сторінок, виконання автоматичної генерації вмісту.

3. Підсистема адміністрування та контролю прав: здійснює розмежування доступу індивідуальних користувачів і груп користувачів відповідно до їх повноважень.

4. Підсистема персоналізації: призначена для формування інтерфейсу робочого місця користувача ІАС з урахуванням його ролі й на основі його особистого профілю.

5. Підсистема підготовки звітів: забезпечує підготовку звітів у форматах pdf та xml та експорту документів у формати doc та xls. Основні функції:

- формування і друк документів;
- вибір форми відображення сторінки на екрані;
- налаштування властивостей сторінки;
- пошук тексту в документі;
- експорт документа в інші формати;
- побудова дерева звіту;
- додавання, видалення й редагування сторінки;
- швидкий перехід по сторінках.

6. Підсистема інтеграції: призначена для інтеграції з наступними інформаційними системами:

- ІС Міністерства освіти і науки України «Наука в університетах» (<http://kis.mon.gov.ua>);
- ІС «Управління навчальним навантаженням» (<http://aisnn.akit.cnu/login.php>);

ІС «Вісник Черкаського університету» (<http://bulletin.cdu.edu.ua>).

7. Підсистема комунікації: здійснює організацію розсилок електронних повідомлень за визначеним списком користувачів і відправки персональних повідомлень користувачам.

8. Підсистема зберігання призначених для користувача налаштувань: забезпечує зберігання індивідуальних налаштувань користувача.

9. Підсистема пошуку: призначена для забезпечення наступних функціональних можливостей:

- пошук у розподіленому сховищі документів за атрибутами й

повнотекстовий пошук з урахуванням морфології англійської та української мов;

- ранжування результатів пошуку за релевантністю (строногого/схожі сторінки – пошуковий фразі) або за датою;
- використання панелі навігації для аналізу основних результатів пошуку й відображення у вигляді динамічних гістограм і графіків, уточнення результатів із зазначенням будь-якого атрибуту метаданих;
- облік прав доступу користувачів ІАС при індексуванні, пошуку й відображенні результатів документів;
- використання вбудованого програмного інтерфейсу для адміністрування й пошуку.

10. Підсистема формування статистичної звітності: призначена для аналізу й подальшого формування статистичних звітів про використання ресурсів інформаційно-аналітичної системи.

З метою уніфікації й автоматизації процесів планування, ведення та супроводу держбюджетних і госпдоговірних науково-дослідних, дослідно-конструкторських і технологічних робіт, у тому числі на міжнародному рівні, до автоматизованої ІАС «Наука» включено програмно-апаратний комплекс забезпечення інформаційно-аналітичної підтримки управління науковою та інноваційною діяльністю, призначений для:

- ведення й супроводу управлінського та фінансового обліку результатів держбюджетних і госпдоговірних науково-дослідних, дослідно-конструкторських і технологічних робіт;

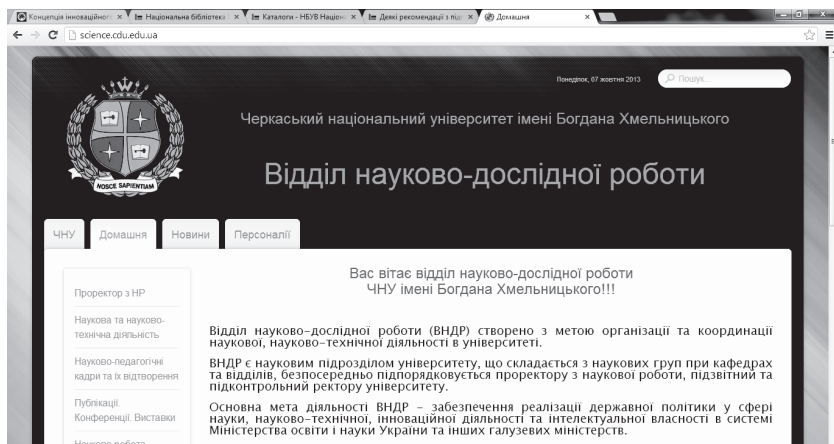


Рис. 2. Стартова сторінка автоматизованої ІАС «Наука».

- формування, супроводу й управління тематичними планами виконуваних НДР та ДКР;
- формування й обліку документації з реалізації міжнародних науково-дослідних проектів;
- виготовлення й надсилання відповідальним особам оперативної та аналітичної звітності про хід виконання та результати державних і госпдоговірних НДР і ДКР.

Для розв'язання питань раціонального використання інформаційних ресурсів навчального закладу при розробці концепції АІАС «Наука» (рис. 2) була апробована PaaS-модель побудови інформаційної інфраструктури.

Переваги застосування концепції PaaS для навчальних закладів полягають, перш за все, у відсутності великих фінансових витрат, зв'язаних з придбанням дорогого серверного обладнання й організацією спеціальної інфраструктури, мінімізації витрат на розгортання проекту та його впровадження, придбання та розробку спеціалізованого програмного забезпечення, зниженні необхідності інвестицій у неосновні фонди і т.п.

Установлено, що використання автоматична ІАС «Наука» в Черкаському національному університеті ім. Б. Хмельницького забезпечує доступ суб'єктів управління відповідно до визначених посадових повноважень; автоматизовану обробку даних і створення статистичних звітів, довідок, аналітичних записок; інноваційну інформаційну підтримку прийняття управлінських рішень в організації наукової роботи університету; систематизоване збереження даних; створення і підтримку інформаційних ресурсів; формування звітності у форматі, визначеному інформаційною системою Міністерства освіти і науки України «Наука в університетах».

Список використаних джерел:

1. Говорков А.С. Автоматизация организационно-управленческих аспектов управления научной деятельностью вуза. Университетское управление: Практика и анализ. – 2009. – №6. С. 13-18.
2. Новиков Д.А. Модели и механизмы управления научными проектами в вузах. / Новиков Д.А., Суханов А.Л. // М.: Ин-т управления образованием РАО. – 2005. – 80 с.
3. Мелехин В.А. Структурно-информационная модель научной деятельности классического университета. /В.А. Мелехин, Е.К. Хеннер// Университетское управление: Практика и анализ. – 2008. – №6. С. 85-89.
4. Крюков В.В. Развитие информационной инфраструктуры вуза для решения задач управления / В.В. Крюков, К.И. Шахгельдян // Университетское управление: Практика и анализ. – 2004. – №4.

MAZUR KAZIMIERZ,
doctor of economic studies, assistant
professor in Econometrics
and Statistics Department,
Warsaw Management Academy,
Warsaw, Poland

GENEZA I ISTOTA MARKETINGU EDUKACYJNEGO

Genezy marketingu należy szukać w trudnościach przedsiębiorstw ze zbytem wytwarzanych produktów. Regularnie powtarzające się kryzysy doprowadziły do poszukiwania aktywnych sposobów oddziaływania na rynek. Zainteresowanie marketingiem w sektorze usług edukacyjnych jest związane z dynamicznym rozwojem tego sektora, ponieważ usługi edukacyjne stały się poważną gałęzią każdej gospodarki rynkowej.

Słowa kluczowe: marketing, usługi, popyt, edukacja, rozwój, gospodarka.

One should search problems for the genesis of marketing for enterprises of products with the market produced. Regularly crises repeating itself brought for seeking active ways of having an influence on a market. An interest in marketing in the sector of education services is associated with the dynamic development of this sector, since education services became a serious branch of every market economy.

Keywords: marketing, services, demand, education, development, economy.

Генезис маркетингу слід розглядати у зв'язку з труднощами виробництва в реалізації своєї продукції. Кризи, що регулярно повторюються, привели до пошуку активних способів впливу на ринок. Інтерес до маркетингу освітніх послуг пов'язаний зі швидким зростанням освітніх послуг, які стали важливим сектором будь-якої ринкової економіки.

Ключові слова: маркетинг, обслуговування, попит, освіта, розвиток, господарство.

GENEZA MARKETINGU. Praktyczne zastosowanie zasad marketingu było spowodowane głównie czynnikami natury ekonomicznej, związanymi z realizacją celu działalności przedsiębiorstwa. Europejskie uniwersytety dopiero na początku lat sześćdziesiątych wprowadziły do swoich ofert programowych wykłady z podstaw marketingu, wzorując się na

podręcznikach amerykańskich. Z czasem marketing dotarł do Polski, gdzie wykłady prowadzono początkowo na wydziałach handlu zagranicznego (np. SGH w Warszawie). Z czasem zainteresowania marketingiem objęły całą sferę produkcji.

Obecnie sektor usług rozwija się szczególnie dynamicznie. Wynika to po części ze wspomnianego wcześniej niedorozwoju, a także związanego z tym wysokiego popytu konsumpcyjnego. Tworzy to warunki do osiągnięcia wysokich zysków, co stymuluje dalszy rozwój sektora.

Szczególne miejsce przypada tu usługom edukacyjnym. Konkurujące ze sobą szkoły są trwałym elementem rynku usług edukacyjnych. Konkurencja obejmuje szkoły publiczne i niepubliczne, oferujące swe usługi na różnych szczeblach kształcenia. Konkurencja dotyczy głównie jakości kształcenia, ale także ceny i dystrybucji. Szkoły tworzą filie w wielu miejscach i wykorzystują różne techniki przekazywania wiedzy. Wydaje się, że również na rynku usług edukacyjnych marketing znalazł sobie trwałe podstawy funkcjonowania i rozwoju.

Genezy marketingu należy szukać w trudnościach przedsiębiorstw ze zbytem wytwarzanych towarów. Regularnie powtarzane kryzysy od połowy XIX wieku i na początku wieku XX doprowadziły do poszukiwania aktywnych sposobów oddziaływania na rynek, głównie w formie reklamy. Próbowano także racjonalizować dystrybucję poprzez uzyskiwane informacje dotyczące dróg docierania produktu do konsumenta.

W warunkach dynamicznego rozwoju poszczególnych sektorów gospodarki producent stara się sam uzyskać maksimum informacji o oczekiwaniach konsumentów dotyczących wytwarzanego produktu. Często poddaje produkowane wyroby różnym testom rynkowym przed rozpoczęciem masowej produkcji. Jednocześnie stara się określić potencjalne segmenty rynku i dokonuje zmian dostosowujących oferowane produkty do aktualnych potrzeb konsumentów. Niezależnie od tego stosowane metody oddziaływania na rynek mają na celu wywołanie i następnie utrzymywanie popytu na wytwarzane przez siebie towary bądź usługi.

W podobny sposób następuje oddziaływanie na rynek usług edukacyjnych. to analizy tego rynku jeszcze przed rozpoczęciem wytwarzania usług, a także systematycznej obserwacji kanałów ich dystrybucji.

Przyczyny zainteresowania marketingiem w sektorze usług edukacyjnych są związane przede wszystkim z rozwojem tego sektora (o czym wspomniano wyżej). Obecnie usługi te stały się poważną gałęzią każdej gospodarki rynkowej. Dynamiczny rozwój sektora edukacji w Polsce jest spowodowany wieloma czynnikami, spośród których

wymieńmy następujące:

- **niski poziom skolaryzacji** w stosunku do krajów o podobnym poziomie rozwoju;
- **wzrost gospodarczy połączony ze wzrostem stopy życiowej**, co stwarza konieczność i jednocześnie możliwości zaspokojenia potrzeb społecznych w zakresie realizacji celów edukacyjnych;
- **wysokość cen usług edukacyjnych** akceptowana przez większość konsumentów i dostosowana (poza nielicznymi wyjątkami) do poziomu społecznych dochodów;
- **silna konkurencja na tym rynku** prowadzi do prezentacji różnorodnych ofert edukacyjnych dostosowanych do zmieniających się potrzeb konsumentów;
- **rosnący prestiż społeczny z tytułu posiadania (wyższego) wykształcenia** w sposób istotny zwiększa rynkowy popyt;
- **czynniki natury demograficznej** (wzrost liczby osób w wieku szkolnym), połączone z niedorozwojem sieci szkół publicznych, powodują powstanie komplementarnej sieci szkół niepublicznych, jest to szczególnie widoczne w przypadku szkół wyższych,
- **rozwój międzynarodowych stosunków gospodarczych, politycznych i kulturalnych** prowadzi do różnego typu porównań, symulując jednocześnie wzrost zainteresowania rozwojem sieci szkół i innych usług edukacyjnych np. kursy języków obcych, kursy komputerowe i tak dalej.

DEFINICJE MARKETINGU. W języku potocznym, ale także w literaturze termin marketing ma wiele różnych, często niejednorodnych znaczeń. Opracowana przez Amerykańskie Stowarzyszenie Marketingu w 1941 roku definicja określa **marketing jako prowadzenie działalności dotyczącej transferu produktów od ich producenta do konsumenta (użytkownika)** [1, 34].

E. Kelly definiuje **marketing jako proces gospodarczy polegający na przewidywaniu zaspokajania popytu konsumpcyjnego na dobra i usługi poprzez innowację i aktywizację ich wymiany** [1, 56].

N. Hill uważa, że **„marketing to twórczy proces polegający na identyfikacji i zyskownym zaspokajaniu potrzeb konsumenta dzięki dostosowaniu przedsiębiorstwa do warunków rynkowych”** [2, 78].

P. Kotler będący autorem najczęściej cytowanych prac z zakresu marketingu podał definicję, którą można z powodzeniem wykorzystać w niniejszym opracowaniu.

Konstrukcja podanej wyżej definicji opiera się na następujących podstawowych pojęciach:

- potrzeby, pragnienia i popyt;
- produkty;
- wartość, cena, zadowolenie;
- wymiana, transakcje i związki;
- rynki;
- marketing i uczestnicy rynku.

Na podstawie przedstawionych poglądów i definicji można przytoczyć dwie interpretacje marketingu.

1) jest on postrzegany jako pewna filozofia współczesnego przedsiębiorstwa, którego działalność musi być zorientowana na zaspokajanie potrzeb nabywcy. Jeżeli przedsiębiorstwo nie stworzy i nie dostarczy produktu pożądanego przez nabywcę, uczynią to konkurenci. Filozofia ta nie jest przejawem społecznego altruizmu, lecz wynikiem zbiorowego doświadczenia rywalizujących na rynku przedsiębiorstw. Marketing służy maksymalizacji dochodów przedsiębiorcy.

2) terminu marketing używa się w znaczeniu instrumentalnym. W tym sensie jest on pojmowany jako zbiór metod i technik działania, które umożliwiają zbadanie potrzeb i popytu konsumenta oraz jego szczegółowych preferencji, wykształcenia potrzeb wcześniej nie ujawnianych, skuteczne zachęcanie do zakupów określonych dóbr i usług oraz ich sprzedaż we właściwym miejscu i czasie ku zadowoleniu kupującego. Wszystkie związane z tym sposoby i narzędzia tworzą zintegrowany proces czy "serię kroków", które dzięki orientacji na potrzeby finalnego nabywcy zapewniają przedsiębiorcy efektywną działalność" [2, 89].

Marketing jest związany w zasadniczy sposób z rynkiem, jego badaniem i kształtowaniem.

Stosując instrumenty i działania marketingowe procesy rynkowe są jednocześnie rozpoznawane, a także poddawane celowemu i aktywnemu oddziaływaniu. Kształtowanie rynku za pomocą stosowanych metod i działań marketingowych powinno być poprzedzane fazą badania rynku przy wykorzystaniu określonego zestawu narzędzi badawczych stanowiących istotny element marketingu [3, 23-24].

Marketing może być wykorzystywany zarówno w działalności gospodarczej, jak również przez instytucje działające w sferze pozagospodarczej. Marketing służy do realizacji jednego lub kilku celów działania. Takim celem podstawowym jest zysk. Konieczne jest określenie jego treści, sposobu wyrażania, oraz czasu w jakim ma być osiągnięty. W przypadku realizacji więcej niż jednego celu należy ustalić wzajemne relacje między nimi. Może tu występować hierarchiczna struktura celów, tzn. istnieje cel nadrzędny i cele jemu podporządkowane. Mogą również

występować inne warianty realizacji celów ubocznych, kiedy ich realizacja nie wpływa na realizację celu głównego. Zatem cele mogą być wobec siebie uzupełniające, substytucyjne lub neutralne [1, 87].

POZIOMY MARKETINGU. Przy wyborze odpowiedniej strategii działania na danym rynku, kluczowe znaczenie ma fakt traktowania go (ryнку) jako jednorodną całość lub podziału na odrębne segmenty.

W związku z tym można wyróżnić **trzy strategie marketingu:**

- marketing masowy,
- marketing docelowy,
- marketing zindywidualizowany (na poziomie nabywcy).

MARKETING MASOWY. Rozwój masowej produkcji umożliwił **masową dystrybucję i reklamę** produktów powszechnego użytku, takich jak żywność, środki czystości, kosmetyki i inne. Wykorzystywana przez producentów tych dóbr reklama miała za zadanie wytworzyć wśród nabywców zainteresowanie daną marką, co w konsekwencji zwiększało sprzedaż. Intensywna reklama swych marek (metoda pull) a także motywowanie sprzedawców do umieszczania ich w widocznych miejscach (metoda push) doprowadziły do zapewnienia silnej pozycji marki w świadomości konsumentów [4, 56-57].

Niektórzy teoretycy i praktycy marketingu przewidują schyłek masowego marketingu. Jednakże wydaje się to nieco przedwczesne. W krajach postsocjalistycznych transformacja społeczno-ekonomiczna stworzyła ogromne możliwości ekspansji firmom (np. McDonalds, Nike) stosującym marketing masowy. W innych z kolei krajach np. kraje Wspólnoty Niepodległych Państw, Indie, Chiny masowa sprzedaż (będąca formą marketingu masowego) przeżywa coraz większy rozkwit. Oczywiście na tych rynkach mogą pojawiać się firmy oferujące niskiej jakości towary, których nabywcy nie chcą kupować w sieci sprzedaży detalicznej. Często rozróżnienie uczciwych firm i naciągaczy jest niezwykle trudne, dlatego też zakupów powinno dokonywać się w firmach mających uznaną markę.

MARKETING DOCELOWY. Marketing docelowy polega na **oferowaniu produktów skierowanych do konkretnych segmentów rynku**. Każdy rynek składa się z pewnych grup konsumentów charakteryzujących się nieco odmiennym zestawem potrzeb i wymagań. Dane przedsiębiorstwo stosując zasady marketingu docelowego dzieli rynek na coraz mniejsze segmenty. Można zatem wyróżnić trzy poziomy segmentacji rynku:

- poziom segmentu marki,
- poziom niszy,
- poziom komórki rynku.

Kryteria podziału rynku na poszczególne segmenty mogą dotyczyć n/w rodzajów segmentacji:

1) segmentacja pod względem korzyści (grupowanie nabywców szukających jednakowych lub podobnych korzyści np. nabywcy preferujący wysoki poziom świadczonych usług edukacyjnych);

2) segmentacja demograficzna (grupowanie osób o podobnych cechach demograficznych np. absolwenci szkół średnich zamierzający kontynuować edukację na poziomie szkoły wyższej);

3) segmentacja według stylu życia (grupowanie osób o podobnym stylu życia i podobnym poziomie dochodów np. niezależni mieszkańcy miejscowości położonych na Mazowszu szukający niedrogiej szkoły wyższej położonej w pobliżu dworca kolejowego);

4) segmentacja według poziomu użytkowania (grupowanie konsumentów według tego jak często i intensywnie korzystają z danego produktu np. studenci szkół wyższych korzystający z bibliotek naukowych);

5) segmentacja okazjonalna (grupowanie konsumentów według przyczyn korzystania z produktu np. studenci studiów zaocznych dojeżdżający do Warszawy pociągami PKP na zajęcia prowadzone w soboty i niedziele).

Podział rynku na wiele różnych sposobów ma na celu odkrycie nie realizowanej potrzeby (potrzeb), zaspokojenie której przyniesie określone korzyści zarówno konsumentowi, jak i przedsiębiorstwu sprzedającemu dany rynkowy produkt. Dzielenie rynku na poszczególne segmenty, w działaniach marketingowych można skoncentrować się na jednym z nich lub na kilku wybranych. W tym drugim przypadku każdemu z nich oferuje się nieco inny zestaw produktów.

Skoncentrowanie się na jednym segmencie rynku ma następujące zalety:

- łatwiejsze przyporządkowanie danego konsumenta do konkretnego segmentu;
- w prawidłowo określonym segmencie rynku ogranicza się niekorzystne dla firmy działania konkurencji;
- poprzez pozyskanie dodatkowej grupy konsumentów istnieje możliwość zdobycia dominującego udziału w rynku.

Skoncentrowanie uwagi tylko na jednym segmencie rodzi pewne niebezpieczeństwa. Zmiany preferencji konsumentów lub przyciągnięcie do danego segmentu zbyt licznej konkurencji może powodować istotne obniżenie zysków. Z tych względów zazwyczaj przedsiębiorstwa stosują marketing wielosegmentowy, umożliwiając sobie korzystanie z ekonomii skali i ekonomii zakresu.

Nisze obejmują niewielkie grupy konsumentów, którzy charakteryzują się szczególną kombinacją potrzeb.

Na rynku usług edukacyjnych na poziomie szkoły średniej można wyróżnić kilka nisz:

- nabywcy gotowi zapłacić bardzo wysoką ceną za odpowiednio wysoki poziom nauczania wszystkich wykładanych przedmiotów lub wybranych (np. języki obce);
- konsumenci zainteresowani tańszymi usługami świadczonymi w szkołach położonych w pobliżu miejsca ich zamieszkania;
- konsumenci preferujący szkoły współpracujące z podobnymi placówkami na zachodzie, oferujące wysoki poziom nauczania języków obcych.

Zalety skupiania się na klientach z nisz to:

- możliwość nawiązywania osobistych kontaktów z klientem;
- mniejsza liczba rynkowych konkurentów w stosunku do poziomu segmentu marki;
- możliwość ustalenia stosunkowo wysokiej marży na sprzedawane produkty w sytuacji, gdy firma w pełni potrafi zaspokoić wymagania konsumenta.

Zachowania firm funkcjonujących w niszach powinny być podobne, jak na poziomie segmentu marki, to znaczy w przypadku istnienia niebezpieczeństwa kurczenia się niszy, firma powinna przyjąć strategię działania w kilku niszach zamiast tylko w jednej.

Komórki rynkowe stanowią mniejsze niż nisze grupy klientów charakteryzujących się takimi samymi cechami. W celu identyfikacji komórek niektóre firmy tworzą bazy danych konsumentów zawierające informacje na temat cech demograficznych, społeczno-kulturowych i dokonywanych przez nich zakupach. Jednak w wielu krajach tego typu praktyki są przez prawo zakazane lub ograniczane, w związku z przepisami o ochronie danych osobowych.

MARKETING NA POZIOMIE NABYWICY. Rozwój na masową skalę produkcji fabrycznej sprzyjał standaryzacji wyrobów i spadkowi ich cen. Pozwalało to zyskać akceptację konsumentów mogących dokonywać zakupów po niższych cenach. W obecnej dobie zastosowania na szeroką skalę w procesach technologicznych i społecznych technik informatycznych - koszt przygotowania produktu na indywidualne zamówienie niewiele przekracza koszt produktu wytwarzanego w masowej skali. W związku z tym marketing na poziomie nabywcy przeżywa swój renesans.

Należy tu rozróżnić:

- marketing zindywidualizowany,
- marketing indywidualizacji masowej.

Ten pierwszy dotyczy sytuacji, gdy producent (sprzedawca) przygotowuje dla konsumenta produkt od samego początku, podobnie jak szewc wykonujący buty na zamówienie [4, 89].

Masowa indywidualizacja polega na tym, że dana firma oferuje podstawowe moduły, które indywidualni klienci mogą łączyć w dowolne uwzględniające swoje potrzeby całości.

Przykłady:

- budowa dowolnych konfiguracji komputerowych,
- wybór dowolnych opcji wyposażenia samochodu,
- indywidualny tok nauczania w szkole wyższej.

Literatura:

1. W. Błaszczuk, J. Czekaj, Stan i perspektywy rozwoju metod organizacji i zarządzania, [w:] Osiągnięcia i perspektywy nauk o zarządzaniu (red. naukowa) S. Lachiewicz, B. Nogalski, Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.
2. Przesłanie Druckera, Zarządzanie oparte na wiedzy. MT. Biznes, Warszawa 2009.
3. W.G. Nickels, Zrozumieć biznes, Wyd. Bellona, Warszawa 2000.
4. E. Skrzypek, Jakość i efektywność, Wyd. UMCS, Lublin 2000.

MIRSKI ANDRZEJ

doctor, Ph.D., assistant professor
Andrzej Frycz
Modrzewski Krakow University,
Krakow, Poland

MANAGING OF SCHOOL - DECISION TAKING IN ADMINISTRATION OF SCHOOL

School, one of the oldest institutions of human civilization, is a highly complex organism, and managing it is particularly difficult and complicated. If we compare it to other institutions to be managed (eg, industrial, commercial, administrative, etc..) That we see here a number of specific features of school:

1 multiplicity and diversity goals of the school. These are the goals of communicating information, goals, skills training, development of special aptitudes, goals, education, welfare, and many others. What's more, the goals of the school are generated by a variety of entities such as the state, local community, parents, teachers and students. Doing so often wewnętrzny contradictions purposes and thus hinders the process of governance.

2 The school is an institution with a strong predominance of the human factor on the material factor. With all the pros of this fact that make school work so interesting is, however, another difficulty in the management and decision making. This is due because of the limited predictability of human behavior and appearance strong emotional factors at all possible actions.

3 Originality and uniqueness of « plastic », which shapes the school, and that is a unique individual, having their own goals, motivations and attitudes. For leadership is necessary to find individualized methods. It happens, that the student is opposed to school initiatives and largely destroys them.

4 These unique individuals with their own goals and motivations come by themselves in a very strong and important relationships. The emotional life of an older child and adolescent równieŝnicy play a particularly strong role, often much stronger than adults. Students form a very important sub- schools, often producing their own standards, contrary to the standards of the school. The result is even more unpredictable behavior of the students, even stronger saturation of school life with emotions, even more contradictory objectives and difficult to predict the consequences of each decision.

5 Customers schools are not only students, but also parents. Leaves have

complete trust in the past parents to the school. A parent becomes increasingly fierce critic of the school, and in the event of a conflict between the school and the student assumes more and more towards the student. Students and their parents make a strong subsystem *niejedokrotnie* suspicious and even hostile to the goals of the school.

6 It is impossible to accurately quantify the impact of the school on its effects. For a long time there is no longer a monopoly of the school on the content and format of the information provided about the world of role models and value systems. Therefore, school curricula, and how its actions must always be set taking into account the very important (in a good and bad sense) external factors.

7 From the team of employees managed the school is also very specific institution. The school principal has are dealing in fact with the same managers. Each teacher is in fact the manager class. For the sake of the school, the director for any reason can not admit to any violation of the authority of his employee, because in this way *podetnie* entirely his managerial competence with respect to students. School management therefore requires enormous tact, the right strategy and management style.

To meet all these needs to be modernized structures that work in the school. All school governing bodies must be open and ready to make changes, which in turn is a consequence of the changes taking place in the environment.

Empirical research I conducted, designed to show how the teachers see the need and type of continuing to carry out changes in the management and organization of school life. The study included only public schools, and therefore dealt with rather realistic changes in the types of schools, without *uzględniania* these experiments, which as of now, is only possible in private and public schools.

The research was covered by 50 people : 25 teachers of one of the technicians in Krakow and 25 teachers of one of the high schools. Among the respondents, there were people occupying various positions in the school: directors and deputy directors, teachers, novice (up to 3 years of work), teachers Intermediate (4 to 10 years) and teachers with extensive experience (over 10 years). The study was conducted using a questionnaire developed by the Department of Education at the University of Oxford, which was used to similar studies in other European countries. Not only does the Polish school is facing major changes, the same is also in many other European countries, including England.

The questions asked were in three areas: organization and management of the school, changes in the organization and management and development and professional development.

In each of these *obszrów* selected was 14-15 questions. Currently characterize provided answers to each of them in individual subjects.

School policy & organisation

1. Teachers tend to see the ways in which decision are made in their school as:

58% - collectively, 24% - hierarchically, 5% sometimes collectively, sometimes hierarchically. Only 4% give other ways of decision making. Nobody describes the way in which decisions are made as intuitive. 64% of males describe the ways in which decisions are made as collective in comparison with only 54% of females ($p < 0.1255$). Only females claim, that decisions are made sometimes collectively, sometimes hierarchically. Teachers in Technical School more often describe the ways in which decisions are made as collective (68%) than teachers in Grammar School (48%) ($p < 0.1185$). Again only teachers in Grammar School claim, than decisions are made sometimes collectively, sometimes hierarchically.

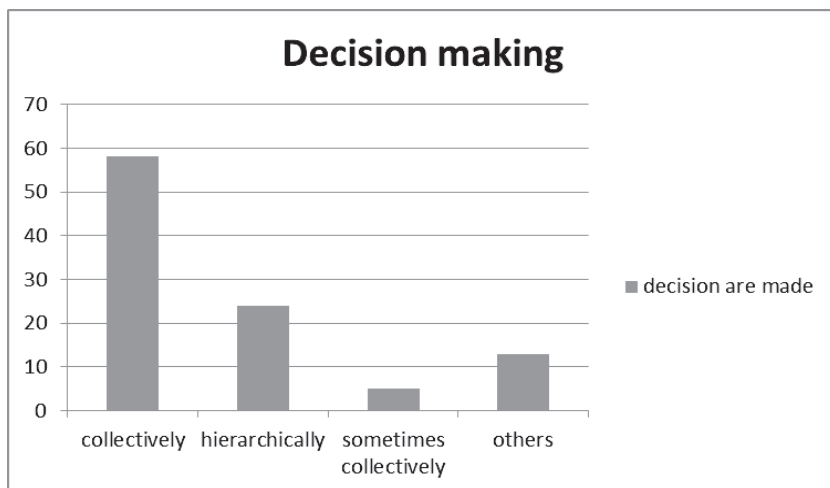


Figure 1.

2. The majority of respondents claims, than the State Ministry decides content of the Curriculum (84%). Only few teachers (16%) show the District Office or The Headteacher. The differences between males and females and between schools are very low.

3. The majority of teachers claim, that the Group of teachers who teach each subject (46%) and the most Senior Subject teachers (24%) should decide the Curriculum. Only 6% claim, that the class teacher should make his own decision. Females prefer the collective decision of the Group of teachers who teach each subject (60% for the Group, 11% for the most senior subject teachers), whereas males prefer the most senior subject teachers (41% for them, and only 27% for the Group) ($p < 0.0077$). The differences between schools are very low.

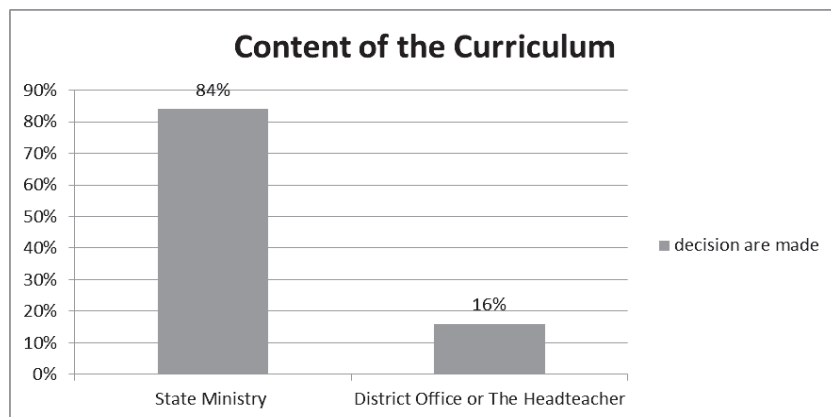


Figure 2.

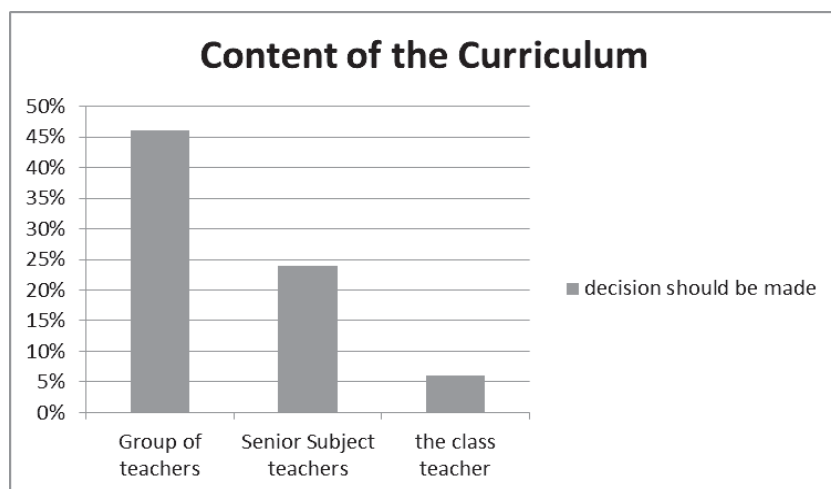


Figure 3.

4. The majority of respondents state - 60%, than the District Office decides the annual financial budget allocation for the school and only 18% show the State Ministry. Nobody shows the Headteacher. 80 % of teachers in Technical School show the District office, and only 8% the Ministry, whereas in Grammar School 40% show the District Office and 28% the Ministry ($p < 0.0291$). The differences between males and females are very low.

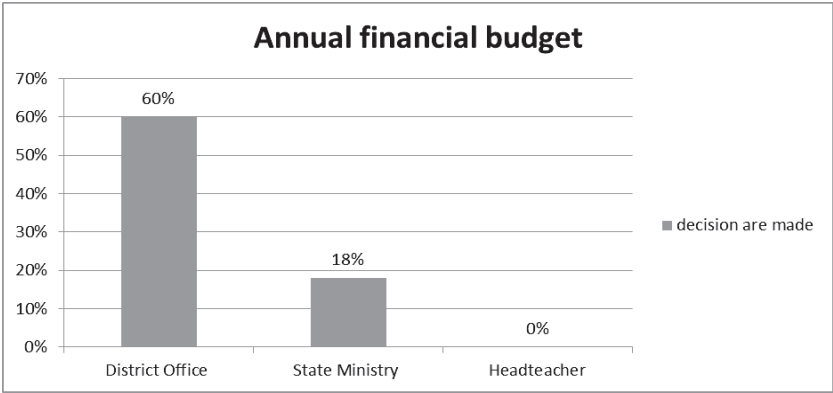


Figure 4.

5. The majority of teachers think, that the Headteacher and the most Senior Subject Teachers (54%) and the Headteacher alone (14%) should decide the annual financial budget allocation for the school. The differences between males and females and between schools are very low.

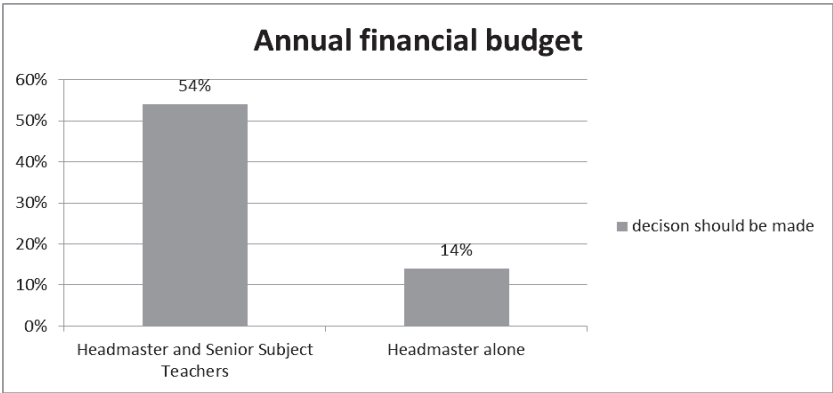


Figure 5.

6. The big majority of respondents claim that the Headmaster makes teacher appointments (86%), the rest of them show The Districts Inspectors (14%). 100% of teachers in Technical School and 72% of teachers in Grammar School claim that the Headmaster makes teacher appointments ($p < 0.0145$). No differences between males and females.

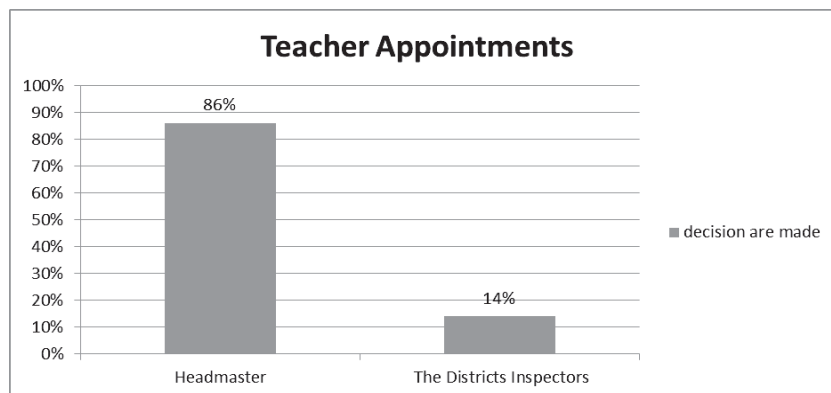


Figure 6.

7. The majority of teachers think that the Headteacher alone (54%) and the Headteacher with Senior Subject Teachers (36%) should appoint teachers at school.

Males more often claim that only the Headteacher should appoint teachers (64%) than females (46%) ($p < 0.5698$). Also teachers in Technical School claim more often that only the Headteacher should appoint (60%) than teachers in Grammar School (48%).

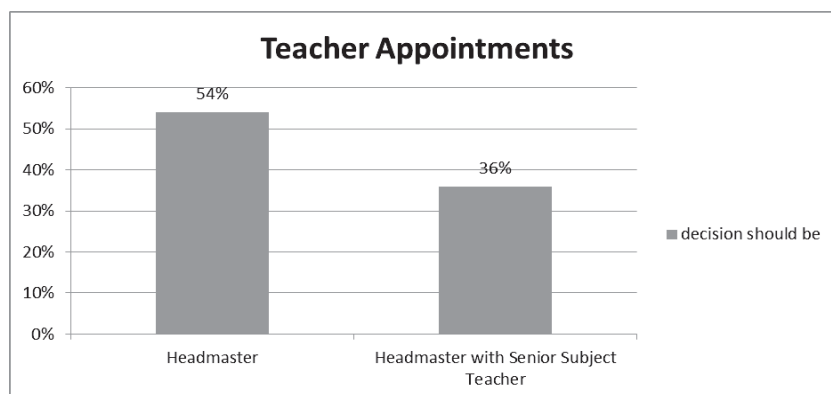


Figure 7.

Final conclusions:

Teachers tend to see the ways the ways in which decisions are made in their school as generally collective. Respondents generally claim that State Ministry decides the Curriculum, the District Office decides the annual financial budget

allocation and the Headmaster appoint teachers. However, they generally think, that group of teachers who teach each subject should decide the Curriculum, the Headteacher with the most Senior Subject Teachers should decide the annual financial budget and appoint teachers. Thus, it is clear, that teachers want more autonomy of the school on the one hand, and, on the other hand, the bigger influence of teachers on the process of decision making. Generally, this questionnaire prove us, that polish teacher need more autonomy, democracy and modernisation in school, better communication system, and more influence on the decision making process. On his side, polish teacher is ready to undertake further education (or self -study) in order to extend his specialist subject knowledge and range of teaching skills.

Bibliography:

1. Bruner J. (1966) : Toward a theory of instruction.
2. Byrd, J., Moore, L. T. (1986), Strategic Planning For the Industrial Engineeriong Function, New York: Van Nostrand Reinhold Company.
3. Dewey, J. (1916): Democracy and Education.
4. Hurlock E. (1955): Adolescent development. New York: McGraw-Hill.
5. Jaczewski A., Woynarowska B. (1982): Adolescence.
6. Mirski, A. (1992): The stage problem in reference to socio-moral and cognitive development). Ph.D. thesis.
7. Mirski, A. (1992): Information Technology and Education. Dissertation at University of Oxford. Oxford, UK.
8. Niemczyński, A. (1980): Models of individual human development). Kraków: WUJ.
9. Niemczyński, A. Mirski, A. (1988): Hopes and fairures in the way of development. «Oświata i wychowanie».
10. Niemczyński, A., Mirski, A., Czyżowska, D., Pourkos, M. (1988): The Cracow studies with Kohlberg Moral Judgment Interview, «Polish Psychological Bulletin».
11. Rokita, J. (2000), Proces zarządzania strategicznego, w: J. Rokita, K. Jędralska (red.), Zarządzanie strategiczne, Katowice: Górnośląska Szkoła Handlowa, p. 34.
12. Romanowska, M. (1996), Zarządzanie strategiczne firmą, Warszawa: Centrum Informacji menedżera

ОКСЕНЮК І.Л.,

начальник сектору якості та аудиту
Авіаційного навчально-
тренувального центру,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

ПОРТРЕТ ФАХІВЦЯ: МЕНЕДЖЕР З УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІГотовКИ

В статті проаналізовано діяльність фахівців з управління проектами в сучасних умовах. Представлено розроблену схему портрету менеджера з управління проектами, що включає необхідні якості, знання, вміння та навички.

Ключові слова: менеджер з управління проектами, фахівець, професійна підготовка проектних менеджерів, портрет фахівця з управління проектами.

В статье проанализирована деятельность специалистов по управлению проектами в современных условиях. Представлена разработанная схема портрета менеджера по управлению проектами, что включает в себя необходимые качества, знания, умения и навыки.

Ключевые слова: менеджер по управлению проектами, специалист, профессиональная подготовка проектных менеджеров, портрет специалиста по управлению проектами.

article analyzes the activities of specialists in project management in the modern world. Presented developed a scheme manager profile project management that includes the necessary qualities, knowledge and skills.

Key words: Manager, Project Management Specialist, training of project managers, profile professional project management.

Постановка проблеми. Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Це - психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність. Однією з важливих умов успіш-

ності фахівця з управління проектами як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Професійна підготовка менеджерів з управління проектами має свої особливості та потребує постійного удосконалення процесу, зважаючи на безперервнн впровадження інноваційних процесів. Адже, як висловився Г. Гант: «Ми не можемо управляти людьми, ми повинні управляти їхнім розвитком».

Аналіз досліджень і публікацій. Професійною підготовкою менеджерів з управління проектами займались не так багато дослідників (Мазур І.І., Шапіро В.Д., Ольдерогге Н.Г., Шпильовий В.Д., Щербина В.В., Мол Е.Г.), оскільки це відносно нова сфера діяльності, що походить від галузі менеджменту та економіки.

Метою даної статті є авторське формулювання портрету фахівця з управління проектами в сучасних умовах професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Без менеджерів сьогодні не обійтися як виробництву, так і невиробничій сфері і, особливо, бізнесу, що все більше поширюється в Україні. Так як виробництво давно перейшло на проетну форму роботи, наявність досвідчених менеджерів з управління проектами стає вирішальним чинником економіки [7, с. 149-150].

В результаті проведеного аналізу науково-педагогічної літератури та проведення нашого наукового експеримнту, ви сформулювали власне визначення поняття. На нашу думку, **менеджер з управління проектами** – це адміністративний керівник функціональної проектної групи, який забезпечує оперативне керівництво і контролює здійснення робіт, що проводяться в рамках проекту.

Менеджери проекту – це ключові фігури в таких галузях, як житлове та виробниче будівництво, машинобудування, архітектура, промислове виробництво, але у них є хороші можливості і в інших областях. У комп'ютерних компаніях, наприклад, менеджери проектів відповідають за випуск нових продуктів, розробку нових технологій і координацію програм зі стратегічними партнера. В Інтернет- компаніях менеджери проектів стежать за запуском нових сайтів або розробкою нових програм.

Попит на менеджерів проектів дуже високий. Щорічна потреба в таких фахівцях складає десятки тисяч людей як для комерційних, так і для державних проектів. Незалежно від того, в чому суть проекту – будівництво об'єкта, випуск продукту, – менеджер проекту стежить за тим, щоб робота йшла відповідно до плану, з дотриманням вимог бюджету. Робота менеджера з управління проектами ніяк не вкладається в якусь одну площину й потребує від фахівця володіння широким колом навичок.

Функції менеджера з управління проектами включають в себе: управління обсягом проекту — контролює проект за допомогою встановлення його

мети, завдань і цілей; управління затратами - передбачає фінансовий контроль проекту завдяки накопиченню, аналізу та складанню звітів по затратах; управління часом - передбачає планування, складання календарних графіків та їх контроль для забезпечення вчасного виконання проекту; управління якістю - забезпечує виконання стандартів якості, встановлених для проекту.

Також варто зазначити і **додаткові функції** (спрямовані на управління певними об'єктами): управління людськими ресурсами - включає спрямування і координацію діяльності людей, залучених до проекту; управління комунікаціями - накопичує інформацію, якою обмінюються члени проектної команди, керівництво, і сприяє успішному завершенню проекту; управління контрактами /постачанням - передбачає відбір, переговори і підписання замовлень, контроль за постачанням матеріалів, устаткування і послуг (обслуговування); управління ризиком -залежить від ступеня невизначеності проекту і базується на знаннях та досвіді із зазначенням умов реалізації конкретного проекту; управління проектною інтеграцією - має забезпечити належну координацію всіх функцій проекту.

Для реалізації таких функцій фахівець повинен володіти **професійно важливими якостями** менеджера з управління проектами (ПВЯ): аналітичні здібності (уміння отримувати, обробляти необхідну інформацію; оцінювати її, порівнювати та засвоювати); здатність до абстрагування (можливість планувати діяльність, прогнозувати та передбачати її результати); мати високий рівень понятійного мислення; уміння приймати рішення в невизначених ситуаціях; здатність управляти собою (саморегуляція та рефлексія); мати розвинені комунікативні та організаторські здібності (цілеспрямованість, рішучість і творчий підхід); висока інтелігентність (етичність у поведінці і роботі) і велика здатність до концентрації уваги; здатність брати на себе багато відповідальних обов'язків і не дуже зважати на почуття безпечності (ризикуює), лідерські якості; спроможність вирішувати конфліктні ситуації.

Для менеджера-керівника дуже важливо мати і такі якості, як: елігатія - вміння бачити світ очима інших; автентичність - уміння бути самим собою, тобто природним у відносинах з оточенням; прийняття почуттів -відсутність страху при безпосередньому зіткненні зі своїми почуттями або почуттями інших людей.

Якщо менеджер оволодіє ПВЯ, організація, крім одержання прибутку та соціального визнання, що є основним її завданням, стає більш гнучкою, спроможною до нововведень, подолання труднощів і самовдосконалення [6, с. 221-224].

За умов конкретної організації кожен менеджер з управління проектами має свої, передбачені посадовими інструкціями **функції**, але у нього є і загальні функції, які не залежать від посади. Він: визначає цілі організації та проек-

тної групи, вирішує, що треба для їх досягнення, забезпечує реалізацію визначених цілей, видає працівникам конкретні завдання; забезпечує відповідні спонукальні мотиви у працівників і зв'язки у колективі та поза ним; організовує, налагоджує процес виробництва (обслуговування), встановлює види та обсяги робіт, термін їх виконання, розподіляє роботи між виконавцями; створює структуру управління проектною групою, визначає основні принципи, способи та методи керування у колективі; оцінює діяльність працівників організації, вирішує питання щодо доцільності їх використання; піклується про професійне та ділове зростання підлеглих; аналізує результати діяльності проектної команди, прогнозує розвиток її на перспективу; впроваджує інновації, дбає про завоювання організацією чи проектною групою передових позицій на ринку.

З точки зору організації управлінської праці розрізняють три основні **управлінські функції менеджера**: міжособистісну, інформаційну і функцію прийняття рішення [4, с. 56-57].

Міжособистісна функція пов'язана з тим, що менеджер організовує, узгоджує спільну діяльність працівників, тобто постійно знаходиться з ними у контакті. Інформаційна функція менеджера з управління проектами ґрунтується на тому, що він є своєрідним інформаційним центром з усіх основних питань діяльності організації. Здійснюється ця функція шляхом пошуку необхідної інформації (особисто і через підлеглих), її поширення (передачі до відповідних служб і працівників, які повинні відреагувати на інформацію) і виступів (у формі доповідей, бесід, інтерв'ю тощо). Функція прийняття рішення теж передбачає різноманітні ситуації. Це - проведення ділових переговорів, розподіл ресурсів, підготовка наказів і розпоряджень, залагодження конфліктів тощо.

Функції та ролі менеджера з управління проектами тісно пов'язані між собою і доповнюють одна іншу [2, с. 52-54].

Проект передбачає чіткі завдання і, найчастіше, високий темп роботи, , а іноді і обмежених ресурсів. Менеджери проекту працюють у строгій відповідності зі своїми планами. У більшості випадків кожен проект планується аж до конкретного дня або години. При розробці планів застосовується так званий «метод критичної стратегії» (Critical Path Method) - принцип визначення послідовності дій на підставі попередніх досягнень. При розробці плану виділяють-ся етапи, які потребують завершення тих чи інших дій.

Усі менеджери проектів знайомі, принаймні, з одного комп'ютерною програмою, яка дозволяє провести планування роботи відповідно до «методу критичної стратегії». До таких додатків ставляться наступні програми: Microsoft Project, Primavera, Scitor Project Scheduler, AEC FastTrack, CA-SuperProject, Kidasa Milestones. Багато програми планування враховують

потреби тієї чи іншої галузі, але всі вони засновані на «методі критичного планування». Більшість програм планування також допомагають розподіляти ресурси. Це ще одна найважливіша функція менеджера проекту. Хороший менеджер проекту вміє вирішувати поставлене перед ним завдання, використовуючи мінімальні витрати праці, матеріалів та інших ресурсів.

Однак ефективність менеджменту не може визначатися лише ступенем задоволення потреб. Не менш важливий економічний підхід, тобто якою ціною задовольняються ці потреби. Інакше кажучи, діяльність менеджера з управління проектами реально можна оцінити тільки через економічні показники успіхів або невдач. Безумовно, багато що в нашій роботі, службовому становищі залежить від суспільних умов, особливостей, пов'язаних з конкретною посадою і організацією, не дуже підвладних окремій людині об'єктивних обставин, але в першу чергу – це особливості роботи та місії організації, в якій працює фахівець.

Вцілому портрет фахівця з управління проектами можна схематично відобразити так:



Схема1. Портрет фахівця з управління проектами.

Кар'єрні перспективи в проектному менеджменті найкраще простежуються в консалтинговому бізнесі, який дозволяє спеціалісту отримати величезний досвід роботи, а також отримати знання у різних сегментах ринку. Кар'єрне зростання виключно в проектній сфері не цілком передбачуваний. Наприклад, на позицію менеджер з управління проектами для великого проекту може бути запрошений топ-менеджер (гендиректор, директор з продажу або акціонер), а для локальних проектів, обумовлених потребами компанії, - управлінець середньої ланки.

Якщо казати про не консалтингових організаціях, можна вказати на відмінності між проектами в українських і західних компаніях. Як правило, в українських структурах зараз переважають великі, глобальні проекти. Це пояснюється тим, що ще не всі процеси вітчизняного бізнесу в достатній мірі склалися, багато потрібно тільки лише вводити в роботу, слідуючи західним зразкам. Звичайно, на подібні масштабні проекти потрібні в основному фахівці з солідним досвідом роботи – від п'яти років і більше. У західних же компаніях більш поширені невеликі проекти, де затребувані менеджери різного рівня, в тому числі і молоді фахівці у віці 25-30 років без релевантного досвіду роботи.

Небагато починають свою кар'єру в якості менеджера з управління проектами. Як правило, спочатку фахівцеві-початківцю пропонують попрацювати в якості помічника менеджера проекту і доручають якийсь один аспект роботи. В міру набуття досвіду вам можуть довірити працювати по більшому числу завдань, поки ви не зможете координувати зусилля інших людей і працювати за проектом від початку до кінця.

Є кілька "підвидів" фахівців з управління проектами. Координатор проекту (Project Coordinator) – це одна з початкових посад, яка передбачає надання допомоги менеджерам проекту, в ваші обов'язки також входить планування нарад і допомога менеджерам.

Менеджер з планування проекту (Project Scheduler) – під час роботи над більшими проектами такий менеджер стежить за програмним забезпеченням, вводить різноманітну інформацію, яку йому надають менеджери, що працюють за проектом, і в міру необхідності оновлює файли. Ця посада більше технічного плану, вона передбачає роботу на комп'ютері і лише невелику частку чисто управлінської роботи.

Помічник менеджера проекту (Assistant Project Manager) – не обов'язково допомагають менеджерам в їх роботі безпосередньо. Найчастіше їм доручається виконати те чи інше конкретне завдання.

Менеджер проекту (Project Manager), в якості менеджера проекту ви можете керувати проектом самостійно або очолювати роботу групи менеджерів, які працюють за даним проектом. Менеджер проекту звітує перед замовником проекту або керівництвом компанії.

Головний менеджер проектів (Senior Project Manager) – цю посаду мають багато великих організацій, які займаються одночасно декількома проектами (особливо будівельні компанії та машинобудівні фірми). Він здійснює контроль над різними проектами, координує виділення ресурсів, візує витрати і вирішує, якому з проектів віддати пріоритет.

Висновки. Спираючись на результати проведеного дослідження та вище зазначені аргументи, можна у загальних рисах сформулювати наступні ділові

якості, вміння вітчизняного менеджера з управління проектами, що працює в умовах ринку.

1. Праця менеджера складна і напружена, тому він повинен постійно підтримувати високу продуктивність, вміти управляти собою. Менеджер повинен уміти досягти успіхів також за рахунок саморозвитку, здатності перетворювати свої недоліки і працювати над власним ростом.

2. До вирішення професійних завдань фахівець з управління проектами повинен підходити творчо, уміти впроваджувати інновації. Менеджер – новатор, який завжди готовий боротися з перешкодами і невдачами, експериментувати, ризикувати тощо.

3. Сучасні концепції управління орієнтовані на високу ефективність, максимально можливе використання потенціалу працівників, постійну готовність менеджера до нововведень. Обґрунтоване, кваліфіковане управлінське рішення вимагає відповідних адміністративних навичок щодо вирішення проблем. Робити це він повинен раціонально використовуючи різні методи і прийоми: обробки та аналізу інформації, проведення нарад, експертних оцінок, опитувань.

Зміна й розвиток якостей людини можуть бути короточасними й відбуватися лише після практичних тренувань. Якості, в тому числі рівень знань, умінь, навичок, потребують постійного вдосконалення, яке й полягає у формуванні трудового потенціалу керівника, в його системній професійній підготовці.

Список використаних джерел:

1. Благовещенская М. М. Информационные технологии систем управления технологическими процессами: [учеб. для вузов] / М. М. Благовещенская, Л. А. Злобин.— М.: Высш. шк., 2005.— 768 с.
2. Вачевський М.В. Маркетинг для менеджера: монографія/ М.В.Вачевський, М.І. Долішній, В.Г.Скотний . - Стрий: Просвіта, 2003. - 139 с.
3. Горнев В. Ф. Компьютерная интеграция и интеллектуализация производств на основе их унифицированных моделей / В. Ф. Горнев, В. Б. Ковалевский // Программные продукты и системы. – 1998. – № 3. – С. 12-19.
4. Гріфін Р. Основи менеджменту: Підручник для студ. екон. спец./ Рикі Гріфін, Володимир Яцура., - Львів: БаК, 2005. - 605 с.
5. Мазур И.И., Шапиро В.Д., Ольдерогге Н.Г. Управление проектами: Учебное пособие / Под общ. ред. И.И. Мазура. — 2-е изд. — М.: Омега-Л, 2004. — с. 664.
6. Мартиненко М. Основи менеджменту: Підручник/ Микола Мартиненко., - К.: Каравела, 2005. - 494 с.
7. Рудінська О. Менеджмент: Посібник/ Олена Рудінська, Світлана Яроміч, Ірина Молоткова, ; М-во освіти і науки України, Одеський нац. ун-т ім. І.І.Мечникова. Економіко-правовий фак-т, Регіональний ін-т держ. управління. - К.: Ельга Ніка-Центр, 2003. - 334 с.
8. Woodward J. Industrial Organization: Theory and Practice. – London: Oxford University Press, 1965.

ПЕРЕВЕРЗЄВА С.В.,

викладач, Криворізький педагогічний
інститут ДВНЗ «КНУ»,
м. Кривий Ріг

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

У статті розглядається виховання студента при комплексному підході до навчально-виховного процесу і розвиток майбутнього викладача як цілісної особистості у системі самоврядування.

Ключові слова: навчально-виховний процес, діяльність студента, гуманізація, самоврядування.

В статье рассматривается образование студента комплексным подходом к учебно-воспитательному процессу и развитие будущего учителя как целостной личности в системе самоуправления.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, деятельность студента, гуманизация, самоуправление.

This article considers upbringing of students in an integrated approach with the educational process and the development of the future teacher as a holistic person in self-govermental system.

Key words: educational process, student activities, humanisation, self-government.

Постановка проблеми. В нинішній час сучасна система організації навчально-виховного процесу характеризується його безперервністю, систематичністю і постійним вдосконаленням організаційної структури педагогічного управління. Необхідно відзначити, що без цілеспрямованого розвитку самоврядування студентів досить складно досягнути суттєвого і бажаного результату в формуванні такого компоненту, як гуманістична направленість особистості майбутнього викладача. Головним витоком гуманізації вищої школи є побудова навчального-виховного процесу відповідно з людською природою, так як розвиває особистість, додає необхідних якостей інтелекту, формує толерантність та загальну людську етику [9, С.167-171]. Сутність і особливість функціонування системи студентського самоврядування розглядається як особлива форма ініціативної, самостійної громадської діяль-

ності студентів, спрямованої на вирішення важливих питань життєдіяльності вищого навчального закладу, розвиток соціальної активності, підтримку громадянських ініціатив студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Виходячи із значущості гуманізації виховання, щодо підпорядкування всіх дій педагога реальним інтересам студента та проблемі професійного становлення особистості передусім є потреба у вдосконаленні навчально-виховного процесу на шляху самоврядування. Особливий інтерес викликають наукові дослідження останніх років таких вітчизняних учених (І. Бех, Л. Божович, Л. Буєва, О. Дубасенюк, З. Зикова, І. Зязюн, А. Капська, В. Караковський, М. Красовицький, Т. Кириленко, В. Семиченко, Т. Степура, С. Сисоєва) в яких розглядаються організаційні аспекти самоврядування студентів, проблеми їхньої соціальної зрілості та самореалізації, становлення особистості майбутнього викладача як суб'єкта життєвої творчості, виховання гуманістичних цінностей, формування здатності до свідомої саморегуляції [8]. Аналіз теоретичних джерел дає змогу відокремити напрямки суперечностей в розвитку студентського самоврядування: теоретично-методичні, економічні, педагогічні, організаційні і також особистісні. Зокрема, А. Галіздра [4, С.46] визначила: «Яким спеціалістом стане сьогоднішній студент, залежить не лише від того, наскільки добре він вчиться, але й від всієї цілісності його існування».

Виклад основного матеріалу. Становлення особистості майбутнього викладача - це довготривалий і достатньо складний навчально-виховний процес, який потребує у напрямку гуманізації особистісних утворень кожного студента суттєвої основи його професійної спрямованості та наполегливості. Організація навчального процесу - це система науково-обґрунтованих організаційних, методичних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні (цикли підготовки фахівців) відповідно до стандартів вищої освіти та гармонізованих з принципами формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), спрямованих на реалізацію освітньо-професійної програми підготовки фахівців. Крім засвоєння теоретичних знань, студенти мають отримати практичний досвід, виховати необхідні риси характеру, відчути себе прилежними до даної професії [3, С.93-95]. Входження в європейський освітній простір обумовлює методологічний плюралізм системи виховної діяльності вищої освіти, згідно з яким найкращою вважається та концепція і теорія виховання, що сприяє створенню умов, за яких студент інтенсивно оволодіває компетенціями майбутньої професії, уміннями та навичками розв'язання як теоретичних, так і практичних - соціальних, екологічних, культурних проблем, етичних норм тощо, а відтак формується як самодостатній громадянин - патріот України. Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту»,

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті зорієнтовують педагогічні та науково-педагогічні кадри на сприяння створенню умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина; формування поколінь, здатних постійно підвищувати свій інтелектуальний професійний рівень, розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентноспроможної держави [7].

У рішенні колегії Міністерства освіти і науки України «Про стан та проблеми національно-громадського виховання у вищих навчальних закладах» йдеться про необхідність формування нормативно-правової бази щодо управління виховною роботою у ВНЗ. У положенні «Про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах» значна увага приділяється сприянню діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань клубів за інтересами, залученню студентів до управління навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах. Водночас у державних документах підкреслюється, що орієнтація лише на освітній компонент призвела до відходу значної частини студентів та викладачів від соціально-виховної діяльності [3].

Процес виховання у вищому навчальному закладі органічно поєднаний з процесом навчання студентської молоді, опануванням основами наук, багатством національної й світової культури. Формування творчої особистості за допомогою посилення організаційно-виховної, культурно-освітньої роботи серед студентів у національній моделі вищої освіти нерозривно пов'язане з відродженням нації, демократизацією і гуманізацією суспільства, поглибленням самоврядування народу, яке передбачає висунення студентської молоді на керівну роботу в різних сферах управління і виробництва [5].

Цей процес не може бути стихійним, він передбачає співробітництво, співдіяльність, співтворчість педагога і студента. Кожен педагог, який би предмет він не викладав, завжди є перш за все вихователем. К.Д. Ушинський стверджує, що «дух навчального закладу живе не в стінах і не на папері, а в характері більшості викладачів і звідти переходить у характери вихованців». Навчання у вищій школі повинно мати не лише освітню орієнтацію, а й обов'язкову виховну спрямованість. Навчально-виховний процес покликаний формувати в студентів високу культуру, гуманістичний і демократичний світогляд, високі моральні якості, виховувати їх громадянами – патріотами, інтелігентами, творчими й цілеспрямованими спеціалістами [5]. Виходячи із засад демократизації виховної діяльності, розглядаються не як спосіб педагогічного впливу на вихованців, а як спосіб виховної взаємодії її суб'єктів (той хто виховує і той кого виховують) і об'єктів середовища, з якими суб'єкти взаємодіють і які є носіями певних цінностей. При цьому надається

перевага діяльнісному вихованню. Здійснюється перехід від зовнішнього примусового методу виконання дії до внутрішнього усвідомленого і бажаного само виконання дії, коли позитивний досвід поведінки формується на основі саморегуляції і саморегламентації особистості, в процесі самовиховання, без участі того хто виховує. Водночас у виховній діяльності педагога більшого значення набувають організаційні зусилля, спрямовані на забезпечення активності самого студента, створення необхідних умов для вільного розвитку його особистості, мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної та ін.). При цьому домінантним видом діяльності студентів має бути той, який відповідає конкретним завданням виховної діяльності [8]. В умовах гуманістичної парадигми викладач і студент стають рівноправними учасниками педагогічного процесу. Студент разом з викладачем бере участь у формуванні цілей, завдань, форм і методів педагогічного процесу. Технологія навчання припускає створення навчальних планів і програм, що забезпечують можливість створення «індивідуальних освітніх траєкторій особи». Основний наголос робиться на тому, щоб навчити студента читати - розвивати потребу в знаннях, навчати умінню їх здобувати, обробляти і використовувати. Внутрішній світ студента представляє контекст навчання, що передбачає залучення фантазії, вигадки, спонукання до вираження відчуттів, відносин. Спрямованість на розвиток цілісного, асоціативного, інтуїтивного мислення властива саме гуманістичній парадигмі. Немає ділення на категорії, кожен студент потенційно обдарований; завдання викладача - виявити характер прояву обдарованості. Що стосується оцінювання успіхів, останнє має багатofакторну шкалу. Важливим моментом є і те, що викладач не тільки учить, але і сам вчиться в процесі навчання [2,6, С. 10].

Проте постає потреба у поєднанні теоретичної підготовки та практики, навчального процесу та виховної роботи з метою оволодіння професійно значущими якостями, що загалом буде відображати рівень сформованості педагогічних умінь та розвиток майстерності майбутнього викладача. Тому забезпечення реалізації індивідуальних особливостей кожного студента є важливим і фундаментальним полем його практичної діяльності. В основу якого покладається цілеспрямоване виховання ініціативи, активності і самодіяльності студента, можливість самореалізуватися, виявити свої інтелектуальні і творчі здібності, організувати інших в навчальній, суспільній, а також професійній діяльності. Основним і безперечним є те, що система розвитку студента в наявності впливає на психологічні властивості і рівень функціонування психологічних процесів і тому впливає на інтелектуальний потенціал та творчий підхід до практичної дії. У напрямку ефективної організації навчально-

виховного процесу, що позначається на застосуванні напрацьованих вмінь, знань, підвищення рівня фізичної підготовленості, сформованості ментальних здібностей. Основою їх розвитку є новий зміст і характер діяльності (передусім навчальної) студентів, психічних процесів, які вона включає, вибірковість їх розумової активності, вищий рівень саморегуляції. Важливу роль у розвитку загальних здібностей відіграє оволодіння формами й операціями теоретичного мислення, формування таких його якостей, як самостійність, продуктивність, гнучкість, критичність і це передбачає подальший творчий підхід і стійкий інтерес в опануванні професійної майстерності.

І.Д. Бех [1,с.274-276] стверджує: «Педагог у своїй виховній діяльності (теоретичній, практичній) має виходити із закону єдності суспільних та особистісних інтересів життя. Водночас ніяке знання навіть найвитонченіших прийомів психологічного впливу не допоможе педагогові, якщо він випустить з уваги принципово важливий факт, що професійна діяльність водночас є поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистісних якостей із вимогами гуманістичної орієнтації в педагогічній взаємодії».

Єдність суспільних та особистісних інтересів життя студентів можливо зорієнтувати на систему студентського самоврядування, що виступає як базовий компонент гуманістичної направленості у реалізації опанованого і змістовного досвіду (студент – викладач – навчально-виховний процес – самопізнання – саморегуляція – мораль – інтелект – творчість – педагогічна майстерність) відповідно до напрямів діяльності органів студентського самоврядування.

Студентське самоврядування як системне утворення поєднує провідні сфери життєдіяльності студентської громади вищого навчального закладу, усі його структурно-організаційні рівні: групу, потік, факультет, інститут, гуртожиток, вищий навчальний заклад; має різноманітні організаційні форми (старостат, студентський деканат, рада, студентське наукове товариство тощо) та відповідне нормативно-правове регулювання. Оптимізація діяльності органів самоврядування студентів передбачає систематизацію навчально-виховної роботи, забезпечення психолого-педагогічних умов для розвитку їхньої громадянської компетентності та соціальної активності, спільну реалізацію актуальних соціально-педагогічних проектів, удосконалення форм співпраці з громадськими організаціями, створення єдиного інформаційно-комунікативного простору з використанням інформаційно-комунікативних технологій.

У навчально-виховному процесі позааудиторна робота студента є продовженням аудиторної роботи і належить до категорії систем, тобто цілісних утворень, що складаються із взаємопов'язаних елементів. У позааудиторній роботі поєднуються різноманітні види праці та спілкування, реалізуються

всесбічні як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійну підготовку майбутнього фахівця [7]. Позааудиторна робота студентів - це процес, в якому домінує елемент самореалізації. Вона дає змогу студентам гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються. Позааудиторна робота має бути орієнтована на особистість студента. Зростання ролі самостійної роботи є однією з провідних ланок перебудови навчання - виховного процесу у вищій школі. Самостійна позааудиторна робота - це не лише засіб зростання інтелектуального потенціалу, професійної культури, а й платформа формування відповідальності, оволодіння засобами самоактуалізації, самовиховання, самоосвіти. Розвитку творчості студентів сприяють різні форми та види позааудиторної навчально-виховної роботи (організація дискусійних студентських клубів, клубів за інтересами, індивідуальні консультації та ін.). У сучасній педагогічній літературі майже не узагальнено нові підходи до організації самостійної роботи студентів, різноманітних форм і видів позааудиторної роботи. Без самостійної роботи фахівець сформуватися не може. Дуже важливо, щоб у ВНЗ на кожній кафедрі функціонували гуртки, проводилися додаткові диспути, семінари, консультації. Добре, коли ці процеси мають усталений, організований характер, а студентське самоврядування значною мірою намагається вирішувати організаційно важливі питання. На нашу думку, до основних форм позааудиторної роботи студентів належать виконання домашніх завдань, науково-дослідна робота, безпосередня участь у конференціях, змаганнях, іграх, педагогічна практика, участь у роботі гуртків, робота в літньому таборі відпочинку дітей, керівництво гуртком або секцією в школі, будинку творчості, організація змагань, диспутів, круглих столів тощо.

Загалом система студентського самоврядування в аудиторний і позааудиторний час становить цілісний структурний механізм, який дозволяє студентам шляхом самоорганізованої діяльності брати участь у керівництві справами свого колективу у взаємодії зі всіма органами управління вищим навчальним закладом, захищати власні права та інтереси, сприяє гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця, враховуючи високу мораль, гуманізм, соціальну активність.

Висновки. Виявлено що першоосновою гуманістичного і демократичного виховання студента є комплексний підхід до його організації який розкриває майбутнього викладача як цілісну особистість, тож кожен акт життєдіяльності є вираженням її соціальної суті. Організуючи виховний вплив потрібно звертати увагу не на окрему властивість, а на всю систему особистісних відносин студентів, так у навчально-виховному процесі повинен бути

спланований вихід на цілісну особистість з її моральними, естетичними та національними відносинами в основу яких покладено гуманізм.

Розкрито сутність й особливості функціонування системи студентського самоврядування у педагогічному навчальному закладі. З'ясовано, що функціонування такої системи є фактором виховання також у позааудиторний час, якщо вона стає органічною частиною навчального процесу та його продовженням. Доведено, що специфікою системи студентського самоврядування навчального закладу є сутнісна відповідність її змісту, форм та методів педагогічній діяльності, оскільки участь у студентському самоврядуванні доповнює, розширює та поглиблює знання й уміння майбутніх учителів, набуті в процесі професійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848с.
2. Бондар Г. Стан сформованості гуманістичного світогляду майбутніх учителів / Г. Бондар // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – №1. – С. 169-174.
3. Волковницька Т. М., Янченко Т. В. Соціально-педагогічні умови професійного становлення майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі. / Волковницька Т. М., Янченко Т. В.// Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя Психолого-педагогічні науки. – 2012. – №3
4. Галізда А. Самопочуття студентів під впливом навчальних навантажень. // Актуальні проблеми фізичного виховання студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ: Вид-во «Нова Ідеологія», 2012. – 252 с.
5. Курлянд, З. Н. Педагогіка [Текст] : навч. посібник. – Х.:Бурун Книга, 2009. – 304 с.
6. Макутон П. Я. Світоглядні ідеали і цінності, їх місце і роль в культурі // Актуальні проблеми духовності: Збірник наукових праць / Криворізький державний пед. університет. – Кривий Ріг: І.В.І. – 2002. – С. 19-29.
7. Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності / Л. Петриченко // Гуманізація навчально-виховного процесу. Вип.ЛІ. Словянськ – 2010. – С. 33-40.
8. Потопа К. Л. Соціально-педагогічні умови організації студентського самоврядування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. педагог. наук 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / К. Л. Потопа. – К., 2006. – 24 с.
9. Освіта і наука в Україні. Матеріали всеукраїнської наукової конференції. 21-22 червня 2013 р., м. Дніпропетровськ. Частина І./ Наук. ред. О.Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ: Роял Принт, 2013. – 256 с.

ПОНОМАРЕНКО Т.О.,

доктор педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та управління
освітою ПВНЗ „Краматорський
економіко-гуманітарний інститут”

ЕФЕКТИВНА УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається значенні якості дошкільної освіти як чинника розвитку соціально компетентної особистості. Висвітлюється роль ефективного управління як обов'язкової умови якості освіти дошкільників. Уточнюється сутність низки дефініцій. Окреслюються умови ефективного управління якістю освітньої діяльності. Розглядаються причини неефективного управління якістю дошкільної освіти. Розкриваються шляхи вдосконалення механізмів управління якістю освіти дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *якість дошкільної освіти; управління якістю дошкільної освіти; професійна управлінська компетентність; управлінська культура керівників дошкільної освіти.*

В статье рассматривается значение качества дошкольного образования как фактора развития социально компетентной личности. Освещается роль эффективного управления как обязательного условия качества образования дошкольников. Уточняется сущность ряда дефиниций. Очерчиваются условия эффективного управления качеством образовательной деятельности. Рассматриваются причины неэффективного управления качеством дошкольного образования. Раскрываются пути совершенствования механизмов управления качеством образования детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *качество дошкольного образования; управление качеством дошкольного образования; профессиональная управленческая компетентность; управленческая культура руководителей дошкольного образования.*

The article deals with the important qualities of pre-school education as a factor of development of social competence of personality. The

role of effective managing as an obligatory condition of qualitative pre-school education is revealed. The essence of a number of notions is studied. The conditions of effective management of the quality of educational activity are analyzed. The causes of ineffective management of the quality of pre-school education are considered. The ways of improvement of mechanisms of management of the quality of education of the children of pre-school age are described.

Key words: *the quality of pre-school education; the management of the quality of pre-school education; professional managing competence; managing culture of directors of pre-school education.*

Постановка проблеми. Якість дошкільної освіти є одним з найважливіших показників рівня розвитку суспільства, „значущим педагогічним феноменом, що відбиває сучасне соціальне замовлення” [1, 150] на формування всебічно та гармонійно розвинутої, соціально компетентної особистості. У Національній доктрині розвитку освіти [2] вказано на необхідність забезпечення рівного доступу саме до якісної освіти всіх громадян України. У документі відзначено, що модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури й соціальної практики. Якість освіти визначається національним пріоритетом і передумовою безпеки держави. Особливу увагу приділено необхідності спрямування матеріальних, фінансових, кадрових і наукових ресурсів суспільства й держави на забезпечення якості освіти. Взаємозв'язок освіти й науки, педагогічної теорії та практики розглядається як обов'язкова умова забезпечення її високого рівня розвитку.

Зазначене вище підтверджує актуальність проблеми якості освіти дітей дошкільного віку. Забезпечення високої якості є умовою успішного функціонування системи дошкільної освіти, оптимального особистісного розвитку кожної дитини. Якість дошкільної освіти зумовлюється особливостями управлінської діяльності керівників, залежить від рівня розвитку їхньої професійної компетентності. Водночас на підставі аналізу сучасного стану організації суспільної дошкільної освіти можна зробити невтішні висновки стосовно дефіциту в багатьох керівників дошкільних закладів управлінських знань, досвіду компетентної управлінської діяльності, особистісної готовності до управління на засадах партнерства, довіри в педагогічному колективі, ефективного прийняття рішень. Гостро відчутна потреба в керівниках, здатних здійснювати ефективну управлінську діяльність на засадах культуровідповідності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У вивченні проблеми управлінської діяльності в галузі дошкільної освіти приділено увагу окремим її

аспектам, зокрема, формуванню соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу (М. Молочко); управлінню його інноваційним розвитком (С. Пехарєва); соціально-педагогічним умовам управління розвитком дошкільної освіти в регіоні (Л. Пісоцька), організаційно-педагогічним умовам функціонування сучасних дошкільних закладів (Л. Покроєва); визначенню педагогічних засад управління розвитком ДНЗ (Т. Морозова, О. Янко); розробці дослідницького підходу в управлінській діяльності керівника дошкільного закладу (О. Давиткіна); оцінці управлінської діяльності керівника дитячого садка (І. Тимофєєва); удосконаленню системи інформаційного забезпечення управління дошкільною освітою на муніципальному рівні (О. Комарова, С. Савінова); визначенню теоретичних засад та технології управління системою фізичного виховання дітей (Н. Денисенко) та ін.

Доведено, що якість дошкільної освіти зумовлена особливостями управлінської діяльності керівників, залежить від рівня розвитку їхньої професійної компетентності (К. Крутій [1], Д. Матрос [6], Н. Мельникова [6], Д. Полев [6], О. Сафонова [4], Л. Фалюшина [7], Р. Чумічова [8] та ін.), культури управління Р. Чумічова [8].

Тож **метою статті** є дослідження особливостей управлінської діяльності як обов'язкової умови якості дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. На неоднозначність трактування сутності поняття „якість” (суттєві ознаки, властивості, особливості, які відрізняють один предмет або явище від іншого; властивість, достоїнство, ступінь придатності до чого-небудь тощо) звертає увагу Р. Чумічова [8]. Дійсно, сутність поняття „якість” визначається як: „1. Наявність суттєвих ознак, властивостей, особливостей, що відрізняють один предмет або явище від інших. ...2. Та чи інша властивість. Достоїнство, ступінь придатності кого-, чого-небудь” [3, 220].

У зв'язку з вивченням моніторингу як сучасного засобу управління якістю освіти в дошкільному закладі підходи до визначення сутності поняття „якість” досліджує К. Крутій [1], зауважуючи, що означене поняття – категорія філософська, об'єктивна й загальнонаукова. Якість – це внутрішня визначеність предмета, що становить його специфіку, відрізняє певний предмет від усіх інших. Це ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням.

Дослідниця звертає увагу на те, що якість є завжди. „Інша річ, яка вона, наскільки відповідає нашим вимогам, вимогам суспільства. І природно, що всі людські зусилля свідомо й підсвідомо підпорядковуються тому, аби в кінцевому рахунку забезпечити високу якість зробленого, високу якість життя” [1, 71].

Отже, якість – категорія філософська, загальнонаукова. Це об'єктивна характеристика будь-чого (предмета, явища), яка відрізняє його від інших, визначаючи властивості та цінність для споживача. Це сукупність суттєвих споживацьких властивостей продукції, ступінь її цінності для використання за призначенням.

Вивчаючи проблему управління якістю дошкільної освіти, Р. Чумічова [8] досліджує підходи до визначення змісту поняття „якість освіти”. Окреслюються напрями вивчення проблеми якості освіти: поняття якості освіти; способи її оцінювання; цілісність, фундаменталізація, взаємодія ступенів системи освіти та її якість; чинники, що зумовлюють якість освіти; ринкове оточення, моніторинг, інформаційні технології та якість освіти; управління якістю освіти; система, механізм управління якістю освіти тощо.

К. Крутій [1] розглядає якість освіти як характеристики освіти, що окреслюється сукупністю властивостей, які сприяють задоволенню освітніх потреб людини й відповідають інтересам суспільства й держави. Якість освіти є характеристикою освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким має бути освітній процес і якій меті він має слугувати. Виражається в системі показників (нормативів) знань, умінь, навичок, норм ціннісно-емоційного ставлення до оточуючого світу й відображає ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу від освітніх послуг, що надаються освітньою установою, а також ступінь досягнення висунутих перед освітою мети й завдань.

Результати аналізу низки досліджень (Б. Гершунський, В. Кальней [9], В. Караковський, В. Качалов, Ю. Конаржевський, А. Моїсєєв, М. Поташник, Б. Прудковський, А. Субетто, П. Третьяков, С. Шишов [9]) дозволяють Р. Чумічовій [8] стверджувати, що автори по-різному трактують сутність поняття „якість освіти”, визначаючи його характеристики в компонентах педагогічного процесу або в кінцевому результаті, тобто в рівні розвитку особистості.

Якість освіти автори трактують як ступінь задоволення очікувань учасників освітнього процесу від освітніх послуг, що надаються освітнім закладом, або ступінь досягнення визначених в освіті цілей та завдань. Ми поділяємо думку Р. Чумічової [8] стосовно того, що тлумачення наведеного поняття є досить загальним, тож не дозволяє виділити ті характеристики, за якими можна визначити якість освіти.

Отже, сутність категорії „якість освіти”, на нашу думку, можна окреслити як характеристики освіти, що визначає її властивості та цінності, які сприяють задоволенню очікувань та потреб суспільства, держави, усіх учасників освітнього процесу – батьків, дітей, педагогів. Основним дискусійним питанням проблеми якості освіти є її оцінювання – за результатом або за процесом.

Науковці довели необхідність зорієнтованості на розвиток особистості випускника будь-якої освітньої системи та на кількісні й якісні характеристики компонентів педагогічного процесу. Уважаємо за доцільне дотримуватись такої думки щодо виключно значущого аспекту досліджуваного питання: різні автори якості освіти розуміють як процес освіти і як його результат, однак загалом простежується орієнтація на оцінку якості освіти за результатами.

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що проблема якості дошкільної освіти, порівняно з питаннями якості освіти шкільної, залишається слабо розробленою й малодослідженою. На нашу думку, складність вивчення означеної проблеми певним чином зумовлена тим, що поняття якості дошкільної освіти, освітнього процесу в дошкільному закладі характеризується багатогранністю (К. Крутій [1], Л. Фалюшина [7]).

Так, К. Крутій [1] зауважує, що поняття „якість дошкільної освіти” з позиції кожного суб’єкта освітнього процесу трактується по-різному. З погляду дітей – це навчання в цікавій ігровій формі; батьків – ефективний розвиток дошкільників, забезпечення можливості безпроблемного вступу до школи; вихователів – позитивна оцінка їхньої діяльності керівниками дошкільного закладу та високі результати розвитку вихованців; керівника дошкільного закладу – ефективність діяльності вихователів і дитячого садка як організаційної структури, висока оцінка їх з боку батьків і дітей, успішні освітні результати вихованців, висока оцінка діяльності керівника з боку органів управління освітою; керівника мікро- або макрорівня – ефективність функціонування й підвищення життєздатності системи, якою управляють.

Проблему якості дошкільної освіти висвітлює Р. Стеркіна [8], окреслюючи шляхи її досягнення: комплексний педагогічний процес; інтеграція освітніх програм; умови для самостійного експериментування; емоційно-насичена атмосфера; використання розвиваючих технологій; особистісна взаємодія учасників освітнього процесу тощо. Водночас, питання, що стосуються сутності поняття „якість дошкільної освіти”, ступеня прояву, можливостей і засобів її виміру, автором не розкриваються.

Ми поділяємо думку Р. Чумічової [8] стосовно того, що причиною складності розробки зазначеного питання є протиріччя, яке склалося між педагогічною системою, спланованою дорослими, та особистістю дитини як емоційного, рухливого суб’єкта цієї системи, який швидко змінюється: якщо педагогічну систему реалізувати в спроектованих рамках (тобто вона не буде гнучкою) – це призведе до негативних проявів в особистості дошкільника; якщо її не планувати, складно буде спрогнозувати результат – рівень розвитку дитини. Цінним щодо вирішення проблеми якості дошкільної освіти є висновок вченої відносно того, що саме управлінська діяльність спрямована на вирішення цих протиріч і досягнення якості в освіті дитини дошкільного віку.

Важливий внесок у розробку проблем управління якістю освіти зробив М. Поташник [5]. Вчений доводить, що якість освіти зумовлює рівень розвитку особистості. Досягнення високого рівня якості освіти можливе лише за умови ефективного управління освітньою діяльністю. На думку М. Поташника [5], створювану систему управління, що спрямовується на підвищення якості освіти, необхідно оцінювати не лише за допомогою педагогічних, освітніх параметрів, але й на засадах культурно-історичної педагогіки. Це дозволить змінити акценти з освіти, спрямованої на формування культури корисності (знань, умінь, навичок тощо), на освіту, що забезпечує культуру відродження достоїнства, честі, ентузіазму людей (духовності, духовних гуманістичних цінностей).

Дослідник акцентує увагу на положеннях стосовно того, що якість освіти залежить від численних часткових і загальних параметрів системи управління (цілей, змісту, засобів, методів, результатів тощо). Так, обов'язковою умовою ефективного управління визначається наявність його організаційної структури, яка розглядається як „сукупність індивідуальних і колективних суб'єктів, між якими розподілені повноваження й відповідальність за виконання управлінських функцій та існують регулярно відтворювані зв'язки й відношення” [5, 219], та організаційного механізму управління, що „становить обов'язково обґрунтовану (логічну) послідовність управлінських дій щодо реалізації конкретної управлінської функції..., ... в оргмеханізмі повинні бути названі не лише логічна структура дій, але й посадові особи, підрозділи (індивідуальні і колективні суб'єкти управління), які виконують, координують і контролюють ці дії” [5, 229 – 230].

Науковець визнає недоліки, які впливають на якість управління освітою: примітивність або навіть повна відсутність будь-якої усвідомленої організаційної структури управління якістю освіти, нерозвиненість цієї структури, відсутність у ній тимчасових суб'єктів, необхідних для розробки інноваційних програм і реалізації інноваційних процесів, пов'язаних з підвищенням якості освіти; нечіткість і неповнота визначених для кожного суб'єкта управління його функціональних обов'язків, прав і відповідальності; неоптимальність розподілу функцій (зазвичай, перевантаженість верхніх рівнів управління); відсутність продуманої системи отримання зворотної інформації про хід освітнього та інноваційного процесів й оптимального організаційного механізму управління якістю освіти [5].

Отже, спираючись на зазначене вище, ми приймаємо думку Р. Чумічової [8] стосовно того, що досягнення якості освіти можливе за наявності в керівника здатності проектувати систему управління як модель і механізм досягнення освітньої якості.

Якість управління дошкільним навчальним закладом характеризується (К. Крутій) [1] як сукупність властивостей і ознак, що визначають його при-

датність, „високосортність”. У контексті управління якістю дошкільної освіти метою розвитку дошкільних навчальних закладів визначається створення умов, що забезпечують оптимальний особистісний розвиток кожної дитини.

Освітні програми й стандарт дошкільної освіти окреслюють критерії, що визначають умови, які необхідно створювати в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу щодо забезпечення певних якостей у розвитку дошкільників. У зв'язку з цим управління повинно бути зорієнтованим на зміст, методи, засоби, середовище освітнього процесу, що зумовлює якість результату педагогічного процесу [8].

Роль освітніх програм у забезпеченні якості дошкільної освіти розкриває Р. Чумічова [8], зауважуючи, що в дошкільному навчальному закладі необхідно створювати педагогічні умови з метою ефективного розвитку дітей дошкільного віку. Модель педагогічних умов закладена в освітній програмі, яка потребує глибокого аналізу з боку керівника й педагогів з метою визначення загальної стратегії розвитку дошкільного закладу та задоволення запитів, потреб та інтересів дитини.

Показник якості дошкільної освіти закладено в змісті основних комплексних освітніх програм. Програми представляють різні освітні моделі педагогічного процесу, які адекватно повинні знайти відображення в планах діяльності педагогів. Порушення відповідності між моделлю програми, програмою розвитку дошкільного закладу й планом діяльності вихователя призводить до зниження якості й педагогічного процесу, і його результату.

Разом з тим, аналіз широкої практики свідчить, що керівники й педагоги часто дезорієнтовані в цінностях різних програм. Вибір програмного забезпечення нерідко здійснюється випадково, формально, без урахування специфіки дошкільного закладу, педагогічного колективу. Спостерігаються випадки формального перенесення певної програми в існуючий освітній процес. Педагогічній практиці зазнають труднощів у точному формулюванні цілей, завдань, якісних ознак програми, яку вони реалізують, що не дозволяє забезпечити ефективність результатів освітнього процесу, якості освіти дітей дошкільного віку.

У низці досліджень (К. Крутій [1], Р. Стеркіна [8], Р. Чумічова [8] та ін.) визначено важливу роль стандарту дошкільної освіти як показника її якості та механізму управління якістю освіти дітей дошкільного віку.

Отже, державний освітній стандарт, як обов'язковий мінімум змісту дошкільної освіти й механізм досягнення її якості, окреслює перед дошкільними навчальними закладами перспективи в досягненні певного державного статусу та є обмеженням, що захищає здоров'я дитини від перевантажень та зумовлює точність виконання нормативних вимог.

Глибокий аналіз стандарту, усвідомлення його змісту дозволяє керівникам визначати перспективні лінії розвитку дошкільного навчального закладу,

створювати науково обґрунтовану систему освіти. Наукове, професійне управління педагогічним процесом на засадах освітнього стандарту зумовлює ефективний розвиток дітей дошкільного віку, творчих здібностей дорослих і дошкільнят.

На сучасному етапі розвитку суспільства науковці (К. Крутій [1], Л. Фалюшина [7], Р. Чумічова [8] та ін.) одностайні в тому, що механізми управління якістю дошкільної освіти потребують удосконалення.

Так, Л. Фалюшина [7] окреслює причини, які зумовлюють неефективність управління якістю дошкільної освіти. Спостерігається нестача спеціальної літератури щодо окресленої проблеми. Накопичений досвід менеджменту у визначеній галузі фактично не використовується. Питання щодо необхідності управління освітньою діяльністю в дошкільному навчальному закладі часто піддається сумніву. Проблема якості педагогічної праці пропонується для вирішення самим педагогам, яким часто не вистачає відповідного досвіду, необхідного для ефективної управлінської діяльності. З цієї ж причини недостатньо ефективним є залучення педагогів до управління діяльністю дошкільного закладу.

Проблеми в управлінні якістю дошкільної освіти на рівні дитячого садка окреслює К. Крутій [1]: нормативно-правова база не завжди відповідає сучасній освітній ситуації, що обумовлює діяльність дошкільного навчального закладу; керівники всіх рівнів управління дошкільною освітою не використовують у повному обсязі можливості сучасної нормативно-правової бази, тож мають утруднення в розробці локальних актів, адекватних освітній ситуації; проектування розвитку системи дошкільної освіти здійснюється без урахування її реального якісного стану (у програмах і річних планах часто спостерігається відсутність проблемного аналізу); контроль якості дошкільної освіти відбувається епізодично, безсистемно й не завжди відповідає сучасним нормативним вимогам; рекомендаційні матеріали обласних атестаційних комісій, висновки з підсумків атестації не завжди враховуються при визначенні стратегії й тактики розвитку дошкільної освіти на рівні дошкільного закладу тощо.

Отже, аналіз спеціальної наукової літератури свідчить про наявність важливих проблем, які зумовлюють неефективність управління якістю дошкільної освіти. Одним з основоположних проблемних питань є недостатня підготовка керівників дошкільної освіти до ефективної, успішної, професійної, культуровідповідної управлінської діяльності. Водночас, управлінській компетентності, майстерності приділено виключно важливу роль у забезпеченні якості дошкільної освіти (К. Крутій [1], Д. Матрос [6], Н. Мельникова [6], Д. Полев [6], О. Сафонова [4], Л. Фалюшина [7], Р. Чумічова [8] та ін.). Науковці довели, що успішність розвитку дитячого садка, його соціальний

статус значною мірою залежить від професійних умінь керівника, його здатності оперативно приймати рішення, націлювати колектив на безперервний розвиток, творче зростання.

У зв'язку із зазначеним вище запропоновано (Л. Фалюшина) [7] деякі шляхи вирішення проблеми вдосконалення механізмів управління якістю освіти. Так, указано на необхідність здійснення управління, засадами якого є моніторинг процесів, що відбуваються в системі дошкільної освіти (моніторинг дозволяє своєчасно й адекватно виявляти та усувати дисфункцію системи, підвищуючи її життєздатність); створення методик удосконалення діяльності управлінців тощо.

З метою підвищення ефективності управлінської діяльності керівників дошкільних закладів окреслено потребу у визначенні рівня сформованості їхніх реальних професійних умінь, розробці й реалізації програми цілеспрямованого формування необхідних управлінських якостей, виявленні ефективності набутих і вдосконалених управлінських знань, умінь і навичок, удосконаленні механізмів їх постійного контролю й корекції.

Особливу увагу акцентовано на необхідності й можливості використання в сучасній теорії та практиці управління якістю дошкільної освіти положень теорії менеджменту та маркетингу. Маркетинг допомагає системі дошкільної освіти знайти своє місце в зовнішньому середовищі, усвідомлювати управлінцям будь-якого рівня, хто є клієнтами системи (реальними й потенційними), які освітні послуги вони бажають одержати від системи, якої якості й за які гроші. Менеджмент дає можливість управлінцям: забезпечити порядок у самій системі; раціоналізувати використання всіх ресурсів дошкільного навчального закладу, усієї системи дошкільної освіти.

Л. Фалюшина пропонує конкретні положення теорії менеджменту, які доцільно використовувати в практиці управління якістю дошкільної освіти: „Якість – це комплексне поняття, що характеризує ефективність усіх сторін діяльності: розробку стратегії, організацію виробництва, маркетинг тощо”; „В умовах командно-адміністративної економіки якість трактується з позиції виробника. У ринковій економіці якість розглядається з позицій споживача”; „У практиці менеджменту широко використовується кваліметрія – наука про способи вимірювання й кількісну оцінку якості продукції та послуг” тощо [7].

К. Крутій [1] особливу увагу зосереджує на тому, що передусім стиль дій і спосіб думок керівника змінюють інформаційні технології. Вони забезпечують точність, оперативність, адекватність управлінських рішень, вивільняють час і формують інформаційну культуру, що відповідає міжнародним стандартам управління. Значну підтримку керівникові надають інформаційні ресурси мережі Internet або спеціально організоване наповнення внутрішньої мережі закладу – Intranet.

Разом з тим, навіть за наявності комп'ютерів і розвиненого телекомунікаційного зв'язку досить низька інформаційна компетентність та інформаційна культура сучасних управлінців у галузі дошкільної освіти не дозволяють досягти значних змін у управлінській діяльності. „У свою чергу, інформаційна культура виявляє себе за умови наявності в керівника функціональної культури, культури взаємодії, культури дослідження, культури відвертості для впровадження й розуміння інноваційних процесів, які можуть застосовуватися в конкретному дошкільному навчальному закладі” [1, 89]. Тож використання інформаційних технологій в управлінні – це умова забезпечення й якості управління, і якості освітнього процесу загалом.

Чинником успішності управління також визначаються (К. Крутій [1], Д. Матрос [6], Д. Полєв [6], Н. Мельникова [6]) цінності, на засадах яких необхідно здійснювати професійну діяльність керівникам і педагогам дошкільного закладу: гуманізація мети й принципів освітньої роботи з дітьми; інновація як засіб розвитку, поліпшення наявних позитивних результатів, а не самоціль; цінності демократії (самовизначення, самовираження, самореалізація); цінності творчості (самооцінка, самоконтроль, рефлексія, самокорекція, саморозвиток, самовираження); цінності взаємодії (взаємоповага, взаєморозуміння, взаємодопомога, етика відносин, довір'я, взаємна підтримка); збереження та оновлення традицій; створення в дошкільному закладі духу інтелігентності (освіченість, інтелект, зовнішня й внутрішня культура життєдіяльності); участь в управлінні закладом членів колективу, батьків, залучення їх до процесу творчої діяльності; імідж дитячого садка тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналіз низки наукових робіт (К. Крутій [1], Д. Матрос [6], Н. Мельникова [6], Д. Полєв [6], О. Сафонова [4], Л. Фалюшина [7], Р. Чумічова [8] та ін.) дозволив дійти висновку стосовно того, що одним з найважливіших чинників, який впливає на якість освіти, є вдосконалення професійної управлінської компетентності, підвищення ефективності та якості управлінської діяльності майбутніх та чинних керівників дошкільної освіти, формування культури їх управлінської діяльності. Водночас аналіз літературних джерел свідчить, що теорія й методика формування управлінської культури керівників дошкільної освіти як обов'язкової умови культуровідповідності їх управлінської діяльності, не були предметом спеціального наукового дослідження. Тож подальших наукових розвідок потребує дослідження проблеми формування управлінської культури керівників дошкільних навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному закладі : монографія / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛІПС. ЛТД, 2006. – 172 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільна освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання / упоряд. Л. Гураш, Т. Вороніна. – К. : Вид. дім „Шкіл. світ”: Вид. Л. Галіцина, 2006. – С. 4 – 22.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57 000 / под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой / С. И. Ожегов. – 19-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1987. – 750 с.
4. Сафонова О. Дошкольное учреждение: основы управления качеством образования / П. Г. Саморукова // Дошк. воспитание. – 2003. – №12. – С. 70 – 71.
5. Управление качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 448 с.
6. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 96 с.
7. Фалюшина Л. И. Управление дошкольным образовательным учреждением: современный аспект / Л. И. Фалюшина. – М. : Пед. о-во России, 2003. – 80 с.
8. Чумичова Р. М. Управление качеством дошкольного образования / Р. М. Чумичова. – Ростов-н/Д. : РГПУ, 2000. – 342 с.
9. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 320 с.

ПОПОВА Г.В.,

здобувач, кафедра педагогіки,
Донбаський державний педагогічний
університет, м. Слов'янськ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті досліджено особливості формування культури управління персоналом у фаховій підготовці майбутніх менеджерів. Проаналізовано зміст навчальних дисциплін освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів та спеціалістів за напрямом “Менеджмент”. З’ясовано, що зміст навчальних дисциплін недостатньо розкриває культурологічні аспекти управління персоналом.

Ключові слова: фахова підготовка, менеджер, галуzeвий стандарт вищої освіти, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма підготовки, культура управління персоналом.

В статье исследованы особенности формирования культуры управления персоналом в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров. Проанализировано содержание учебных дисциплин образовательно-профессиональной программы подготовки бакалавров и специалистов по направлению “Менеджмент”. Определено, что содержание учебных дисциплин не достаточно раскрывает культурологические аспекты управления персоналом.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, менеджер, отраслевой стандарт высшего образования, образовательно-квалификационная характеристика, образовательно-профессиональная программа подготовки, культура управления персоналом.

Some peculiarities of forming the culture of administrating the personnel in the professional training of future managers are investigated in the article. The author analyzed the content of the study courses in different subjects included into the education-professional

programme of training the bachelors and specialists in accordance with their specialty – “Management”. It was ascertained that the content of the study courses reveals the culture-logical aspects of managing the personnel insufficiently.

Key words: professional training, manager, branch standard of higher education, education-qualification characteristics, education-professional training programme, culture of administrating the personnel.

Постановка проблеми. Характерні для України зміни майже в усіх сферах суспільного життя спричиняють посилення вимог щодо належної фахової підготовки майбутніх менеджерів до успішної професійної діяльності в складних, динамічно змінюваних зовнішніх умовах. Сучасний ринок праці очікує від таких фахівців посилення конкурентоспроможності, активності, мобільності, мінімізації проблем адаптації в процесі переходу від навчання до фахової діяльності. Водночас суспільство потребує якісно нової генерації управлінців із високим рівнем культури, здатних очолити будь-які інноваційні процеси як на рівні держави, так і в межах окремої виробничо-господарської одиниці. Завдання формування таких фахівців покладено саме на систему їх фахової підготовки у вищих навчальних закладах, що й актуалізує окреслену проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні педагогічною наукою узагальнено певний досвід вивчення особливостей фахової підготовки майбутніх менеджерів. Зокрема такими дослідниками, як В. Бережна, Н. Глузман, О. Ельбрахт, Я. Стрельчук, К. Чернова, І. Шупта та ін. вивчено основні тенденції розвитку сучасної професійної освіти, окреслено напрямки її модернізації в контексті світових і вітчизняних вимог, приділено увагу формуванню у ВНЗ менеджерів з високим рівнем культури тощо.

Попри пильну увагу вчених до окреслених питань, залишається майже не дослідженою проблема формування культури управління персоналом майбутніх менеджерів у процесі їх фахової підготовки. Це й окреслює **мету** наукової розвідки: дослідити особливості формування культури управління персоналом у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. За період функціонування суверенної української держави було створено й постійно оновлюється низка законодавчих та нормативних документів, де окреслено пріоритети розвитку системи освіти й вимоги до рівня професійної підготовки фахівців будь-якої галузі господарства. У процесі їх вивчення особливу увагу привернули такі положення, як-от: система освіти повинна забезпечувати формування «освіченої, творчої особистості», «інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності

нації»; виховання «генерації людей, здатних ефективно працювати і навчатися впродовж життя»; підготовку кадрів, «здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних інформаційних технологій»; також указано пріоритетне спрямування «до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства»; наголошено на необхідності створення умов для творчої самореалізації та розвитку особистості, забезпечення потреб суспільства й держави у кваліфікованих фахівцях [5; 7; 10; 11].

Отже, українським законодавством задекларовано суспільні очікування від системи вищої освіти щодо підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема й менеджерів, здатних до творчого вирішення фахових завдань, постійного самовдосконалення, розвитку професійно значущих якостей упродовж всього життя, з високим рівнем культури.

Найсприятливішим середовищем для «зростання» такої особистості є освітнє, тому, особливо останнім часом, у науковій літературі приділено значну увагу дослідженню реального стану та перспектив фахової підготовки майбутніх менеджерів у вищій школі. Науковцями проаналізовано її відповідність запитам суспільства та ринку праці щодо таких фахівців з урахуванням сучасних світових тенденцій розвитку освіти і динамічно мінливого середовища, досліджено можливості застосування зарубіжного досвіду фахової підготовки менеджерів, обґрунтовано необхідність удосконалення її змісту тощо [1; 6; 12; 13].

Так, В. Бережна зауважила, що завдання формування майбутніх менеджерів, здатних до впровадження інноваційної професійної діяльності, як фахівців «нового типу», «нової інноваційної якості» покладено на їх фахову підготовку у вищому навчальному закладі. В Україні дедалі здійснюється реформування освітньої діяльності в контексті європейських вимог, зазначила дослідниця, що актуалізує фундаментальні управлінські знання менеджерів та необхідність формування їх інноваційного потенціалу, вміння приймати оптимальні управлінські рішення в складних, мінливих умовах довкілля [1, с. 24–26]. Вищій школі, розвинула цю думку І. Шупта, необхідно «наповнити зміст освіти новітніми матеріалами, запровадити сучасні інноваційні технології навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу, вийти на творчі, ділові зв'язки з замовниками фахівця» [13, с. 116].

Вітчизняна освіта, акцентувала К. Чернова, повинна бути зорієнтованою на «людину як носія культури», що зумовлює пошук нових підходів до фахової підготовки майбутніх менеджерів, серед яких дослідниця вбачає: зміщення акцентів на максимальну адаптацію вмінь і навичок студентів до реальних умов фахової діяльності, що здебільшого досягається через моделювання,

імітацію реальної управлінської практики та пошук рішень за допомогою ігрової, експериментальної дії; узгодження цілей викладання дисциплін циклів гуманітарної, природничо-наукової та загально-економічної підготовки з професійно-орієнтованими; поглиблення психолого-педагогічної, природничо-наукової підготовки, забезпечення гуманізації навчання тощо [12, с.438, 442-443].

На думку О. Ельбрехт, гострі й непередбачувані ситуації в суспільстві зумовлюють інтенсивний розвиток теорії та практики управління і, як наслідок, спричиняють потребу у менеджерах-професіоналах з високим рівнем професійної культури. Учена приділила значну увагу дослідженню культурологічних питань освіти, співвідношенню понять «освіта-культура» й зауважила, що вдосконаленню підготовки менеджерів у ВНЗ сприятиме не лише культурологічний аспект у змісті управлінської освіти, а й «створення сприятливого освітнього середовища для засвоєння студентами культурних цінностей і зразків самодостатньої професійної поведінки» [6, с. 85-87].

Отже, узагальнюючий аналіз наукової думки, засвідчив необхідність посилення фундаменталізації освіти, поглиблення її культурологічної складової, забезпечення гуманістичної спрямованості, що, натомість, сприятиме формуванню менеджерів - професіоналів, здатних працювати в умовах конкуренції та інновацій, з високим рівнем культури.

В окресленій проблемі на поглиблену увагу заслуговує культура управління персоналом (КУП), що визначена нами як складова професійної культури майбутнього менеджера та актуалізована виходячи з соціальної спрямованості управлінської діяльності. Розв'язання проблеми формування КУП спричиняє необхідність вивчення реального стану, особливостей фахової підготовки таких фахівців у ВНЗ з метою з'ясування її можливостей у вирішенні цього питання.

Професійна підготовка фахівця, зафіксовано в Законі України про вищу освіту, - це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом або спеціальністю [7]. У педагогічному словникові термін «професійна підготовка у вищих навчальних закладах» визначається як підготовка фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, спеціаліст або магістр) для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури [4, с. 275]. Принциповим для нашої наукової розвідки є дослідження організації професійної менеджмент-освіти у вищому навчальному закладі III-IV рівня акредитації.

Організація вищої професійної освіти здійснюється відповідно Закону України «Про вищу освіту» та реалізується за допомогою системи стандартів вищої освіти - державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти, стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів. Вони є підґрунтям

оцінки якості вищої освіти, фахової підготовки й освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання [7].

Зокрема, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) - складовій галузевого стандарту вищої освіти, узагальнюється зміст освіти, відображаються цілі освітньої, фахової підготовки, визначається місце бакалавра й спеціаліста з напрямку підготовки 0502 «Менеджмент» у структурі господарства держави, вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей. ОКХ відображає соціальне замовлення на такого фахівця, що розробляється в сферах праці та професійної підготовки з урахуванням аналізу управлінської діяльності; встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності й державні вимоги до властивостей і якостей особи, що здобула базову (бакалавр) чи повну (спеціаліст) вищу освіту за спеціальністю «Менеджмент організацій» [2; 3].

Зміст освіти для відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст) затверджено освітньо-професійною програмою (ОПП) підготовки, яка теж є невід'ємною складовою галузевих стандартів [2; 3].

Аналізуючи зміст освіти, зафіксований в ОПП підготовки студентів-менеджерів ми прийшли до висновку, що формування їх КУП у першу чергу спирається на вивчення навчальних дисциплін гуманітарного циклу, котрі мають значний науковий, гуманістичний та педагогічний потенціал. У процесі засвоєння їх змісту студенти оволодівають методами наукового пізнання, навчаються аналізувати, синтезувати, узагальнювати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати дедуктивні та індуктивні міркування, розвивають культуру мислення; залучаються до фундаментальних загальнокультурних, моральних, етичних і естетичних цінностей, перетворюють їх у стійкі переконання та мотиви поведінки, усвідомлюють потребу в самовдосконаленні, розширенні власного світогляду. Водночас майбутні менеджери ознайомлюються з методами проведення соціологічних, психологічних досліджень, засвоюють моральні засади міжособистісних відносин, етичні та естетичні аспекти в культурі поведінки майбутнього фахівця, оволодівають основами міжособистісних стосунків у групі, культурою розв'язання конфліктів, розвивають професійне мовлення, зокрема й іноземне.

Під час вивчення навчальних дисциплін циклу природничо-наукової та загально-економічної підготовки у майбутніх менеджерів розвивається економічне мислення, аналітичні здібності, формуються вміння проведення економічних досліджень, зокрема за допомогою економіко-математичних, статистичних методів, здобуваються вміння роботи з комп'ютерною технікою, сучасними мережевими технологіями та навички їх практичного застосування для пошуку, обробки і аналізу даних, виховується їх політична, економічна,

екологічна свідомість тощо.

Отже, в процесі оволодіння змістом навчальних дисциплін цих циклів підготовки, розвивається загальна культура особистості майбутнього менеджера, її різні компоненти (політична, правова, моральна, економічна, інформаційна, екологічна культура тощо), створюється важливі засади для формування професійної культури фахівця загалом і КУП зокрема.

Особливої уваги в нашому дослідженні заслуговує цикл професійно-орієнтованої підготовки. Детальний аналіз відповідних цьому циклу підготовки програм навчальних дисциплін засвідчив, що їх зміст спрямований на оволодіння різноманітними аспектами управлінської діяльності й зумовлює розвиток таких професійно значущих якостей та властивостей фахівця, як-от: професійне мислення, його гнучкість, оригінальність, інноваційна спрямованість особистості, аналітичні та прогностичні вміння, що мають особливу значущість для планування організаційних процесів і прийняття управлінських рішень. Водночас майбутні менеджери оволодівають культурою підприємництва, міжнародних економічних відносин, усвідомлюють правові основи фахової діяльності, тим самим забезпечуючи формування ціннісно-вмотивоване ставлення до професії тощо [8; 9].

Таким чином, оволодіння змістом навчальних дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки є підґрунтям формування професійної культури майбутніх менеджерів. У процесі аналізу навчальних та робочих програм дисциплін цього циклу нами виокремлено такі, що розкривають різноманітні аспекти управлінської діяльності в галузі управління персоналом і створюють фундаментальні засади для формування КУП. Тому, подальше дослідження спрямовано на аналіз тих дисциплін, де розкриваються певні змістові аспекти управління персоналом, що забезпечують формування в студентів системи умінь, необхідних для цієї галузі фахової діяльності.

Проведений аналіз ОПП, ОКХ підготовки бакалаврів і спеціалістів за напрямом підготовки «Менеджмент», навчальних та робочих програм дисциплін дозволив виділити такі, що найповніше розкривають питання управління персоналом і є найвагомішими щодо формування системи відповідних умінь, серед них: «Основи менеджменту», «Управління персоналом», «Психологія управління», «Конфліктологія» та «Менеджмент організацій» [2; 3; 8; 9]. У процесі вивчення цих навчальних дисциплін майбутні менеджери оволодівають основами культури роботи з управлінською інформацією, що є підґрунтям для прийняття рішень; опановують методами проведення соціальних, психологічних, економічних досліджень у галузі управління персоналом та вчать формувати рекомендації за їх наслідками; пізнають основні засади культури комунікативної діяльності (культури мови, мовлення, спілкування, врегулювання конфліктів тощо), студіюють іннова-

ційні персонал-технології, навчаються творчо, нестандартно підходити до розв'язання фахових завдань, що певним чином забезпечує формування КУП у єдності її структурних компонентів – інформаційного, дослідницького, комунікативного та інноваційного.

Висновки. Отже, фахова підготовка майбутніх менеджерів має широкі можливості для формування культури управління персоналом. Утім, аналізуючи зміст навчальних дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки ми прийшли до висновку, що вони розкривають суто професійні основи управлінської діяльності, натомість культурологічні аспекти управління персоналом майже залишаються поза увагою. У жодній навчальній дисципліні не розкрито сутнісні, структурно-функціональні характеристики професійної культури майбутнього менеджера, зокрема й культури управління персоналом, водночас окремі аспекти, невід'ємні від КУП не лише вміщено в навчальній дисципліні з однойменною назвою, а й розосереджено за вибічковими змістовними модулями різних навчальних предметів, що не дає можливості сформувати цілісне уявлення студентів про досліджуване явище. Тому, перспективними напрямками подальшого дослідження вважаємо розробку культурологічного забезпечення зазначених вище навчальних дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Бережна В.С. Підготовка майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності : вітчизняний та зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / В.С. Бережна // Наука і освіта. - 2009. - №7. - С. 24-27. - Режим доступу до журн. : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/NiO/
2. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напрямку 0502 „Менеджмент” [кол. авт. під кер. Н.М. Ушакова]. – К. : КНТЕУ, 2001. – 59 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.050201 «Менеджмент організацій» напрямку 0502 «Менеджмент» [кол. авт. під кер. Н.М. Ушакова]. – К. : КНТЕУ, 2001. – 40 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко Семен Устимович. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”). – К. : Райдуга, 1994. – 64 с.
6. Ельбрехт О. Проблема впровадження в Україні досвіду зарубіжних країн з професійної підготовки менеджерів / О. Ельбрехт // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – Вип. LVI. – С. 84-91
7. Закон України „Про вищу освіту” №2984-14, із змінами від 05.12.2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
8. Каталог програм нормативних дисциплін підготовки бакалавра напрямку 0502

„Менеджмент”, частина II : довідкове видання. - К. : Видавничий центр КНТЕУ, 2002. - 225 с.

9. Каталог програм нормативних дисциплін підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.050201 „Менеджмент організацій” напряму підготовки 0502 „Менеджмент” : довідкове видання. - К. : Видавничий центр КНТЕУ, 2002. - 89 с.

10. Указ президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 р. „Про національну доктрину розвитку освіти” [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://edu-law.org.ua/2009/09/ukaz-prezydenta-ukrainy-pro-nacionalnu-doktrynu-rozvytku-osvity.html>

11. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

12. Чернова К.М. Актуальний стан та перспективи фахової підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ / К.М. Чернова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. - Запоріжжя, 2011. - Вип. 20 (72). - С. 438-445

13. Шупта І.М. Підготовка майбутніх менеджерів аграрної сфери економіки в контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем / І.М. Шупта // Вісник Житомирського державного університету. Сер. Педагогічні науки : науковий журнал. - Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2010. - Вип. 54. - С. 116-121

РІЗНИК В.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра професійної освіти,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто науково-теоретичний аспект формування готовності студентів економічних спеціальностей до професійної діяльності, розкрито сутність та структуру готовності до професійної діяльності, виділено її компоненти.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, формування готовності, компоненти готовності до професійної діяльності, суть та структура готовності.

В статье рассмотрены научно-теоретический аспект формирования готовности студентов экономических специальностей к профессиональной деятельности, раскрыта сущность и структура готовности к профессиональной деятельности, выделены ее компоненты.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, формирование готовности, компоненты готовности к профессиональной деятельности, суть и структура готовности.

The article reviews research and theoretical aspect of forming readiness of economic specialties students to professional activity, are analysed essence and structure of readiness to professional activity, with emphasis on its components.

Keywords: readiness to professional activity, forming of readiness, components of readiness to professional activity, essence and structure of readiness.

Постановка проблеми. Сучасні умови ринку ставлять принципово нові вимоги до молодих фахівців економічних спеціальностей, адже знання нині виступають лише потенціалом, яким має володіти фахівець, а головним є результативність діяльності спеціаліста в конкретних умовах. Саме тому сучасна професійна підготовка студентів економічних спеціальностей має спрямовуватися на формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Проте, система професійної підготовки, яка існує сьогодні, не забезпечує належної готовності випускників до практичної діяльності, оскільки робить основні акценти на чисто професійну складову навчання, де знання, уміння і, в певній мірі, навички є критерієм успішності навчання студентів і результативності їх професійної підготовки. Тоді як молодий фахівець стикається у процесі трудової діяльності крім проблем професійних (рівень його знань, умінь і навичок) з проблемами психологічного і соціального характеру. Звідси особливу увагу у професійній підготовці майбутніх фахівців економічних спеціальностей у вищій школі потрібно приділяти формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності роблячи акцент на цьому феномені протягом всього періоду підготовки.

Проблема формування готовності є не новою, але достатньо складною та багатогранною, тому в сучасних умовах оновлення і реформування системи освіти набуває актуальності та гостроти.

Дослідженням готовності у контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності займалися такі науковці: Н.Левітов, Л.Нерсисян, А.Пуні, М.Дьяченко, Л.Кандибович, Л.Кадченко, Л.Кондрашова, І.Зязюн, С.Манукова, О.Міщенко, Р.Ню, А.Семенова, Е.Лукаш та інші.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що, незважаючи на розуміння важливості готовності у практиці вищої школи, ця проблема залишається недостатньо розробленою. Огляд наукових праць з проблеми готовності до професійної діяльності свідчить про те, що глибше розкриті окремі її аспекти, проте відсутні роботи, в яких обґрунтовано формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності.

Метою даної статті є з'ясування науково-теоретичного аспекту формування готовності студентів економічних спеціальностей до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Поняття «готовність» у науковій літературі трактується по-різному. Спочатку готовність досліджувалась науковцями на психологічному рівні, розглядалась як настанова, як психічний стан суб'єкта, завдяки якому відбувається певна діяльність.

Цікаві думки щодо настанови і готовності знаходимо в дослідженнях М.І.Дяченка та Л.О.Кондибівич. Вони вважають, що настанова та психологіч-

на готовність є станами, які відрізняються один від одного. В настанові має місце актуалізація сформованих на підставі попереднього досвіду психічних явищ. У готовності – психічне утворення виникає під впливом завдання, вимог, обставин. Тому, на думку вчених, тільки в деяких випадках стани настанови та готовності збігаються. Готовність є активнодіючим станом особистості, настановою на певну поведінку, змобілізованістю сил виконувати завдання [2].

В сучасній науковій літературі готовність пов'язується з діяльністю взагалі і професійною діяльністю зокрема, що є важливим у контексті нашого дослідження. Огляд наукової літератури дає змогу зробити висновок, що розглядається переважно психологічна готовність до різних видів діяльності і готовність до педагогічної діяльності. Зокрема, у психології поняття «готовність» розглядається як настанова (Д.М.Узнадзе, М.І.Дьяченко, Л.О.Кандибович), як якість особистості (К.К.Платонов), як складне особистісне утворення (Ю.З.Гільбух).

Вчені вважають, що в основі психологічної готовності є сформованість індивідуальних якостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності. На їх думку, психологічна готовність, крім професійно значущих якостей, повинна включати також професійну самосвідомість особистості [7].

У науковій літературі готовність до педагогічної діяльності визначається як особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості на її виконання. Вона містить у собі різного роду установки та усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату [8, с.192].

Так, Л.Кондрашова готовність до педагогічної праці розглядає як складне особистісне утворення, що містить у собі ідейно-моральні й професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, настроєність на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів своєї праці, потребу в професійному самовихованні, і що забезпечує високі результати педагогічної праці [6, с.13-14].

Досить близьке визначення готовності до педагогічної діяльності знаходимо у дослідженні Л.Кадченко, яка вважає, що це складне особистісне утворення, що забезпечує високі результати педагогічної роботи і містить у собі професійно-моральні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння і навички, настроєність на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінки результатів цієї праці, потребу в професійному самовдосконаленні [4, с.13-14].

В аспекті нашого дослідження цікавою є точка зору Ю.Сенько, згідно з якою готовність до педагогічної діяльності – це новоутворення майбутнього фахівця, що є фундаментом його професійної компетентності [9, с.68]. Автор вважає, що і готовність і компетентність є рівнями професійної майстерності.

Аналіз наукової літератури з проблеми готовності свідчить про те, що різноманітні трактування готовності обумовлені розбіжністю наукових підходів і специфікою конкретної професійної діяльності. У зв'язку з цим науковці виділяють два основні підходи у трактуванні феномену готовності: функціональний та особистісний. Функціональний підхід ґрунтується на розгляді готовності як загального психофізіологічного стану особистості, як передстартової активізації психічних функцій. Особистісний підхід полягає у трактуванні готовності як дієвого стану особистості, що виражається у здатності до продуктивної реалізації знань, умінь і навичок і дозволяє особистості швидко орієнтуватись, продуктивно реалізовувати рішення, створювати творчу обстановку [1].

Психологічна готовність, на думку вчених, функціонує як усталена характеристика особистості, тобто діє постійно, а тому немає необхідності постійно її формувати залежно від кожного нового завдання. Попередньо сформована готовність є суттєвою передумовою успішної діяльності. Її називають тривалою, усталеною або загальною готовністю. Тимчасова, або ситуативна відображає особливості й вимоги до особистості в конкретній ситуації, усталена готовність – це стійка система професійно важливих якостей особистості (позитивного ставлення до професії, організованість, уважність, самовладання), її досвід, знання, вміння, навички, необхідні для успішної діяльності в багатьох ситуаціях. Тимчасова та усталена готовність знаходяться в певній єдності. Тимчасова готовність становить прояв усталеної в конкретній ситуації, а усталена готовність розвивається впродовж тривалого часу [3].

Відзначимо, що переважна більшість психологів розглядають готовність як особистісне утворення, яке вимагає мотиваційні, психічні та характерологічні особливості індивіда, а також виділяють у ній моральний, психологічний, практичний компоненти.

М.Дьяченко, Л.Кандилович, вважають, що до складових готовності належать компоненти, які є універсальними для будь-якого виду професійної діяльності (мотиваційний, емоційний, пізнавальний, операційний, вольовий, психофізіологічний) [2].

І.Гавриш розглядає структуру готовності до професійної діяльності на загальнотеоретичному і професіографічному рівнях аналізу. До загальнотеоретичного рівня вона відносить підходи тих науковців, які розглядають готовність до професійної діяльності з позицій психології праці (М.Дьяченко, Л.Кандилович, А.Пуні, Л.Нерсисян, В.Пономаренко та ін.). До професіогра-

фічного рівня аналізу структури готовності до професійної діяльності І. Гавриш відносить підходи тих учених, які ґрунтуються на вимогах, що висуваються професією до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізіологічних можливостей людини та вимогах, які висуваються певною спеціальністю, професією до людини (В.Сластьонін, Ф.Гоноболін, В. Крутецький, Н.Кузьміна та ін.) [1].

Узагальнення матеріалів дає змогу зробити висновок, що розгляд структури готовності до професійної діяльності на загальнотеоретичному і професіографічному рівнях аналізу є досить відносним. Так на професіографічному рівні аналізу до структури готовності автор відносить компоненти, характерні для загальнотеоретичного рівня (психологічні здібності, психолого-фізіологічні можливості людини). Разом із тим, науковий підхід І.Гавриш дає змогу глибше усвідомити складний феномен готовності до професійної діяльності.

Огляд наукової літератури з проблеми формування готовності до професійної діяльності показав, що найглибше досліджене питання структури готовності саме до педагогічної діяльності. У зв'язку з цим ми з'ясували підходи вчених до компонентів готовності до педагогічної праці. Так, С.Єлканов виділяє такі складові готовності: загально педагогічні якості, професійні якості, індивідуальні психологічні якості [3].

Л.Кондрашова виділяє мотиваційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий та психофізіологічний компоненти готовності до педагогічної діяльності [6].

На думку Г.Ковальова готовність особистості до майбутньої діяльності включає морально-психологічний та професійний види діяльності. Морально-психологічна готовність має складну структуру і включає такі компоненти: усвідомленість суспільної та особистісної значущості трудової діяльності, любов (радість, насолода) до праці, здатність трудитися в колективі [5].

М.Кулакова у структурі готовності до професійної діяльності морських спеціалістів виділяє особистісну групу компонентів (адаптаційний, емоційно-вольовий, мобілізаційний, комунікаційний) і професійну групу компонентів (планово-змістовий, мотиваційний, контролювально-оцінний, управлінський) [7].

М.Дьяченко визначає такі компоненти готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї); орієнтаційний (уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями і навичками); вольовий (самоконтроль, уміння управляти собою під час виконання трудових обов'язків); оцінний (самооцінка своєї професійної готовності та

відповідність її до оптимальних професійних зразків [2].

На думку А.Ф.Ліненко, компонентами готовності до професійної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, чи настанова (для ситуативної готовності), мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички і вміння їх практичного втілення, а також професійно значущі якості особистості. Автор переконаний, що під час переносу тривалої готовності в нові умови, ситуації, на неї впливають як зовнішні так і внутрішні фактори. До перших відносять: новизну, труднощі, творчий характер завдань, обставини, що оточують, поведінку присутніх. До других – самооцінку підготовленості суб'єкта до діяльності, його психофізіологічний стан, уміння мобілізуватися на виконання майбутньої праці, контролювати свою емоційну стабільність і рівень власної готовності [8, с.192].

Заслужовує на увагу дослідження професійної підготовки фахівців-економістів В.Д.Стасюк, де компоненти професійної готовності розділені на дві групи: перша група визначена компонентами, що характеризують професійні якості фахівця, друга група компонентів характеризує особистісні якості економіста. Автор виділяє такі професійні якості: планово-змістовні, організаційні, мотиваційні, контролюючі, координаційні. До особистісних якостей відносять: самосвідомість, рефлексивно-комунікаційні, волевільні, емоційні, мобілізаційні [10].

На основі вивчення вимог до професійної діяльності менеджера фінансово-економічного профілю С.М.Тарасова визначає поняття «готовність менеджера до управлінської діяльності» як психолого-педагогічну таксономію необхідного і достатнього комплексу професійно важливих якостей і властивостей особистості, як інтегроване утворення особистості, що характеризує її вибіркову активність при підготовці та включенні до діяльності управління як свідомого і цілеспрямованого процесу впливу на свідомість і поведінку окремих індивідів або членів групи, колективу з метою підвищення організованості та ефективності їх спільної виробничої діяльності [11]. До структури готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності вона відносить мотиваційну, інформаційну, психологічну і рефлексивну складові.

Узагальнюючи наведені точки зору стосовно сутності та структури готовності до професійної діяльності вважаємо за доцільне відзначити, що вони взаємодоповнюють одна одну, розширюють і поглиблюють наші уявлення про складний і багатогранний феномен готовності. Крім того, ми переконані, що вивчати структуру готовності особистості потрібно відповідно до конкретного виду діяльності, враховуючи загальні, універсальні для будь-якої професійної діяльності компоненти та специфічні професійні компоненти готовності, які властиві саме для даного виду діяльності.

Таким чином, на основі аналізу сутності поняття «готовність до профе-

сійної діяльності» можна визначити поняття «готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей». Перш за все, на підставі аналізу різних підходів до дослідження феномену готовності вважаємо, що готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей – це складне особистісне утворення, що є комплексним відображенням цілого ряду особистісних рис і професійних якостей, важливих для успішної професійної діяльності.

На підставі даного визначення, а також аналізу підходів різних авторів до структури готовності до професійної діяльності, нами визначено такі компоненти готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей: особистісний і професійний. Особистісні риси суттєві для успішної професійної діяльності включають такі показники: інтелектуальний, показник комунікабельності, діловий, вольовий, мотиваційний та рефлексивний. Для спеціальних професійних якостей майбутніх фахівців економічних спеціальностей характерні такі показники: когнітивний, діяльнісний, інформаційний, організаційно-виконавчий, креативний та евристичний.

Висновки. Головною метою професійної підготовки студентів економічних спеціальностей є формування готовності їх до професійної діяльності. На основі аналізу досліджень феномену готовності ми дійшли висновку про те, що готовність майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності – це складне особистісне утворення, інтегральна характеристика особистості, що є комплексним відображенням цілої низки особистісних рис і професійних якостей, важливих для успішної професійної діяльності.

Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо у формуванні зазначених особистісних рис і професійних якостей у студентів економічних спеціальностей, оскільки саме готовність майбутніх фахівців виступає фундаментом професійної підготовки, визначає професіоналізм, дає змогу максимально реалізувати себе в конкретному виді діяльності.

Список використаних джерел:

1. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис... докт. пед. наук.: спец. 13.00.04. / І.В.Гавриш – 2006. – 46с.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / Дьяченко М.И. Кандыбович Л.А. – Минск: БГУ, 1976. – 176с.
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б.Елканов. – М.: Просвещение, 1982. – 189с.
4. Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка: автореф. дисс... канд. пед. наук.: спец. 13.00.04/ Л.П.Кадченко - Харьков, 1992. - 20с.
5. Ковалев Г.А. Механизмы и эффекты процессов активного социального обучения /

- Г.А.Ковалев // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Красноград: Куб. гос. ун-т, 1983. – с.127-135.
6. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: автореф. дисс... докт. пед. наук: 13.00.01 / Кондрашова Л. В. – М., 1987. – 34 с.
7. Кулакова М.В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 / М.В.Кулакова – Одеса, 2006. – 20с.
8. Ліненко А.Ф. Готовність до педагогічної діяльності / А.Ф.Ліненко // Педагогіка вищої школи: навч. посіб. – Одеса: ПДПУ, 2002. – с.191-196.
9. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В.Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
10. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа-вищий заклад освіти»: автореф. дис... канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 / В.Д.Стасюк – Одеса – 2003. – 20с.
11. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 / С.М.Тарасова. – Кіровоград. – 2006. – 20с.

СМИРНОВА М.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ЗАЙЦЕВА І.І.,

викладач,

кафедра української та іноземних мов

Кримського економічного інституту

ДВНЗ «Київський національний

економічний університет імені Вадима

Гетьмана», м. Симферополь

УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Статтю присвячено аналізу дидактичних умов формування самоосвітньої компетенції майбутніх економістів в процесі вивчення іноземної мови. Розглянуті методи, форми та види організації самостійної роботи студентів з іноземної мови з метою формування навичок самоосвітньої пізнавальної діяльності. Сформульовані вимоги до завдань для самостійної роботи з іноземної мови в економічному ВНЗ.

Ключові слова: самоосвітня компетенція, самостійна робота студентів, організаційно-методичне забезпечення, іноземна мова

Статья посвящена анализу дидактических условий формирования самообразовательной компетенции будущих экономистов в процессе изучения иностранного языка. Рассмотрены методы, формы, виды организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку с целью формирования навыков самообразовательной познавательной деятельности. Сформулированы требования к заданиям для самостоятельной работы по иностранному языку в экономическом вузе.

Ключевые слова: самообразовательная компетенция, самостоятельная работа студентов, организационно-методическое обеспечение, иностранный язык

This article deals with the conditions for the formation of self-education competence of future economists in the process of learning a

foreign language. The methods, forms, types of organization of independent work of students in the process of a foreign language study to develop skills of self-education of cognitive activity are considered. The requirements for the tasks for independent work in a foreign language in an economic higher establishment are specified.

Key words: *self-education, independent students' work, organizational and methodological provision*

На сучасному етапі розвитку суспільства, що характеризується інтеграцією України в європейські політичні, економічні структури, формуванням загального освітнього та наукового простору в Європі особливо важливим набуває вимоги перегляду критеріїв та стандартів в сфері підготовки кваліфікованих спеціалістів для всіх галузей діяльності, зокрема, спеціалістів з економічного фаху. Професійна компетенція розглядається як інтегральна характеристика особистості, її готовність і здатність використовувати знання, професійний та життєвий досвід для розв'язання професійних задач, проблем та завдань, що виникають в реальних ситуаціях професійної діяльності.

Найбільш загальним цільовим орієнтиром фахової підготовки студентів є інтегральна готовність випускника ВНЗ до виконання професійних функцій, тобто складна інтегральна якість, яка визначається як заданою метою особистісно зорієнтованої фахової підготовки і умовами її реалізації, так і особистістю випускника ВНЗ. Компонентами такої готовності є психологічна, яка базується на глибокому усвідомленні ним потреби в оволодінні внутрішньо прийнятими професійними вміннями і якостями, самоцінному ставленні до них як до особистісно значущих для реалізації функцій спеціаліста, практична, тобто необхідний і достатній рівень сформованості у випускника всього комплексу значущих для професійної діяльності вмінь, яка забезпечує зовнішнє функціонування інтегральної готовності як системи і готовність до самовдосконалення після отримання диплома.

Суттєвими складовими компетенції майбутніх спеціалістів з економіки є достатній рівень професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції та належний рівень самоосвітньої компетенції, які можна вважати визначальними факторами конкурентоздатності майбутніх спеціалістів на ринку праці.

Незамінна роль іноземної мови в становленні сучасного конкурентно здатного фахівця. Іноземна мова є засобом надбання знань, пов'язаних із професійною орієнтацією та обов'язковою умовою професійного вдосконалення майбутніх фахівців з економіки. Метою навчального процесу з іноземної мови в економічному ВНЗ можна вважати формування знань, вмінь і навичок визначення вихідних вимог і даних професійної діяльності, форму-

вання інформаційних ресурсів, здобування і надбання знань, доведення інформації – сприйняття, обробку і використання інформації в економіко–управлінській діяльності, підготовки майбутніх економістів до ділового спілкування та формування самостійності як риси особистості та навичок і вмінь самоосвітньої пізнавальної діяльності.

Кожна дидактична задача може бути розв'язана за допомогою адекватної технології навчання. Розширення арсеналу традиційних методичних способів, засобів, прийомів стає необхідною умовою вдосконалення навчального процесу на даному етапі розвитку вищої школи.

Особлива роль відводиться самостійній роботі студента. Організація самостійної роботи в процесі мовної практики передбачає безпосередній та опосередкований вплив викладача. Якщо спочатку викладач є джерелом інформації, то потім він стає організатором і координатором спілкування. Така логіка відповідає принципу систематичності й послідовності в навчанні. З урахуванням специфіки іноземної мови як предмета, психологічних особливостей оволодіння нею як засобом спілкування, за характером управління діяльністю студента виділяють найтиповіші моделі взаємодії між студентом, викладачем і предметом вивчення.

Назвемо ці моделі: а) безпосередня (пряма) і повністю керована викладачем навчальна діяльність студента; б) повністю опосередковано керована діяльність; в) частково опосередковано керована діяльність; г) повністю самостійна, тобто не керована викладачем і навчальним матеріалом діяльність студента або студентів в конкретному процесі засвоєння знань, умінь і навичок на основі самостійної інтелектуальної і мовленнєвої діяльності – спілкування [1, с. 4].

Самостійність, активність виявляються в цьому спілкуванні, а також в спілкуванні студентів між собою в процесі самостійної пізнавальної діяльності. Тому можливо використання структури спілкування, описані В. К. Дяченком [2], для виділення форм самостійної роботи в процесі спілкування–навчання: парна, групова, колективна та індивідуально–відособлена форми. Такий розподіл узгоджується з принципом поєднання колективних, групових та індивідуальних форм організації навчання.

Саме ці форми навчання–спілкування відповідають практичній меті навчання іноземної мови як провідній, при якій особлива увага приділяється розвитку усного мовлення і методам навчання, що впливають з цього.

Ми вважаємо, що всі методи організації самостійної роботи можуть бути поділені на дві групи залежно від типу діяльності: практична, тренувальна діяльність і пошукова діяльність. Цей розподіл відповідає і ступеню самостійності, що проявляється при виконанні цих видів діяльності. Питома вага методів–способів змінюється залежно від етапу, змісту і задач навчання.

Серед практичних методів організації самостійної роботи з іноземної мови особливе місце займають вправи.

При вивченні іноземної мови використовується великий обсяг виконуваних вправ з відпрацювання автоматизації вживання мовного матеріалу і розвитку мовленнєвих навичок. Як відзначав М. В. Ляховицький, «без вправ навчання перетворюється на розмови про іноземну мову, в чисто схоластичне заняття, основний зміст якого - розшифровка мовних форм і їх переклад» [3, с. 35]. Всі вправи ділять на аспектні (мовні) і мовленнєві. Передмовленнєві вправи є перехідною формою.

Ми вважаємо за можливе розглядати вправи як методи і як види самостійної роботи з іноземної мови, спираючись на трактування вправи Г. С. Скуратівською [4], яка під терміном «вправа» розуміє різноманітні види навчальної діяльності.

Спираючись на думку Ю. Б. Зотова [5, с. 89], що самостійна робота – це такий засіб навчання, який в кожній конкретній ситуації відповідає конкретній дидактичній меті і задачі, формує у того, хто навчається, на кожному етапі його прямування від незнання до знання необхідний обсяг і рівень знань, навичок і вмінь до розв'язання певного класу пізнавальних задач і відповідного просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності, можна стверджувати, що різні рівні самостійності співвідносяться з різною метою і змістом завдань різного типу, при виконанні яких розв'язуються різноманітні пізнавальні задачі.

В процесі самостійної роботи студенти мають розв'язувати задачі, різні за способом розв'язання. Алгоритмічні задачі розв'язуються студентами на основі відомих їм алгоритмів розв'язання (рецептивно–репродуктивні), існують два варіанти пошукових задач, що є алгоритмічними по суті, але розв'язуються студентами на основі відомих їм алгоритмів пошуку способу розв'язання або евристичних прийомів пошуку (репродуктивно–продуктивні). Евристичні задачі, неалгоритмічні по суті, розв'язуються за допомогою евристичних прийомів (продуктивні).

Рівень прояву самостійності визначається складністю видів самостійних завдань. Ускладнення виконуваних дій поєднується з посиленням самостійності. Чим складніше задача, тим вище рівень самостійності, що проявляється при її виконанні і складніший вид самостійної роботи. З поступовим ускладненням розв'язуваних студентом задач, проблем відбувається формування самостійності пізнавальної діяльності, самостійності як риси особистості. Відсутність труднощів, на нашу думку, може бути перешкодою у розвитку самостійності. Ускладнення має відбуватися в плані ускладнення одночасно і процесу.

Отже, самостійні завдання з дисципліни «Іноземна мова» можна розділити на дві великі групи. Об'єктом однієї групи є екстралінгвістична інформа-

ція, що підлягає смисловій обробці і інтерпретації; об'єктом другої групи завдань є мовні засоби, використовувані в процесі комунікативної діяльності. До першої групи відносяться завдання по витяганню інформації, спрямовані на смислову переробку інформації, тобто складання анотацій, рефератів, схем, або на творчу переробку інформації. До другої групи відносяться завдання на узагальнення і систематизацію мовних явищ. Систематизація мислиться в плані орієнтації на засвоєння логічно взаємозв'язаних фактів мови, на осмислення граматичних явищ в рамках і за змістом комунікативної задачі. На нашу думку, виконання завдань обох груп сприяє розвитку самостійності і пізнавальної активності студентів, якщо студенти мають чітке уявлення про цілі виконання того чи іншого завдання, зацікавлені результатами і процесом навчальної діяльності.

Таким чином, ми бачимо, що самостійна робота з іноземної мови в економічному ВНЗ може виконуватися з різними цілями, в різних умовах, в самостійній роботі можуть розв'язуватися навчальні задачі різного характеру і ступеня складності, виконуватися різні вправи відповідно до цілей самостійної роботи.

Аналіз цілей організації самостійної роботи в економічному ВНЗ, цілей і принципів вивчення іноземних мов, типів завдань для самостійної роботи дозволив нам сформулювати *вимоги до завдань* для самостійної роботи з іноземної мови в економічному ВНЗ. Такими вимогами є:

комунікативна спрямованість, що припускає дотримання вимог мовленнєво-розумової активності, індивідуалізації, функціональності, ситуативності, інформативності, новизни.

стимулювання професійної мотивації студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, що передбачає розв'язання студентами диференційованих за рівнем складності завдань

інтегративний підхід, тобто взаємопов'язане формування професійної, лінгвістичної, комунікативної, соціокультурної компетенції.

урахування етапів формування мовленнєвих навичок і типу вправ за складністю, рівнем інтелектуальної активності і засобом виконання.

регулярний, систематичний контроль виконання завдань, що дає змогу реалізувати своєчасний зворотний зв'язок.

Проведений нами аналіз педагогічної літератури і власний педагогічний досвід уможливили вироблення такої характеристики форм і видів навчальної діяльності, що застосовуються до організації самостійної роботи студентів економічних спеціальностей при вивченні ними іноземної мови. Ми виходимо з *визначення самостійної роботи з іноземної мови* в економічному ВНЗ як такої форми навчально-пізнавальної і мовленнєвої діяльності студентів, за якою під безпосереднім або опосередкованим керівництвом викладача на

заняттях або поза ними студенти здійснюють навчально–пізнавальні дії, спрямовані на оволодіння знаннями з економічного фаху на основі мовного матеріалу, а також формування мовленнєвих, загальнопізнавальних навичок і вмінь, навичок самостійної роботи.

Метою аудиторної та поза аудиторної самостійної роботи з іноземної мови, має стати навчання такого виду мовленнєвої діяльності, який забезпечує тому, хто вчиться, максимальне поповнення професійних знань, до якого найчастіше звертається фахівець в реальній професійній діяльності.

Це може бути досягнуто за допомогою впровадження технології контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх економістів, яка передбачає предметне та соціальне моделювання майбутньої професійної діяльності спеціаліста. Основною характеристикою навчання контекстного типу є моделювання не тільки предметного, але і соціального змісту майбутньої професійної діяльності.

Засвоєння змісту навчання відбувається не просто шляхом передачі студенту інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, що спрямована на предмети та явища навколишнього світу. Такий тип навчання реалізується за допомогою системи нових та традиційних форм і методів навчання. Найбільш адекватними є такі активні форми і методи навчання: аналіз конкретних ситуацій, розв'язування професійних задач, проблемні методи, ділові та рольові ігри, науково-дослідницька робота, стажування. Поняття «професійний контекст» забезпечує особистісне включення студентів до процесу професійного становлення, оскільки їх навчально–пізнавальна діяльність набуває особистісного смислу.

Дослідження та особистий досвід показали, що науково–дослідницька робота студентів з іноземної мови є перспективною формою організації самостійної роботи і активізації самостійної пізнавальної діяльності, яка стимулює професійний інтерес студентів, їх пізнавальну активність і самостійність. Все більший інтерес і практичну значущість набуває досвід проведення науково–практичних студентських конференцій з проблем економіки, де робочими мовами є іноземні. Студенти працюють з літературою іноземною мовою з вибраної економічної тематики, систематизують відібраний матеріал, роблять теоретичні і практичні висновки за поставленими завданнями.

Активізація самостійної роботи студентів, оптимізація традиційних форм навчального процесу передбачають широке використання інформаційних технологій навчання, які є інструментарієм формування необхідних для майбутнього економіста компетенціями. До них належать навчальні програми, аудіо- та відео програми, тестові програми, телекомунікаційні ресурси.

Навчальний процес з вивчення іноземної мови буде організований найкращим способом, якщо в самостійній роботі студентів використовуються

сучасні засоби навчання, включаючи традиційні дидактичні засоби і засоби програмованого навчання. До них можна віднести програмовані або частково програмовані навчальні посібники в комплексі з навчальними і контролюючими комп'ютерними програмами, створені з урахуванням специфіки спеціальності студентів економічного вузу.

Ми вважаємо, що створення адекватного організаційно-методичного забезпечення СРС, що розуміється як «процес створення педагогом необхідних і достатніх умов навчання, гарантуючих задоволення потреби студентів в інформаційних джерелах і вказівках» [6, с. 177] є засобом непрямого управління самостійною роботою студентів, розвитку самостійності, переходу від діяльності під безпосереднім керівництвом викладача до такої діяльності, коли студент починає керувати самим собою. Щоб забезпечити цей перехід, необхідно озброїти студентів відповідними навчальними матеріалами, які, з одного боку, управляли б їх самостійною роботою, а з іншого – сприяли розвитку навичок самостійної роботи з іноземної мови.

Оволодіння іноземною мовою є засобом загального та професійного розвитку особистості студента. Сама діяльність набуває рис пізнавальної «самодіяльності», самоорганізації, її необхідно стимулювати та активізувати. Особливу увагу в цьому слід приділяти розвитку активності та самостійності пізнавальної діяльності, мотивації як передумові та основній умові всякої діяльності та пізнавальної, в особистості.

Список використаних джерел:

1. Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе: Межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. — Л.: ЛГПИ, 1990. — 162 с.
2. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. — М.: Педагогика, 1989. — 159 с.
3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. фак-тов вузов. — М.: Высш. школа, 1981. — 159 с.
4. Скуратівська Г.С. Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 /Київ. нац. лінгв. ун-т. — К., 2002. — 20 с.
5. Зотов Ю.Б. Организация современного урока: Кн. для учителя / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Просвещение, 1984. - 144 с.
6. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие.—К.: Вища школа, 1990. —248 с.

СНЯДАНКО І.І.,

доцент, кафедра психології,
педагогіки та соціального управління,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів

НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК ОДНА З УМОВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті проаналізовано поняття навчально-професійної самоефективності студентів. Представлено результати дослідження рівня навчально-професійної самоефективності студентів як однієї з умов психологічної готовності студентів технічних університетів до професійно-управлінської діяльності. Досліджено відмінності рівня розвитку навчально-професійної самоефективності в студентів залежно від форми навчання, статі студента, мотивації до оволодіння знаннями, мотивації до майбутньої професії.

Ключові слова: самоефективність, навчально-професійна самоефективність, мотивація, технічний університет, форма навчання, професійна діяльність.

В статье рассмотрено понятие учебно-профессиональной самоэффективности студентов. Представлено результаты исследования уровня учебно-профессиональной самоэффективности студентов как одного из условий психологической готовности студентов технических университетов к профессионально-управленческой деятельности. Исследовано отличия уровня развития учебно-профессиональной самоэффективности у студентов, зависимо от формы обучения, пола студента, мотивации к получению знаний, мотивации к овладению будущей профессией.

Ключевые слова: самоэффективность, учебно-профессиональная самоэффективность, мотивация, технический университет, форма обучения, профессиональная деятельность.

In the article the concept of teaching and professional self-efficacy students. Presented results of the study-level teaching and professional self-efficacy of students as a condition of psychological readiness of students of technical universities to professionally - management activities. Investigated the level of excellence of educational and professional self-efficacy in students, regardless of the form of training, gender, student motivation to acquire knowledge, motivation to master their future profession.

Key words: *self-efficacy, training and professional self-efficacy, motivation, technical university, a form of teaching, professional activities.*

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Поняття «самоефективність» було введено Бандурою А. Самоефективність є одним з головних понять соціально-когнітивної теорії А. Бандури, згідно з якою психологічне функціонування людини можна описати в термінах безперервної взаємодії трьох груп факторів – поведінкових, когнітивних та фактору оточуючого середовища. Під самоефективністю Бандура А. розумів відчуття власної компетентності та ефективності, а також уміння усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку, яка б відповідала специфічній задачі або ситуації [1].

Під поняттям *навчально-професійна самоефективність* слід розуміти оцінку студентами своїх здібностей щодо здійснення навчально-професійної діяльності та рівня підготовки до здійснення майбутньої професійної діяльності. Навчання студента у вищому навчальному закладі це складний процес здійснення ними *навчально-професійної діяльності*. Під час цього процесу студенти набувають знання, уміння та навички майбутньої професійної діяльності.

Дослідженням психологічних особливостей підготовки до професійної діяльності, зокрема вивченням змісту та структури професійної спрямованості займалось багато вітчизняних та закордонних психологів, зокрема: Ельконін Д.Б., Деркач А.А., Дубровицкая Т.Д., Дьяченко М.М., Кандыбович А.А., Клімов Е.А., Кузьміна Н.В., Моляко В.А., Пов'якель Н.І., Рибалка В.В. Санжаева Р.Д., Сластьонін В.А., Смульсон М.Л. та багато інших [1;2;3; 4; 5; 6].

Отже, метою даної статті є дослідити особливості навчально-професійної самоефективності студентів технічних університетів.

МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Для дослідження рівня навчально-професійної самоефективності було застосовано методику «Навчально-професійна самоефективність сту-

дента» (автор І.І. Сняданко), яка містить такі шкали: загальна шкала, ставлення до професії, бажання працювати за фахом, підготовка до професійної діяльності в університеті, професійна ідентифікація, наукова діяльність за фахом.

2. Для дослідження рівня професійної спрямованості студента було застосовано методику «Професійна спрямованість особистості» (автор Т.Д. Дубовицька). Для дослідження мотивації студентів до навчання здійснювалось за допомогою методики «Мотивація навчання у ВНЗ» (автор Т.І. Ільїн). Дана методика складається з трьох шкал: «набуття знань» (прагнення до набуття знань, допитливість); «оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості); «отримання диплому» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час здавання іспитів і заліків).

Домінування мотивів по першим двом шкалам свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволеність нею.

3. Тест «Хто Я?» автори М. Кун, Т. Макпартлен. Даний тест використовується для вивчення змістових характеристик ідентичності особистості. Питання «Хто Я?» має прямий взаємозв'язок з характеристиками сприйняття людиною самої себе, тобто з його образом «Я» або Я-концепцією. Для нашого дослідження було відібрано характеристики що дають можливість проаналізувати професійну ідентифікацію студента.

В дослідженні брали участь близько 1800 студентів різних спеціальностей Національного університету «Львівська політехніка».

Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою пакету програм SPSS – 19.0.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

В результаті дослідження рівня навчально-професійної самоефективності студентів було встановлено, що низький рівень розвитку навчально-професійної самоефективності має 26,47% студентів, середній рівень - 48,27%, а високий - 25,26 % студентів технічних університетів (Табл.1).

Таблиця 1

Характеристика рівня розвитку навчально-професійної самоефективності студентів технічного університету

Рівні навчально-професійної самоефективності	У %
Низький рівень	26,47%
Середній рівень	48,27%
Високий рівень	25,26 %

Отримані показники свідчать про те, що рівень розвитку навчально-професійної самоефективності для більшості студентів знаходиться на середньому рівні.

В результаті дослідження рівня розвитку навчально-професійної самоефективності за окремими шкалами було отримано такі показники (Табл.2):

Шкала «Ставлення до професії» яка вимірює ставлення до професії, бажання працювати за фахом. Чим вище показники за даною шкалою, тим більше студенту: подобається спеціальність за якою вони навчаються; вони будуть прагнути шукати роботу за фахом; знають сферу застосування своїх професійних знань; вважають, що ніколи не будуть переставати робити спроби знайти роботу за фахом; вважає що зможе досягти успіху в своїй професії; вважає свою професію цікавою і потрібною для суспільства:

- високий показник мають 24,53% студентів;
- середній показник мають 49,21% студентів;
- низький показник мають 26,26% студентів.

Шкала «Підготовка до професійної діяльності в університеті». Чим вище показники за даною шкалою, тим більше студент впевнений що в університеті: добре викладають предмети необхідні для майбутньої професійної діяльності; можна набути знання, уміння на навички майбутньої професійної діяльності. Студент вважає, що після закінчення навчання буде готовий до професійної діяльності:

- високий показник мають 27,25% студентів;
- середній показник мають 47,07% студентів;
- низький показник мають 25,68% студентів.

Професійна ідентифікація. Чим вище показники за даною шкалою, тим більше студент впевнений, що під час навчання вміє чітко виділяти те що йому необхідно для майбутньої професійної діяльності, прагне поглибити свої знання в цьому напрямку. Вважає, що добре засвоює предмети необхідні для майбутньої професійної діяльності, що зможе зробити професійну кар'єру в нашій країні або за кордоном, стане добрим фахівцем. Крім того, такий студент шукає шляхи вдосконалення своїх професійних знань і умінь, знає, що саме йому необхідно вдосконалити і розвинути щоб стати кращим спеціалістом в професійній сфері діяльності.

- високий показник мають 27,12% студентів;
- середній показник мають 49,92% студентів;
- низький показник мають 22,96% студентів.

Шкала «Наукова діяльність за фахом». Чим вище показники за даною шкалою, тим більше студент прагне розвивати свої навчально-професійні контакти в нашій країні і за кордоном.

- високий показник мають 22,14% студентів;

- середній показник мають 37,7% студентів;
- низький показник мають 40,13% студентів.

Таблиця 2

Характеристика показників навчально-професійної самоефективності студентів технічного університету

Рівні	Розподіл студентами різних характеристик навчально-професійної самоефективності			
	Підготовка до професійної діяльності	Професійна ідентифікація	Ставлення до професії	Наукова діяльність за фахом
Високий	27,25%	27,12%	24,53%	22,14%
Низький	25,68%	22,96%	26,26%	40,13%
Середній	47,07%	49,92%	49,21%	37,7%

Отже, в результаті проведеного дослідження рівня навчально-професійної самоефективності можна зробити висновок, що самий низький показник серед шкал є за шкалою «Наукова діяльність за фахом», тобто студенти не вміють шукати і писати наукові проекти на отримання грантів, не відвідують наукові табори, гуртки тощо.

В результаті аналізу взаємозв'язків шкал навчально-професійної самоефективності зі шкалами мотивації студентів до навчання було отримано значну кількість статистично значущі взаємозв'язків (Табл.3), які свідчать про взаємозв'язок навчально-професійної самоефективності з мотивацією студентів до оволодіння знаннями та оволодіння професією. Проаналізуємо більш детально отримані показники. При аналізі слід враховувати велику кількість досліджуваних, що зумовлює значну дисперсію результатів, а тому показники кореляції є низькими.

Таблиця 3

Взаємозв'язки між шкалами навчально-професійної самоефективності з компонентами навчальної компетенції студентів технічних університетів

шкали	Шкали навчально-професійної самоефективності				
	Загальний показник	Ставлення до професії	Підготовка до професійної діяльності	Професійна ідентифікація	Наукова діяльність за фахом
Мотивація до оволодіння знаннями	0,326***	0,211***	0,244***	0,316***	0,218***
Мотивація до оволодіння професією	0,386***	0,375***	0,262***	0,302***	0,203***
Мотивація до отримання диплому	-	-	0,108**	-	-0,085**

***при $p \leq 0,0001$; **при $p \leq 0,001$.

З таблиці 3 слідує, що:

- Шкала «ставлення до професії» має взаємозв'язки з такими шкалами, як (при $p \leq 0,0001$): «мотивація до оволодіння професією» (0,375), «мотивація до оволодіння знаннями» (0,211);
- Шкала «підготовка до професійної діяльності» має взаємозв'язки з такими шкалами, як (при $p \leq 0,0001$): «мотивація до оволодіння професією» (0,244), «мотивація до оволодіння знаннями» (0,244);
- Шкала «професійна ідентифікація» має взаємозв'язки з такими шкалами, як (при $p \leq 0,0001$): «мотивація до оволодіння професією» (0,302), «мотивація до оволодіння знаннями» (0,316).
- Шкала «Наукова діяльність за фахом» має взаємозв'язки з такими шкалами, як (при $p \leq 0,0001$): «мотивація до оволодіння професією» (0,203), «мотивація до оволодіння знаннями» (0,218).

Дослідження також встановило зворотній кореляційний зв'язок між шкалою «наукова діяльність за фахом» та мотивацією до отримання диплому ($r = -0,085$, при $p \leq 0,0001$). Тобто, чим більше студенти прагнуть займатись науковою діяльністю за фахом тим менше є рівень їх мотивації лише до отримання диплому про вищу освіту, значення починає набувати сам зміст освіти.

В результаті проведено аналізу рівня навчально-професійної самоефективності для студентів з різною формою навчання не було отримано статистичної значущих взаємозв'язків. Також не було отримано статистично значущих зв'язків між шкалами навчально-професійної самоефективності та статтю студентів.

Дослідження впливу уявлення студентів про себе як майбутніх спеціалістів (тест «Хто Я?») встановило, що лише 19,9% студентів характеризуючи себе вказали що вони майбутні спеціалісти, фахівці, або є таким зараз; 79,5% студентів не вказали жодної характеристики що свідчить про те, що вони є майбутніми спеціалістами, а 0,5% студентів дали декілька характеристик себе як майбутнього спеціаліста.

За допомогою дисперсійного аналізу, було встановлено статистично значущі взаємозв'язки між характеристикою Я-спеціаліст та такими шкалами навчально-професійної самоефективності як: загальна шкала навчально-професійної самоефективності (при $p \leq 0,0001$), ставлення до професії (при $p \leq 0,0001$), підготовка до професійної діяльності (при $p \leq 0,05$), професійна ідентифікація (при $p \leq 0,0001$), наукова діяльність за фахом (при $p \leq 0,01$) (рис. 1-3).

З рисунків 1-3 бачимо, що рівень навчально-професійної самоефективності є вищим в тих студентів, які ідентифікують себе з майбутнім фахівцем, спеціалістом.

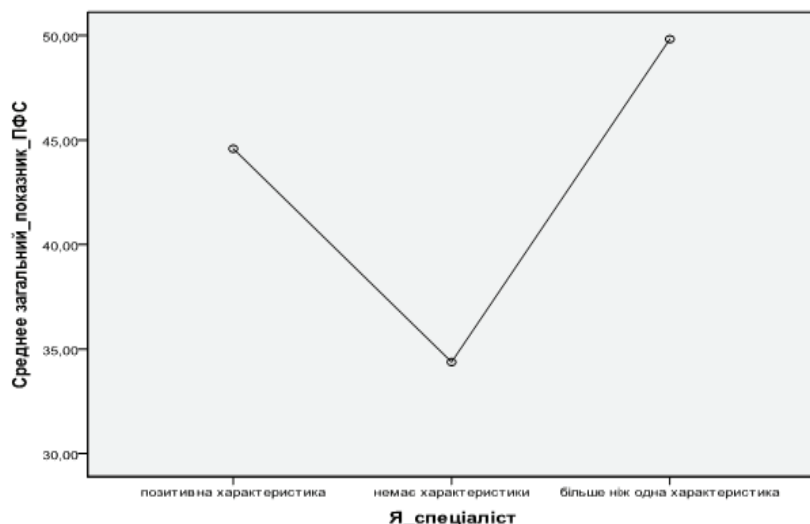


Рис.1 Вплив уявлення студентів про себе як спеціалістів на загальний рівень навчально-професійної самоефективності (при $p \leq 0,0001$)

ВИСНОВКИ

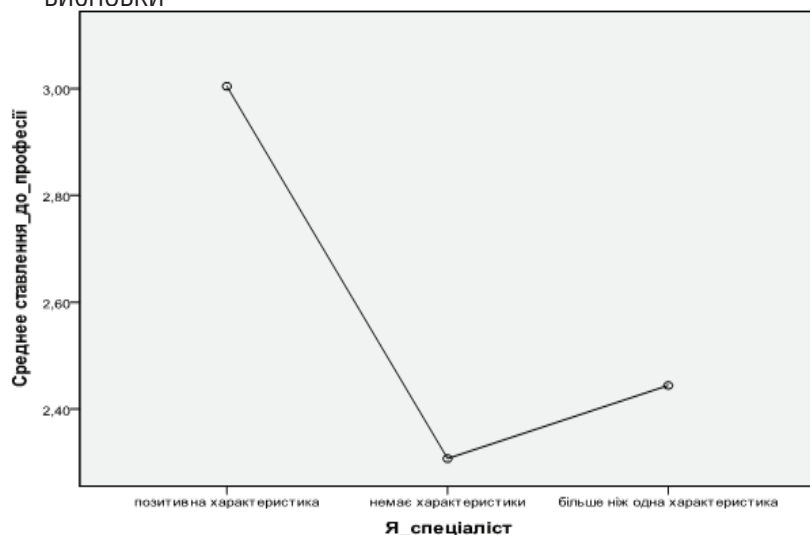


Рис.2 Вплив уявлення студентів про себе як спеціалістів на їх ставлення до професії (при $p \leq 0,0001$)

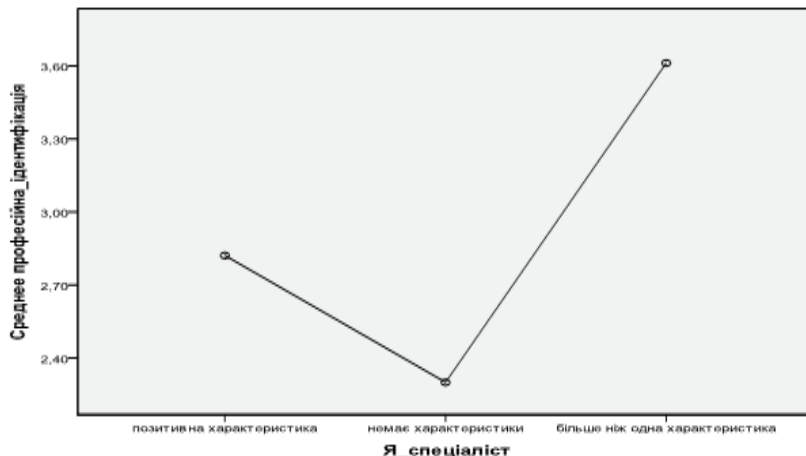


Рис.3 Вплив уявлення студентів про себе як спеціалістів на професійну ідентифікацію (при $p \leq 0,0001$)

В результаті проведеного дослідження навчально-професійної самоєфективності студентів було встановлено, що студенти мають середній рівень розвитку навчально-професійної самоєфективності. Студентам бракує знань, умінь та навичок написання наукових проектів для отримання грантів, наукових гуртків тощо. Встановлено зв'язок навчально-професійної самоєфективності студентів з мотивацією студентів до оволодіння знаннями та мотивацією до майбутньої професійної діяльності. Також важливий вплив на рівень навчально-професійної самоєфективності має усвідомлення студентами себе як майбутніх спеціалістів.

Список використаних джерел:

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура – СПб.: Евразия, 2000. – 320с.
2. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина – М., 1993. – 23 с.
3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей / М.М. Дьяченко, А.А. Кандыбович. – Мн.: БГУ. - 1993. – 380 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов – Ростов н/Д., 1996. – 400 с.
5. Моляко В.А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В.А. Моляко, М.Л. Смульсон – К., 1985. – 96 с.
6. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: Монографія / Н.І. Пов'якель - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. - 295 с.

ОСИПОВА Г.М.,

кандидат державного управління,

ТОКАРЕВА В.І.,

доктор державного управління,

професор, завідувач кафедри

українознавства,

Донецький державний університет

управління, м. Донецьк

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ СФЕР ЗА РАХУНОК ВПРОВАДЖЕННЯ МАРКЕТИНГ- ЛОГІСТИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ

В статті обґрунтовано теоретичні положення і сформульовані принципи формування концепції маркетинг-логістичного управління сферою культури в Україні. В статті обґрунтовано теоретико-методичні положення щодо формування механізму маркетинг-логістичного управління об'єктами сфери культури, визначено склад його елементів та форми і методи взаємодії між ними.

Ключові слова: освіта, соціально-культурна сфера, маркетинг-логістична концепція, логістична послуга, державне управління

В статье обоснованы теоретические положения и сформулированы принципы формирования концепции маркетинг-логистического управления сферой культуры в Украине. В статье обоснованы теоретико-методические положения по формированию механизма маркетинг-логистического управления объектами сферы культуры, определен состав его элементов и формы и методы взаимодействия между ними.

Ключевые слова: образование, социально-культурная сфера, маркетинг-логистическая концепция, логистическая услуга, государственное управление

In the article theoretical positions are grounded and principles of forming of conception of marketing-logistic management the sphere of culture are formulated in Ukraine. The article substantiates theoretical and methodical principles related to forming mechanisms of

marketing and logistics management of the cultural sphere, specifies composition of its elements and forms of their interaction.

Key words: *education, social and cultural sphere, marketing and logistics concept, logistics services, public administration*

Актуальність теми. З розвитком ринкових відносин, посиленням конкуренції у цій сфері величезного значення набувають методи ведення конкурентної боротьби за споживачів, персоналізація надання послуг на основі урахування їх віку, соціальних і національних умов, освіти, потреб, уподобань тощо, особливо у сфері надання платних послуг. Невідповідність організаційно-методичного забезпечення діяльності закладів культури сучасним реаліям соціокультурних процесів значною мірою зумовлюється нерозумінням потреб населення в сфері культури. Формування концепції маркетинг-логістичного управління сферами освіти й культури як елементів механізму регулювання соціально-культурних процесів в державі є об'єктивною необхідністю існування у закладів культури у ринковому середовищі. Саме маркетинговий та логістичний підходи до управління сферою освіти й культури здатен забезпечити пріоритет інтересів споживача у процесі створення культурного продукту. Комплекс логістики, до якого включається продукт, кількість, якість, час, місце, витрати, споживач, персоніфікація, забезпечує інформаційне поєднання усіх етапів виробництва конкурентоспроможного сучасного культурного продукту.

Ціллю даної статті є обґрунтування теоретичних положень і визначення принципів формування маркетинг-логістичної концепції до управління сферами освіти та культури в Україні.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Проблема розвитку механізмів регулювання соціально-культурних процесів в Україні і сфери культури зокрема присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як С. Андрєєв, В. Дорофієнко, А. Леонова, О. Малишева, О. Панкрухін, В. Токарева, Н. Фесенко, Т. Юрьєва якими розроблено комплекс напрямів удосконалення методів і засобів впливу на об'єкти сфери культури і їх взаємини з суспільством. Однак питання створення цілісного механізму управління закладами освіти й культури на засадах маркетингу і логістики залишаються недостатньо розробленими.

Також, існує значна кількість наукових праць, в яких обґрунтовано не тільки можливість маркетингового підходу до організації діяльності закладів освіти й культури, але й особливості, методи, інструментарій застосування маркетингу у сфері освіти й культури. Цим питання приділяли увагу Г. Багієв, В. Дорофієнко, Н. Зайцева, Г. Тульчинський, та інші вітчизняні і зарубіжні вчені, однак цілісної концепції до впровадження маркетинг-менеджменту у

сфері освіти й культури і досі не було створено.

Основний матеріал. Концепція маркетинг-логістичного управління сферою культури передбачає системну організацію усіх учасників процесу від створення продукту (послуги) і просування від виробника до кінцевого споживача. Цей процес вимагає формування і обробки величезної кількості інформаційних потоків, як супроводжувальних матеріальних, так і незалежних, або спеціальних (рекламні інформаційні потоки, інформаційні потоки з маркетингових досліджень тощо). У випадку слабкої організації технології інформаційного виробництва, а ще більше – інформаційного обміну ефективність маркетингового управління сферою культури суттєво зменшується, оскільки негативний вплив розповсюджується не тільки на інформаційні потоки, але й на матеріальні, фінансові, трудові. В цьому аспекті маркетинговий підхід до управління соціально-культурною сферою може бути розвинутий на засадах його органічного поєднання з логістичним, зокрема на основі інформаційної логістики. сформульовані такі теоретичні положення щодо формування концепції маркетинг-логістичного управління сферою культури в Україні. Наведемо ці положення:

1) Пріоритетність цілей максимізації соціального ефекту у поєднанні із забезпеченням максимально можливого рівня задоволення культурних потреб людини.

2) Системна організація взаємозв'язків і взаємодії усіх елементів маркетингового управління сферою культури на засадах інформаційної логістики.

3) Цільова орієнтація маркетинг-логістичного управління соціальною сферою на основі виявлення і прогнозування розвитку соціо-культурних процесів в країні і регіонах.

4) Поглиблення процесів децентралізації управління сферою культури на рівні окремих територій за умови збереження єдиного соціо-культурного й інформаційного простору на території країни.

5) Забезпечення можливості еволюційного розвитку концептуальних засад маркетинг-логістичного управління сферою культури.

На основі універсальних принципів управління і сформульованих теоретичних підходів до маркетинг-логістичного управління сферою культури можуть бути визначені наступні основні принципи такого управління.

Принцип єдності цілей. Цілепокладання як одна з ключових функцій менеджменту вимагає забезпечення несуперечливості цілей управління сферою культури як на різних рівнях управління, так і цілей одного рівня між собою.

Принцип цілісності системи управління. Полягає у забезпеченні функціональної єдності і визначеності усіх структурних елементів системи маркетинг-логістичного управління сферою культури.

Принцип гнучкості організаційних структур. Вимагає створення такої структурної організації управління у сфері культури, яка припускає оперативну зміну нормативного регулювання діяльності структурних і функціональних елементів, розширення компетенції, розгалуження горизонтальних зв'язків, впровадження нетрадиційних форм і методів роботи, що дозволяє трансформувати організаційно структуру управління адекватно змінам у зовнішньому соціо-культурному середовищі.

Принцип наукової обґрунтованості. Передбачає прийняття управлінських рішень на основі наукового аналізу, обґрунтування і прогнозування його наслідків, розвиток теоретичних засад управління сферою культури, оновлення форм і методів управління, взаємодії зі споживачем культурних продуктів (послуг).

Принцип плановості управління. Полягає у складанні програм дій та їх реалізації для досягнення встановленої мети управління.

Принцип адекватності. Передбачає відповідність методів управління поточному стану об'єкта управління, запобігаючи фіксації застарілих методів і стимулюючи розвиток нових форм, методів, технологій управління у сфері культури.

Принцип відкритості і прозорості. Полягає в основі функції контролю за діяльністю органів державного управління сферою культури з боку суспільства і реалізується через встановлення цими органами засад, що забезпечують залучення громадян та інших об'єктів управління до прийняття управлінських рішень за рахунок створення і гарантування високого рівня їх поінформованості щодо змістовного та процедурного аспектів управлінської діяльності.

Принцип маркетингової орієнтації. Полягає у спрямованості усієї системи управління на задоволення наявного попиту, існуючих і потенційних потреб споживачів у культурних товарах і послугах з одночасним активним формуванням культурних потреб, узгоджених з соціальними нормами й інтересами суспільства, на засадах некомерційного маркетингу з використанням маркетингового інструментарію і технологій.

Принцип логістичної організації. Передбачає організацію інформаційних, матеріальних, фінансових потоків в системі управління на засадах логістики як інтегратора діяльності усіх функціонально-структурних елементів системи управління сферою культури в Україні.

Отже, саме органи місцевого самоврядування у партнерській взаємодії з іншими учасниками територіального розвитку на основі вищезазначених принципів здатні забезпечити досить широку гуманітарну підтримку діяльності закладів культури (на основі законодавчо-нормативного забезпечення, створеного державою). Бізнес сьогодні має достатній філантропічний потен-

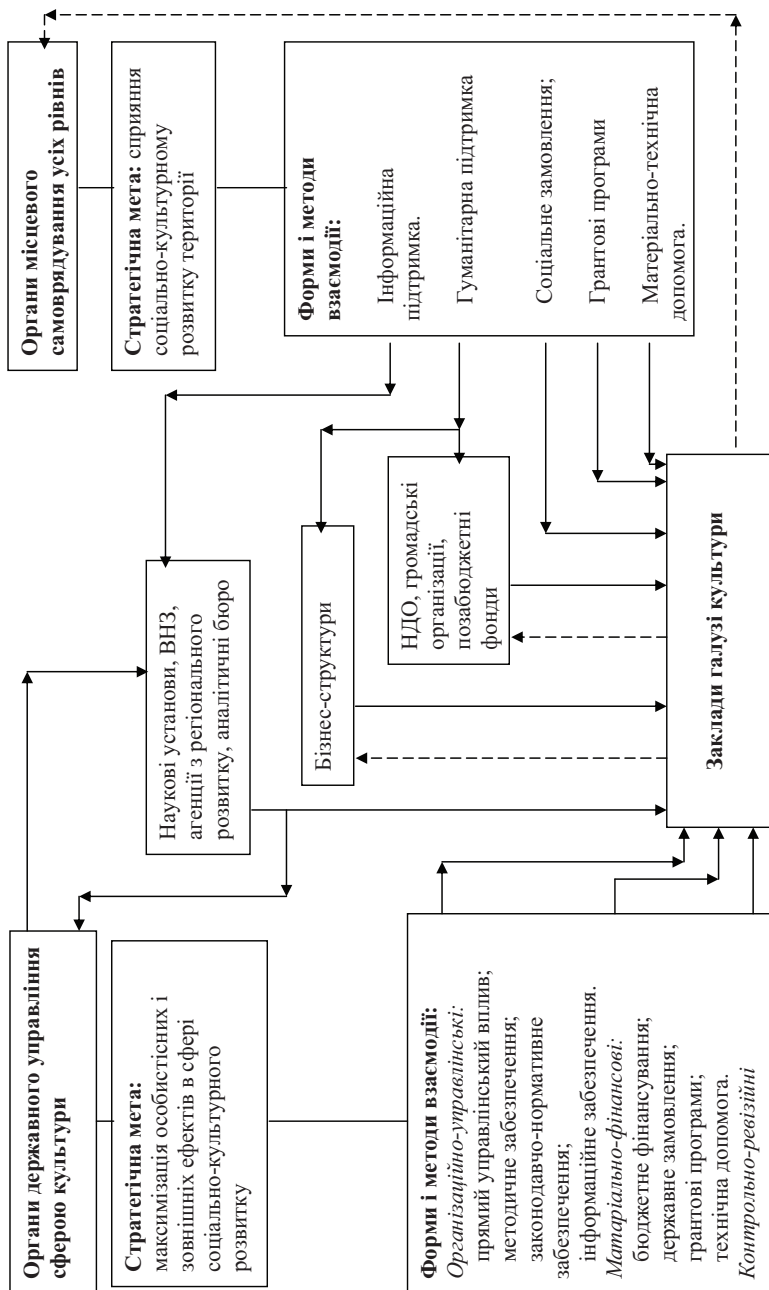
ціал, хоча мотиви участі бізнес-структур у добродійності дуже різні. Акціонерні товариства (великі фірми й підприємства), що з'явилися після приватизації, традиційно продовжують підтримувати соціально-культурну сферу. Великі і середні підприємницькі структури, такі як банки і фірми, активно займаються добродійністю і засновують благодійні організації, вмотивовуючи свою поведінку відчуттям власної значущості, можливістю заявити про себе, бажанням принести користь суспільству, рекламувати свої товари тощо. Така підтримка з боку бізнес-структур може надходити як у вигляді фінансових коштів, так і у вигляді матеріально-технічної допомоги.

Ще більшим соціальним потенціалом у соціо-культурному будівництві володіють недержавні організації, громадські організації, різноманітні позабюджетні фонди сприяння територіальному розвитку, які також тією чи іншою мірою опікуються станом сфери культури в регіоні і мають можливість матеріально-фінансової допомоги у тій чи іншій формі.

Однак однією з найбільш ефективних форм партнерської взаємодії між органами місцевого самоврядування і закладами культури слід визнати соціальне замовлення. Соціальне замовлення у даному випадку представляє собою комплекс заходів організаційно-правового характеру, спрямованих на вирішення соціально-культурної проблеми певної території, які здійснюються некомерційними організаціями – закладами культури за рахунок коштів місцевого бюджету на основі соціального контракту з органами місцевого самоврядування. Виконавці замовлення обираються на конкурсній основі, що певною мірою здатне сприяти підвищенню якості кінцевого продукту і зниженню його вартості.

Разом з тим, говорячи про форми і методи взаємодії органів державного управління, місцевого самоврядування, структур громадянського суспільства, бізнес-структур і закладів культури, слід наголосити, що процес цей є двохстороннім. І механізм маркетинг-логістичного управління сферою культури в регіоні включає організацію зворотних інформаційних потоків (показаних на схемі пунктиром). В першу чергу це стосується організації фандрейзингу, тобто процесу залучення коштів на реалізацію освітньо-культурних проектів. Сьогодні цей термін і у вітчизняній, і у зарубіжній літературі використовується у двох сенсах – широкому і вузькому. У вузькому змісті фандрейзинг – це система взаємозалежних заходів, спрямованих на залучення фінансів для вирішення соціальних проблем. У широкому змісті слова фандрейзинг означає процес залучення матеріальних ресурсів, необхідних для реалізації соціо-культурних ініціатив. Таким чином, друге поняття включає у себе також пошук товарів, послуг, приміщень, техніки тощо [2], воно є ширшим, і саме у такому змісті має сприйматися при формуванні механізму маркетинг-логістичного управління сферою культури.

Рис. 1. Принципова схема формування механізму маркетинг-логістичного управління сферою культури в регіоні.



На підставі викладеного, принципова схема формування механізму маркетинг-логістичного управління сферою культури в регіоні може бути представлена, як показано на рис. 1.

Разом з тим, дослідники відзначають, що фандрейзинг є двостороннім процесом. Цей процес необхідно сприймати саме як взаємодію, при якій відбувається безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів один на одного. У результаті такого контакту мають відбуватися взаємні зміни поведінки, діяльності, відносин. Запит фандрейзера на підтримку соціо-культурного проекту, спрямований на зміну поведінки, соціальних установок, очікувань спонсора, викликає в останнього відповідні дії щодо досягнення власної мети, що особливо є характерним для бізнес-структур, які більшістю очікують відповідної зміни бізнес-середовища власного існування (зміни кон'юнктури ринку, культурних потреб і запитів споживачів, сприяння реалізації власних комерційних інтересів), що потребує особливої уваги з боку державних органів управління і органів місцевого самоврядування. Основною формою при цьому виступає моніторинг наслідків такої взаємодії для соціально-культурного розвитку території.

Висновки. Аналіз перебігу соціально-культурних процесів в Україні, результати якого висвітлюються в роботах багатьох вітчизняних науковців, свідчить про те, що в країні в цілому і в окремих її регіонах сьогодні утворився і дедалі збільшується розрив між так званою офіційною культурою, що фінансується з бюджету, і незалежною, орієнтованою на сучасні потреби культурною діяльністю, не існує цілісної програми послідовного культурного розвитку, яка б забезпечила підвищення ролі культури в контексті сталого розвитку України і її регіонів і створення єдиного інформаційно-культурного простору в умовах ринкової економіки. Концепція маркетинг-логістичного управління сферою культури в Україні спрямована на забезпечення симбіозу некомерційної і комерційної складових у діяльності закладів культури, визначити раціональне співвідношення між комерційною і некомерційною діяльністю для досягнення максимального соціального ефекту. Разом з тим, впровадження маркетинг-логістичної концепції управління сферою культури в практику діяльності як галузевих органів управління, так і самих закладів культури вимагає формування відповідного механізму взаємодії органів державного управління, місцевого самоврядування, структур громадянського суспільства і закладів сфери культури, урізноманітнення їх форм і методів, що відповідали б сучасному стану розвитку соціально-культурної розбудови країни.

Список використаних джерел:

1. Андреев С.Н. Основы концепции маркетинга некоммерческих субъектов [электронный ресурс] / Андреев С.Н. // Маркетинг в России и за рубежом. – 1999. – № 5. Режим доступа до журн.: <http://www.mavriz.ru/articles/1999/5/4120.html>.
2. Еремин А.Л. Ноогенез и теория интеллекта. – Краснодар: СовКуб, 2005. – 356 с.
3. Зайцева К.В., Дорофиев В.В. Менеджмент в сфере культуры [текст] : учеб. пособие / К.В. Зайцева, В.В. Дорофиев. – Х.: Основа, 1999. – 130 с.
4. Карпенко О.А. Трансформаційні перетворення логістики у часі як наукової думки / О.А. Карпенко, А.В. Петунін // Управління проектами, системний аналіз і логістика: Науковий журнал . – 2009. – № 6. – С. 67-69,
5. Кобзева К.В. Теоретичне обґрунтування становлення логістики як науки / К.В. Кобзева // Економіка, менеджмент, підприємництво. Зб.наук.праць: Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2007. – № 18. – С. 61-66.
6. Курт Хэссиг, Мартин Арнольд. Информационная логистика и менеджмент потока работ. http://vasilieva.narod.ru/ptpu/17_5_97.htm.
7. Менеджмент организации: учебное пособие // под общей ред. В.Е. Ланкина. – Таганрог: ТРТУ, 2006. – 238 с.
8. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании: учебное пособие / А.П. Панкрухин // Москва: Интерпракс, 1995. – 322 с.
9. Токарева В.І. Взаємодія дорадчих громадських рад з органами місцевого самоврядування [текст] / В.І. Токарева, Л. В. Беззубко // Зб. наук. праць ДонДУУ: “Механізми підвищення ефективності управління функціонуванням економіки”: Серія “Економіка”. – т. VII, вип. 74. – Донецьк: ДонДУУ, 2006. – 249 с.
10. Тульчинский Г.Л. Менеджмент в сфере культуры [текст] / Григорий Львович Тульчинский. – СПб.: Лань, 2001. – 384 с.

ХАРИТОНОВА Е.М.,
ассистент кафедры экономики и
управления,
Институт педагогического
образования и менеджмента,
РВУЗ «Крымский гуманитарный
университет», г. Ялта

КЛАСТЕРНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проанализированы теоретические и практические аспекты понятия кластера и определено понятие туристического кластера. Исследовано влияние кластеров на эффективное развитие туризма на региональном уровне, построена типичная модель функционирования туристического кластера.

Ключевые слова: туризм, кластер, туристический кластер, региональное развитие, конкурентоспособность.

Проаналізовано теоретичні та практичні аспекти поняття кластера та визначено поняття туристичного кластера. Досліджено вплив кластерів на ефективний розвиток туризму на регіональному рівні, побудована типова модель функціонування туристичного кластеру.

Ключові слова: туризм, кластер, туристичний кластер, регіональний розвиток, конкурентоспроможність.

It is analysed theoretical and practical aspects of the cluster concept and defined the concept of tourism cluster. The influence of clusters on the effective development of tourism at the regional level, built typical model of functioning of tourist cluster.

Key words: tourism, cluster, tourism cluster, regional development, competitiveness.

Постановка проблемы. Современное состояние экономики Украины и изменение рыночной среды обуславливают необходимость применения стратегического подхода к системе хозяйствования на предприятиях сферы туризма. Сейчас туриндустрия представляет собой отрасль, которая очень быстро развивается с высоким уровнем конкуренции.

Необходимость повышения конкурентоспособности экономики Украины свидетельствует о необходимости поиска путей, которые ориентированы на оптимизацию пространственной структуры и отношений между органами исполнительной власти, субъектами хозяйствования, научно-исследовательскими учреждениями, инвесторами, с целью создания условий для стабильного развития за счет эффективного использования внутренних и внешних ресурсов.

Одним из механизмов решения этой задачи является кластерная модель объединения субъектов предпринимательства в пределах определенного города.

Вопросы активизации движения туристических потоков можно решить за счет повышения конкурентоспособности рекреационно-туристической сферы. Одним из способов получить конкурентные преимущества на рынке, а также улучшить привлекательность территории для потенциальных туристов является создание такого территориально-отраслевого объединения, как туристический кластер.

Для Украины, которая стремится к европейской интеграции, проблему конкурентоспособности туризма на мировом рынке можно решить с помощью объединения усилий отдельных родственных отраслей и институтов. Именно кластерная модель организации деятельности предприятий может быть интегрирующим элементом для таких отраслей и институтов, которые объединяют свои усилия для того, чтобы получить синергетический эффект от сотрудничества.

Анализ последних источников и публикаций. В течение последних десятилетий в зарубежной и отечественной научной литературе все больше внимания уделяется изучению кластеров как особых территориальных объединений и новых форм организации производства. Существенный вклад в развитие концепции кластеризации внесли работы М. Портера [4], Г. Енрайта, М. Фельдмана, Дж. Хертога, Г. Стейнера, В. Прайса, Е. Бергмана, Б. Гаррета, С. Девиса, Д. Джереффи, Г. Кастельса.

Исследованию проблем, которые возникают при формировании и функционировании кластеров, посвящены многочисленные работы отечественных ученых, в частности, М. П. Войнаренко [1], Л. М. Черчик, А. Н. Тищенко, С. И. Соколенко [7] и др. Данные вопросы все чаще рассматриваются в трудах исследователей в сфере туризма.

Возможности деятельности кластерных образований в рекреационно-туристической сфере раскрыты в трудах Ю. Г. Дробенко, О. В. Мельник, И. Ю. Швеца и других, что свидетельствует о значительном интересе и перспективе кластерных образований в рекреационно-туристической сфере Украины. Так, группа ученых В. Ф. Семенов, В. М. Мозгалева, И. В. Давиденко исследуют так называемую рекреационную кластерную модель, как форму территориаль-

ной организации туристических предприятия, что стимулирует экономический рост региона [7]. Л. И. Гонтаржевская рассматривает именно туристический кластер, обосновывая научно-практические основы его внедрения как формы организации туристической деятельности национальных предприятий. Данные разработки в основном касаются территориальной организации кластерных моделей развития туризма, но не сосредоточивают внимание на экономическом механизме их функционирования и взаимодействия участников кластера.

В Украине проблемами кластеризации начинают заниматься такие исследовательские организации как: Научно-исследовательский экономический институт Министерства экономики, Национальный институт стратегических исследований и др.

Цель статьи заключается в определении сущности и структурных составляющих туристического кластера, исследовании механизма взаимоотношений между его участниками.

Основной материал исследования. Кластерный подход, основанный на партнерстве заинтересованных друг в друге субъектов, изначально использовался в исследованиях проблем конкурентоспособности фирм. Впоследствии он стал применяться при решении все более широкого круга задач (в частности, при анализе экономического развития государства, региона, отрасли; при разработке общегосударственной промышленной политики и программ регионального развития), а также как метод стимулирования инновационной деятельности, основа взаимодействия большого и малого бизнеса.

В экономической и специальной литературе понятие «кластер» имеет разное толкование, но главный признак – объединение отдельных элементов и компонентов в единое целое для выполнения во взаимодействии определенной функции или реализации поставленной цели. В переводе с английского языка «кластер» означает «пучок», «скопление», «группа».

Кроме общепризнанного термина «кластер» в литературе используются и другие: промышленные районы; индустриальные округа; территориально-производственные комплексы; сетевые организации и сетевые области и др.

Майкл Портер, основоположник теории кластерного развития, водит следующее определение понятия: «Кластеры – это сконцентрированные по географическому признаку группы взаимосвязанных компаний, специализированных поставщиков, поставщиков услуг, фирм в родственных отраслях, а также связанных с их деятельностью организаций (например, университетов, агентств по стандартизации, торговых объединений) в определенных областях, конкурирующих, но при этом ведущих совместную работу» [4].

По определению М. П. Войнаренко, «кластер – это территориально-отраслевое добровольное объединение предпринимательских структур, которые тесно сотрудничают с научными учреждениями и органами местной власти с целью повышения конкурентоспособности собственной продукции и

экономического роста региона» [1].

Географическая близость участников кластера является одним из его определяющих признаков и предопределяет появление конкурентных преимуществ. Кластеры представляют собой сложную систему, элементы которой объединены материальными, информационными и финансовыми потоками.

Туристический кластер – это система интенсивного производственно-технологического и информационного взаимодействия туристических предприятий, поставщиков базовых и дополнительных услуг для создания совместного туристического продукта [8]. Однако, на наш взгляд, такая трактовка является не совсем точной, ведь не отражает возможности участия в кластере органов власти, общественных организаций, ученых.

Анализ аспектов и свойств кластера дал возможность сформулировать следующее толкование этого понятия: туристический кластер – представляет собой группу географически локализованных предприятий, которые сформировались на базе туристических активов региона и связаны с обслуживанием туристов, например, туристических операторов, гостиниц, сферы общественного питания, производителей сувенирной продукции, транспортных предприятий и других.

Основной целью деятельности туристических кластеров является развитие конкурентных преимуществ отдельного города или региона путем активизации всех видов туризма, которая предполагает решение следующих приоритетных задач:

- создание реального реестра объектов туристической инфраструктуры (имеющейся/нужной), чтобы инвесторы знали, куда вкладывать деньги;
- реклама, создание туристического имиджа города / региона;
- создание информационной базы города / региона с определением возможных туристических маршрутов, мест отдыха, транспортной системы и т.д. путем формирования интернет-страницы, печатных изданий и информационных туристических офисов, бюро, справок;
- повышение уровня квалификации и интеллектуального потенциала работников туристической сферы;
- развитие индустрии развлечений с учетом местных особенностей;
- проведение мероприятий по сохранению и реконструкции памятников архитектуры, которые имеют важное историческое значение;
- получения большего финансирования для развития всех видов туризма из местных и государственных бюджетов, международных фондов.

Туристический кластер должен включать определенную комбинацию отраслей, которые создают туристический продукт и условия для повышения его конкурентоспособности. Кроме того, границы туристического кластера

могут варьироваться в связи с появлением новых предприятий и отраслей, с изменением условий рынка, государственного регулирования. Поэтому границы туристского кластера достаточно сложно подчинить стандартным системам отраслевой классификации.

Существуют различные подходы к классификации кластеров, при этом используется достаточно широкий ряд признаков, по которым кластеры предприятий объединяются в однородные группы. Кластеры предприятий классифицируют по таким параметрам, как: географическое положение, наличие капитала, близость поставщиков, состояние конкурентоспособности, доступ к специализированным услугам, развитие трудового потенциала, наличие специализированных учебных заведений и исследовательских организаций, отраслевая принадлежность и т.д. [5].

Из всех возможных классификаций кластеров туристской отрасли наиболее подходит трехуровневое распределение, которое позволяет выделить на

Таблица 1
Структура туристического кластера.

Сектор	Заведения, входящие в сектор
Сектор производства туристических услуг	• туроператорские фирмы и турагентства; • заведения по размещению; • заведения питания; • фирмы-перевозчики; • заведения оздоровления; • учреждения организации досуга туристов.
Сервисный сектор	• банковско-кредитные и страховые учреждения; • учебные заведения туристического профиля; • научные учреждения; • бизнес-центры; • лизинговые компании.
Вспомогательный сектор	• предприятия по производству сувениров; • предприятия по производству туристического снаряжения, специфических для определенной местности товаров; • полиграфические предприятия; • картографические фабрики; • периодические издания, телерадиокомпании; • органы государственной власти, агентства регионального развития, международные и государственные фонды и программы.
Сектор обеспечения жизнедеятельности туристического кластера	Сектор связывает между собой другие секторы и координирует их деятельности. Он включает: • маркетинговый отдел, • рекламно-информационный отдел; • логистический отдел; • юридически-аудиторский отдел.



Рис. 1. Типичная модель функционирования туристического кластера.

территории потенциального развития туризма три образования: локальный, региональный и трансграничный туристские кластеры [9].

В Украине пока что нет методики организации кластерных структур в отрасли туризма, из-за чего образование кластеров на разных иерархических уровнях – региональных, локальных – проводятся на основе обобщенных отдельных публикаций зарубежных авторов, приведенных в специальной литературе.

В структуре типового туристического кластера выделяют четыре основных сектора:

- сектор производства туристических услуг;
- сервисный сектор;
- вспомогательный сектор;
- сектор обеспечения жизнедеятельности туристического кластера.

Участники туристического кластера, относящиеся к определенному сегменту, приведены в таблице 1[3].

Наличие всех перечисленных выше элементов туристического кластера не является обязательным. Состав его участников может расширяться в зависимости от тесноты связей, уровня сформированности кластера. С частью компаний сервисного и вспомогательного секторов туристический кластер может заключать соглашения о сотрудничестве, которые предполагают их вхождение в кластер.

Проанализировав механизм взаимосвязей участников кластера, мы можем построить типичную модель туристического кластера (рис. 1), по которой видно, что между предприятиями туристического бизнеса возникают хаотичные связи. В зависимости от необходимости они заключают между собой договоры о сотрудничестве.

На формирование кластерной структуры такой модели влияет, в основном, территориальный фактор, который заключается в географической близости туристических предприятий определенного региона.

Выводы. Таким образом, кластерный подход в туристической отрасли способствует улучшению качества туристических услуг, созданию рабочих мест, повышению доходов и уровня жизни населения на территории его введения и в целом активизирует предпринимательство через концентрацию деловой активности. Такие результаты становятся возможными благодаря постоянному процессу взаимодействия и возможности интеграции интеллектуальных, природно-рекреационных, трудовых, финансовых и материальных ресурсов участников объединения. Деятельность туристических кластеров также способствует повышению уровня квалификации и интеллектуального потенциала работников и расширяет использование инновационных и коммуникационных технологий.

Список використаних джерел:

1. Войнаренко М. П. Концепція кластерів – шлях до відродження виробництва на регіональному рівні / М. П. Войнаренко // Економіст, 2000. – №1. – С. 29-33.
2. Гонтаржевська Л. І. Зовнішньоекономічна діяльність туристичних підприємств України / Л. І. Гонтаржевська // Ін-т світ. економіки і міжнар. відносин НАН України. -Кальченко О. М. Кластеризація в туристичній галузі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vcndtu/Ekon/2009_39/22.html.
3. Портер М. Е. Конкуренция / М. Е. Портер. – М. : Изд. дом «Вильямс». -Самострокова Е. С. Классификация кластеров предприятий / Е. С. Самострокова // Молодой ученый, 2012. -Семенов В. Ф. Регіональний рекреаційний кластер у контексті структурної перебудови економіки регіону / В. Ф. Семенов, В. М. Мозгальова, І. В. Давиденко // Регіональна економіка. – 2006.– №3. – С. 78-89.
4. Соколенко С. И. Производственные системы глобализации: Сети. Альянсы. Партнерства. Кластеры. Украинский контекст / С. И. Соколенко. – К. : Логос, 2002. – 646 с.
5. Теребух А. А. Туристичний кластер як форма посилення конкурентних переваг / А. А. Теребух, Н. Б. Бандура // Науковий вісник НЛТУ України: Зб. наук.-техн. праць. – Львів : РВВ НЛТУ України, 2010. – Вип. 2012. – С. 265-268.
6. Шутенко Н. В. Розробка стратегії розвитку туризму в Харківській області на основі просторової агломерації локальних, регіональних та транскордонних туристських кластерів / Н. В. Шутенко // Комунальне господарство міст: Наук.-техн. зб. Вип. 98. Серія : Економічні науки. – Харків : ХНАМГ, 2011. – С. 403-408.

ХАРЛАМОВА Л.С.,

викладач,
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного
університету, м. Кіровоград

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНИХ АВІАЦІЙНИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ

Автор визначає педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень у процесі вивчення гуманітарних навчальних дисциплін: дотримання технології формування соціокультурної компетентності; організація діалогічного навчання через включення студентів у розв'язування пошукових соціокультурних задач, роботи з проблематизованими текстами; розкриття соціокультурного потенціалу студентів у процесі включення їх в індивідуальну, групову та колективну навчально-пізнавальну діяльність.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, майбутні менеджери міжнародних авіаційних перевезень, педагогічні умови, технологія формування соціокультурної компетентності, діалогічне навчання, індивідуальна, групова та колективна форми організації навчання.

Автор определяет педагогические условия формирования социокультурной компетентности будущих менеджеров международных авиационных перевозок в процессе изучения гуманитарных учебных дисциплин: соблюдение технологии формирования социокультурной компетентности; организация диалогического обучения через вовлечение студентов в решение поисковых социокультурных задач, работы с проблематизированными текстами; раскрытие социокультурного потенциала студентов в процессе вовлечения их в индивидуальную, групповую, коллективную учебно-познавательную деятельность.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, будущие менеджеры международных авиационных перевозок,

педагогические условия, технология формирования социокультурной компетентности, диалогическое обучение, индивидуальная, групповая та коллективная формы организации обучения.

The author determines pedagogical conditions of forming the social-cultural competence of future international aviation transportation managers in the humanities studying process: technology maintenance of forming the social-cultural competence; student teaching by dialogue making and text processing on the basis of social-cultural problem solving; student social-cultural potential development in the process of their involvement in individual and group studying cognitive activity.

Key words: *social-cultural competence, future international aviation transportation managers, pedagogical conditions, technology maintenance of forming the social-cultural competence, dialogical teaching, individual and group forms of studying process organization.*

Постановка проблеми. Досягненню основного завдання професійної освіти – підготовці висококваліфікованих фахівців, які є конкурентноздатними на ринку праці, готові до ефективної діяльності за спеціальністю та до постійного професійного зростання, соціальної й професійної мобільності, сприяє реалізація компетентнісного підходу. На думку наукової спільноти реалізація компетентнісного підходу у професійній освіті підвищує практичну спрямованість, прагматичний аспект підготовки фахівців.

Розширення зв'язків України з іншими країнами викликає потребу вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечують ділове спілкування із закордонними партнерами. У процесі підготовки менеджерів міжнародних авіаційних перевезень поряд з професійною компетентністю має формуватися і соціокультурна компетентність як здатність будувати свою поведінку відповідно до національно-культурних особливостей різних країн та соціальних ситуацій.

Аналіз досліджень. У педагогічних дослідженнях, що присвячені формуванню соціокультурної компетентності, цей феномен розглядався стосовно таких фахівців: курсантів вищих військових навчальних закладів (Н. Мороз), майбутніх економістів (О. Квасник), студентів технічних ВНЗ (В. Топалова), студентів мовних спеціальностей (М. Писанко, Л. Рудакова, Т. Яхнюк, майбутніх учителів (О. Бирюк, Н. Білоцерківська, Р. Гришкова, І. Закір'янова, В. Калінін, Т. Колодько, С. Шехавцова, С. Шукліна). Більшість дослідників визначають здатність до взаємовигідного діалогу з представниками різних країн і культур, до адекватного сприйняття іншомовної культури як необхідну

умову успішної інтеграції до світової спільноти, що дозволяє ефективно брати участь у процесі міжкультурної комунікації.

Окремі питання підготовки менеджерів зовнішньоекономічної діяльності висвітлені в дослідженнях Н. Замкової (формування професійних якостей), Н. Логутиної (формування готовності до професійного іншомовного спілкування), А. Петрової (формування іншомовної компетентності). Проте нами не виявлено досліджень щодо формування соціокультурної компетентності із врахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності менеджерів міжнародних авіаційних перевезень.

У пропонованій статті ми розглянемо педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень у процесі вивчення гуманітарних навчальних дисциплін.

Виклад матеріалу. На нашу думку, педагогічними умовами формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень у процесі вивчення гуманітарних навчальних дисциплін є: дотримання технології формування соціокультурної компетентності як послідовності етапів: діагностично-проективного, теоретичного, конструктивного та оцінно-рефлексивного; організація діалогічного навчання через включення студентів у розв'язування пошукових соціокультурних задач, роботи з проблематизованими текстами; розкриття соціокультурного потенціалу студентів у процесі включення їх в індивідуальну, групову та колективну навчально-пізнавальну діяльність.

Визначення етапів формування загальнокультурної компетентності ґрунтується на сучасному розумінні навчального процесу як цілеспрямованої взаємопов'язаної діяльності того, хто вчиться, і того, хто вчить, яка охоплює мотивацію, постановку цілей, планування, підготовку та реалізацію, рефлексію, оцінювання результатів. Формування соціокультурної компетентності, на нашу думку, доцільно здійснювати за такими етапами: діагностично-проективний, теоретичний, конструктивний та оцінно-рефлексивний. Основне завдання діагностично-проективного етапу полягає в активізації рефлексивних процесів та формуванні позитивного ставлення до оволодіння особливостями різних культур, усвідомлення позитивних сторін, недоліків, особливостей особистісної культури. Теоретичний етап забезпечує актуалізацію наявних у студентів знань з проблем культури, особливостей соціокультурної ситуації в тій чи іншій країні, формування нових знань на основі міжпредметних зв'язків, організацію самостійної роботи студентів з навчальним матеріалом. На конструктивному етапі створюються умови для узагальнення та систематизації набутих знань з метою переведення їх в практичну площину. Оцінно-рефлексивний етап спрямований на аналіз та самоаналіз результатів роботи студентів над програмою самовдосконалення культури особистості.

У процесі організації діяльності на кожному етапі реалізувалися такі кроки: цілепокладання, відбір та структурування змісту навчального матеріалу, вибір засобів, методів та форм організації навчання, організація контролю та зворотний зв'язок, рефлексія.

Для розв'язання завдання діагностично-проективного етапу ми запропонували в навчально-виховному процесі ситуації, які максимально наближені до майбутньої професійної діяльності, унаслідок аналізу яких виникає потреба переосмислення загальнокультурних ціннісних установок, ідеалів та орієнтацій. Також застосовували елементи діагностичної роботи, спрямованої на усвідомлення студентами потреби у формуванні культури як основи успішної професійної діяльності та визначення власних недоліків у розвитку соціокультурної компетентності. Завдяки цьому у студентів формується установка на свідоме оволодіння національно-культурною специфікою.

На теоретичному етапі формування соціокультурної компетентності студенти набувають соціокультурних знань за допомогою сприйняття, пам'яті, мислення. Сприйняття іншомовних культурних явищ відбувається в ході спостереження за поведінкою представника іншої культури, що викликає потребу використання в процесі формування соціокультурної компетентності відеоматеріалів, що відображають національно-культурну специфіку різних країн. На основі спостереження студенти мають розшифрувати правило, яке регламентує використання певного культурного явища, його описати та проілюструвати, а також порівняти з явищем рідної культури.

Відбір матеріалу на цьому етапі здійснюється із врахуванням таких аспектів: культурознавча цінність, типовість, загальновідомість, орієнтація на сучасність, диференціація з культурою країни, мова якої вивчається, поряд з рідною культурою, духовно-моральна спрямованість, тематична єдність.

Відповідно до розробленого у вітчизняній психолого-педагогічній науці діяльнісного підходу засвоєння змісту історичного досвіду здійснюється не шляхом передачі інформації про нього людині, а в процесі її власної активності, спрямованої на предмети і явища навколишнього світу, створені культурою суспільства. Тому на конструктивному етапі формування соціокультурної компетентності відбувається інтерпретація культурних явищ з позицій національних систем цінностей. Розуміння студентами того, що приналежність до певної соціальної групи супроводжується певним набором знань та уявлень, що формування цього набору залежить від власне індивідуального соціального досвіду кожної окремої особистості, приводить їх до висновку, що ступінь взаєморозуміння між співрозмовниками залежить від того, наскільки співпадає їхній соціальний досвід. Отримані в результаті інтерпретації нові або відносно нові знання, висновки допомагають прогнозувати тактику мовленнєвої та невербальної поведінки і попередити виникнення

бар'єрів, які перешкоджають здійсненню міжкультурного спілкування. При цьому нагадуємо студентам, що потрібно зіставити попередні та нові знання із соціально-історичною та культурною ситуацією, в якій відбувається спілкування, адже для кожного народу характерна своя специфіка, певна культурна ментальність зумовлює конкретну організацію мовлення з урахуванням соціальної ситуації та культурних сценаріїв мовленнєвої поведінки. Наприклад, інтерпретуючи культурні явища англіїців та американців, звертаємо увагу на те, що для них характерними є посилення на особисту незалежність, на власну автономію, постулат позитивного мислення, неприпустимим вважається нав'язування своєї точки зору, формулювання директив у прямій диктаторській формі. Отже, студенти переконуються в тому, що існують національні стереотипи як моделі соціальної поведінки, що мають стійкий характер.

Ефективними методами навчання на цьому етапі є розв'язування соціокультурних пошукових задач, дискусія, диспут, робота в малих групах. Ці методи навчання переводять набуті теоретичні знання у практичну площину, формують уміння, здатності та якості особистості, що характеризують соціокультурну компетентність оскільки передбачають активну взаємодію, вимагаючи толерантності із загальнолюдських та моральних позицій.

Для досягнення завдань оцінно-рефлексивного етапу формування соціокультурної компетентності насичуємо навчальний процес засобами організованої рефлексії (анкети, тести, елементи рефлексивних тренінгів), рольовою грою, учасники якої програватимуть по декілька разів різні ролі персонажів відповідно до своїх уявлень про ці ролі, що дає змогу порівняти вимоги до виконання різних ролей у різних ситуаціях з власною поведінкою в аналогічних ситуаціях, складання схем, узагальнювальних таблиць, які віддзеркалюють зміст набутих знань, сформованих умінь, графічне зображення змін, що відбуваються протягом одного або декількох занять.

Успішність реалізації кожного з цих етапів формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців передовсім залежить від особистості викладача, його готовності до формування соціокультурної компетентності студентів, що передбачає наявність у нього інтересу до вивчення культури інших народів, знання суті культури народів, особливості яких вивчаються, систематичне самовдосконалення педагога у взаємозв'язку його теоретичної та практичної підготовленості.

На думку І. Беґа, розвиток особистості стає можливим лише в умовах діалогічного особистісного спілкування, іншими словами, в умовах навчального діалогу. За монологічного особистісного спілкування той, хто навчається, виступає пасивним суб'єктом, присутність якого лише включає присутність іншого в ситуацію спілкування [1]. Діалогічне особистісне спілкування характеризується тим, що з боку студента в контексті навчального спілкуван-

ня виходить активна ініціатива та перетворююче, конструктивне ставлення до предмету обговорення.

Важливість застосування діалогічного підходу у процесі формування соціокультурної компетентності визначається багатьма факторами.

У процесі організації навчального діалогу відбувається перехід від суб'єкт-об'єктної взаємодії до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Ми поділяємо точку зору авторів, згідно з якою суб'єкт-об'єктна взаємодія у навчальному процесі призводить до результату у вигляді репродуктивних утворень. І навпаки, продуктивність, творчість студентів пов'язана із уміньми викладача здійснювати взаємодію із студентами. Вибір засобів психолого-педагогічного впливу залежить від того, які аспекти культури формуються у певний момент професійної підготовки.

По-друге, студенти схильні наслідувати способи і прийоми спілкування викладача, переносити їх у контекст майбутньої професійної діяльності. Якщо процес навчання будується на основі діалогічної взаємодії, то і у процесі наступної професійної діяльності фахівці будуть прагнути до побудови діалогу з партнерами по діяльності, будуть демонструвати високу духовну і моральну культуру (інтелігентність і делікатність, вміння бути коректним, толерантним, ввічливим), творче ставлення до справи, принциповість і вимогливість, соціальну відповідальність, готовність до прийняття обґрунтованих рішень.

Крім того, у навчально-виховному процесі вищої школи діалог є умовою бачення кожним із партнерів себе збоку, що дає можливість глибше проникнути у самого себе, зрозуміти себе, що, в свою чергу, призводить до самовдосконалення. За допомогою діалогічної взаємодії відбувається поглиблене розуміння особистістю самої себе, своїх почуттів, думок, поведінки, формується вміння адекватно висловлювати свої переживання та почуття, в цілому формується вміння будувати повноцінний діалог у взаєминах з оточуючим світом.

Ми поділяємо думку Г. Педосюк щодо виокремлення принципів, що лежать в основі діалогічного навчання: принцип духовно-моральної освіти, що передбачає врахування освітніх потреб студентів, за допомогою наданих умов та засобів вони отримують перспективу та можливість особистісного зростання; принцип цілісно-пошукової діяльності: навчальний діалог дозволяє його учасниками активно діяти, обмінюватися ідеями, думками, судженнями, відстоювати власну позицію, точку зору; принцип послідовності: діалог стимулює розвиток готовності тих, хто навчається, до внутрішнього діалогу, розвиває здатність розгорнути систему питань та обґрунтувань, активно діяти у суперечці або дискусії, досягати згоди, що є основою для подальшої продуктивної взаємодії; принцип ціннісно-орієнтованої діяльності, самопізнання

та самооцінки її результатів: відбувається залучення студентів до самостійного обмірковування духовних цінностей людства; принцип проблемності: неоднорідність навчальних ситуацій стимулює до активної розумової діяльності [2].

У нашому підході до організації навчального діалогу із майбутніми менеджерами міжнародних авіаційних перевезень з метою формування соціокультурної компетентності при вивченні гуманітарних навчальних дисциплін застосовуємо, крім автентичних текстів, що дозволяють розширювати знання студентів про культурні особливості, ще й проблематизовані тексти. При цьому ми враховуємо те, що читання будь-якого тексту – це індивідуальний творчий процес, ефективність якого залежить від життєвого і читацького досвіду читача, його світогляду, емоційного настрою, часопростору, культурної спрямованості, попередніх знань про світ та своє місце в ньому. У ході опрацювання тексту у читача виникають запитання, відповіді на які він знаходить у тексті або через спілкування з іншими, через призму свого життєвого досвіду. На початковому етапі роботи з такими текстами ми радимо студентам використовувати читання з позначками, наприклад такими: V – знайома інформація, + – нова інформація, ? – незрозумілий матеріал, ! – цікавий матеріал.

У процесі роботи над проблематизованим текстом ми спираємось на стратегію читання, розроблену Дж. Лі, що передбачає певну поетапність: 1) попереднє ознайомлення з текстом; 2) контекстуалізація: визначення історичного, бібліографічного та культурного контекстів тексту; 3) постановка питань для розуміння змісту; 4) міркування над протилежними до власних поглядами, думками, переконаннями тощо; 5) складання плану, підведення підсумків, формулювання висновків; 6) оцінка аргументації: перевірка логіки тексту та визначення його емоційного впливу на читача; 7) зіставлення та порівняння з іншими текстами подібної тематики [3]. Ця стратегія цінна тим, що наголошує на необхідності передтекстових процедур, що готують до розуміння, навчають вдумливого читанню, діалогічному співтворчому прочитанні тексту.

Важливим аспектом підготовки студентів до організації міжкультурної взаємодії на основі діалогу є заклик до творення внутрішнього діалогу з автором, тобто активне формулювання питань, віднаходження суперечностей у думках, звернення до різних життєвих ситуацій. Реалізація такого підходу до читання текстів відкриває можливості для розуміння того, що погляди іншої людини можуть відрізнятися від власних поглядів, для цікавих думок, глибоких переконань, матеріалу для обговорення, обмірковування тощо.

На основі критичного опрацювання прочитаних текстів відбувається залучення студентів до виконання письмових завдань. До таких письмових

робіт відноситься: написання коротких есе, що сприяє подальшому самостійному аналізу текстового тезаурусу, формує навички організованого та логічного викладу думок, вмінню шукати аргументи на користь свого переконання; анотування, що формує вміння концентровано та стисло викладати зміст прочитаного, супроводжуючи це своїм поглядом на тематику та проблематику викладеного у анотованому матеріалі. Анотування та написання есе формують та закріплюють навички структурування, систематизації, формулювання висновків, класифікації, синтезу, аналізу, порівняння, абстрагування та узагальнення, що є основою розвитку соціокультурної компетентності майбутніх фахівців.

Навчання гуманітарним дисциплінам на основі діалогу сприяє формуванню та розвитку важливих навичок та стратегій пізнавальної діяльності, що є важливим у процесі міжкультурної взаємодії менеджерів міжнародних авіаційних перевезень: пошуку інформації та надбання нового соціального досвіду, вирішення дилем чи з'ясування невизначеностей, структуризації інформації, обґрунтування своєї позиції, розгляд позицій з різних поглядів, навичок аналізувати переваги і недоліки кожної з них, пошуку консенсусу, що базується на аналізі та оцінці всіх можливих позицій, отже формується кваліфікований фахівець з високорозвиненою соціокультурною компетентністю, який здатний до ефективної діяльності за спеціальністю та до включення у соціокультурний діалог.

У процесі поєднання індивідуальної, групової та колективної форм організації навчання студентів відбувається якнайповніше розкриття соціокультурного потенціалу студентів.

Питання про узгоджене використання індивідуальних, групових та колективних форм навчальної діяльності у професійній підготовці майбутніх фахівців з менеджменту посідають важливе місце, тому що вони відкривають для студентів можливості для співпраці, налагодження стосунків, пізнання себе та іншого, є не лише способом засвоєння знань і формування умінь, а й ефективним способом професійної комунікації.

Поєднання індивідуальних, групових та колективних форм роботи допускає варіативність завдань і методів та засобів їх виконання. Визначення форми організації навчання може здійснюватися на основі змісту завдань, рівня пізнавальної активності, інтересів студентів, мікроклімату в групі, міри комунікативності членів групи, лідерства.

Особливої уваги заслуговує моделювання ситуацій, що потребують активного перенесення набутих знань на розв'язання завдань наступної професійної діяльності. Зокрема, завдання, що виконуються в групі, дозволяють моделювати ситуації вирішення групової проблеми (обговорення проблеми і стратегій її вирішення, відпрацювання спільного рішення, узгодження дій,

рефлексії результатів взаємодії). У якості специфічних методичних прийомів у процесі групової роботи ми використовували моделювання додаткових труднощів при виконанні окремих завдань: обмеження часу виконання завдання, недостатність інформації чи досвіду вирішення певного кола завдань. У разі включення студентів у групову роботу у них формуються комунікативні уміння співпрацювати, узгоджуючи свої дії з діями інших виконавців завдання, вироблення власного погляду на події, осмислення своїх можливостей та розуміння власної значущості під час роботи в групі.

Висновки. Проведене дослідження формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень із врахуванням специфіки наступної професійної діяльності засвідчило, що ефективність цього процесу підвищується за реалізації таких педагогічних умов: дотримання технології формування соціокультурної компетентності; організація діалогічного навчання поєднання індивідуальної, групової та колективної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: [підручник] / Бех І. Д. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Педосюк Г. М. Основні принципи організації навчального діалогу при вивченні гуманітарних дисциплін Режим доступу до матеріалів: http://www/bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2005/6.
3. Abby, Nicolas «Developing 21st Century teaching and learning: Dialogic Literacy» [Електронний ресурс] / Nicolas, Abby. – Режим доступу до матеріалів: www.newhorizons.org.

II.

АКУЛЕНКО І.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри алгебри і
математичного аналізу,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

В статті розглянуто психолого-педагогічні і методичні аспекти набуття студентами – майбутніми вчителями математики профільної школи досвіду із визначення в учнів засобів сприймання інформації, персональних репрезентативних систем, стилів кодування інформації й урахування їх під час навчання математики в старшій профільній школі.

Ключові слова: методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи, засоби сприймання інформації, персональні репрезентативні системи, стилі кодування інформації.

В статье рассмотрены психолого-педагогические и методические аспекты приобретения студентами – будущими учителями математики профильной школы опыта по определению преобладающих у старшеклассников средств восприятия информации, персональных репрезентативных систем, стилей кодирования информации и учета их в процессе обучения математике.

Ключевые слова: методическая подготовка будущего учителя математики профильной школы, средства восприятия информации, персональные репрезентативные системы, стили кодирования информации.

The article considers the psycho-pedagogical and methodological aspects of the acquiring by the students – future math teachers of profile school experience in determining the prevailing among the pupils means of perception, personal representative systems and

coding styles and accounting them in the process of teaching mathematics.

Key words: *methodical preparation of future mathematics teacher of profile school, the means of perception, the personal representative systems, information coding styles.*

Постановка проблеми. Починаючи роботу молодим фахівцем у старшій школі, вчорашні студенти стикаються із різноманітним проявом типологічних і індивідуальних психофізіологічних особливостей, учнів які обрали той, чи той профіль навчання. І перш за все вчителів математики профільної школи необхідно враховувати ті особливості, які супроводжують і, можливо, визначають процес опанування *математичного* змісту учнями *юнацького* віку, які обрали для себе *певний напрям* навчання. Під час навчання у вищому навчальному закладі доцільно створити передумови не лише для теоретичного ознайомлення майбутніх фахівців із цими особливостями та шляхами їх урахування у навчально-виховному процесі, а й забезпечити можливість набуття студентами досвіду в їхньому визначенні та подальшому використанні під час навчання учнів математики у класах різних профілів. Які ж результати наукових розвідок допомагають в цьому?

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження зарубіжних (M. Bink, R. Marsh [1], H. David, L. Barbara [2], R. Gardner, D. Jackson, J. Messick [3], D. Goodenough, H. Witkin [4; 5] та ін.) російських (М. Холодна [6] та ін.), вітчизняних (О. Кочарян, Є. Фролова і В. Павлов [7]) психологів доводять, що однією з якісних характеристик особистості на які спирається навчально-пізнавальна діяльність є індивідуально-своєрідні засоби сприймання інформації, персональні репрезентативні системи, унікальні стилі кодування інформації. Відповідно навчальний матеріал, презентований у різних модальностях, створює «перцептивні» коридори й задає напрям подальшого аналітико-синтетичного перероблення інформації суб'єктом пізнавальної діяльності. О. Кочарян, Є. Фролова і В. Павлов наголошують, що «... ефективність будь-якого виду комунікації (у тому числі й навчальної) значною мірою залежить від особливостей сприйняття в тій або іншій сенсорній модальності, при цьому слабка інтеграція інформації, яка надходить від різних модальностей, може бути причиною низької успішності навчання» [7, с. 23]. Попри вагомість вище перелічених наукових розвідок психолого-педагогічні і методичні аспекти набуття студентами досвіду із визначення в учнів засобів сприймання інформації, персональних репрезентативних систем, стилів кодування інформації й урахування їх під час навчання математики в старшій профільній школі потребують подальших досліджень.

Метою статті є розгляд психолого-педагогічних та методичних аспектів формування попереднього досвіду студентів – майбутніх учителів математики профільної школи із визначення в учнів специфіки способів індивідуальної репрезентації світу, стилів кодування і переробки інформації, а також здійснення психолого-педагогічного і методичного впливу на процес засвоєння змісту математичної освіти старшокласниками адекватно тим стилям презентації, сприймання та переробки інформації, які притаманні школярам у класах різних профілів.

Виклад основного матеріалу. Майбутній учитель математики має розрізнати поняття «індивідуальні стилі діяльності», «індивідуальні пізнавальні стилі», «когнітивні стилі», «стилі кодування інформації» та мати уявлення про те, як їх визначати й ураховувати у навчанні учнів математики. Індивідуальний стиль діяльності (за Є.Клімовим [8, с. 49]) – це своєрідна «система психологічних засобів, до яких спонтанно або свідомо звертається людина з метою найкращого урівноваження власної (типологічно зумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності». Когнітивний стиль або індивідуальний пізнавальний стиль (за В. Мерліним [9]) є підсистемою індивідуального стилю діяльності, що відображає його гностичні компоненти. Когнітивні стилі або стилі переробки інформації (за М. Холодною [6]) – це індивідуально-своєрідні способи перетворення інформації, що виявляються в індивідуальних відмінностях сприймання, аналізу, структурування, категоризації та оцінці того, що засвоюється. Стилi кодування інформації (СКИ) [66] – це суб'єктивні засоби, за допомогою яких у ментальному досвіді людини відтворюється навколишній світ залежно від домінування певної модальності сприймання (слухової, зорової, кінестетичної, чуттєво-емоційної тощо).

Психологічний аналіз основних способів кодування інформації, вперше був наведений у роботах Дж. Брунера, який вказував на існування трьох способів суб'єктивної презентації інформації: у вигляді предметних дій, наочних образів і мовних знаків. Аналогічну думку про існування трьох «мов» перетворення інформації – знаково-словесної, образно-просторової і предметно-практичної – висловлював Л. Веккер [6, с. 294-300]. Представники нейролінгвістичного програмування (Дж. Гріндер та Л. Лойд [10]) довели, що в інформаційному обміні людини з навколишнім середовищем беруть участь п'ять основних модальностей досвіду: 1) знаки (словесно-мовний спосіб кодування інформації); 2) зорові образи (візуальний спосіб кодування інформації); 3) слухові образи (аудіальний спосіб кодування інформації); 4) предметні дії (предметно-практичний спосіб кодування інформації); 5) сенсорно-емоційні враження (сенсорно-емоційний спосіб кодування інформації). Математичний зміст учні опрацьовують, використовуючи усі з них, однак має місце певне переважання одного із СКИ (М. Холодна). Тому вчитель має бути

Таблиця 1

Розподіл учнів за переважальними стилями кодування інформації (СКИ) (у %)

Напрями і профілі навчання	Стиль кодування інформації				
	Візуальний СКИ	Аудіальний СКИ	Предметно-практичний СКИ	Сенсорно-емоційний СКИ	Словесно-мовний СКИ
Суспільно-гуманітарний	59,9	52,7	47,3	27,5	10,2
Технологічний (інформаційний профіль)	43,2	41,2	18,5	11,2	55,1
Фізико-математичний	45,2	39,8	17,1	11,4	55,4

Примітка. Переважання СКИ встановлювалося за умови наявності 2/3 від загальної кількості балів (20 балів і вище) за відповідною шкалою.

обізнаним із тим, як визначити види домінантних СКИ в учнів і в який спосіб можна врахувати їх для кращого засвоєння школярами одиниць математичного змісту. Ми пропонуємо з цією метою ознайомлювати студентів із методикою, обґрунтованою О. Кочаряном, Є. Фроловою і В. Павловим [7] та формувати в них первинний досвід з її застосування, наприклад, під час проходження одного із видів практик. Так у ході нашого дослідження студентам було поставлено завдання: встановити, користуючись вищевказаною методикою, відсоткові частки переважаючих стилів кодування інформації в учнів, які обрали різний профіль навчання і провести обробку отриманих результатів. Результати проведеного студентами педагогічного дослідження наведено у таблиці (табл. 1).

Проведені дослідження показують, що є певні відмінності у домінантних способах кодування інформації в учнів, які обрали той, чи той профіль навчання. Ці відмінності більш за все проявляються у словесно-мовному, предметно-практичному і сенсорно-емоційному способах кодування інформації.

Найбільш вираженим способом кодування інформації для учнів усіх профілів є візуальний. Найбільш складно формується суб'єктивний досвід учнів-гуманітаріїв за допомогою знаків (словесно-мовний СКИ), цим пояснюються значні утруднення в оперуванні математичною символікою, які можна спостерігати в учнів, які обирають цей напрям навчання. Поряд із цим в учнів природничо-математичного і технологічного напрямів цей спосіб кодування інформації переважає (відповідно 55,4 % і 55,1 %). Отримані дані надали можливість студентам – майбутнім учителям математики зробити експериментально підтверджений висновок про більш високий рівень розвитку кон-

цептуального апарату учнів, які обирають ці профілі навчання та вказують на їхню зорієнтованість на смислове розуміння навчального матеріалу.

У ході цих досліджень було виявлено, що учням суспільно-гуманітарного напрямку притаманні більший рівень виразності візуалізації, предметно-практичного та сенсорно-емоційного СКІ. Отримані результати вказують на зорієнтованість учнів-«гуманитаріїв» на зорове сприйняття і запам'ятовування інформації, а також на засвоєння навчального матеріалу шляхом предметних дій або на прикладах із практичної діяльності, причому у засвоєнні інформації великої значущості для них набуватиме емоційний компонент: емоційно-експресивна манера вчителя або схильність до емоційних реакцій у процесах сприймання. Наше дослідження також підтвердило можливу наявність широкого репертуару стильової поведінки та співіснування кількох СКІ.

Таким чином, у результаті проведеного під нашим керівництвом дослідження студенти дійшли висновків: 1) процес навчання математики необхідно здійснювати з опорою на різні способи кодування інформації учнями; 2) у процесі подання інформації вчитель має зважати на пріоритетний в учнів спосіб кодування інформації; 3) подання одиниць математичного змісту має бути спрямоване на формування психологічної мобільності учнів, готовності до вибору адекватного СКІ. Наприклад, введення нового навчального матеріалу необхідно здійснювати так, щоб активізувалися, по можливості, усі канали сприймання й були задіяні як візуальний, так і словесно-мовний та предметно-практичний СКІ. При цьому для формування особистісно значущих знань необхідно забезпечити зв'язок із суб'єктивним досвідом учнів, отриманим раніше при вивченні різних шкільних дисциплін і у повсякденному житті. Однак, якщо сприймання нової інформації відбувається в стилі, що відповідає стилю учня, то на наступних етапах при закріпленні отриманих знань з метою розвитку стильової гнучкості в учнів вчителю необхідно забезпечити діяльність, яка була б спрямована на активізацію неперіоритетних для даного учня СКІ та недомінантного каналу сприймання.

Наступним рівнем індивідуального пізнавального стилю, на основі якого учні опановують математичний зміст, є стилі переробки інформації або когнітивні стилі. У сучасній психологічній літературі можна зустріти більше 20 різних характеристик і відповідно класифікацій когнітивних стилів, які подані переважно у вигляді діад або біполярних утворень. Найбільш уживаними є такі: 1) полізалежність – полінезалежність; 2) імпульсивність – рефлексивність; 3) ригідність – гнучкість пізнавального контролю; 4) вузькість – широта діапазону еквіваленту; 5) широта категорії; 6) толерантність до нереалістичного досвіду; 7) когнітивна простота – когнітивна складність; 8) вузькість – широта сканування; 9) конкретна – абстрактна концептуалізація; 10) плавність – загострення [6]. А. Студенікін доводить, що, незважаючи на біполярність

когнітивних стилів, неможливо вказати на один із них як на кращий або гірший, оскільки кожен має свою специфіку. Наприклад, «синтетики» діють більш успішно в ситуаціях, що вимагають перенесення навичок, краще вміють узагальнювати набутий досвід, виробляти узагальнені способи діяльності у ході розв'язування задач, однак вони можуть і не помітити зміни в ситуації, внаслідок чого узагальнений спосіб діяльності не дасть бажаних результатів. «Аналітики» більш успішні в ході виділення нових аспектів в проблемній ситуації, схильні знаходити відмінності та зміни, проте їм важко виробляти загальний алгоритм, який підходив би до багатьох ситуацій.

У психології також доведено [6; 8; 9], що, хоча когнітивний стиль значною мірою й зумовлює поведінку та діяльність особистості і являє собою індивідуальну особливість, на яку можна спиратися і яку слід враховувати під час навчання, але при цьому не можна нехтувати можливістю впливу змісту, організаційних форм і методів навчання на успішність задіяння різних полюсів когнітивного стилю. Учні здатні переходити від одного полюса до іншого під впливом зміни або змісту, або семіотичної оболонки (за Н. Тарасенковою) задачі, таким чином, можна говорити про «ефект мобільності стилів». А відтак, майбутнього вчителя необхідно спрямовувати на створення передумов для реалізації цієї властивості. Приклад здійснення такої роботи можна знайти у дослідженні О. Чашечникової [11, с. 74-80].

М. Холодна, досліджуючи різні індивідуально-своєрідні аспекти пізнавальної діяльності суб'єкта [6], використовує поняття «стилі постановки й розв'язування проблем (або стилі мислення)», які трактує як індивідуально-своєрідні способи виявлення та формулювання проблемної ситуації, а також способи пошуку засобів її вирішення, і розділяє на види: адаптивний, евристичний, дослідницький, інноваційний, змістовий. При цьому адаптивний характеризує як такий, що передбачає розв'язування проблем відомими (добре засвоєними) методами із переважанням алгоритмічного підходу й методу проб і помилок. Евристичний – як такий, що зорієнтований на відшукування, конструювання й застосування нових ефективних способів у процесі розв'язування проблем. Для дослідницького стилю характерним є самостійне визначення суб'єктом спектру й структури проблемного поля, аналіз альтернативних способів розв'язання проблем. Для інноваційного – здібність відходити від відомих і продукувати нові прийоми, способи, методи розв'язування задач (проблем), створювати якісно нові продукти у вибраній сфері діяльності. Смісловий стиль дослідника характеризує як такий, що спрямований на змістовий аналіз загальноприйнятих понять, традиційних підходів до розв'язування задач, на перегляд рівня розуміння сутності проблем. С. Семенець вважає [12], що у розвивальному навчанні математики найменш актуалізованим стає адаптивний стиль. однак наші спостереження свідчать,

що вчителю не слід нехтувати потенціалом адаптивного стилю вирішення проблем і задач, оскільки завдяки йому учні можуть ефективно розв'язувати значне коло математичних задач (економно витрачаючи інтелектуальні зусилля).

Майбутній учитель математики, на нашу думку, має бути обізнаним також із тим, що процес засвоєння математичного змісту психологи пов'язують із типологічно своєрідною підструктурою математичного мислення особистості (І. Каплунович [13]). Структуру математичного мислення, як доводять ці науковці, утворюють 5 кластерів (підструктур): топологічна, проєктивна, порядкова, метрична, алгебраїчна.

Топологічна підструктура забезпечує замкненість, компактність, зв'язність розумових перетворень, неперервність трансформацій, розумове утворення, формування, виліплювання у своїй уяві необхідного об'єкта. Він відповідає за цілісність і зв'язність логічних операцій. Люди з такою домінуючою підструктурою схильні, насамперед, виділяти топологічні інваріанти, виконувати розумові перетворення об'єкта, оперуючи такими якісними характеристиками, як «неперервно – розривно», «зв'язно – незв'язно», «компактно – некомпактно», «належить – не належить», «ззовні – всередині».

Проективна підструктура забезпечує вивчення математичного об'єкта або його зображення з певного самостійно вибраного кута зору або просторової позиції, проєктування з цієї позиції об'єкта на зображення (або зображення на об'єкт) і встановлення відповідності між ними. Вона є найскладнішою з усіх п'яти підструктур. Той, у кого переважає підструктура цього типу, схильний розглядати об'єкт поліваріантно, виявляючи усі можливості його застосування в теорії й на практиці. Така людина мислить нестандартно, дивує навколишніх різноманітним розв'язанням, здавалося б, банальної проблеми. «Проективіст» прагне знайти різноманітне застосування будь-якого явища, його хвилюють не характеристики, а ступінь уживаності й корисності. Однак, досліджуючи об'єкт як нестатичну структуру, вони забувають про абсолютні характеристики й суттєві подробиці.

Порядкова підструктура дає можливість постійного зіставлення людиною математичних об'єктів і їх елементів за такими характеристиками: «рівні – нерівні», «менше – більше», «ближче – далі», «вище – нижче», «над – під», «частина – ціле». Для таких людей важливим є, наприклад, положення (правіше, лівіше, вище, нижче), форма, розмір (більше або менше), конструкція предмета, напрям руху і його характер (за або проти стрілки годинника, вгору або вниз). Формується порядкова підструктура майже відразу після топологічної й відповідає за точне проходження логічних операцій. «Порядківцям», на відміну від топологів, не важливе об'єднання операцій в єдине ціле. Вони люблять строгий лінійний порядок, від початкового поло-

ження до кінцевого. Люди з таким типом мислення прагнуть чітко слідувати порядку, у будь-яких діях прагнуть виробити алгоритм, який залежить від якогось одного об'єктивного принципу.

Метрична підструктура дозволяє суб'єкту концентрувати увагу й виокремлювати в об'єктах і їх компонентах кількісні характеристики й відношення (чисельні значення розмірів, пропорційність величин кутів або відстаней). «Метристи» краще оперують конкретними величинами, поряд із цим у них виникають утруднення у процесі сформування уявлень про поняття, що мають високий рівень абстрактності.

За допомогою алгебраїчної (композиційної) підструктури людина робить не тільки прямі й зворотні операції над математичними об'єктами, розчленування й об'єднання їх компонентів, але й заміну кількох операцій однією, об'єднання кількох блоків предмета в один, згортання процесу виконання математичних перетворень. Люди з домінуючою підструктурою мислення цього типу прагнуть до сприймання об'єкта через структурне подання, постійно подумки розбирають і збирають предмет, намагаються збудувати з частин різні комбінації. До розв'язування будь-яких завдань підходять дещо хаотично, не діючи поступово відповідно до певного алгоритму. Для них характерні логічні перескоки, побіжна увага до проміжних етапів. У таких людей складно сформувати алгоритм або спосіб діяльності з розв'язування типових задач. І хоча в житті вони частіше всього розсіяні, часто спізнюються і схильні спрощувати ситуацію, водночас, здатні бачити предмет одночасно і як ціле, і поелементно.

Як показують дослідження психологів школи Ж. Піаже, вказані п'ять підструктур математичного мислення в людині існують не автономно, не ізолювано, не рівнозначно і не рядоположно, а перетинаються й знаходяться в певній залежності, ієрархії за ступенем значущості й представленості в інтелекті. У відповідності до індивідуальних особливостей кожного та чи та підструктура займає місце головної, провідної, домінуючої. Вона найбільш яскраво виражена порівняно з іншими, найбільш стійка й краще розвинена.

Наукові розвідки І. Каплуновича [13] доводять, що відповідно до своєї провідної підструктури людина по-різному сприймає, оперує, переробляє й відтворює математичну інформацію. Не можна применшувати або надавати пріоритетного значення жодній із цих підструктур. Математична діяльність, звичайно, неможлива без генерування нових ідей (композиційний, алгебраїчний кластер), проектування й узагальнення ситуацій (проективний кластер). Поряд із ними діяльність у будь-якій сфері, особливо в сфері математичних об'єктів, вимагає глибокого аналізу, строгої неперервності в проведенні логічних міркувань (топологічний кластер), жорсткого дотримання певних алгоритмів (порядковий кластер), доведення результату до кінцевого числового

значення або практичного застосування (метричний кластер).

У процесі навчання математики вчитель повинен створити комфортні умови для залучення учнями різних підструктур математичного мислення: знати, як виявити переважаючу підструктуру та в який спосіб варіювати допомогу учням із певним типом переважаючої підструктури математичного мислення, щоб вона була максимально ефективною.

Для виявлення провідної підструктури математичного мислення учнів ми пропонуємо студентам використовувати методику, запропоновану І. Каплуновичем [13]. Для формування досвіду студентів у застосуванні цієї методики та обробці відповідних результатів під нашим керівництвом ними були проведені дослідження щодо наявності певних відмінностей у переважаючих підструктурах математичного мислення в учнів залежно від обраного профілю навчання (табл. 2)

Таблиця 2

Результати анкетування щодо визначення типу підструктур математичного мислення учнів, які обрали різні профілі навчання (у %)

Підструктури математичного мислення	Профілі навчання				
	Філологічний профіль	Економічний профіль	Хіміко-біологічний профіль	Технологічний профіль (інформатика)	Фізико-математичний профіль
Топологічна підструктура	2,8	6,4	4,2	25	0,4
Проективна підструктура	15,7	11,6	32,3	12,5	24,5
Порядкова підструктура	43,3	4,5	22,9	20,8	13,8
Метрична підструктура	5,8	56,4	15,6	8,4	5,2
Алгебраїчна підструктура	32,4	21,1	25	33,3	56,1

У результаті проведеного дослідження студенти дійшли висновку, що серед учнів, які обрали філологічний напрям, найбільш представлені ті, у кого провідною є порядкова підструктура (43,3 %), і тому важливими для них є подання алгоритмів, правил-орієнтирів способів діяльності при розв'язуванні типових математичних задач і способів розрізнення й підведення можливо нетипових завдань під певний тип. Найменш представленими є «топологи», для яких характерні неперервність, зв'язність, компактність, замкнутість здійснюваних у розумовій діяльності перетворень, неперервність трансформацій, «мисленнєве вирощування» образу математичного об'єкта [13]. При цьому вони акцентують свою увагу скоріше на змістових, аніж на кількісних характеристиках. Цим пояснюється відносна успішність учнів-гуманітаріїв (порів-

няно із представниками інших профілів) у процесі виділення характеристичних властивостей математичних понять, однак, знаходження відповідної математичної знаково-символічної математичної оболонки для знайденого математичного змісту викликає в учнів значні утруднення і часто відмову від подальшої фіксації змісту, нестійкість та переключення уваги тощо. У такому випадку необхідною є детальна покрокова фіксація змісту за допомогою певної знаково-символічної оболонки, показ учителем способів вибору різних знаково-символічних засобів для подання окремих елементів математичного змісту.

Для учнів, які навчаються у класах економічного профілю, домінуючою мають метричну підструктуру математичного мислення (56,4 %), тому найвагомішими для них є кількісні характеристики математичних об'єктів, і пріоритет вони надають оперуванню числовими даними, намагаючись довести розв'язування кожної задачі до конкретно визначеного числового результату. Найменше представлення (4,5 %) серед учнів – «економістів» мають ті, кого умовно було названо «порядківцями», тому вчителю необхідно докладати додаткових зусиль для формування операційного компоненту алгоритмів або для засвоєння учнями послідовності дій та операцій узагальнених способів розв'язування різних типів задач.

Серед учнів, які обрали хіміко-біологічний профіль навчання спостерігається більш рівномірний розподіл щодо представленості різних підструктур математичного мислення. Такий розподіл створив додаткову проблемну ситуацію, оскільки, як показало наше дослідження, вчителів легше урахувати провідний серед представлених в учнівському колективі тип підструктури, аніж знайти спосіб рівномірного залучення усіх підструктур математичного мислення.

Висновки. Проведене за нашого керівництва дослідження переконливо свідчить, що процес навчання математики вчителю необхідно здійснювати з урахуванням цих особливостей специфіки математичного мислення учнів. Існує кілька шляхів реалізації такого завдання. Один із них – це відмова від націленості вчителя на однаковий спосіб розв'язання завдань всіма учнями. Вчитель має бути скерований на заохочення виконання учнями завдань різними, індивідуальними способами, які спричинені наявністю певної провідної підструктури математичного мислення у школярів. Інший спосіб – це варіювання способів допомоги вчителя, підбір варіативних послідовностей допоміжних запитань, які створюватимуть комфортні умови для засвоєння змісту навчального матеріалу учнями. Теоретичні основи такої роботи, з якими студенти знайомляться у процесі своєї теоретичної підготовки (наприклад, у курсі психології, методики навчання математики), мають бути супроводжені набуттям майбутніми фахівцями досвіду в її виконанні на практиці та вико-

нанням певних адаптивних процедур з урахуванням специфіки математичного змісту у класах різного профілю. Це можна здійснити задіявши потенціал педагогічної практики студентів та залучаючи їх до різноманітних форм позааудиторної роботи у таких структурних підрозділах університету, як: підготовчі курси до вступу в університет, «методична майстерня майбутнього вчителя математики», Школа юного науковця, математичні турніри школярів тощо.

Список використаних джерел:

1. Bink M. L. Cognitive regularities in creative activity / M. L. Bink, R. L. Marsh // Review of General Psychology, 4 (1). – P. 59–78.
2. David H. J. Handbook of Individual Differences. Learning and Instruction. / H. J. David, L. G. Barbara. – USA : Lawrence Erlbaum Associates, 1993. – 512 p.
3. Gardner R. W. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities / R. W. Gardner, D. N. Jackson, J. Messick // Psychological Issues. – 1960. – V. 2 – 148 p.
4. Goodenough D. The role of individual differences in field dependence as a factor in learning and memory. / D. Goodenough // Psychol. Bull. 83, 4. – 1976. – P. 675–694.
5. Witkin H. A. Cognitive Style // Psychol. Issues: Monograph 51 / A. Witkin, D. R. Goodenough. – N. Y., 1982. – 148 p.
6. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе интеллектуального ума / М. А. Холодная. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 348 с.
7. Кочарян О. С. Когнітивні ресурси забезпечення успішності навчальної діяльності студентів : навч. посіб. / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павлов. – Х. : ХНАУ ім. М. Є. Жуковського «ХАІ», 2011. – 64 с.
8. Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие : учеб. пособие для студентов, магистрантов и аспирантов кл. и пед. вузов России / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Моск. ун-та : Академия, 2004. – 239 с.
9. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.
10. Гриндер М. НЛП в педагогике. Исправление школьного конвейера / М. Гриндер, Л. Лойд. – М. : Ин-т общегуманит. исследований, 2001. – 311 с.
11. Чашечникова О. Створення творчого середовища в умовах диференційованого навчання математики : монографія / О. С. Чашечникова. – Суми : Вінниченко М. Д., ФОП Литовченко Є. Б., 2011. – 412 с.
12. Семенець С. П. Методика навчання математики (підготовлено на основі концепції розвивальної освіти) : навч. посіб. / С. П. Семенець. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 536 с.
13. Каплунович И. Я. Нужно ли раздельное обучение мальчиков и девочек / И. Я. Каплунович // Математика в школе. – 2001. – № 5. – С. 56–60.

БЕЛЬЧЕВ П.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра математики і фізики

ТАБЛЕР Т.І.,

асистент, кафедра математики і
фізики, Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

МУЛЬТИСКРИПТ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

В статті розглянуті підходи до розуміння поняття «інформаційна компетентність», «професійна компетентність», описано можливість педагогічного програмного засобу «Мультискрипт» для формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, інформаційна компетентність, інформаційна культура, педагогічний програмний засіб, мультискрипт.

В статье рассмотрены подходы к пониманию понятия «информационная компетентность», «профессиональная компетентность», описаны возможности педагогического программного средства «Мультискрипт» для формирования информационной компетентности будущих учителей.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, информационная компетентность, информационная культура, педагогическое программное средство, мультискрипт.

The article considers the approaches to the understanding of the concept of «information competence», «professional competence», describes the capabilities pedagogical software «Multiskript» for the formation of information competence of future teachers.

Keywords: competence, professional competence, information competence, information culture, pedagogical software, multiskript.

Постановка проблеми. В сучасному суспільстві однією з найважливіших особливостей є перехід від постіндустріального до інформаційного суспільства. Сучасний майбутній вчитель повинен бути не лише фахівцем у своїй галузі, але й повинен мати розвинений кругозір, який не можливий без інформаційної компетентності, яка є невід'ємною частиною професійної компетентності. Швидкі темпи розвитку й застосування нових інформаційних технологій суттєво впливають на процес інформатизації освіти. Пріоритетним завданням цього процесу є підготовка кадрів до успішного використання новітніх технологій, що веде за собою формування інформаційної компетентності. Мультискрипт є одним з новітніх інформаційних технологій, який представляє собою новий формат подання мультимедійної інформації, який був запропонований інформаційним агентством «РІА Новості», для трансляції новин, подій, заходів, які відбуваються в світі. Завдяки мультискрипту спрощується навігація по відеоматеріалах великого обсягу, особливістю даного формату є поєднання трьох медійних форматів: тексту, відео та аудіо. Основним стримуючим фактором у поширенні даного формату стала складність реалізації створення додатків формату мультискрипт. Тому постала задача розробки зручного у використанні інструментарію для програвання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченням питання дослідження понять компетенції займалися вітчизняні та зарубіжні науковці А. Хуторський, Дж.Равен, Е.Зеєр, О.Гончарова, М.Степаненко, А.Трофименко та ін. Основні аспекти професійної підготовки та складники професійної освіти розкриваються в дослідженнях В.Безпалька, О.Пехоти, Р.Гуревича та ін. Питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки вивчали В.Болотова, О.Лозовецька, А.Нізовцев, та ін. Серед компетентностей у галузі ІКТ виокремлюється інформатична та інформаційна компетентності, проблема формування яких знаходить своє відображення у дослідженнях М.Голованя, Н.Петухової, І.Родигіна, В. Воробйової, П.Мозоліна, О.Співаковського, Е.Дайсона та ін. Шляхи вирішення проблеми підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі використання ІКТ запропоновано у наукових працях О.Буйницької, М.Жалдака, Н.Морзе, зокрема питання застосування технології мультискрипт розглядалися у працях П. Бельчева, П. Рашковського.

Метою роботи є опис нового педагогічного програмного засобу «Мультискрипт» та надання рекомендацій щодо реалізації інформаційної компетентності майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу. Необхідність задоволення потреб суспільства висуває перед сучасним педагогом наявність високої культури, глибокої моральності, сформованої системи цінностей і переконань, громадянської позиції, зацікавленості в розвитку творчого потенціалу своїх сту-

дентів, здатності до інноваційної діяльності, самовдосконалення, професійної активності та ін. У зв'язку з цим одним із основних завдань вищої школи, разом із формуванням гармонійно розвиненої особистості, є завдання формування професійно компетентного фахівця [3]. Одним з головних інструментів поліпшення якості професійної освіти науковці вважають компетентнісний підхід.

Компетентність у перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід.

Андрєєв А. вважає, що компетентність – поняття, котре логічно походить від ставлення до цінностей, від знань до вмінь [1, с. 65].

Гончаренко С. визначає компетентність як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію [8, с. 149].

Після аналізу літератури з проблеми дослідження Миронова О.І. [6] подає ще кілька визначень поняття „компетентність”: спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання; вони дозволяють людині визначати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності [4, с. 17]; здатність та усвідомлена готовність особистості до реалізації набутої системи знань, умінь, навичок і прагнення розв'язання актуальних завдань у конкретних умовах з передбачуваними можливими наслідками та відповідальністю за свої дії [7];

Поняття компетентності стало основою компетентнісного підходу в освіті, який активно впроваджують у педагогічну практику в усьому світі. Під ним розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості; результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [4, с. 64].

На думку В. Введенського, професійна компетентність – це ефективне використання в реальній освітній практиці певного набору знань, умінь та навичок. Важливими складовими професійної компетентності педагога є комунікативна, регулятивна, інтелектуально-педагогічна, операціональна та інформаційна компетентності [2].

Дослідник А.В. Хуторський визначає перелік освітніх компетенцій (ціннісно-смилова, комунікативна, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, соціально-трудова, особистісного вдосконалення), які залежать від цілей загальної освіти, структурної презентації соціального досвіду та досвіду особистості учня (студента), який дозволяє йому оволодіти соціальним досвідом, отримати навички життя і практичної діяльності в суспільстві [10, с.63].

На думку В.Шарко, професійна компетентність вчителя – це інтегративна професійно-особистісна характеристика вчителя, яка відбиває його професіоналізм, готовність виконувати професійні функції й домагатися високих результатів у професійній діяльності. Професійна компетентність майбутнього вчителя інтегрує в собі комплекс професійних компетентностей: психологічну, методичну, предметну, комунікативну, інформаційно-технологічну, дослідницьку тощо [11].

Гуревич Р. та Кадемія М. [3, с.68] виділяють основні умови розвитку професійної компетентності студентів: 1. Організаційно-управлінські (навчальний план, семестрові графіки, складання розкладу, вироблення критеріїв визначення рівня компетентності, матеріально-технічне оснащення навчального процесу); 2. Навчально-методичні (відбір змісту занять, інтеграція різних курсів, виділення провідних ідей); 3. Технологічні (контрольно-оцінні, організація активних форм навчання, визначення груп умінь, що входять до компетентності, використання інноваційних технологій); 4. Психолого-педагогічні (здійснення діагностики розвитку студентів, система стимулювання мотивації навчання, визначення критеріїв компетентності, оцінний для рефлексії етап кожного заняття, включення студентів в управління).

З вище переліченого ми можемо зробити висновок, що інформаційна компетентність є складовою професійної компетентності вчителя.

Хуторський А. [10] інформаційну компетентність подає в наступному вигляді: за допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер тощо) й інформаційних технологій (аудіо, відеозапис, електронна пошта та ін) формуються вміння самостійно шукати, аналізувати та відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати її. Дана компетентність забезпечує навички діяльності студента стосовно інформації, що міститься в навчальних предметах та освітніх галузях, а також у навколишньому світі.

Отже, інформаційна компетентність передбачає володіння інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати різні види інформації. Серед них уміння й навички роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу. Якщо одні дослідники інформаційну компетентність розглядають як складову професійної компетентності, то інші поняття інформаційної компетентності пов'язують із поняттям «інформаційна культура», яка входить як складова до педагогічної культури.

Рівень інформаційної культури виступає сьогодні одним із основних показників розвиненості особистості. Інформаційна культура – це складова культури особистості, що полягає у володінні інформаційними технологіями на рівні, який дозволяє людині аналізувати різні способи розв'язання інфор-

маційних задач певної сфери життєдіяльності та обирати з наявних способів найбільш ефективні. Інформаційна культура забезпечує студенту можливість творчо працювати з інформацією: знаходити її, аналізувати, використовувати. Висококваліфікований фахівець повинен самостійно здобувати й ефективно опрацьовувати інформацію, володіти відповідними сучасними (зокрема комп'ютерними) технологіями, а також уміти організовувати й спрямовувати інформаційний потік у реальну ситуацію виробництва [5, с. 86]. Саме володіння інформацією дає можливості знаходити правильне рішення серед великої кількості можливих. В умовах особистісно-орієнтованого навчання навчальна інформація використовується як засіб професійної діяльності та її спосіб регуляції. Отже, прийоми пошуку інформації, засвоєння методів і засобів її опрацювання стають важливим чинником формування особистості студента, оскільки налаштовують його постійний пошук інформації щодо вдосконалення професійної діяльності.

Для реалізації цих чинників інформаційної компетентності ми пропонуємо новітній педагогічний програмний засіб «Мультискрипт», який в свою чергу задовольняє всім вище переліченим умовам розвитку професійної компетентності студентів. Кабінетом впровадження сучасних педагогічних технологій та стандартизованого тестування МДПУ ім. Б. Хмельницького розроблено ППЗ «Мультискрипт» (автори Бельчев П.В., Рашковський П.О.), який, окрім відображення відеоінформації, містить зручний редактор для створення мультискрипту з довільного відео фрагменту. Основою для ідеї створення ППЗ «Мультискрипт» стало повідомлення інформаційного агентства «РИА Новости» про те, що у листопаді 2008 року ними було запропоновано новий формат подання мультимедійної інформації – мультискрипт. Особливістю даного формату є поєднання трьох медійних форматів тексту, відео та аудіо. «РИА Новости» використовують мультискрипт для трансляції новин, подій, заходів, які відбуваються в світі. Оскільки мультискрипт є особливою формою подачі інформації, що, з одного боку, спрощує навігацію по відеоматеріалах великого обсягу, з іншого боку – поєднує в собі відразу три медійні формати: текст, аудіо і відео, ми пропонуємо поширити його використання й в педагогічних цілях. Мультискрипт дозволяє швидко і з високою точністю обрати необхідний фрагмент відеозапису і відповідний фрагмент транскрипту.

Для унаочнення поняття мультискрипт ми коротко наведемо його функціональні можливості, більш детальний опис ППЗ «Мультискрипт» був описаний в попередніх працях [9]. При завантаженні ППЗ «Мультискрипт» викладачу (студенту) доступні програвач та редактор мультискриптів. Основні функціональні області вікна програвача (Рис.1): 1. Область відображення відео фрагменту; 2. Область керування; 3. Область розділів; 4. Область коментарів до розділів.

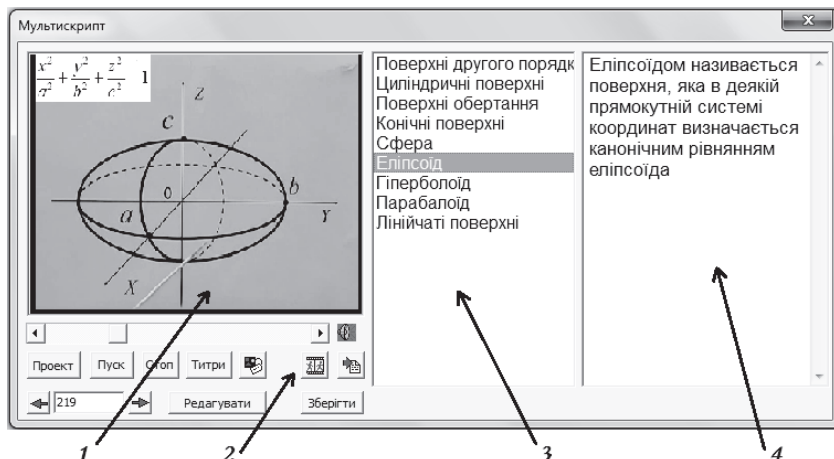


Рис 1. Вікно програвача ППЗ «Мультискрипт».

Відповідно до технології мультискрипт обрати необхідний фрагмент відеозапису можна використовуючи смугу прокручування, що розташована під областю відображення відео фрагменту та активувавши необхідний розділ. При натисненні на певний розділ в області відображення ми можемо переглянути відеофрагмент, який відповідає саме цьому розділу. Всі блоки синхронізовані і при перегляді відеофрагмента відображається відповідний розділ та коментар до нього. У ППЗ «Мультискрипт» містяться додаткові функції: внесення та відображення титрів; змінення розміру, шрифту кольору літер та кольору фону; три режими відображення (стандартний, на весь екран, зі збільшення області коментарів).

ППЗ «Мультискрипт» розроблений для роботи на комп'ютерах під керуванням операційної системи Windows та завдяки використанню її можливостей здатен програвати всі формати відеофайлів що програватимуться за допомогою стандартного відеоплеєра.

У ППЗ «Мультискрипт» передбачений режим редактора, тобто користувач (викладач/студент) має можливість створювати проект мультискрипту із власного відео фрагменту, також є можливість редагування (змінення) вже існуючого проекту. До функцій редагування відносяться додавання, змінення, видалення розділів та титрів. Викладачу (студенту) достатньо в процесі перегляду відеофрагмента призупинити показ і визвати редактор. Програма дозволяє до поточного кадру додати титри або розділ з коментарями до нього.

У табл. 1. наведемо можливості, які надає мультискрипт користувачеві (викладачу/студенту), до різних категорій відео.

Таблиця 1.

	Можливості, які надає мультискрипт користувачеві (студенту/викладачу)
Відео матеріал підготовлений спеціалістом (наприклад, вчителем методистом)	Переглядання матеріалу; Складання плану; Можливість створення тексту до певних розділів відеофрагменту; Додавання коментарів (титрів).
Відео матеріал підготовлений неспеціалістом (наприклад, вчителем-початківцем)	Переглядання матеріалу; Вказівка помилок; Надавання пропозицій щодо виправлення помилок;
Популярні лекції	Переглядання матеріалу; Складання плану; Вказівка ключових моментів в відео та можливість застосування на практиці
Лекції науковців	Переглядання матеріалу; Додавання супроводжувального тексту (можливість не лише огляду та прослуховування лекції, але й можливість її читання, текстове представлення лекції)
Авторське відео студентів	Створення сценарію; Зйомка самого відео; Написання коментарів; Рефлексія; Апробація під час практики

Узагальнюючи досвід використання мультискрипт на заняттях з математики ми можемо виділити переваги його застосування. Завдяки ППЗ «Мультискрипт» викладач заздалегідь планує відображення відео, в ті послідовності, яка є більш доречною при вивченні теми, також викладач встановлює логічний зв'язок у розташуванні навчального матеріалу згідно з відео фрагментами, викладач може зберігати всі корективи, що в свою чергу дозволяє звертатися до будь-якого фрагменту відео. Розроблена таким чином база відеолекцій дозволяє викладачу використовувати її в подальшому, удосконалюючи, редагуючи її та доповнюючи необхідним матеріалом, що дає змогу застосувати ці матеріали на наступний рік. Іншими словами відеоматеріал можна структурувати за фрагментами, що забезпечує поетапний логічний підхід до створення сценарію заняття та полегшує планування діяльності викладача та студента. Викладач може електронною поштою передати студенту відеолекцію для самостійного опрацювання, в якій вже є написаний супроводжувальний текст до лекції, або з метою опрацювання надати можливість студенту власноруч додати потрібний текст або коментар. Після корегування файли зберігаються на комп'ютері або мережі, щоб студенти завжди мали доступ до них. Завдяки сучасним відео, викладач наочно ознайомлює з

новинами та практичним застосуванням математики, зразками виконання розв'язання задач, демонстрації дослідницької роботи студентів. Під час самостійної роботи студентів, а саме при додаванні до відеолекції коментарів, або при додаванні до відео супроводжувального тексту, виховується культура праці, розвивається естетичність, охайність, а також культура математичного мовлення, та правильності запису математичних формул. Як встановлено при аналізі проведення занять, завдяки новій подачі матеріалу підвищується інтерес до предмету, студенти знаходили в мережі Інтернет цікаві тематичні відеофрагменти, класифікували їх, додавали коментарі, розробляли власні мультискрипти до занять.

Після роботи з мультискриптом студентам була запропонована анкета щодо подальшого використання мультискрипту у педагогічній діяльності, аналіз результатів анкетування показав, що 82% студентів не мали утруднень з роботою в ППЗ «Мультискрипт», самостійно складали супроводжувальний текст, 75% опитаних вважають доцільним використання мультискрипту у власній педагогічній діяльності, 90% опитаних схвалюють використання мультискрипту під час викладання математики.

Висновок. Інформаційна компетентність є важливою складовою такого поняття, як професійна компетентність. Інструментом формування інформаційної компетентності є сучасні комп'ютерно-орієнтовані педагогічні програмні засоби. Апробовано застосування педагогічного програмного засобу «Мультискрипт» в навчальній діяльності викладачів та студентів. Мультискрипт є інноваційною технологією, що дозволяє залучати студентів до активних форм навчання, за допомогою мультискрипту надається можливість виділення провідних ідей, студенти активно включаються до заняття, за допомогою нової форми подання навчальної інформації стимулюється мотивація навчання до навчання, зростає інтерес до вивчення дисципліни.

Список використаних джерел:

1. Андреев А. Знания или компетенция? /А.Андреев//Высшее образование в России: научно-педагогический журнал.–2005.–№ 2.– С. 84.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога /В.Н. Введенский// Педагогика. – 2003.– С. 51-55.
3. Гуревич Р. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати?/Р. Гуревич, М. Кадемія// Витоки педагогічної майстерності. 2012., – Випуск 10. – С.66-70
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
5. Курлянд З.Н. Теорія і методика професійної освіти: навч.посіб./ З.Н. Курлянд, Т.Ю. Осипова, Р.С. Гурін [та ін]; за ред.. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2012. – 390с.
6. Миронова О.І. Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності/О.І. Миронова// Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – № 17(204).– 2010. – С. 165-175

7. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис.д-ра пед. наук 13.00.04 [Електрон. ресурс]/Л. Є. Петухова. – О., 2009. – 40 с.–Режим доступу:<http://www.nbuv.gov.ua/ard/2009/09pleupk>
8. Професійна освіта: словник : навчальний посібник / Укладач С. У. Гончаренко та ін. ; за ред.. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 149 с.
9. Рашковський П.О. Реалізація дидактичного принципу наочності засобами технології мультискрипт/П.О. Рашковський// Науковий вісник МДПУ [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/texts/2010_4/36_04.pdf
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы /А.В. Хуторской//Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
11. Шарко В.Д. Інформатична компетентність як складова професійної компетентності вчителя / В.Д.Шарко // Інформаційні технології в освіті. – 2010. – № 6. – С. 48-57.

БЕЛЬЧЕВА Т.Ф.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки і педагогічної
майстерності

СЛОНЄВСЬКА Д. К.,

студентка магістратури,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

В статті розкрита сутність поняття інформаційної культури майбутніх вчителів та окреслені підходи щодо її формування під час навчання у ВНЗ.

Ключові слова: професійна підготовка майбутнього вчителя, інформаційна культура, компоненти інформаційної культури.

В статье раскрыта сущность понятия информационной культуры будущих учителей и очерчены подходы ее формирования во время обучения в ВУЗ.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущего учителя, информационная культура, компоненты информационной культуры.

The article presents the essence of informational culture of future teachers and approaches of its formation during training in higher education institution.

Key words: vocational training of future teacher, information culture, components of information culture.

Постановка проблеми. Стрімка інформатизація сучасного суспільства, активне впровадження інформаційних технологій активізували потребу в реформуванні системи освіти, зокрема в проведенні суттєвих змін у її структурі, змісті, організації, формах, методах та засобах навчання. Виникає необхідність в підготовці молоді якісно нового рівня, який відповідав би міжнародним стандартам, швидким темпам розвитку інформаційних технологій і був

спрямований на формування всебічно розвиненої особистості, яка володіє певним переліком компетенцій, необхідних для успішної життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Сьогодні запорукою такого успіху стає здатність особистості отримувати, сприймати й активно використовувати інформацію у професійній, навчальній та повсякденній діяльності. А тому підготовка учнів до швидкого сприйняття й опрацювання великих обсягів інформації, озброєння їх вміннями ефективного використання сучасних інформаційних технологій, формування у них інформаційної культури є одним із провідних завдань сучасності, що в свою чергу висуває нові вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів, покликаних забезпечити виконання цього завдання. Саме тому, вважаємо за необхідне дослідити процес формування інформаційної культури в професійній підготовці майбутніх вчителів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури свідчить, що питання формування інформаційної культури майбутніх педагогів досліджуються як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями в різних аспектах, таких як: формування інформаційної компетентності й інформаційної культури особистості (М.І. Жалдак, О.М. Гончарова, Г.А. Бордовський, І.М. Смирнова, та ін.); інформаційна культура як складова професійності вчителя (В.В. Жилкін, А.М. Коломієць, О.Ю. Пришляк); шляхи та методи формування інформаційної культури (Т.Л. Богданова, С.М. Конюшенко, А.В. Зеленовська, П.В. Бельчев, П.О. Рашковський). Реалізація навчально-виховного процесу, що спрямований на підготовку молоді, яка повністю відповідає вимогам інформаційного суспільства, значною мірою обумовлюється сформованістю інформаційної культури вчителів як частини їх загальної культури. Водночас цілісна система формування інформаційної культури студентів в педагогічних навчальних закладах потребує детального визначення свого змісту, структури і методів.

Метою статті є розкриття сутності поняття інформаційної культури майбутніх вчителів у сучасних наукових дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. В умовах становлення національної системи освіти в Україні актуальною є роль вчителя – майстра педагогічної праці, носія загальнокультурних і національних цінностей, головного виконавця замовлення суспільства щодо підготовки молодого покоління. Розглядаючи сучасний навчально-виховний процес, необхідно відзначити, що головною умовою підготовки інформаційно-адаптованої молоді є формування інформаційної культури вчителів, оскільки саме вчитель є головним рушієм у забезпеченні здатності вихованців успішно здійснювати різні види професійної і непрофесійної діяльності в інформаційному суспільстві.

Термін «інформаційна культура» в науковій літературі вперше з'являється в 1971 р. у монографії Г.Г. Воробйова. Проте, наголошуючи на необхідності

дотримання певних норм інформаційної поведінки в суспільстві, автор не формулює визначення цього поняття. На сучасному етапі розвитку науки, пройшовши певні етапи формування, поняття «інформаційна культура» є багатоаспектним і різноплановим. У сучасній педагогіці існує чимало визначень інформаційної культури, котрі взаємодоповнюють одне одного або відображають лише окремі аспекти цього явища, але загальноприйнятого визначення поняття «інформаційна культура вчителя» відсутнє.

У наукових публікаціях поняття «інформаційна культура вчителя» вживається в різних значеннях [1,2,3,9,10]:

- як ототожнення з поняттям «інформаційна компетентність», яка являє собою компетентність педагога у роботі з інформацією, а також комп'ютерну компетентність, що передусім передбачає здатність використовувати інформаційні технології, а також ефективно знаходити й раціонально працювати з інформацією у різному вигляді;
- як інтегральний показник рівня досконалості вчителя в інформаційній сфері діяльності, який проявляється в специфіці педагогічної діяльності та системі професійних якостей вчителя;
- як комплексна характеристика діяльності вчителя, детермінована суспільною та професійною діяльністю, визначальним чинником якої є всебічна інформатизація;
- як сформовані в процесі навчальної діяльності, навички та вміння знаходити, отримувати, аналітично опрацьовувати, систематизувати, зберігати і передавати інформацію, цілеспрямовано та креативно використовувати новітні технології у професійній діяльності;
- як професійна якість, що характеризується здатністю цілеспрямовано використовувати комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби й методи для отримання, обробки та передачі інформації при виконанні професійних завдань;
- як особливий соціальний механізм трансляції значущої інформації, тобто як спосіб діяльності, що спрямований на накопичення, збереження та передачу ідей, знань і матеріально-духовних цінностей.

На нашу думку, поняття «інформаційна культура вчителя» має виступати як синтез понять «професійна культура вчителя» та «інформаційна культура особистості», оскільки поняття «інформаційна культура» є складовою частиною ширшого, родового поняття «культура особи».

У довідковій літературі під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також певний рівень оволодіння певною галуззю знань або діяльності. Професійна культура особистості передбачає засвоєння професійних

знань, професійну компетентність, сформованість професійно значущих якостей, які необхідні для здійснення професійної діяльності.

Категорія «професійна культура вчителя» постійно перебуває у центрі наукових досліджень і включає в себе як загальну (базову) культуру особистості, так і професійно-педагогічну. Н.Мазур визначає професійну культуру вчителя як «інтеграційну якість особистості педагога – професіонала, умову та передумову результативної педагогічної діяльності, складне особистісне новоутворення, що інтегрує рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність, здатність до науково-дослідної діяльності, спрямованої на професійне самовдосконалення та самореалізацію» [8, с. 14].

Щодо поняття «інформаційна культура особистості», слід зазначити, що воно має різні тлумачення: як рівень умінь цілеспрямованої роботи з інформацією, як здатність використовувати нові інформаційні технології, як сукупність принципів і реальних механізмів, що забезпечують позитивні взаємодії етнічних і національних культур, їхнє сполучення в загальний досвід людства; як сукупність знань та вмінь по ефективній інформаційній діяльності, яка досягає поставленої цілі. Така кількість тлумачень даного поняття обумовлюється різними підходами, щодо визначення його сутності та багатофункціональністю цих підходів.

Аналізуючи термін «інформаційна культура особистості», необхідно зазначити певну еволюцію підходів до визначення цього поняття. Раніше домінуючим концептуальним підходом до осмислення сутності феномену інформаційної культури був технологічний. Так, Н. Гендіна зазначала, що «інформаційна культура переважно асоціюється з техніко-технологічними аспектами інформатизації, оволодінням навичками роботи з персональним комп'ютером. Переважає моно дисциплінарний підхід, в результаті якого формування інформаційної культури полягає у навчанні основам комп'ютерної грамотності» [2, с. 103]. Ми у своєму дослідженні виділяємо дві групи прихильників «гуманітарного напрямку» (Т. Демиденко, М. Жалдак Г. Вишинська, О.Значенко, А. Коломієць) та «кібернетичного напрямку» (О. Барановська, О. Ільків, А. Столяревська та інші). На нашу думку, поняття «інформаційна культура», яке охоплює складний і багатоаспектний феномен взаємодії людини та інформації, має включати як гуманістичний так і кібернетичний аспект свого визначення. Тобто, термін «інформаційна культура особистості» повинен бути уведений як для відображення того факту, що людина повинна мати певний визначений рівень культури щодо поводження з інформацією, так і для відображення того, що вона повинна володіти вміннями та навичками роботи із засобами її обробки. Тобто, він включає в себе як одну із складових культури, пов'язану з інформаційним аспектом життя людей і розглядатися як частина загальної культури особистості

поряд з математичною, фізичною, художньою й іншими культурами людини, так і передбачає вміння та навички роботи з сучасними інформаційними технологіями.

Враховуючи аналіз ключових понять дослідження, визначимо інформаційну культуру майбутніх вчителів як системне утворення особистості, що інтегрує певні алгоритми професійної поведінки, підкріплені відповідними вміннями та навичками роботи з інформацією, які пов'язані з використанням інформаційних технологій в процесі вирішення педагогічних завдань, для досягнення поставленої мети освітньо-професійної діяльності. На нашу думку, специфіка інформаційної культура вчителів пов'язана саме з тим, що вона включає не тільки знання, вміння та навички роботи з інформацією, а й сукупність інформаційно-комунікативних засобів, що сприяють формуванню свідомості і соціалізації майбутніх вчителів, і може виступати засобом розвитку особи, здатної сприймати, аналізувати, оцінювати інформацію, проявляти творчість і засвоювати нові знання в області інфосфери, створюючи нові інформаційні продукти.

На основі аналізу різних підходів до визначень та трактувань поняття культури можна зробити висновок, що поняття інформаційна культура майбутніх вчителів включає в себе ряд складових, які перебувають у тісному зв'язку.

Антонченко М.О. визначає сутність інформаційної культури майбутніх вчителів через її компоненти. Умовно ці компоненти він поділяє на декілька груп: загальнопізнавальні; компоненти алгоритмічної культури; компоненти, що пов'язані з навичками оволодіння комп'ютерною технікою; компоненти, які включають знання етичних та юридичних норм у галузі інформаційних технологій; інформаційні компоненти [1].

Серед додаткових компонентів інформаційної культури, які виділяє А.М. Коломієць, для майбутнього вчителя важливу роль в професійній діяльності, на нашу думку, мають наступні: інформаційна культура майбутнього вчителя, має включати низку додаткових компонентів: культуру вибору інформації (системний погляд на інформаційне середовище життя суспільства; вміння аналізувати інформаційну обстановку); культуру пошуку (знання номенклатури інформаційних послуг, пропонує бібліотеками, інші джерела пошуку; володіння алгоритмами оптимального індивідуального пошуку); культуру перероблення інформації (аналітико-синтетична діяльність); культуру освоєння та використання інформації (активність публікації, участь в наукових заходах, використання досягнень науки і техніки в практичній діяльності); культуру користування комп'ютерною й організаційною технікою; культуру передавання інформації (інформаційно-комунікативна діяльність); культуру розповсюдження інформації [5].

Стеценко І.Б. виділяє одну особливу складову інформаційної культури педагогів - вміння передавати знання і навички іншим (своїм вихованцям), навчати їх грамотного використання інформації не на словах, а особистим прикладом, стежити за дотриманням правил безпеки та інформаційної етики, закладати основи самонавчання та саморозвитку вихованців [10].

Коноваленко Н.В. наголошує на тому, що не можливо вичленувати в чистому вигляді окремі складові моделі інформаційної культури майбутнього фахівця. Спираючись на запропоновану нею модель та враховуючи специфіку професійної діяльності вчителя, пропонуємо вважати складовими інформаційної культури майбутнього вчителя наступні [6]:

- інформаційну культуру впливу та інформаційну культуру взаємодії, що охоплює інформаційну культуру ставлення до навколишнього світу; інформаційну культуру міжособистісних стосунків; інформаційну культуру ставлення до самого себе; інформаційну культуру відносин людина – комп'ютер.
- інформаційну культуру знань, яка містить інформаційну культуру знань про самого себе як майбутнього вчителя; інформаційну культуру професійних знань у відповідній предметній галузі; інформаційну культуру знань про інформаційні технології.
- інформаційна методична культура, яка охоплює: інформаційну культуру самовдосконалення; інформаційно-методичну культуру прийомів професійної діяльності; інформаційно-методичну культуру вивчення комп'ютерної техніки; інформаційно-методичну культуру вивчення інформаційних технологій та прийомів пошукової діяльності; компоненти професійної методичної культури: знання про всі компоненти процесу навчання (цілі, засоби, об'єкт, результати, прийоми, методи), прийоми професійної діяльності (ґрунтуються на навичках, які становлять педагогічний досвід); педагогічна творчість; досвід емоційного ставлення до своєї педагогічної діяльності.

Отже, тоді всі елементи інформаційної культури майбутнього вчителя будуть взаємозумовлені і потребують свого формування як ряд вимог до особистості майбутнього вчителя у процесі навчання у ВНЗ і, таким чином, будуть виступати ознаками сформованості його інформаційної культури.

На думку професора, академіка АН вищої освіти України Р.С. Гуревича, інформаційна культура майбутнього вчителя виявляється: в умінні пошуку необхідних даних з використанням різних джерел інформації; у здатності використовувати в своїй діяльності комп'ютерні технології; в умінні виділяти в своїй професійній діяльності інформаційні процеси і керувати ними; в оволодінні основами аналітичної переробки інформації; в оволодінні

практичними способами роботи з різною інформацією; у знанні морально-етичних норм роботи з інформацією. На думку вченого, рівень інформаційної культури майбутнього вчителя визначається не тільки засвоєними ним знаннями та набутими уміннями у галузі інформаційних процесів і комп'ютерних дисциплін, а також здатністю існувати в інформаційному суспільстві, якому зокрема притаманні новизна, швидкоплинність [3].

А дослідник О.М. Кух відзначає можливості для оптимізації процесу навчання, які відкриває сформованість інформаційної культури вчителя [7]:

- застосування нових методів і способів уявлення, оброблення даних (знань студентів, їхньої успішності тощо);
- використання у своїй викладацькій діяльності широкого спектру навчальних матеріалів і наочної допомоги;
- розроблення і використання комп'ютерних навчальних та контролюючих програм;
- підвищення своєї кваліфікації шляхом дистанційного навчання у вищих навчальних закладах;
- використання для свого професійного зростання і самоосвіти інформаційні ресурси комп'ютерних мереж.

Спираючись на ці авторські наукові твердження, вважаємо, що для того, щоб із стін педагогічних ВНЗ виходили фахівці, що володіють високим рівнем сформованості інформаційної культури, є необхідним внесення значних змін у зміст таких навчальних дисциплін як «Комп'ютерні технології в навчальному процесі», «Педагогіка та основи педагогічної майстерності», «Вибрані питання педагогіки» та інших дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, а також підвищення рівня матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу. Недосконалість шляхів формування інформаційної культури майбутніх вчителів, що пов'язана перш за все з домінуванням традиційних технологій навчання, недостатнім рівнем матеріально-технічного забезпечення закладів, епізодичним використанням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у навчальному процесі, застосування яких, зазвичай, обмежується у процесі вивчення тільки дисциплін інформатики, потребує належних дій щодо створення відповідного навчально-інформаційного середовища, забезпечення міжпредметного зв'язку між загальноосвітніми і фаховими дисциплінами з точки зору формування інформаційної культури.

Шестопалюк О.В., Рамський Ю.С, Бондар О.В. в своїх дослідженнях зазначають, що для організації інформаційної підготовки майбутніх вчителів необхідна безперервно діюча система підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ, оснащена сучасною комп'ютерною і телекомунікаційною технікою, відповідним програмним і методичним забезпеченням, здатним задовольняти

професійні потреби. На їх думку, така підготовка педагогічних кадрів щодо формування інформаційної культури, повинна інтегрувати в собі єдину мету, завдання, етапи та очікуваний результат педагогічного процесу. Ми згодні з науковцями, що для здійснення такої підготовки, необхідний ряд наступних передумов: відповідність змісту навчальних планів і програм тенденціям розвитку інформаційних технологій у конкретних галузях; упровадження нових інформаційних технологій до вищої освіти; формування у студентів професіоналізму в оволодінні засобами інформатики й обчислювальної техніки та здатності застосовувати нові інформаційні технології за профілем їхньої діяльності; високий рівень професійної підготовки викладачів-фахівців у галузі інформаційних і комп'ютерних технологій; наявність сучасної технічної (комп'ютерної) бази.

На нашу думку, формування інформаційної культури майбутніх вчителів має бути організовано як спеціальний цілеспрямований процес, що передбачає засвоєння студентами педагогічних вищих навчальних закладів спеціальних інформаційних знань, здобуття вмінь та навичок раціонального застосування пошукових методів з метою швидкого знаходження необхідної інформації, а також вмінь її опрацьовувати і доцільно використовувати. Даний процес повинен охоплювати забезпечуватися спеціальними методико-дидактичними складовими кожної дисципліни циклу професійної педагогічної підготовки щодо забезпечення формування інформаційної культури студентів, спрямованими на чітко визначений результат - достатній рівень готовності студентів до здійснення продуктивної педагогічної діяльності в умовах стрімкої інформатизації навчально-виховного процесу, що включає вміння трансформувати різну інформацію у нові інформаційні продукти, які сприяють ефективному вирішенню освітньо-виховних завдань. Досягнення такого результату потребує системного підходу щодо організації процесу формування інформаційної культури майбутніх вчителів, що повинен забезпечуватися державою і реалізуватися на всіх рівнях вищої освіти, і який передбачає ряд змін, які стосуються як методично-дидактичної організації спеціальної підготовки, основу якої складають не тільки дисципліни галузі інформатики, а також інші дисципліни гуманітарного, соціально-економічного чи природничого блоку, так і вирішення організаційних питань, пов'язаних зі створенням системи підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ, організації широкого і ефективного застосування інформаційних технологій в усіх видах діяльності як засобів реалізації поставлених завдань.

Висновок. Сучасний розвиток суспільства та стрімкі інформаційні процеси в ньому вимагають приведення рівня інформаційної культури майбутніх педагогів у відповідність до його вимог, а також усвідомлення сутності поняття інформаційної культури майбутніх вчителів і організації роботи щодо її

формування. Проведений аналіз наукової літератури дозволив визначити інформаційну культуру вчителя як системне утворення особистості, що інтегрує певні алгоритми професійної поведінки, пов'язані з використанням інформаційних технологій в процесі розв'язання педагогічних завдань для досягнення поставленої мети освітньої діяльності, а також дозволив встановити її особливості, виокремити компоненти та окреслити можливі передумови організації її розвитку. Перспективою подальшого дослідження є створення дидактико-методичного забезпечення формування інформаційної культури студентів педагогічних ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Антонченко М.О. Інформаційна культура як складова загальнолюдської культури. [Електронний ресурс]/–Режим доступу: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/2/25.pdf
2. Гендина Н.И. Информационная культура и информационное образование / Информационное общество: культурологические аспекты и проблемы. – Краснодар / Новороссийск, 1997. – С. 103
3. Гуревич Р.С. Формування інформаційної культури педагога в контексті неперервної освіти / Р.С. Гуревич, А.М. Коломієць, Д.І. Коломієць // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – К., 2001. – Ч.1. – С. 276–281.
4. Клименко А. О. Формування інформаційної культури майбутніх педагогів у навчальній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.О. Клименко; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. — Т., 2010. — 20 с. — укр.
5. Коломієць А.М. Інформаційна культура як системоутворюючий чинник професійної культури вчителя / Алла Миколаївна Коломієць // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: Зб. наук. пр. – Вип. 9. – Київ–Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2006. –С.402-4096.
6. Коноваленко Н.В. Інформаційна культура особистості: стан, трансформаційні витоки. [Електронний ресурс]/–Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vdakk/2010_4/4.pdf
7. Кух О.К. Формування інформаційної культури та інформаційної компетенції майбутнього вчителя. [Електронний ресурс]/–Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znprk_ped/2011_17/r4/r4_12.pdf
8. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи / Н.Мазур // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 12-14.
9. Рамський Ю.С. Формування інформаційної культури особи - пріоритетне завдання сучасної освітньої діяльності : сборник / Ю.С. Рамський // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовні системи навчання: До 170-річного ювілею. - Київ : НПУ, 2004. - С. 19-42.
10. Стеценко І.Б. Складові інформаційної культури та інформаційної грамотності для педагогів дошкільної та початкової освіти /Міжнародний науково-навчальний центр інформаційних технологій та систем НАНУ та МОНУ, м. Київ, Україна // [Електронний ресурс]/–Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp5/stecenko.pdf

БИРКА М.Ф.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки,
психології та теорії управління
освітою, Інститут післядипломної
педагогічної освіти Чернівецької
області,
м. Чернівці

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД НА РІВНІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті обґрунтовано діяльність навчального закладу у напрямі професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін. Проаналізовано організацію методичної роботи, охарактеризовано її форми, зміст та умови ефективності. Визначено роль самоосвітньої діяльності у професійному розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін.

Ключові слова: професійний розвиток, вчителі природничо-математичних дисциплін, методична робота, самоосвіта.

В статье обоснована деятельность учебного заведения в направлении профессионального развития учителей естественно-математических дисциплин. Проанализирована организация методической работы, охарактеризованы ее формы, содержание и условия эффективности. Определена роль самообразовательной деятельности в профессиональном развитии учителей естественно-математических дисциплин.

Ключевые слова: профессиональное развитие, учителя естественно-математических дисциплин, методическая работа, самообразование.

The article grounds the activities of the educational institution towards the professional development of teachers of natural. The organization of methodical work, its forms, content and terms of efficiency are described and analyzed. Also the role of self education in professional development of teachers of natural sciences is defined.

Keywords: professional development, teacher of natural sciences, methodical work, self-education.

Постановка проблеми. Вимоги сьогодення ставлять перед післядипломною педагогічною освітою України завдання щодо забезпечення ефективного професійного розвитку вчителів. Регіональний інститут післядипломної педагогічної освіти забезпечує не тільки організацію курсів підвищення кваліфікації, а й науково-методичний супровід професійного розвитку вчителів у міжкурсовий період.

Професійний розвиток вчителів у міжкурсовий період на рівні навчального закладу здійснюється у рамках методичної роботи, результативність якої безпосередньо впливає на: якість навчально-виховного процесу; зростання професійної майстерності вчителів і колективу загалом; розвиток творчої особистості вчителів і учнів; прояв активності до інноваційної та науково-пошукової діяльності [1].

Тому доцільно проаналізувати організацію професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін (ПМД) у міжкурсовий період на рівні навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам організації методичної роботи свої дослідження присвятили С. Абдуліна [1], Ю. Бабанський, Н. Грищенко, Г. Данилова, В. Дивак, А. Єрмола [5], В. Єрошина, І. Жерносек, В. Каліта [6], С. Молчанов, Н. Нємова, В. Олійник [8], Є. Павлютенков, М. Поташник, В. Пуцов [9], О. Сидоренко [11] та ін.

Проблеми організації самоосвітньої діяльності вчителя вивчали Є. Безніско [2], Т. Вайніленко [4], С. Єлканов, А. Гіро, Б. Зязін, Л. Квадріціус [7], Л. Клименко, Л. Коростіль, Т. Литвиненко, Я. Черньонков [12] та ін.

Проте проблема організації професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у міжкурсовий період на рівні навчального закладу потребує деталізації та подальшого вивчення.

Мета статті – вивчити організацію професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у міжкурсовий період на рівні навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед висвітлимо функції, умови та форми організації методичної роботи на рівні навчального закладу.

Так, В. Пуцов виділяє наступні функції методичної роботи [9]:

- *прогностична функція* полягає у передбаченні знань та умінь, необхідних педагогам у майбутньому;
- *діагностична функція* полягає у регулярному вивченні співвідношення між рівнем компетентності педагогів, вимогами суспільства та якістю їхньої роботи;
- *моделююча функція* полягає у виробленні принципово нових положень навчально-виховної роботи та впровадженні передового

досвіду (моделююча);

- *функція планування* полягає у визначенні системи заходів, спрямованих на досягнення результатів;
- *організаційна функція* полягає у діяльності з удосконалення структури і змісту методичної роботи;
- *відновлююча функція* полягає у відновленні частково забутих або втрачених учителями знань після отримання освіти;
- *коригуюча функція* полягає у виправленні недоліків у діяльності педагогів, пов'язаних із використанням застарілих методик;
- *пропагандистська функція* полягає у інформуванні, агітації педагогів щодо впровадження досягнень науки, передового досвіду;
- *контрольно-інформаційна функція* полягає у налагодженні й підтриманні зворотного зв'язку, в оцінюванні відповідності наслідків методичної роботи завданням та нормативним вимогам (контрольно-інформаційна).

На думку О. Сидоренко до умов організації професійного розвитку вчителів у міжкурсовий період можна віднести наступні [11, с. 10]:

- врахування специфіки освітнього закладу та контингенту учнів;
- наявність системи стійкої внутрішньої мотивації і комплексного, диференційованого, гнучкого й оперативного стимулювання до професійного розвитку [3];
- організація індивідуальної роботи з учителями;
- систематичний моніторинг динаміки розвитку компетентності, характеру одержуваних результатів, змін у діяльності вчителів, а також вплив цих змін на рівень навчальних досягнень учнів, їхній розвиток та відношення до школи (до вивчення предмета);
- ретельний відбір змісту теоретичних знань, індивідуалізації і психологізації навчального процесу;
- дотримання головного принципу ефективного управління: метою управлінської діяльності на кожному рівні управління є створення умов тими, хто управляє, для успішної діяльності тих, ким управляють.

Форми організації методичної роботи на рівні загальноосвітнього навчального закладу досить різноманітні. У процесі професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін можуть використовуватись як традиційні, так і нетрадиційні форми та методи: ділові педагогічні ігри, лекції, доповіді, практичні заняття, мозкові штурми, тренінги, диспути, огляд та обговорення навчально-методичної літератури, участь педагогів у підготовці і проведенні масових заходів (педагогічних читань, науково-практичних конференцій, семінарів, виставок, конкурсів тощо).

Вибір конкретної з них залежить від педагогічної культури вчителя, морально-психологічного клімату у шкільному колективі, матеріально-технічних можливостей школи, інноваційної відкритості та активності вчителів та керівників школи. Загалом методична робота може приймати колективний, груповий або індивідуальний характер [6].

Базуючись на аналізі наукових праць з проблеми організації методичної роботи на рівні навчального закладу можна виділити наступні форми професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін [1; 5]:

- *індивідуальні* (аналіз, анкетування, атестація, бесіда-інтерв'ю, дистанційне навчання, доповідь, звіт, індивідуальний план, консультація, курсова робота, лекція, методичні рекомендації, наставництво, підвищення кваліфікації, презентація, портрет викладача, портфоліо, проблемний стіл, реферат, розробка уроку, розробка позаурочного заходу, самоаналіз, самоосвіта, стажування, творча робота, творчий звіт, творчий портрет);
- *групові* (бенефіс педагога, бесіда, бібліографічні огляди, обговорення, відкритий урок, взаємовідвідування уроків, взаємоконтроль, групова консультація, ділові ігри, дискусія, захист авторських проєктів і розробок, ігрове конструювання, коло ідей, конкурс «Вчитель року», майстер-клас, методична естафета, методична панорама, методичний бенефіс, методичний ринг, методичний тиждень, обговорення в групі, обмін досвідом, рольова гра, спільна розробка планів, програм, сценаріїв уроків, позаурочних заходів, творчий звіт);
- *колективні* (дебати, Інтернет-конференція, колективні презентації, оперативна методична нарада, конференції з обговорення найбільш значущих проблем, лекторії, методичне об'єднання, педагогічний брифінг, педагогічна виставка, педагогічна майстерня, педагогічна рада, педагогічні читання, презентації, проблемні семінари, семінари-практики, школа молодого фахівця, школа педагогічної майстерності, школа комп'ютерної грамотності, школа професійної майстерності, фестиваль методичних ідей).

В організації професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін значну роль відводиться *методичному кабінету*, ресурс якого сприяє ознайомленню педагогів з досягненнями педагогічної науки і передового педагогічного досвіду у галузі природничо-математичних дисциплін. У методичному кабінеті навчального закладу розміщують кращі зразки тематичних та поурочних планів, методичні розробки уроків та класних годин, розробки складних тем навчальних програм, матеріали з узагальнення досвіду навчально-виховної роботи кращих педагогів та ін.

Підвищенню рівня професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін сприяє також їх *систематична атестація*, яку проводять з метою визначення відповідності педагогів посаді, рівневі кваліфікації, залежно від якого (а також від стажу педагогічної роботи) їм встановлюють кваліфікаційні категорії, визначають тарифікаційний розряд оплати праці, присвоюють педагогічне звання. Перед проведенням атестації проводять творчі звіти вчителів. Звітуючи на педагогічній раді, вони діляться своїми знахідками, методичними доробками, знайомлять інших учителів з технологією власного досвіду [5, с. 13-14.].

Проте, на нашу думку, одним із найефективніших шляхів професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін, який зумовлює наступність та послідовність післядипломної освіти педагога є *самоосвіта*.

У наукових працях самоосвіта характеризується як «постійна діяльність учителя, спрямована на розширення й поглиблення знань і вмінь, підвищення рівня предметної підготовки, постійне вдосконалення своєї професійної діяльності з акцентом на її соціалізацію» [2, с. 12].

У сучасному суспільстві постійна самоосвіта, з одного боку, все більше стає умовою успіху в професійній діяльності, а з іншої – і це особливо важливо – воно захищає від інтелектуального зубожіння особистості [7, с. 36].

Основними завданнями самоосвітньої діяльності педагога є:

- вдосконалення теоретичних знань, професійної компетентності вчителя;
- оволодіння новими формами, прийомами навчання й виховання;
- вивчення та впровадження в практику перспективного педагогічного досвіду, новітніх досягнень педагогіки та психології, нових педагогічних технологій;
- розвиток особистісних здібностей, професійних компетентностей [10, с. 25].

Як відмічає Я. Черньонков, самоосвіта вчителя здійснюється за такими *основними напрямками*: удосконалення науково-теоретичної підготовки з фаху; підвищення методичної майстерності; психолого-педагогічна підготовка; поглиблення знань з теорії і практики виховання учнів; загальнокультурний розвиток [12, с. 56].

В той же час, доцільно відмітити, що *зміст самоосвітньої діяльності* вчителя природничо-математичних дисциплін залежить від рівня його фахових знань, науково-теоретичної та методичної підготовки, психологічної ерудиції, від ступеня рівня його відповідальності за виконання посадових обов'язків, від рівня визначення ним індивідуальної проблемної освітнянської ситуації, від навичок самостійного оволодіння знаннями, від вибору форм і методів вирішення науково-методичної проблеми, від змісту мотивації власного вдоско-

налення, яка включає в себе бажання вчителя прагнення до постійного самовдосконалення, самозростання, самореалізації з кінцевою метою – удосконалення своєї професійної майстерності.

Організація самоосвіти вчителя природничо-математичних дисциплін передбачає її зв'язок з практичною діяльністю педагога; систематичність і послідовність самоосвіти, постійне ускладнення її змісту і форм; багатоплановий (комплексний) підхід до організації вивчення обраної теми; індивідуальний характер самоосвіти як найгнучкішої форми набуття педагогом знань; гласність і наочність результатів самоосвіти в педагогічному колективі; створення в школі умов для звернення педагогів до нових досягнень науки і передового педагогічного досвіду; завершеність самоосвітньої роботи на кожному її етапі (доповіді, участь у семінарі, підготовка виступу, написання реферату, підготовка доповіді, участь у засіданні педагогічної ради, науково-практичній конференції та ін.) [4, с. 8].

До умов, необхідних для *ефективної самоосвітньої діяльності* вчителя природничо-математичних дисциплін можна віднести:

- раціональне використання робочого часу;
- виділення вільного дня для самоосвітньої діяльності;
- створення здорового психолого-педагогічного клімату в колективі;
- забезпечення необхідною науково-методичною літературою, педагогічно-психологічною, педагогічною, фаховою періодичною пресою;
- проведення методичних заходів з питань організації самоосвіти, основне завдання яких – навчити педагога не лише самостійно здобувати інформацію, а й вільно, самостійно орієнтуватися в її потоці, ефективно і творчо, результативно використовувати в своїй педагогічній діяльності;
- ефективне, систематичне управління процесом самоосвіти [8, с. 2].

Самоосвіта ставить перед вчителем природничо-математичних дисциплін ряд вимог, які безпосередньо пов'язані з рівнем сформованості в педагогів системи основних педагогічних умінь:

- вивчати необхідну літературу та передовий педагогічний досвід;
- виокремлювати з літератури, що вивчається, та передового педагогічного досвіду основні актуальні положення, факти, явища, що піднімають теоретичний та методичний рівень;
- вибирати з прочитаного та побаченого думки та методичні знахідки для апробації у власній педагогічній діяльності;
- систематизувати та розробити науково-методичне узагальнення;
- впроваджувати досягнення психолого-педагогічної науки та шкільної практики у власний досвід роботи з учнями [10].

Висновки. Таким чином, професійний розвиток вчителів природничо-математичних дисциплін на рівні навчального закладу забезпечується участю у методичній роботі, яка реалізується різноманітними колективними, груповими та індивідуальними формами. Винятково важливу роль у професійному розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін відіграє їх самоосвітня діяльність.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні концептуальних засад організації неперервної освіти вчителів природничо-математичних дисциплін у європейських країнах.

Список використаних джерел:

1. Абдуллина С. К. Инновационные формы организации методической работы школы: монография / Светлана Кашифовна Абдуллина. - Казань : Изд-во Казанского гос. пед. ун-та, 2000. – 224 с.
2. Безниско Е. Д. Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя / Е. Д. Безниско : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар: Южный федеральный университет, 2002. – 22 с.
3. Бельчева Т.Ф. Педагогічне цілепокладання як чинник професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / Т.Ф. Бельчева // Науковий вісник Мілітопольського державного педагогічного університету. Серія педагогіка. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/vmdpu/2010_5/1_05.pdf.
4. Вайніленко Т. В. Основи професійного самовдосконалення педагога: Методичні рекомендації / Т. В. Вайніленко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 20 с.
5. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами: Науково-методичний посібник / А.М. Єрмола, О.М. Василенко. – Харків : курсор, 2006. – 312 с.
6. Калита В. С. Повышение психолого-педагогической компетентности учителя средствами методической работы в школе : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. С. Калита. – М., 1999. – 172 с.
7. Квадріціус Л. В. Професійна самоосвіта вчителя / Л. В. Квадріціус // Управління школою. – 2006. – № 13. – С. 35-38.
8. Олійник В.В., Даниленко Л.І. Професійне зростання педагогічних працівників: організаційно - педагогічний аспект // Методист. - 2003. - № 3. - С. 2-5.
9. Пуцов В. І. Системний підхід до організації науково-методичної роботи. Робота методкабінету / В. І. Пуцов. – К. : Вид. дім “Шкільний світ”. Вид. Л. Галіцина, 2005. – 128 с.
10. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності: методичні рекомендації. Укладачі: Жорова І.Я., Кузьмич Т.О., Назаренко Л.М. – Херсон: РІПО, 2012. – 48 с.
11. Сидоренко О.Л. Педагогічні умови ефективності науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / О.Л.Сидоренко; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди. - Х., 1996. - 18 с.
12. Черньонков Я. О. Самоосвіта вчителя як показник творчого становлення / Ярослав Олександрович Черньонков // Педагогічний вісник. – 2007. – № 4. – С. 54-58.

БІЛОКОННА Н.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра змісту і методики
початкового навчання,
КПІ ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

ДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ, СТРУКТУРИ ТА ЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ФАКТОРУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається проблема емоційного фактору у процесі навчання, його зміст та структура. Автором визначається трактування поняття «емоційний фактор навчання», встановлюється значення емоційних факторів навчання в забезпеченні якості сучасної вищої освіти.

Ключові слова: емоційний фактор навчання, емоції, мотиви, мотиваційна структура особистості.

В статье рассматривается проблема эмоционального фактора в процессе обучения, его содержание и структура. Автором дано трактование понятия «эмоциональный фактор обучения», определено значение эмоциональных факторов обучения в обеспечении качества современного высшего образования.

Ключевые слова: эмоциональный фактор обучения, мотивы, мотивационная структура личности.

The article deals with the problem of the emotional factor of instruction its structure and essence. Author defines the notion emotional factor of instruction, establishes the significance of emotional factors at the guaranteeing quality of the modern education.

Key words: emotional factor of instruction, emotions, motives, structure of motive of personality.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Питання професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів було й залишається одним із найактуальніших. Сучасна вища педагогічна школа має гуманістичну спрямованість, де особистість розглядається як унікальна й неповторна. Духовні

запити і прагнення особистості, її ставлення до навколишнього світу – це, на думку багатьох дослідників (К.Ізарт, Я.Коломінський, В.Шадріков та ін.), є активною формою переживання нею власної життєдіяльності. Сьогодні науковці активно шукають шляхи педагогічного впливу та взаємодії з особистістю. Це характеризується введенням таких освітніх технологій, які сприяють становленню кожного студента як суб'єкта навчання, підвищують мотивацію до майбутньої професійної діяльності. Погоджуємося з твердженням П.Анохіна про те, що емоції, пов'язані з оцінкою можливості задоволення тієї чи іншої потреби, виступають однією з важливих складових мотиваційної структури особистості [1, с. 97].

Позитивні емоції є рушійною силою, джерелом активності майбутнього вчителя, допомагають з'єднати зовнішню та внутрішню детермінанту навчального процесу. Саме тому вони розглядаються нами як важливий емоційний фактор навчання, що безпосередньо впливає на ефективність діяльності особистості. Високий рівень емоційної культури майбутнього вчителя дозволить активізувати пізнавальну діяльність учнів, створити творчу атмосферу на уроці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема особистості педагога та специфіка його взаємодії з дітьми є традиційною для сучасної психології та педагогіки. Існує низка праць (В.Бондарь, Н.Гоноболін, І.Зязюн, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, А.Кузьмінський, В.Лозова, В.Маралов, А.Маркова, Л.Мітіна, В.Сластьонін та ін.), у яких активно досліджувалися спрямованість особистості вчителя, його професійно значущі якості, педагогічні здібності, професійне мислення, особливості спілкування, структура діяльності, професійна компетентність, стиль керівництва й діяльності, типи ставлення до дітей та інше. Реформування сучасної системи освіти, широке впровадження гуманістичних ідей, інтеграція педагогічної науки (О.Бондаревська, В.Петровський, В.Серіков, В.Ситаров, І.Якиманська,) й практики (досягнення вчителів-новаторів: Ш.Амонашвілі, І.Волкова, С.Логачевської, С.Лисенкової, В.Шаталова та ін.) знайшли реалізацію у особистісно-орієнтованій моделі навчання й виховання.

Особистісно-орієнтована дидактика, запропонована В.Петровським, спрямована на розвиток самоцінних форм активності дітей різних вікових категорій і реалізується у таких трьох напрямках:

- розвиток пізнавальної сфери, яка потребує наповнення пізнавального процесу інтелектуальними емоціями;
- розвиток вольової сфери – встановлення певного балансу між бажанням дитини вільно діяти та різними обмеженнями й заборонами;
- розвиток емоційної сфери – створення комфортного емоційного

середовища, яке стане підґрунтям для розвитку пізнавальної, вольової сфер особистості, емпатійних процесів [5, с. 127].

Проблема емоційного фактора у навчальному процесі досліджувалася зарубіжними та вітчизняними психологами й педагогами. Значний внесок у розвиток проблеми зробили психологи В.Вілюнас, К.Ізард, Я.Коломінський, Г.Костюк, Я.Рейковський, С.Рубінштейн, Ю.Трофімов та ін..

Яскраве відображення означена проблема знайшла у працях В. Вернадського та В.Сухомлинського. Вони не лише звернули увагу на визначальну роль емоцій у навчанні, а й зробили висновок про існування найтіснішого зв'язку між освіченістю та емоційністю. У дидактиці проблема емоційного фактору спочатку розглядалася у контексті пізнавального інтересу (Я.Лернер, О.Савченко, М.Скаткін, Г.Щукіна та ін.), емоційно-ціннісних мотивів (А.Лук, А.Маркова, Л.Сбітнева та ін.), за допомогою яких здійснюється позитивний вплив на навчальний процес. Гармонізація інтелектуального й емоційного, на думку сучасних дослідників (О.Бондаревська, Л.Кондрашова, О.Сухомлинська та ін.), забезпечить максимальну результативність навчально-виховного процесу. На важливість емоційного фактору у процесі виховання звертали увагу І.Бех, Л.Виготський, Л.Гордін, С.Карпенчук, А.Лутошкін, С.Максименко, О.Матвієнко, З.Равкін, П.Якобсон.

Дослідження останніх років були присвячені формуванню емоційної культури вчителя (І.Могілей, Л.Соколова, Н.Рачковська та ін.) та учнів (О.Лобова, В.Поплужний, Ю.Саунова), активізації емоційної сфери студентів (Л.Кондрашова, А.Кузьмінський, Н.Татарінова), емоційно-чуттєвій сфері у розвитку творчого мислення (Л.Чеботарь), емоційності та гуманістичним методам навчання (А.Окунєв, А.Сманцер, О.Толстова).

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати різні підходи до трактування поняття «емоційний фактор навчання» у сучасній психолого-педагогічній літературі; розкрити зміст і структуру емоцій; визначити роль емоцій та емоційності майбутнього вчителя початкової школи у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні залишається актуальною думка видатного вітчизняного педагога В.Сухомлинського про те, що емоційна насиченість процесу навчання – це вимога, яка висувається законами розвитку дитячого мислення [7, с.46]. «Дитячі роки, - підкреслював Василь Олександрович, - той вік, який ми вважаємо віком безтурботної радості, гри, казки, - це джерела життєвого ідеалу. Від того, що відкрилося дитині в навколишньому світі в роки дитинства, що викликало її подив і захопило, що обурило і примусило плакати – не від образи, а від переживання за долі інших людей – від цього залежить, яким громадянином буде наш вихованець» [7, с.220].

Емоційність навчання молодших школярів, як зазначає О.Савченко, - це спалах яскравих позитивних емоцій (радість пізнання, почуття справжнього успіху, переживання почуття прекрасного), що живлять пізнавальні потреби учнів [6, с.158]. Спеціальні дослідження підтверджують той факт, що чуйність, сприйнятливність до краси у молодших школярів незрівнянно глибші, аніж у більш пізні періоди розвитку особистості. Тому найважливіше завдання вчителя початкових класів – виховати потребу в красивому, яка багато в чому визначить зміст подальшого духовного життя дитини, її гармонію зі світом.

Щоб майбутні вчителі початкових класів вміли викликати у своїх вихованців позитивні емоції зацікавленості на кожному уроці, необхідно навчити їх використовувати у навчально-виховному процесі незвичайні способи постановки й оформлення навчального завдання, а саме: привабливі індивідуальні завдання, використання ігрового реквізиту для виконання тренувальних вправ, завдання учням від казкових героїв, введення елементів змагання.

Емоціогенним стимулом навчання й розвитку молодших школярів може бути використання на уроках музичних творів (проведення фізкультхвилинок; виконання деяких видів самостійних завдань під тихе звучання музичних творів), дидактичних казок (лінгвістичних, музичних, математичних). Під впливом зазначених чинників в учнів поступово формується пізнавальний інтерес, у якому поєднуються інтелектуальні, вольові та емоційні компоненти. Ефективність таких засобів навчання підтверджують напрацювання сучасних дослідників (О.Лобової, М.Кальчук, О.Кучерявого, С.Якименко та ін.).

Джерелом емоційності навчання у сучасній початковій школі є мовлення самого педагога – емоційне, образне, лагідне. Особливо важливими є гуманність, етика спілкування у навчально-виховному процесі. Саме тому необхідно багато уваги приділити формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Поняття «емоційний фактор навчального процесу» у сучасних дослідженнях трактується по-різному. Так, наприклад, В.Шадриков емоційний фактор розглядає як мотиваційну систему навчання, що впливає на когнітивні психологічні процеси: пам'ять, сприйняття, мислення [9, с.124]. Л. Кондрашова під емоційним фактором розуміє всі ті позитивні емоції, які потрапляють до мотиваційної структури особистості та суттєво впливають на результативність навчально-виховного процесу [4, с.43].

У психологічному словнику знаходимо таке визначення ключового поняття: емоції – це психічне віддзеркалення у формі безпосереднього відбиття переживання життєвого значення явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Емоції є суб'єктивною формою вираження потреб, пов'язані з їх задоволенням, спонукаючи і спрямовуючи діяльність людини [5, с.386]. Емоції – це специфічна

форма вираження взаємодії людини з навколишнім світом. Ця специфічність виявляється в суттєвих якостях позитивного і негативного полюсів емоцій. Згідно з трьохвимірною теорією емоцій В.Вундта, в емоціях присутні полярність приємного й неприємного, протилежності напруження і розрядки, збудження і пригніченості. У теорії диференційованих емоцій К.Ізард (1980) робить висновок про те, що емоції водночас взаємодіють одна з одною, а також із перцептивними, когнітивними, моторними процесами і впливають як на них, так і одна на одну (радість послаблює страх, печаль посилює відчай). Емоції мають якісні характеристики - знак (позитивні чи негативні), модальність (страх, гнів, радість та ін.) та кількісні – сила вияву через збудженість чи пригніченість. В залежності від індивідуальних особливостей людини, її стану та відношення до ситуації, емоції проявляються більш менш інтенсивно та бувають тривалими чи короткочасними. Але незалежно від того, до якого виду відносяться емоції, вони завжди захоплюють людину цілком і сигналізують про корисні чи шкідливі впливи на організм. Саме тому емоції мають унікальне значення для життя людини.

Отже, можемо зазначити, що емоції характеризуються якістю і полярністю, активністю та інтенсивністю. Спроба визначити суть емоцій належить багатьом ученим, але їх точки зору неоднозначні. Так, наприклад, П.Анохін вважає, що емоції – це результат мотивацій та узагальнення відчуттів, що переживаються [1, с.10]. Емоції охоплюють всі різновиди переживань людини, тому можуть стати позитивним фактором життєдіяльності - підвищувати активність особистості, або навпаки, - пригнічувати всі функції організму. А.Лук наголошує, що емоції – це активна форма переживання, яка виникла раніше відчуттів. У дослідженнях Ю.Орлова акцентується увага на зв'язку інтелекту з вольовими якостями особистості, а мислення – з емоціями та переживаннями. Науковець вказує на мисленнєвий вплив на афективну сферу людини, тобто мисленнєву регуляцію емоцій і почуттів. На його думку, будь яка емоція є згубною, стресогенною, якщо вона повністю керує поведінкою людини, цілком опановує її. Подоланню негативних емоцій сприяє сано-генне мислення, для якого характерний динамізм зв'язку особистості зі світом образів, у якому відображаються життєві ситуації. Г.Шингаров наголошує на тому, що емоції – це ланки процесу віддзеркалення дійсності, психологічний механізм, за допомогою якого змінюється внутрішнє середовище організму. К.Платонов підкреслює, що емоції відображають об'єктивні відносини, в яких знаходяться предмети і явища, потреби людини та викликають у її свідомості переживання [4, с.16].

Студіювання психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що емоції безпосередньо пов'язані з діяльністю: діяльність викликає у людини різноманітні переживання до неї та її результатів, а емоції, в свою чергу,

стимулюють особистість до діяльності, стають внутрішньою рушійною силою, її мотивами. Вони виконують безліч функцій у житті людини, у тому числі й у пізнавальному процесі.

Так, наприклад, Л.Кондрашова виділяє такі функції емоцій: оцінювальна (емоції спонукають суб'єкта до дій), дезорганізаційна (емоції здатні порушувати цілеспрямовану діяльність), актуалізаційно-передбачувальна (емоції сигналізують про можливий приємний чи неприємний результат). Всі зазначені функції емоцій виявляються в пізнавальних процесах і визначають характер їх протікання [4, с.17]. Дослідниця поділяє думку психологів (С.Рубінштейн, О.Лентьєв) про те, що емоційні процеси будуть набувати позитивного характеру в залежності від того, чи знаходиться дія, яку виконує індивід, і дія, якій він піддається, у позитивному співвідношенні до його потреб, інтересів, особистісних установок. Вона підкреслює, що емоції досить тісно пов'язані з пізнавальними процесами й виступають активними засобами навчання. За допомогою емоцій виражається ставлення дитини до шкільного життя, ставлення студента до майбутньої професійної діяльності. Педагог зробить велику помилку, якщо не буде враховувати зв'язок між емоціями та пізнавальними потребами своїх вихованців[4, с.18].

Важливим завданням сьогодення є необхідність формування у майбутнього вчителя початкової школи розуміння того, що емоції – це внутрішній сигнал учня, який маємо врахувати. Педагог повинен розуміти, що саме емоції виступають з'єднувальним містком між мотивами та реалізацією діяльності, вони залежать від діяльності і впливають на неї. Регульовальна роль емоцій зростає у тому випадку, якщо вони не лише супроводжують діяльність, а й передують їй. Саме тому емоційний чинник необхідно враховувати під час організації навчально-виховного процесу вищої школи.

Емоційна культура майбутнього вчителя формується під впливом зовнішніх (емоційна підготовка студентів, емоційна насиченість навчального матеріалу, незвичність постановки завдання) та внутрішніх умов (емоційне пробудження розуму, інтелектуальні почуття, гармонія емоційного та інтелектуального, когнітивна підготовка, власна активність особистості, успішність попереднього досвіду), які перебувають у тісному взаємозв'язку. Емоційна насиченість змісту навчального матеріалу передбачає добір таких педагогічних ситуацій та методичних задач, розв'язання яких може викликати у студентів подив, професійне захоплення. Це забезпечить позитивну спрямованість емоцій, підсилить дієвість інтелектуальної сторони навчання майбутніх учителів початкових класів, а також сприятиме формуванню професійного мислення.

Отже, емоційний фактор – це поняття з переважно позитивною модальністю, яке до того ж знаходиться у постійному взаємозв'язку з емоційним

інтелектом. Під емоційним інтелектом розуміють здібності до правильного сприйняття, розуміння, осмислення емоцій і управління, що корелюється з проявом особистісних якостей, до яких належать співчуття, тактовність, делікатність, врівноваженість, адекватна поведінка.

В.Толстих стверджує, що, розвиваючи у процесі навчання й виховання інтелектуальні сили людини, ми одночасно впливаємо на її емоційну сторону. Разом з тим, у підготовці вчителя все ще недооцінюється культура почуттів, удосконалення його емоційної сфери. Почуття майбутнього педагога різноманітні, але вони багато в чому визначають його ставлення до різних видів діяльності, у тому числі й до навчальної. Емоційний досвід є основою успіху навчально-виховного процесу. Від того, які емоції студенти відчують у навчальній роботі, наскільки багатий їхній позитивний професійно-емоційний досвід, залежить ефективність педагогічної діяльності [8, с.9].

Ще в стародавні часи велику роль надавали контролю людини над самим собою. Стародавні римляни стверджували, що «сама більша влада – це влада володіти собою». Саме тому в останнє десятиліття XX століття зарубіжні вчені (Г.Глейзер, Ю.Тамберг, Л.Шапіро, П.Егельмемейер та ін.) вживають поняття «емоційна інтелігентність» як важливий показник готовності до педагогічної діяльності й професіоналізму вчителя.

Упродовж багатьох років емоції залишалися в тіні інтелекту, їх порівнювали лише з інстинктами. Сьогодні усе активніше обґрунтовується ідея гармонії між інтелектом і емоціями, життя вимагає формування емоційної інтелігентності майбутніх учителів і розвитку у них потреби виховувати цю якість в учнів. Кризові процеси у сучасному суспільстві підсилюють співчуття, емпатію. Уміння розуміти інших і здатність пізнавати самого себе – це, за визначенням Л.Шапіро, основа емоційної інтелігентності [10, с.122]. Змістом цього особистісного утворення виступають: гама афективних переживань, вміння створювати сприятливе емоційне середовище й емоційний комфорт, уміння вдивлятися в себе через інших, керувати своїм емоційним станом і станом оточуючих, тренувати свої емоції в позитивному напрямку, розвивати емоційну стійкість та виразність.

Під час формування у студентів емоційної інтелігентності виправдовують себе:

1. Модифікований варіант «Колірного тесту ставлення» Е.Бажина і О. Еткінда, спрямований на визначення «емоційно-ціннісного прийняття майбутньої професії», неусвідомлених компонентів ставлення майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності.

2. Методика «Граничний сенс» Д.Леонтьєва, за допомогою якої діагностувалося усвідомлення приналежності до професійної реальності та «емоційно-ціннісне ставлення до себе як професіонала».

3. Методика «Хто Я?» М.Куна, Т.Макпартленда, що дозволила дослідити наявність професійних категорій у «Я-концепції» майбутнього вчителя початкових класів і виявити «уявлення про реальне і можливе виконання професійної ролі».

4. Модифікований варіант методики «Діагностика ставлень» Г. Солдатової, який дозволив оцінити емоційно-ціннісне ставлення досліджуваних до професійних функцій з різних рольових позицій: «Я», «типовий фахівець», «неефективний фахівець», «ідеальний фахівець» та охарактеризувати «уявлення про типові професійні функції».

Майбутньому вчителеві важливо переборювати негативні явища: відчуження, агресивність, які значно погіршують суб'єкт-суб'єктні стосунки у навчально-виховному процесі сучасної школи та формування емоційної культури учнів. Характер і стійкість настрою залежить від життєвих обставин, які його породжують, і від індивідуальних особливостей людини. Чіткість життєвих перспектив, упевненість у їх реальності допомагає особистості долати тимчасові негативні настрої. Настрій значною мірою обумовлюється тим, як людина усвідомлює різні події власного та суспільного життя.

Спостереження, проведені під час педагогічної практики, дозволяють звернути увагу на особливий емоційний зв'язок майбутнього вчителя та учнів при оцінюванні знань. У цьому випадку поява позитивних емоцій залежить від способу отримання оцінки. Про вплив оцінки на навчальну активність і мотивацію учіння школярів ідеться у багатьох працях Г.Костюка, В. Сухомлинського, Ш.Амонашвілі. Ми поділяємо думку О.Савченко стосовно того, що оцінка в поєднанні з іншими мотивами учіння сприяє розкриттю перспектив успіху молодших школярів, створює й підтримує позитивний емоційний настрій, викликає бажання вчитися, сприяє формуванню у них адекватної самооцінки [6, с.185].

Результати спеціальних досліджень підтверджують, що вчитель початкових класів має висловлювати оцінку у вигляді вмотивованого оцінного судження, що дає учневі можливість усвідомити, як саме він справився з роботою, що вийшло добре, у чому помилка, як її краще виправити. Поступовий перехід від словесних позитивних заохочень учителя до оцінювання учнями свого ставлення до роботи та кінцевого результату надає можливість кожному суб'єкту навчального процесу побачити реальні сходинки власного розвитку. Самооцінювання не лише дозволяє молодшим школярам активно включитися у контрольну-оцінювальну діяльність, а й забезпечує їм позитивне емоційне самопочуття.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, до емоційного фактору навчання належать емоції, які є мотиваційною системою процесу навчання і впливають на його результативність. Емоції є відображенням

реальної дійсності й тісно пов'язані з потребами особистості. Позитивні емоції значно підвищують якість пізнавальної діяльності.

Стан досліджуваної проблеми вимагає подальших наукових пошуків: методики діагностування рівня сформованості емоційної культури майбутнього вчителя початкових класів, визначення показників та критеріїв сформованості емоційної культури педагога, розробки моделі та техніки її формування.

Список використаних джерел:

1. Анохин П.К. Эмоции / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1986. – 312 с.
2. Азарт К.Е. Эмоции человека / К.Е. Изарт. – М.: Прогресс, 1980. – 194 с.
3. Коломинский Я.Л. Человек: Психология [книга для учаш. / Я.Л.Коломинский. – М.: Просвещение, 1988. – 178 с.]
4. Кондратова Л.В. Гармонізація інтелектуального та емоційного факторів навчання у забезпеченні якості освіти учнів /Лідія Валентинівна Кондрашова. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – 274 с.
5. Психология. Словарь / Под общ. ред..А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / Олександра Яківна Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 503 с.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т. /Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – 367 с.
8. Толстых В. Воспитание чувств // Культура чувств /В.Толстых. – М.: Искусство, 1987. – 254 с.
9. Шадриков В.Д. Введение в общую психологию: Эмоции и чувства /В.Д.Шадриков. – М.: Логос, 2002. – 276 с.
10. Шапиро Л. Как воспитывать детей с высоким эмоциональным коэффициентом / Л.Шапиро. – София: Софийский университет, 1999. – 282 с.

БОЖОК О.С.,
Старший викладач,
Національний університет
імені М.П.Драгоманова,
м. Київ

ЗМІСТ МОВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається зміст мовно-методичної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови у початковій школі. Аргументовано досліджується мовний підхід у галузі мовно-методичної підготовки студентів. Автор виокремлює критерії оцінювання рівнів готовності майбутніх вчителів англійської мови, виходячи зі змісту дидактичної системи готовності студентів. Спираючись на досвід та дослідження педагогів, автор розкриває три компоненти професійної підготовки студентів.

Ключові слова: зміст мовно-методичної компетентності, критерії оцінювання рівнів готовності, компоненти професійної підготовки.

В предлагаемой статье раскрывается содержание лингво-методической компетентности будущего учителя иностранного языка начальных классов. Аргументировано исследуется лингвистический подход лингво-методической компетентности подготовки учителей английского языка. Автор выделяет критерии оценивания уровней подготовки будущих учителей английского языка, исходя из содержания дидактической системы подготовки студентов. Опираясь на опыт и исследования педагогов, автор раскрывает три компонента профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: содержание лингво-методической компетентности, критерии оценивания уровней подготовленности, компоненты профессиональной подготовки.

This article raises the problem of the content of linguistic and methodological competences of elementary school teachers training. The author investigates the content of linguistic approach of linguis-

tic and methodological competences of school English teachers. The author adopted the pedagogies practices in the revealing of criteria of linguistic and methodological competences and three components of students professional training..

Key words: *the content of linguistic and methodological competences, criteria of linguistic and methodological competences, components of students professional training competency.*

Постановка проблеми. Мовний підхід, який досліджують багато вчених у галузі мовно-методичної підготовки, характеризується оволодінням студентами англійської мови на такому рівні, щоб набути навички говоріння, читання, аудіювання, письма, та реалізується в різних сферах життя у процесі навчання школярів іноземної мови.

Методологічне значення статті є дослідження рівнів сформованості мовно-методичної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у початковій школі та змісту мовно-методичної компетентності.

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідженнями змісту та рівнів підготовки вчителів іноземної мови у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів приділяли увагу вчені: Зубенко Т., Краевский В., Краморенко В., Пассов Е., Цапенко В., Языкова Н. та ін.

Виклад основного матеріалу. Згідно дослідженням Цапенко В., ми бачимо, що тільки завдяки вольовим якостям студент може досягти професійного рівня підготовки. Існує індивідуальний стиль, який підкріплюється вольовими зусиллями при оволодінні мовою. Дослідник виокремлює два типи студентів, яких він поділяє за рівнями подолання труднощів: комунікативний та некомунікативний: «вольові якості студентів некомунікативного типу оволодіння іншомовним мовленням мають бути пов'язані з довготривалою, старанною роботою над мовним матеріалом, регулярним повторенням для закріплення в пам'яті раніше засвоєного матеріалу, вмінням регулювати свої психічні процеси». [7;13] Таким студентам властиві труднощі, пов'язані з комунікабельністю, так званий «комунікативний бар'єр», подолання якого, як стверджує автор, відбувається тільки завдяки вольовим зусиллям. Індивідуалізація навчального процесу яскраво виражена у комунікативному типі виховуваних. Так, студенти такого типу характеризуються великою наполегливістю, посидючістю, комунікативною спрямованістю, високим рівнем пізнавальної активності і діяльності, адаптацією до різноманітних процесів професійної діяльності, сильними вольовими зусиллями.

Підготовка вчителя іноземної мови має структуровану дидактичну матрицю підготовки, подібну до структури підготовки вчителя інших спеціальностей. Відтак, водночас наголошував на конкретних відмінностях, які

відрізняють першоспрямовану діяльність спеціаліста з іноземної мови молодших класів. Серед головних відмінностей. Будак С. виділяє комунікативну спрямованість, яку характеризують чотири різновиди діяльності: говоріння, читання, аудіювання та письмо. В ході дослідження автор виокремлює критерії оцінювання рівнів готовності майбутніх вчителів англійської мови:

- когнітивно-лінгвістичний, яким передбачається осмислення і розуміння освоєння лінгводидактичними, методичними, країнознавчими знаннями;
- професійно-мотиваційний, де головний наголос робиться на спрямованості студентів на вивчення, практичне використання, вдосконалення рівня володіння англійською мовою;
- комунікативно-процесуальний із комунікативними рівнями формування здатності до діалогу, монологу, полілогу, беручи до уваги вікові та психологічні особливості школярів початкових класів.

Вміння та навички аналізувати свою навчальну та професійну діяльність, самовдосконалення, здійснення самоконтролю складають показники комунікативно-регулятивного компонента підготовки і фахової діяльності студентів – майбутніх вчителів іноземної мови.

У своєму експериментальному дослідженні Будак С. застосував як засадовий авторський «системно-комунікативний» метод Мартинової Р., завдяки якому стало ясно, що головною умовою забезпечення готовності студента до навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку є розвиток максимального багатобічного та багатоситуативного володіння іноземною мовою, вміння вільно спілкуватися на різні теми, як на загальні, так і на професійно спрямовані.

Він вважає, що дидактична система готовності студентів включає репродуктивно-комунікативний, професійно-орієнтований, творчо-комунікативний та аналітико-коригувальний етапи, де дидактичні умови забезпечують урахування самостійної роботи, міжпредметні психолого-педагогічні, методичні та лексико-фахові дисципліни, становлення майбутнього вчителя як особистості, професійно спрямованої на викладання свого предмета в школі.

Загалом випускники спеціалізованих факультетів підготовки спеціалістів молодшої школи повинні володіти максимальним змістом знань, які були закладені в нормативній та робочих програмах підготовки вищому навчальному закладі та які давали б змогу вільно здійснювати навчання англійської мови учнів початкових класів та керувати цим процесом.

Детально розглядає підготовку майбутніх вчителів англійської мови Зубенко Т., а саме навчання іноземної мови учнів початкових класів через засоби реалізації комунікативного підходу. «Молодші школярі значно відріз-

няються, в першу чергу, за рівнем свого психічного розвитку від учнів основної школи». [2;15]. Досвід вченого дав можливість дійти висновку, що у дітей молодшого віку переважно розвинені слух, візуальне сприйняття, уява, мислення, процеси пам'яті. Враховуючи вікові та психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, можна цілеспрямовано впливати на мотивацію навчання та засвоєння англійської мови учнями. «Діти цього віку мають не тільки сприятливі природні передумови до вивчення іноземної мови (добре розвинений фонематичний і звуковисотний слух, точна імітація, схильність до наслідування, потреба у спілкуванні та ін.), але і мають разом з тим певні вікові психофізіологічні та індивідуальні особливості, які перешкоджають вивченню іноземної мови».

Головне завдання вчителя – включити у процес навчання комунікативний підхід. Досліджуючи комунікативний підхід, Зубенко Т. звужує його до бар'єру міжособистісного спілкування впродовж уроку, та виводить його на моделювання реального спілкування, який сприяє ознайомленню дитини з чужою культурою країни, мову якої вивчає, стартовою позицією, базою освоєння та володіння першою іноземною мовою задля вивчення другої, третьої тощо.

У такому контексті комунікативний підхід сприяє розвитку пам'яті, уваги, процесів мислення, фонематичного слуху та процесу відтворення звуків, сприйняття інформації та інших психологічних функцій школярів. Деякі з цих функцій яскраво виражені та домінуючі. Так, наприклад, уява школяра досягає більших масштабів, ніж докладання вольових зусиль у процесі засвоєння матеріалу. Увага дітей молодшого віку нестійка. Вона зосереджена більш на візуальному контакті з наочними матеріалами, а також активізується в процесі виконання творчого завдання. Фонематичний слух завдячує своїм розвитком навчанню аудіюванню, завдяки якому учні набувають звукових навичок англомовного вимовляння й опановують особливості фонематичного звучання англійської мови. Постійне повторення букв, звуків, складів, слів та речень сприяє швидкому сприйняттю та їх точному відтворенню. При цьому дітям важко збагнути, де яка частина мови у реченні, вони не можуть зрозуміти будову питань, стверджень, заперечень та порядок слів у реченні чи фразі. Вони тільки повторюють за вчителем. Тим самим навчання англійської мови не може будуватися без допомоги вчителя, який регулює та контролює повноцінне використання засобів, що забезпечують підготовку вчителя іноземної мови початкової школи.

У педагогічних закладах навчальний план включає педагогіку, методiku навчання, психологію (вікову та соціальну), дисципліни професійної підготовки. Курси лекцій мають забезпечувати підготовку майбутніх спеціалістів у теоретичному та практичному аспектах, але, як вважає Краморенко В., «таке

завдання може бути розв'язане лише за умови, якщо вся діяльність педагогічного вищого навчального закладу будуватиметься з урахуванням того, що саме школа – майбутнє поле діяльності теперішніх студентів та завтрашніх учителів цієї школи» [4;6].

Студенти проходять за час навчання курси лексикології, історії мови, практики мови, теоретичної та практичної граматики та фонетики, літератури країни, мову якої вивчають, тощо. В ході вивчення курсів лекцій головних предметів навчального плану (згідно з Крамаренко В.) можна виокремити три компоненти професійної підготовки студентів: «закладання міцного фундаменту науково-теоретичних знань, необхідних майбутньому вчителів-фахівцю з іноземної мови; формування практичних знань з обраної спеціальності (іноземна мова); прищеплення професійно-педагогічних навичок, необхідних учителям як у його навчальній, так і в позанавчальній (поза аудиторній та позашкільній) роботі». [4;6-7].

Що стосується першого компонента, то базові знання закладаються завдяки кожній дисципліні, яку вивчають. Так, наприклад, практика мови закріплює та розширяє словниковий запас, комунікативну спрямованість, вміння говорити, читати та писати; теоретична фонетика та граматика допомагають зрозуміти мову як систему, удосконалюють правильну вимову слів, звуків, речень та граматично правильну будову; курси з країнознавства та історії мови доповнюють знання з історії країни, народу та мови, яку вивчають, вивчення культури, побуту та виховання естетики [4;7].

Формування другого компонента практичних знань з обраної спеціальності здійснюється завдяки розширенню словникового запасу загальнонаукової, загальнодидактичної, теоретичної та загально використовуваної термінології [4;9]. «Лекційні курси, що включають до себе обидва аспекти мовного спілкування – слухання та говоріння, сприяють тренуванню вмінь та навичок, важливих у плані практичного володіння мовою, наприклад, у процесі викладання теоретичних курсів постійно відбувається тренування навички без перекладаного сприйняття на слух потоку усного мовлення іноземною мовою; навички без перекладаного сприйняття та розуміння прочитаних іноземних текстів за спеціальністю». [4;9].

Що стосується останнього компонента, то професійно-педагогічні навички формуються завдяки загальнопрофесійним знанням, засвоєних під час опанування загальнополітичних, педагогічних та фахових циклів дисциплін.

Ряд науковців [3;5;6;8] вважають соціальний досвід людства підґрунтям змісту освіти. Краєвський В. бачить наступні складники змісту освіти:

- знання і навички іншомовної освіти в початковій школі;
- знання і навички наукового дослідження іншомовної освіти в початковій школі;

- вміння викладати творчу діяльність.

Згідно аналізу джерел з освітлення професійної освіти вчителя, зокрема підготовки майбутніх вчителів іноземної мови у початковій школі, нами виявлені актуальні зміни змісту навчання іноземної мови у початковій школі [1; 208-209], а саме проблеми з одного боку присвячені загальній освіті майбутніх учителів, а з іншого мовно-методичній освіті. Науковці досліджують професійну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови, а з іншої сторони підготовку майбутнього вчителя початкової школи. Методична освіта характеризується у контексті професійної підготовки вчителя, а предмет викладання – іноземна мова – характеризується згідно тенденцій освіти вчителя іноземної мови початкової школи [1;23]. У сучасному напрямі вітчизняної освіти підготовка вчителя іноземної мови вимагає підготовку за двома спеціалізаціями: вчитель початкових класів та іноземної мови, вчитель іноземної мови та географії, вчитель іноземної мови та біології, вчитель іноземної мови та художньої літератури тощо. Таким чином іншомовна освіта потребує підготовку фахівців сфери шкільної іншомовної освіти [1;247] фахівців у сферах управління мовною та іншомовною освітою, викладачів-методистів, дослідників, укладачів навчальних програм тощо.

Тенденції сучасної вищої освіти вимагають розвиток білінгвальних умінь у підготовці майбутніх вчителів, у процесі поєднання психолого-педагогічних дисциплін у ВНЗ та практичного курсу іноземної мови [1;404]. Так, наприклад, навчальні дисципліни як теорія і практика іноземної мови, теоретична граматики іноземної мови, теорія і практика перекладу, методика викладання іноземної мови інтегровано поєднуються з вивченням дисципліни рідної мови.

Як визначається дослідниками, необхідною умовою формування білінгвальної професійної компетентності вчителя є необхідність формування методичної компетентності вчителя іноземної мови одночасно з формуванням його професійної компетентності [1].

Державні стандарти визначають загальнокультурні, психолого-педагогічні та предметні блоки дисциплін, вивчення яких забезпечує зміст вищої освіти.

Згідно О.Бігич, зміст іншомовної освіти містить наступні складники: іншомовну культуру, процесуальні аспекти іншомовної освіти, які, в свою чергу, досягають достатнього рівня завдяки розвитку аспектів та складників змісту іншомовної освіти. Зміст іншомовної освіти школярів складають лінгвістичний, методологічний та психологічний складники [1;50]. Мовний, мовленнєвий, соціокультурний та країнознавчий аспекти формують лінгвістичний складник. Мовленнєві навички та вміння вивчати іноземну мову у комунікативній сфері спілкування забезпечує розвиток психологічного аспекту. А оволодіння прийомами учіння, набуття знань, виконання завдань та вміння

самоконтролю розкривають зміст методологічного складника іншомовної освіти.

Висновки. Отже, аналіз згаданих вище джерел та розкриття поняття та змісту іншомовної освіти дозволили нам виділити та визначити тенденції загальної професійної підготовки, та зокрема фахову методичну компетентність вчителя іноземної мови у початковій школі.

Список використаних джерел:

1. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – 178 с.
2. Зубенко Т.В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови учнів початкової школи. Навчально-методичний посібник для студентів I – 5 курсів педагогічного факультету спеціальності «Початкове навчання та мова і література (англійська) – Миколаїв. – 2006 – С. 15.
3. Краевский В.В. Содержание образования – бег на месте // Педагогика. – 2000. – №7. – С.3-11
4. Краморенко В.И. О профессиональной направленности в преподавании лекционных курсов по циклу специальных дисциплин на факультете иностранных языков пединститута. В кн. Вопросы профессиональной подготовки студентов / Э.М. Береговская, А.С. Зверева (отв. редактор), Л.И. Ни кольская. – Смоленск, 1974. – 89 с.
5. Пассов Е.И. Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования). – Липецк, Липецкий гос.пед.ин-т, 1998. – 68 с.
6. Пассов Е.И. и др. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта – Наука, 2001. – 240 с.
7. Цапенко В.І. Вольові якості студентів I курсу мовного педагогічного вузу як передумова успішного формування індивідуального стилю оволодіння іншомовним мовленням / в кн.. Проблеми гуманізації процесу навчання іноземних мов в школі та вузі: Тези доповідей науково-практичної конференції творчої молоді 27-28 квітня 1993 року / За ред.. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: КДПІІМ, 1993. – 40 с.
8. Языкова Н.В. Цели и содержание методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 1995. - №1. – С.57-62.

БОРОВА В.Є.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра психології, Міжнародний
економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука,
м. Рівне

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО КОРИГУВАННЯ ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх педагогів до коригування звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: фахова компетентність, компетентнісний підхід, звукова культура мовлення, коригування звукової культури мовлення, майбутні вихователі.

В статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов к коррекции звуковой культуры речи детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностный подход, звуковая культура речи, корректировки звуковой культуры речи, будущие воспитатели.

The paper addresses the problem of preparing future teachers to adjust the sound of speech preschool children.

Key words: professional competence, competency based approach, sound speech culture, adjusting the sound of speech, future educators.

Входження України в європейський освітній простір активізує фахівців всіх рівнів освіти до пошуку адекватних вимогам часу засобів, форм та методів навчання. Динамічні зміни в інформаційному просторі стимулюють викладачів вищої школи до впровадження таких освітніх технологій, які стимулювали б студентів до самостійного оволодіння значною сумою знань, умінь та навичок, а саме головне розвивали б здатність до ефективної діяльності. Йдеться про компетентнісний підхід до підготовки майбутнього вихователя.

Різні аспекти компетентнісного підходу як чинника фахової підготовки

досліджували: С.Архангельський, Н.Бабич, А.Богущ, С. Гончаренко, І.Зимня, В. Краєвський, А.Хуторської, О.Овчарук, Н.Бібік, О.Локшина, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа та ін. Проаналізуємо сутність понять компетентність і компетентність, компетентності підхід.

Компетентність - інтегрована здатність особистості, яка набута в процесі навчання. Вона включає знання, уміння, навички, досвід, цінності і ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці, тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань [12].

Компетентність розуміється як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, або певна сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю. Компетентність - об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [12].

Компетентнісний підхід дозволяє системно осучаснити всі складові навчального процесу, починаючи з його мети і змісту. Це сприяє зосередженості... на результативній складовій навчання, підвищує можливості для практико орієнтованої освіти, мотивації дітей до навчання. Між ключовими і предметними компетентностями існує тісний взаємозв'язок: без предметних компетентностей не сформувати якісні ключові компетентності[12].

С. Архангельський, С. Гончаренко, Н. Нічкало, В. Паламарчук та інші компетентнісний підхід трактували як спрямованість освітнього процесу на формування, розвиток і закріплення складових компетентності— інтегративної характеристики особистості майбутнього фахівця, що забезпечує його професійно-педагогічну готовність до практичних професійних ситуацій.

Ефективно вирішити проблему коригування звукової культури мовлення можливо лише за умови формування в майбутніх вихователів мовленнєвої компетентності.

Мета нашої статті полягає в обґрунтуванні доцільності застосування компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх вихователів до коригування звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку. Окремі аспекти компетентнісного підходу до підготовки фахівців та формування їх мовленнєвої компетентності дослідження вчені різних галузей науки, зокрема, мовознавства (Н. Бабич, В.Бадер, М. Вашуленко, В. Виноградов, Б. Головін, Л. Мацько та ін.), лінгводидактики (А. Богущ, О. Горошкіна, С. Караман, Т. Маркотенко, М. Пентиліук та ін.), педагогіки (І. Горобець, Т. Ісаєва, М. Фіцула, А. Хуторський тощо), психології (О. Власова, О. Петровський, С. Рубінштейн та ін.), психолінгвістики (П. Гальперін, О. Леонтьєв, О. Лурія та ін.). В. Паламарчук). Важливо підкреслити, що в процесі формування необхідного мінімуму знань, умінь і навичок необхідно дотримуватися раціонального співвідношення між спеціальними фаховими знаннями та якостями людини як суб'єкта професійної діяльності (людяність, загальна культурна

освіченість, любов до дітей тощо).

Поняття «компетентнісний підхід» передбачає спрямованість навчального процесу вищої школи на формування та розвиток ключових (тобто базових) та предметних компетентностей особистості. Результатом такої спрямованості є формування загальної компетентності, що виступає як інтеграція особистісних новоутворень, умінь. Сутність компетентнісного підходу полягає у розвитку таких умінь і навичок, як: пошук і аналіз інформації, вирішення складних творчих завдань, розвиток логічного мислення, вміння висловлювати своє судження, давати оцінку, дискутувати та відстоювати свою думку.

Н. Кузьміна, А. Маркова, Т.Маркотенко, В. Сластьонін вважали, що сформованість професійної компетентності вихователів є результатом копійної та цілеспрямованої підготовки, яку представлено професійно важливими якостями, набутими вміннями, досвідом, що ґрунтуються на сукупності засвоєних базових професійних знань. Сучасне реформування освіти в нашій країні передбачає переорієнтацію діяльності педагога, вихователя, всього навчального процесу, як на рівні вищої школи, так і в дошкільній ланці, з передавання знань на формування особистості, зокрема, її компетентності. Система знань, умінь і навичок, яка передається особистості в процесі навчання і є компетентність. Поняття «компетентність» вживається переважно в педагогіці, лінгводидактика послуговується терміном «компетенція», визначаючи її як кінцевий результат процесу навчання та характеристику суб'єкта навчальної діяльності. Надалі вважаємо доцільним послуговуватися терміном «компетенція». Компетенція, за О.Власовою, ототожнюється з компетентністю, яка, за її словами, базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню особистості. Таке ототожнення, за переконанням Н. Бібік, І. Гончарова, І. Чемерис, зумовлюється передусім неправильним трактуванням понять у процесі перекладу з англійської. Кожне з них має свої власні зміст, структуру та специфіку. У термінуванні поняття «компетенція» вчені (І. Зимня, Т. Базаров, П. Каптерев та ін.) виокремили такі підвиди: проста (базова), що формується на основі знань, умінь, здібностей, легко фіксується, знаходить прояви в певних видах діяльності; ключова - відображає духовний світ особистості; стандартна - компетенція, без якої неможливе повноцінне функціонування особистості; провідна компетенція, яку характеризує інноваційність, креативність, динамічність, полікультурність.

Феномен мовної і мовленнєвої компетенції, за І. Волковою, розглядається як три ієрархічні рівні педагогічної системи (предметний, міжпредметний, надпредметний).

Лінгводидактична компетенція вихователів, за А. Богуш, - це вміння вихователя прогнозувати, планувати і здійснювати мовленнєву діяльність з дітьми

як за заняттях, так і повсякденній діяльності та адекватно оцінювати її результати [1, 39]. Важливо, щоб окреслена діяльність як і коригування недоліків звукової культури мовлення ґрунтувалися на властивому дитині дошкільного віку “чутті мови”.

Лінгводидакти “чуття мови” трактують як сукупність відчуттів, що безпосередньо відображають зв'язки й відносини, характерні для мови як складної об'єктивної системи засобів взаємного спілкування людей [2, с.54]. У словнику логопеда мовне чуття тлумачиться як “інтуїтивна реакція на дану форму висловлювання і т.п. зі сторони особи, для якої дана мова є рідною, як критерій правильності мовлення” [13, с.371].

Фізіологічною основою чуття мови, як стверджували Л.Цвєткова та Л. Глазман, є динамічні стереотипи, системи мовленнєвих асоціацій, що об'єднані у функціональний комплекс. Основна особливість його компонентів - автоматизованість [16,с.10].

Вперше науковий інтерес до окресленого феномена виявили лінгвісти. Зокрема, Я.А.Бодуен де Куртене доводив, що “чуття мови - не вигадка, не суб'єктивний обман, а категорія (функція) дійсна, позитивна, яку можна визначити за допомогою її якостей і дій, підтвердити об'єктивно, довести фактами” [3,с.311]. Емоційно описав мовне чуття К.Ушинський. «Мимоволі дивуєшся чуттю, з яким дитина підмічає надзвичайно тонко різницю між двома словами. Дитина, почувши нове для неї слово, починає відмінювати його, поєднувати з іншими словами досконально правильно. Чи могло б це бути, якби дитина, засвоюючи рідну мову, не засвоювала б часточки тієї творчої сили, яка дала народу можливість створювати мову» [14, с. 124].

В.Виноградов, Л.Щерба відзначили вплив окресленого феномена на підвищення культури мовлення; Л.Божович, Л.Айдарова - на засвоєння рідної та іноземної мови; Р.Левіна, Ж.Глазман, І.Ковригіна - на розвиток мовлення дітей, що мають складні його вади.

Важливими є результати пошуків психологічних механізмів чуття мови М.Гохлернера, Г.Ейгера. Названі вчені у своїх дослідженнях керувалися висновком П.Гальперіна про те, що за своїм розвитком «дії за чуттям є продуктом сформованої розумової дії, коли ситуація виокремлюється за характерними ознаками, дії викликаються пусковими подразненнями, а контроль за ними здійснюється за «чуттям» того, як виконується динамічний стереотип і наскільки виконання «узгоджується» з його нервовою моделлю, з «акцептором дії» [5, с. 89]. За М.Гохлернером, Г. Ейгером “чуття мови - це сума знань про мову, що отримана в результаті неусвідомленого узагальнення багаточисельних актів мовлення, що функціонує у вигляді мовленнєвих уявлень індивіда і регулює «правильність» і нормальність мовлення індивіда [8, с.11]. Ця система у випадку необхідності є основою для оцінки мовленнє-

вих фактів.

До групи вчених, які трактують чуття мови із інтелектуалістичних позицій відноситься Б.Беляєв. Він акцентував увагу на тому, що чуття мови може включати семантичне чуття – неусвідомлене засвоєння значення слів; граматичне чуття – неусвідомлене узагальнення граматичних правил та законів; лексичне чуття – чуття словника; фонетичне чуття – чуття схожого і відмінного в звуках і в звукових комплексах; артикуляційне чуття – фіксацію положення органів артикуляції під час вимови звуків [2, с.54].

Вивчаючи засвоєння дитиною-дошкільником граматичної будови мови, О.Гвоздєв зауважив, що чуття мови з'являється у дитини в два-три роки. Аналізуючи мовлення свого сина Євгена, вчений встановив інтуїтивне засвоєння дитиною словотворчого значення префіксів без-, за-, при-, пре-, з(с); суфіксів -ок, -огок, -егок, -ист, -іст [7]. Чуття мови з віком набуває більш чіткої диференціації, – стверджував К.Чуковський. Воно є підґрунтям розвитку словотворення. Спілкування з дорослими, як зазначав К.Чуковський, є умовою розвитку чуття мови.

Інша група вчених (Н.Імедадзе та ін.) вважали чуття мови емоційним-переживанням, що тісно переплітається з почуттям задоволення або незадоволення, звичністю або незвичністю мовленнєвого оформлення висловлювання. Н.Імедадзе трактувала окреслене поняття як "емоційну реакцію на неправильне мовлення" [8, с. 128].

М.Гохлернер, Г. Ейгер намагалися довести положення про наявність у чутті мовлення когнітивного та емоційного елементів. Зокрема, вчені стверджували, що емоційний компонент окресленого феномена відноситься до факторів, що набирають здатності викликати емоції внаслідок того, що вони відповідають чи протидіють набутих у досвіді пізнавальним структурам. Тобто, коли йдеться про чуття мови, то ми маємо справу із різновидом інтелектуальних емоцій, зокрема з емоцією новизни, внутрішньої неузгодженості. Вони супроводжують появу мовлення і його сприйняття, показуючи значимість для суб'єкта (функція оцінки). М.Гохлернер та Г. Ейгер стверджували, що правильне мовлення не породжує яскравого вираження негативних емоцій. Думаємо, якщо дитина відчуває труднощі у вимові звука, не знає, яке слово необхідно підібрати, як побудувати речення і т.п., вона може нервувати, емоційно висловлювати невдоволення. Постає питання про співвідношення усвідомлених і неусвідомлених елементів у чутті мови. За О.Леонтьєвим, чуття мови відноситься до рівня неусвідомленого контролю мовлення за чотирьохчленною класифікацією рівнів усвідомлення у мовленні [10]. Крім названого, до трьох інших належать: 1) рівень неусвідомлення, що є характерним для фонації; 2) рівень свідомого контролю; 3) рівень актуального усвідомлення засобів вираження письмової мови. У

висновках лінгвопсихолога засумнівалися М. Гохлернер і Г.Ейгер. Вони переконані, що фонацію не можна віднести повністю до безсвідомого. «У мовленнєвій діяльності бувають випадки, коли людина свідомо керує модуляцією голосу, тембром, темпом та іншими параметрами мовлення... , тримаючи в полі зору як смисл, так і звукову форму висловлювання. Чуття мовлення як коригувальний механізм діє всередині, в межах мовленнєвої свідомості, виконуючи оцінювальну і регульовальну функції його» [6, с.140]. Можемо зробити висновок, що контроль за правильністю мовлення здійснюється в основному не усвідомлено, але при певних обставинах може і повинен усвідомлюватися. О.Лурія стверджував, що відчуття, які поступають у мозок здорової людини, коли вона вимовляє ті чи інші слова, не усвідомлюються. Але кінетична мовленнєва афференція, тобто “мовленнєва кінестезія” (можливість появи чітких відчуттів, які поступають від артикуляційного апарату до кори великих півкуль під час мовленнєвого акту) відіграє важливу роль як при формуванні мовлення дитини, так і при мовленнєвій діяльності. Вчений доводив, що між артикуляцією і слуховим сприйманням існує тісний зв'язок. Своє твердження О.Лурія ілюстрував прикладами із практики шкільного навчання. Якщо в дитини є труднощі з артикуляцією звуків, то в неї різко зростає кількість помилок. Окреслене явище психолінгвіст пояснив тим, що артикуляція необхідна для аналізу звукового складу слів [11].

Результати досліджень з дитячої та педагогічної психології дали підстави Є.Божович засумніватися в тому, що функції чуття мови обмежуються контролем і оцінкою її правильності. У підтвердження своїх висновків, вчена наводить результати досліджень явищ домовленнєвого періоду розвитку мовлення, які свідчать про зародження чуття мови. Зокрема, до них відносяться диференціація дитиною інтонації (М.Швачкін, Р.Ямпольська, В.Мухіна та інші); виникнення емоційного наслідування (А.Рузька); своєрідні узагальнення в автономному мовленні – позначення одним словом декількох предметів і ситуацій (Л.Виготський, Д. Ельконін, Т.Коннікова, О.Ісеніна, Ж.Піаже та інші). На наступних етапах, стверджувала Є.Божович, контроль мовлення співіснує з помилками словотворення, які традиційно відносили до перших проявів чуття мови, в основі якого лежить орієнтування дитини на форму слова (Д.Ельконін). При визначенні поняття “чуття мови” потрібно, переконана Є.Божович, враховувати об'єктивну необхідність в інтуїтивному компоненті мовленнєвої діяльності. Аналіз окресленого феномена вимагає перш за все визначення умов, за яких участь чуття мови, інтуїції є об'єктивною потребою. «Підґрунтям чуття мови є орієнтування носія мови в системі типових для тієї чи іншої форми значень і в системі форм, що дозволяють передавати одні і ті ж значення з різним смисловим, емоційним відтінком» [4, с.73].

Л.Якубинський визначив умови, за яких можливе усвідомлення мовленнєвих фактів, зосередження уваги на них. До таких умов він відніс складність та незвичність мовних елементів. Інтуїтивний характер реакції полягає в безпосередньому називанні «неправильності» без розгорнутого аналізу, т.т. без актуалізації у свідомості співставлення форми, що сприймається еталоном, акцентується лише сам факт помилки.

Л.Федоренко дала наступне тлумачення чуттю мови: «Інтуїтивне знання людиною того, «як прийнято говорити» і «як не можна говорити» в галузі граматики, лексики, фонетики рідної мови, т.т. знання норми називається культурою мовлення або мовним чуттям, або чуттям мови» [15, с.8]. Досить оригінальним є погляд науковця на процес розвитку окресленого феномена. Л.Федоренко стверджувала, що чуття мови розвивається в дітей у процесі наслідування (імітації) нормованого, т.т. правильного мовлення, яке чують діти від навколишніх людей, чуття мови - це «результат запам'ятовування норми». Засвоєння мовлення залежить від волі самого дошкільника, адже змусити дитину раннього чи дошкільного віку вправлятися у наслідуванні, імітуванні мови дорослих неможливо, стверджує вчена. Тільки в патологічних випадках дитина відмовляється вправлятися в імітуванні мовлення дорослих. Вона наслідує мовлення дорослих навіть тоді, коли її не заохочують до цього. Адже, як стверджувала Л.Федоренко, дитина народжується з двома рятівними інстинктами: інстинктом наслідування та інстинктом допитливості. Батькам, вихователям потрібно лише розвивати окреслені інстинкти.

Отже, чуття мови вдосконалюється з розвитком мовлення та збагаченням мовленнєвого досвіду дитини, особливо в процесі цілеспрямованого навчання і виховання. Їх ефективність, безсумнівно, визначатиметься фаховою компетентністю педагога. Вимагає подальшого теоретико-методичного обґрунтування процес засвоєння нових наукових знань дошкільної лінгводидактики та їх практичної реалізації за компетентісного підходу до організації освіти.

Список використаних джерел:

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / За ред. А.М.Богуш. Друге видання, доповнене. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2011. – 704 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В.Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – С.54.
3. Бодуэн де Куртенэ Я. Изб. труды по общему языкознанию / Бодуэн де Куртенэ . В 2 т. – М.: АПН СССР, 1963. – 415 с. – Т.1. – С.311
4. Божович Е.Д. О функции чувства языка в решении школьниками семантико- синтаксических задач / Е.Д.Божович –1988. – № 4. – С.70 – 74. (Вопр. Психологии).
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я.Гальперин. – М.: Просвещение, 1974.

– С.89.

6. Гохлернер М.М. Психологический механизм чувства языка / М.М.Гохлернер, Г.В.Ейгер –1983. – №4. – С.137 – 142. - (Вопр. психологии).

7. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания / Г. В.Ейгер. – Харьков: Основа, 1990.– 184 с.

8. Имедадзе Н. К психологии усвоения русского языка в грузинской школе / Н. Имедадзе. – Тбилиси: Медширеба, 1966. –147 с.

9. Кіт Н.О. Особливості конструктивно-композиційного вирішення журналу для дошкільників: єдність у різноманітності / Н.О.Кіт – К.: 2003. – Т.10.– С.84 – 88. - (Наукові записки Інституту журналістики).

10. Леонтьев А.А. Деятельность, сознание, личность / А.А.Леонтьев. – М.: Полит. лит.,1975. – 304 с.

11. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека /А. Р.Лурия. – М.: Просвещение, 2-е изд.– 1969. – 315с.

12. Савченко О. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти /О. Савченко //Наука і освіта.– 2011.– № 4.– С. 13- 16

13. Понятийно-терминологический словарь логопеда /Под ред.В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 400с.

14. Ушинський К.Д. Рідне слово / К.Д.Ушинський [Вибр. пед. твори]. У 2-х т. – Т.1. – С.12

15. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи /Л.П.Федоренко. – М.: Просвещение, 1984.– 160 с.

16. Цветкова Л.С. Аграматизм при афазии /Л.С.Цветкова, Ж. М. Глазман. –М.: Изд-во МГУ,1978. –151 с.

ВИСОЧАН Л.,

кандидат педагогічних наук,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Оновлені цілі сучасної освіти зумовлюють актуальність проблеми реалізації інтерактивного підходу в педагогічній діяльності вчителя початкових класів. Вирішення цього завдання потребує вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів шляхом формування в них готовності до використання інтерактивних педагогічних технологій.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему готовності вчителя початкових класів до організації інтерактивного навчання досліджували у своїх працях О. Пометун, Л. Пироженко, Л. Каленюк, М. Кларін, О. Комар, А. Мартинець та інші.

Метою статті є розглянути основні форми і методи інтерактивного навчання молодших школярів, дослідити їх ефективність, переваги та недоліки, а також готовність вчителів початкової школи до впровадження нових технологій навчання.

Теоретичні основи підготовки учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій визначаються результатами наукових досліджень з проблем філософії освіти, інтерактивного та рефлексивного навчання, розвитку особистості молодшого школяра в процесі взаємодії та конкретизуються в положеннях про доцільність гармонізації навчально-виховного процесу; активізації навчально-пізнавальної діяльності кожного учасника навчально-виховного процесу шляхом стимулювання його рефлексії та залучення до активної взаємодії, створення позитивного навчального середовища, комфортних умов для розвитку та самовираження особистості, стабілізації фізичного та психоемоційного здоров'я [8, с. 41].

Визначальним компонентом теоретичних основ підготовки учителів на інтерактивних засадах є теорія педагогічної майстерності І.Зязюна, в якій наголошується, що ефективне гуманістично спрямоване навчання й вихован-

ня може забезпечити лише вчитель-майстер, який володіє професійно-особистісними, дидактичними, організаторськими, комунікативними вміннями, має високий рівень педагогічної уяви, рефлексії, творчості. Конкретизація теорії педагогічної майстерності в інтерактивному контексті знайшла своє відображення у концепціях: творення позитивної навчально-пізнавальної реальності, розвитку педагогічної творчості, формування педагогічної майстерності вчителя-предметника, організації самостійної пізнавальної діяльності, формування культури педагогічного спілкування, єдності теоретичної й практичної складових педагогічної освіти [9, с.132].

В умовах інтерактивного навчання вчитель виступає організатором взаємодії учнів із навчальною інформацією, якою є їх власний досвід. «Як глибше, – підкреслює М. Кларін, – то йдеться не просто про включення емпіричних спостережень, життєвих вражень учнів як допоміжного ілюстративного доповнення. Досвід тих, хто навчається, виступає центральним джерелом навчального пізнання» [6, с. 86].

Серед зарубіжних концепцій підготовки вчителів до застосування інтерактивних педагогічних технологій особливе місце займає німецька наукова школа, яка виокремлює рефлексивну педагогіку як важливу дисципліну, що забезпечує розвиток інтерактивно-рефлексивних умінь учителів в ході педагогічної взаємодії.

Особливості використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій виявлені на основі аналізу поглядів видатних педагогів і психологів, сучасних науковців на специфіку організації навчання, виховання і розвитку молодших школярів, а також дослідження результатів констатувального експерименту стосовно практики організації інтерактивної педагогічної взаємодії з учнями початкових класів. До особливостей використання вчителем початкових класів інтерактивних педагогічних технологій належать такі:

- цілеспрямоване забезпечення емоційних контактів і позитивних комунікативних переживань у процесі взаємодії з метою творення позитивного навчального середовища; гармонійне поєднання пізнавальної та фізичної активності учнів; мотивація й активізація рефлексії учнів у навчально-виховному процесі; системне навчання молодших школярів різних форм і методів навчальної взаємодії;
- створення казкової навчально-пізнавальної реальності;
- формування навичок соціальної взаємодії учнів; стимулювання батьків до інтерактивного спілкування в родині (тренінги для батьків, організація інтерактивного спілкування через творчі завдання для спільної роботи дітей і батьків) [11, с. 99].

Теоретико-практична готовність учителів початкових класів до вико-

ристання інтерактивних педагогічних технологій визначається за трьома критеріями: прогностичної, комунікативно-рефлексивної компетенції і креативно-інтерактивної педагогічної майстерності. Показниками першого критерію прогностичної компетенції є: інформаційна насиченість, здатність визначати відповідність змісту навчального матеріалу рефлексивно-інтерактивній діяльності учнів, уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування інтерактивних педагогічних технологій. До показників другого критерію комунікативно-рефлексивної компетенції належать здатність створювати позитивне комунікативне поле, вміння діагностувати ситуацію спілкування, володіння комунікативними стратегіями. Показниками третього критерію креативно-інтерактивної педагогічної майстерності визначено такі вміння: добирати оптимальні інтерактивні педагогічні технології, адаптувати відомі до конкретних педагогічних ситуацій, створювати авторські [7, с.17–18].

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їхня перевага полягає в тому, що учні засвоюють рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінювання), у класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію у засвоєнні знань, зростає їхній інтерес у сприйманні знань. Значно підвищується особистісна роль учителя – він є лідером, організатором. Але необхідно зазначити, що проектування і проведення уроків за інтерактивними технологіями потребують, перш за все, компетентності в цих технологіях учителя, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями.

Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Не менш важливими будуть такі їх якості, як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштованість на максимальну самореалізацію, здатність досягати високої мети раціональним шляхом і коректними засобами. Система освіти як частина суспільної системи перебуває під впливом багатьох сил, одні з яких потребують структурних змін у ній, інші – змістових, технологічних [2, с.11].

Сучасний етап системи освіти не задовольняє багатьох, хто в ній працює. Неабиякі можливості для якісних змін в освіті пов'язані з інтенсивним розвитком засобів комунікації та інформаційних технологій. Особливо значущим є формування компетентності педагога, його особистісно-професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, опанувати інноваційну ситуацію [12, с.9].

Професіоналізм педагога базується на його творчому самовизначенні, в якому домінуючу позицію займає спрямованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливим є забезпечення нової якості

освіти. З метою активізації пізнавальної діяльності на кожному уроці застосовують елементи інноватики, творчі проблемні завдання, що спрямовані на формування необхідних здібностей і якостей. Крізь призму такого бачення великі можливості відкриваються для впровадження в навчальний процес інтерактивних технологій [13, с.33].

З-поміж інтерактивних технологій навчання вчителі початкових класів використовують методику побудови *«асоціативного куща»*. На початку роботи учитель визначає одним словом тему, над якою проводитиметься робота, а учні згадують, що в них асоціюється в пам'яті стосовно цього слова [15, с.13].

«Мікрофон». Технологія «Мікрофон» надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи власну думку чи позицію [4, с.5].

Робота в парах. Роботу в парах можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. За умов парної роботи всі діти в класі отримують можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням час на роздуми, обміну ідеями з партнером і тільки тоді озвучення своєї думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння доводити й переконувати, вести дискусію. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують значної витрати часу [10, с. 34].

Робота в групах надає всім учасникам можливість діяти, практично реалізувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема, відпрацювання прийомів активного слухання, прийняття спільного рішення, узгодження різних поглядів). Такий вид роботи доцільно використовувати при необхідності розв'язання проблеми, з якою важко впоратись індивідуально, також тоді, очікуваним результатом виступає набуття навичок роботи в команді [5, с.14].

«Мозковий штурм» є ефективним методом для використання досвіду учнів із метою розв'язання проблем та розробки ідей. Техніка колективного обговорення. Допомогає знаходити кілька варіантів щодо рішень конкретної проблеми, є збиранням ідей, пропозицій тощо. Спонукає учасників виявляти свою уяву та творчість, що досягається шляхом вираження думок всіх учасників [3, с.27].

Динаміка сучасного розвитку цивілізації, прогнозування його перспектив наводять на думку, що освітня система, навчальний заклад, педагогічний колектив, педагог, які ігноруватимуть у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинять формування особистості, покоління, заздалегідь запрограмованих на аутсайдерські інтелектуальні, духовні, соціальні позиції. Педагог із зашкару-

блими знаннями, байдужий до пізнання й використання у своїй діяльності нового, формуватиме подібні комплекси й у своїх вихованців, з яких мало хто може стати успішною особистістю.

Із розвитком цивілізації постійно оновлюються вимоги до якості освіти, одним із найважливіших засобів забезпечення якої є інноваційність освітнього пошуку. Інноваційність розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Щодо особистісного чинника педагогічної діяльності це означає: відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, що передбачає рівність психологічних позицій обох сторін; відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання; відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу.

Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку. Головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний (спрямованість на особистість, гуманістична природа), творчий підхід, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивованість на пошук нового в організації навчально-виховного процесу.

Сьогодні вже неможливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має перебувати учень. Від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з учителем, учнями класу залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми. Розвиток критичного мислення – це дуже важливий аспект не лише у навчанні, а й у повсякденному житті, де герої є реальними, а їхні вчинки – це твої дії та дії твоїх дітей. Навчити дітей мислити критично – означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу в правильне русло, вчити робити висновки та знаходити рішення. Для того щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідним є розумне керівництво з боку вчителя [1, с.14].

Важливою педагогічною умовою формування критичного мислення учнів є створення зацікавленості та доброзичливої співпраці на уроці, активне залучення до парної та групової роботи. Вже починаючи з дитячих років дитину необхідно привчати формулювати свої думки, оцінні судження, переконання, незалежно від інших. Тобто, мислення може бути критичним лише тоді, коли воно має індивідуальний характер. Для розвитку позитивної самооцінки дитини молодшого шкільного віку надзвичайно важливим є відчуття, що вона в результаті самостійного пошуку дійшла висновку, який сприймається як правильний іншими членами колективу та вчителем [14, с.23].

Технологія формування та розвитку критичного мислення є однією з інноваційних педагогічних технологій, що відповідає вимогам Національної доктрини розвитку освіти України щодо переходу до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, увага переноситься на процес набуття школярами знань, умінь, навичок, життєвого досвіду, які трансформуються в компетенції.

Висновки. Отже, системне запровадження цієї технології в школі сприяє тому, що учні поступово опановують її не лише як навчальну технологію, вміння самостійно вчитися, критично мислити, але й використовувати свої знання у повсякденному житті. А саме початкова ланка є фундаментом формування критичного мислення як пріоритетного напрямку виховання особистості сучасної молодшої людини.

Підсумовуючи написане, необхідно зазначити, що призначення інтерактивних методів навчання полягає в тому, щоб, по-перше, передати знання, по-друге, сформувати способи їх активного здобування й застосування на практиці. Зміст полягає не лише у знаннях, а й у способах мислення. Інтерактивні методи забезпечують комфортні умови, за яких, кожен учень відчуває свої успіхи.

Перспективи подальших пошуків дослідження полягають у тому, щоб ще більш детальніше й глибше дослідити теоретичну основу інтерактивних методів навчання молодших школярів, а також сприяти їх практичному застосуванню на уроках вчителями початкових класів.

Пропонуємо Вам фрагмент уроку (етап – підсумок уроку) з курсу «Я і Україна» для учнів четвертого класу.

Тема: Населення України.

Мета: дати відомості про населення України, формувати вміння учнів працювати з картою, підручником; розвивати пізнавальний інтерес; виховувати патріотичні почуття

VI. Підсумок уроку.

Технологія «Мікрофон».

Хто отримує мікрофон – відповідає на питання.

- Яка кількість населення України?
- Які народи складають населення нашої країни?
- Яка державна мова України?
- Які вислови про українську мову ви знаєте?
- Скільки областей у нашій державі?
- Як позначено обласні центри та міста на карті? Чому ці кружечки різні за розмірами?
- Яка автономна республіка входить до складу України?

Список використаних джерел:

1. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчити : науково-методичний збірник / Н. В. Вукіна, Н. Л. Дементієвська. – Х., 2007. – 190 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Інноваційні технології в початковій школі / упоряд. О. Кондратюк. – К. : Шкільний світ, 2008. – 112 с.
4. Інтерактивні технології навчання : методичний атлас // Завуч. – 2008. – № 28. – С. 1–12.
5. Каленюк Л. Інтерактивні технології – перспектива розвитку: використання інтерактивних технологій в початковій школі / Л. Каленюк // Розкажіть онуку. – 2010. – № 5. – С. 8–30.
6. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоение нового / М. В. Кларин // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 85–95.
7. Павленко Н. О. Інтерактивні педагогічні технології у професійній діяльності вчителя початкових класів: методичні рекомендації для студентів спеціальності «Початкове навчання» / Н. О. Павленко. – Полтава, 2007. – 35 с.
8. Павленко Н. О. Педагогічні умови формування інтерактивно-рефлексивних умінь майбутніх учителів початкових класів / Н. О. Павленко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – Умань, 2007. – Вип. 23. – С. 40–45.
9. Павленко Н. О. Підготовка вчителя початкових класів до створення казкової навчально-пізнавальної реальності / Н. О. Павленко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – Благодійний фонд ім. А. С. Макаренка, 2007. – Вип. 3. – С. 129–140.
10. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.
11. Прокоф'єва Л. Б. Тренінгові технології як фактор становлення професійно-педагогічної майстерності майбутніх учителів / Л. Б. Прокоф'єва // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць: педагогіка та психологія. – Чернівці, 2003. – Вип. 183. – С. 96–103.
12. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / О. Я. Савченко. – К. : Магістр-5, 2007. – 255 с.
13. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття / М. Скрипник // Ігри для дорослих. Інтерактивні методи навчання / упор. Л. Галіцина. – К., 2005. – С. 30–43.
14. Тягло О. В. Критичне мислення / О. В. Тягло. – Харків : Основа, 2008. – 190 с.
15. Фурс Г. О. Інноваційні педагогічні процеси у початкових класах як шлях до якісної освіти / Г. О. Фурс // Початкове навчання та виховання. – 2009. – № 16–18. – С. 10–24.

ЖИГАЙЛО О.О.,

кандидат психологічних наук,
Дрогобицький державний
педагогічний університет
імені Івана Франка,
м. Дрогобич

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті проаналізовано зміст психологічної компетентності в професійній діяльності педагога. Визначені та охарактеризовані компоненти та критерії психологічної компетентності педагога. Показана роль особистісних якостей вчителя як критерія ефективності його професійної діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна діяльність, психологічна компетентність, комунікативна компетентність, вчитель початкових класів.

В статье проанализировано содержание психологической компетентности в профессиональной деятельности педагога. Определены и охарактеризованы компоненты и критерии психологической компетентности педагога. Показана роль личностных качеств учителя как критерия эффективности его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическая деятельность, психологическая компетентность, коммуникативная компетентность, учитель начальных классов.

The paper explores the meaning of psychological competence in the profession of the teacher. Identified and described components and criteria for psychological competence of the teacher. The role of the personal qualities of the teacher as a criterion for the effectiveness of its professional activities.

Key words : professional competence, educational activities , psychological competence, communicative competence, primary school teacher.

Інтеграція України у світове та Європейське освітнє середовище, вимагає оновлення системи підготовки майбутніх фахівців на засадах компетентнісного підходу. Виходячи з вимог сучасного етапу розвитку системи вищої освіти, метою фахової підготовки у виші має бути формування в них професійної компетентності.

Професійна компетентність в педагогічній сфері розглядається як: педагогічна компетентність, психолого-педагогічна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, компетентність вчителя.

Під компетентнісним підходом у вищій педагогічній освіті ми розуміємо такий підхід до підготовки майбутнього вчителя, який спрямований на реалізацію особистісно-орієнтованого навчання фахівця, формування готовності і здатності педагога діяти в мінливих умовах освітнього ринку [6].

На сучасному етапі відбувається реформування системи освіти, яке передбачає зміну освітньої парадигми, перегляд змісту навчання, використання таких підходів до навчально-виховного процесу, які сприяли б формуванню компетентних фахівців, здатних максимально реалізувати свій потенціал у конкретній сфері трудової діяльності.

Тому гостро постає питання про модернізацію вищої освіти, удосконалення традиційної системи професійно-методичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, підвищення рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури вчителя.

Необхідно підготувати вчителя, який може змінити акценти з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип навчального процесу, працювати в умовах особистісно-орієнтованої системи навчання і виховання, особливості якої майбутній спеціаліст має відчувати і засвоїти, ще навчаючись у вищому педагогічному навчальному закладі.

На початку третього тисячоліття поглиблюються та прискорюються загальносвітові соціально-економічні, політичні, соціокультурні процеси, які визначають розвиток людства на сучасному етапі його життєдіяльності. Глобальні суспільні зрушення мають систематичний, швидкий, незворотний характер. Вони зумовлені науково-технічним прогресом, швидкою інформатизацією та комп'ютеризацією, демократизацією суспільного життя у більшості країн світу.

Розвитку професійної компетентності вчителя присвячені роботи Н. Бібік, О. Біди, Л. Ващенко, І. Зимньої, Н. Кузьміної, М. Кадемії, Л. Коваль, А. Кузьминського, О. Локшиної, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, О. Пометун, С. Ракова, О. Савченко, Н. Тарасенкової, С. Трубачевої, А. Хуторського та ін. Між тим, до цих пір не існує загальноприйнятого визначення цього поняття, класифікації професійних компетентностей вчителя; поки ще не з'ясовано як особистісні якості вчителя впливають на ефективність його професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел показав, що єдиного підходу щодо трактування понять педагогічна компетентність не існує. Одні дослідники пов'язують поняття компетентність з поняттям «педагогічна культура», яка передбачає формування спеціаліста високої культури, а не «ремісника в освіті».

Інші під поняттям «компетентність» розуміють деякий рівень, ступінь, якісний і результативний показник сформованості професійних знань, навичок володіння предметом і умінь їх реалізації в діяльності [7].

Більшість вчених розглядає компетентність як інтегральну характеристику, яка визначає готовність і здатність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і здібностей.

Українські вчені сьогодні починають оперувати поняттям компетентність у тому сенсі, який пропонують експерти Ради Європи: як спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок. Одні вчені у своїх дослідженнях використовують поняття „компетентність” і „компетенція”, як синоніми, інші – розводять дані поняття.

Аналіз існуючих підходів до визначення професійної компетентності вчителя дозволив запропонувати наступне трактування цього поняття:

- професійна компетентність – це властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності;
- професійна компетентність – це єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності;
- професійна компетентність – це спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності.

Вивчення публікацій з проблеми фахових компетентностей вчителя надало можливість зробити висновок про відсутність єдиного визначення їх видів.

Основні показники фахової компетентності вчителя – це передусім:

- особистісні якості, особливо перетворювальні та психологічні;
- усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина, патріота;
- безперервне підвищення загальної та професійної культури;
- пошукова діяльність педагога;
- володіння методами педагогічного дослідження;
- конструювання власного педагогічного досвіду;
- результативність навчально-виховного процесу;
- активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня й учителя.

З огляду на зазначене можна стверджувати, що під професійною компетентністю педагога слід розуміти таку пошукову діяльність учителя, коли на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості.

Аналіз світових тенденцій у галузі педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму й особистих якостей учителя.

На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрічаються вчителі в цьому тисячолітті, є:

- постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів;
- ускладнення проблем виховання;
- безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання й виховання;
- розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок з таких суміжних з педагогікою наук, як філософія, психологія, медицина, економіка, кібернетика та ін.;
- робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Усе це може здійснювати тільки вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими здібностями, високим рівнем інтелігентності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

Якщо взяти за основу загальну класифікацію компетентностей А. Хуторського, і виділяти ключові, базові та спеціальні компетентності, то можна стверджувати, що професійна компетентність є нічим іншим, як сукупністю ключових, базових та спеціальних компетентностей; їх ми розглядаємо як ієрархічні рівні-щаблі компетентності [8].

Психолого-педагогічна компетентність охоплює вміння вчителя адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості; вибрати найефективніший варіант поведінки в тій чи іншій ситуації; регулювати власні емоційні стани, долати критичні педагогічні ситуації тощо.

Чимало науковців (Н.Ф. Босак, Ю.В. Головач, М.І. Лук'янова, С.Д. Максименко, О.А. Палій, В.А. Родіонов та ін.) присвятили свої наукові дослідження проблемі професійної, комунікативної, психологічного-педагогічної компетентності.

Відносно самостійною підсистемою в структурі професійної компетентності є психолого-педагогічна компетентність. Поняттям психолого-педаго-

гічна компетентність педагога позначають можливості людини, яка займається педагогічною діяльністю. Це комплексний термін, і він не зводиться до ні до педагогічних здібностей, ні до освіченості учителя в сфері педагогіки та психології, ні до комплексу особистісних рис. Психолого-педагогічною компетентністю позначають сукупність визначених якостей особистості, які зумовлюються високим рівнем її психолого-педагогічної підготовленості і забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності [1].

Психолого-педагогічна компетентність розглядається як максимально адекватна, пропорційна сукупність професійних, комунікативних та особистісних якостей педагога, котрі забезпечують не тільки загально професійну підготовленість, а й високий рівень професійної самосвідомості, уміння керувати своїм психічним станом.

Психолого-педагогічна компетентність це багатопараметрична система, компонентами якої є:

- ціннісно-мотиваційний (мотивація досягнень, мотивація до оволодіння психологічними знаннями, ціннісні орієнтації педагога);
- рефлексивний (усвідомлення сприйняття себе суб'єктами навчально-виховного процесу з метою вибору стилю взаємодії, управління, тактики спілкування);
- організаторський (передбачає організацію професійної діяльності з метою підвищення її ефективності);
- управлінський (передбачає прийняття рішень у повсякденних і екстремальних умовах професійної діяльності, аналіз та врахування альтернатив, контроль за перебігом діяльності, оцінка діяльності учасників педагогічного процесу);
- когнітивний (являє собою комплекс професійних знань, а також загальної, соціальної, вікової, педагогічної психології, які є необхідними в професійній діяльності педагога);
- емоційно-вольовий (комплекс знань про афективну сферу суб'єктів педагогічного процесу, вміння застосовувати ці знання у своїй діяльності, вміння керувати своїми власними емоційно-вольовими станами, емпатійність);
- самоактуалізуючий (включає самоконтроль, саморегуляцію та самовдосконалення особистості педагога).

Досягнення вищого рівня психолого-педагогічної компетентності педагога є передумовою активізації ним процесу учіння суб'єкта навчання, розвитку його навчальної рефлексії і формування позитивних мотивів навчання та здібності до самоосвіти. Проявом психологічної компетентності педагога є педагогічна уява, яка виражається у передбаченні ним наслідків своїх педаго-

гічних дій, у проектуванні особистісного розвитку вихованців. Педагог високого рівня майстерності може розподіляти увагу між декількома об'єктами або видами педагогічної діяльності.

Важливою складовою педагогічної діяльності і обов'язковим компонентом психологічної компетентності педагога є комунікативна компетентність, яка є комплексною якістю, що включає мотиваційну й інструментальну складові і визначається такими професійно значущими особистісними властивостями: схильність до аналізу міжособистісних відносин, здатність до позитивного спілкування, здатність витримувати нервові перевантаження, якості лідера.

М.І. Лук'янова в якості основних складових психологічної компетентності виділяє три блоки:

1. Психолого-педагогічна грамотність – знання, які називають загальнопрофесійними.
2. Психолого-педагогічні уміння – здатність учителя використовувати свої знання в педагогічній діяльності, в організації взаємодії.
3. Професійно важливі особистісні якості, які відображаються в професійній діяльності і впливають на вихованців, а також забезпечують своєрідність зовнішньої реалізації знань і умінь [4].

Виділені структурні компоненти дозволяють назвати основні критерії психологічної компетентності – спрямованість на учня як провідну цінність своєї праці, потребу в самопізнанні та самозмінах, пошук засобів удосконалення своєї діяльності.

Основою психологічної компетентності педагога є активне знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах.

Суттєвим компонентом структури психологічної компетентності вважають психологічні знання, до яких відносять: диференціально-психологічні знання – знання про особливості засвоєння навчального матеріалу суб'єктами навчання у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками; соціально-психологічні знання – знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи чи окремого її члена, про особливості взаємостосунків учителя з класом, про закономірності спілкування; аутопсихологічні знання – знання про позитивні аспекти та недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості.

Психологічна компетентність представляє собою інтегровану характеристику рівня професійної підготовленості педагога, яка базується на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і вироблених комунікативних уміннях, що проявляються у єдності з особистісними якостями.

Отже, в результаті аналізу викладеного матеріалу можна зробити висновок: психолого-педагогічна компетентність є складовою професійної компе-

тентності фахівця, зміст психологічної компетентності особистості пов'язаний з особливостями професійної діяльності; психологічна компетентність педагога представляє собою узгодженість між його знаннями, практичними вміннями і реальною поведінкою, яку педагог демонструє в процесі педагогічної взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Андрієвський Б.М. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів: монографія / Б.М. Андрієвський, Л.Є. Петухова.— Херсон: Айлант, 2006.— 176 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: „К.І.С.”, 2004. — 112 с.
4. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. — М.: Сфера, 2004. — 144с.
5. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: „К.І.С.”, 2004. — С. 6-16.
6. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. Підручник / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. — К.: Каравела, 2011. — 360с.
7. Полякова Г. Психологічний довідник вчителя / Г.Полякова. — К.: Шкільний світ, 2008. —128с
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. / А.В. Хуторской // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО. — Центр „Эйдос”, 24.04.2002. — <http://www.eidos.ru/news/compet.html>.
9. Цимбал С.В. Синергетичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності студентів / С.В. Цимбал, О.В. Вознюк, С.О. Кубіцький // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. — К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. — Вип. 40. — 279 с.

КАЩУК А.О.,

методист,
відділ педагогічної практики,
Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПРАКТИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто питання моделювання процесу управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів. Автором визначено цільовий, змістовий, науково-управлінський, організаційно-процесуальний та результативний компоненти моделі управління практичною підготовкою студентів у вищих педагогічних навчальних закладах; здійснено їх опис.

Ключові слова: модель, практична підготовка, управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів, компоненти моделі.

В статье рассмотрен вопрос моделирования процесса управления практической подготовкой будущих учителей начальных классов. Автором определены целевой, содержательный, научно-управленческий, организационно-процессуальный и результативный компоненты модели управления практической подготовкой студентов в высших учебных заведениях; осуществлена их характеристика.

Ключевые слова: модель, практическая подготовка, управление практической подготовкой будущих учителей начальных классов, компоненты модели.

In the article there is considered the question of modeling the process of student teaching management of future primary school teachers. The author identifies the components of the model of student teaching management in higher education establishments and describes them. The objective component shows the purpose of student teaching management of future primary school teachers. Contents represent legal documents, kinds of teaching practice, stages and phases of student teaching. Managerial component

introduces subjects, regularities, principles, functions, phases, forms, methods and means of educational management. Organizational and procedural component includes conditions, forms, methods, criteria and levels of student teaching management of future primary school teachers. Final component represents the final result of student teaching management of future primary school teachers.

Key words: *model, student teaching, student teaching management of future primary school teachers, components of model.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний стан управління освітньою діяльністю вищих педагогічних навчальних закладів характеризується постановкою нових цілей професійної підготовки майбутнього фахівця початкової освіти, обґрунтуванням нових підходів до керівництва різними сферами діяльності вищого навчального закладу. На сьогоднішній момент не отримали належного вирішення та розвитку проблема проектування і практичної реалізації моделі управління практичною підготовкою майбутніх педагогів, змісту управлінської діяльності суб'єктів даного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми... Особливості моделювання освітніх процесів відображаються у наукових працях Ю.К. Бабанського, О.М. Дахіна, В.В. Краєвського В.С. Пікельної, В.І. Маслової, В.П. Беспалька та ін.

Формування мети статті... Метою статті є опис розробленої нами моделі управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження... В.С. Пікельна моделювання розглядає як складну систему, яка включає зміст, принципи, форми прояву, методику використання [4]. О.М. Дахін [1] педагогічне моделювання називає засобом модернізації педагогіки, а модель – штучно створеним об'єктом, який представлений у вигляді схем, знакових форм, формул та відображає структуру, специфіку, зв'язки між компонентами об'єкта дослідження. Педагогічне моделювання здійснюється за такими етапами: якісний опис предмета дослідження; постановка завдань моделювання; конструювання моделі; дослідження валідності моделі; застосування моделі в педагогічному експерименті; змістовна інтерпретація результатів моделювання [6].

Моделлю в загальному значенні називається специфічний об'єкт (у формі мисленнєвого образу, опису знаковими системами або матеріальної системи), який створюється з метою отримання та (або) збереження інформації, який відображає характеристики, особливості, зв'язки об'єкта-оригінала, суттєві для завдань, що вирішуються суб'єктом [3, с. 44]. Термін «модель» розгляда-

тимемо у загальноновживаному розумінні як «узагальнене відображення явища, результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвідношення теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричні знання про нього» [5, с. 104].

З точки зору педагогіки, модель виконує функцію наочного споглядання змісту, організації, функціонування, розвитку будь-якого освітнього процесу. Вона є ідеальним засобом для порівняння, співставлення, визначення правильності обраних форм, методів, засобів управління даним процесом.

Під час створення моделі ми керувались такими принципами: відповідності меті та предмету управління; відображення динаміки як педагогічного процесу, так і управління ним; адаптивності; врахування запропонованих умов та зовнішніх факторів [2].

З огляду на те, що наразі існує потреба у розробці нових підходів до управління практичною підготовкою студентів у вищих педагогічних навчальних закладах, шляхів її удосконалення, нами була розроблена модель управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти, яка дозволить наочно простежити особливості взаємодії та взаємозалежності структурних компонентів даного процесу (див. рис.1).

Структура моделі управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти являє собою ряд відносно самостійних компонентів.

Цільовий компонент представляє стратегічну мету управління практичною підготовкою – цілеспрямований ефективний вплив на якість практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти.

Змістовий компонент моделі управління відображає практичну підготовку майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти та включає у себе нормативно-правове забезпечення управління; освітньо-кваліфікаційні рівні, на яких здійснюється практична підготовка; види педагогічної практики на кожному з них; стадії (етапи) практичної підготовки.

Нормативно-правовим забезпеченням в системі управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів виступають усі закони, підзаконні акти, накази міністерства освіти та науки України, статuti та орієнтовні положення, що регламентують діяльність вищих навчальних закладів та здійснення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у них. Практична підготовка студентів зі спеціальності «Початкова освіта» відбувається на таких ОКР: «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр».

Під час проходження кожного виду педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів спостерігаємо за такими її стадіями: підготовча стадія (вступний інструктаж, бесіди з керівниками практики, вивчення методичних вказівок до проходження практики), спостереження (ознайомлення з базою практики, учителем, класом, плануванням тощо; спостереження, обговорення

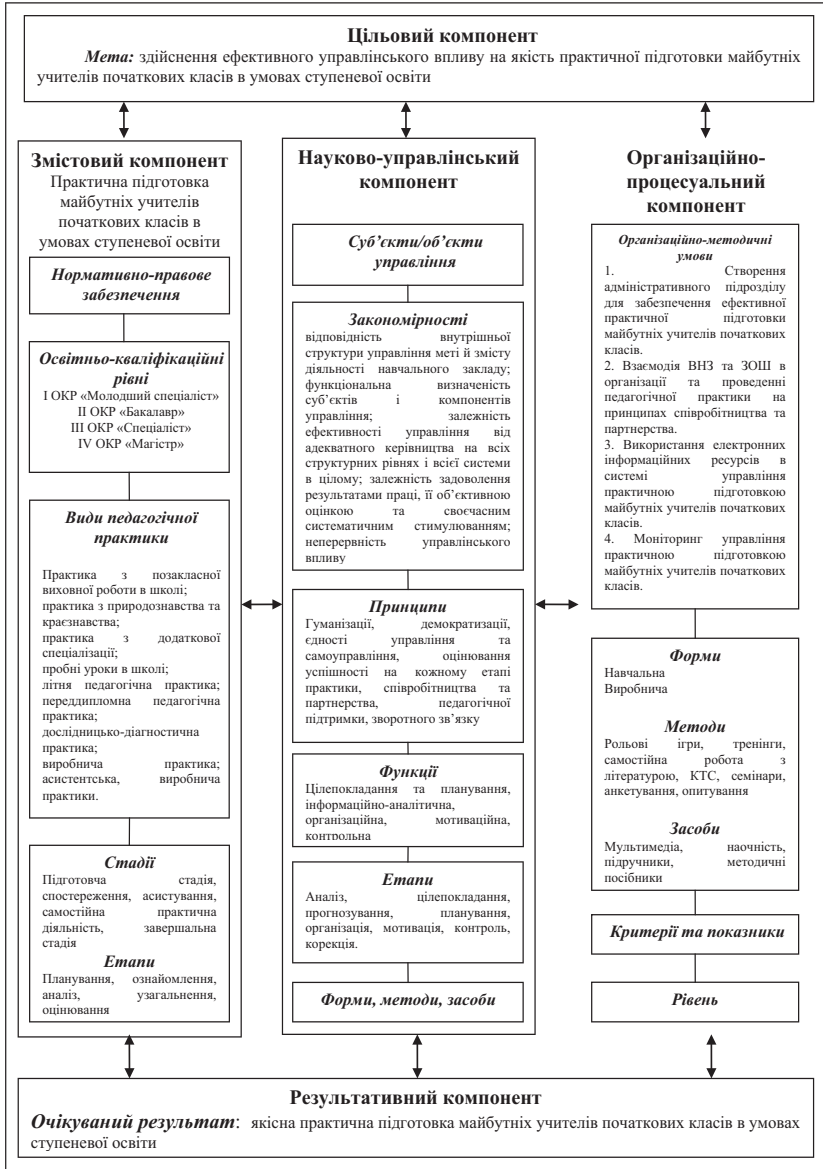


Рис. 1. Модель управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти.

та аналіз показових уроків, занять), асистування (залучення до здійснення навчально-виховної роботи в класі; часткове виконання функцій учителя початкової школи), самостійна практична діяльність (виконання функціональних обов'язків педагога у повному обсязі), завершальна стадія (аналіз та оцінювання досягнутих результатів). Характерним є те, що дані стадії простежуються і впродовж всього процесу практичної підготовки студентів: від пасивного спостереження (2 курс) до самостійної практичної діяльності (8 курс).

На кожній з цих стадій спостерігаємо такі особливо важливі для практиканта окремі етапи: планування, організація, аналіз, узагальнення та оцінювання.

Науково-управлінський компонент відображає суб'єктів, об'єктів управління практичною підготовкою, його закономірності, принципи, функції, етапи, методи та засоби.

Учасниками (об'єктами/суб'єктами) процесу управління практичною підготовкою майбутніх учителів виступають ректор ВНЗ, директор загальноосвітнього навчального закладу, проректор з педагогічної практики, відділ педагогічної практики, заступник директора школи з навчально-виховної роботи в початковій школі, завідувач кафедри, викладачі ВНЗ, учителі початкових класів, старости з практики, студенти, учні початкової школи.

Вважаємо, що в основу ефективного управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів повинні бути покладені такі закономірності даного процесу: відповідність внутрішньої структури управління меті й змісту діяльності навчального закладу; функціональна визначеність суб'єктів і компонентів управління; залежність ефективності управління від адекватного керівництва на всіх структурних рівнях і всієї системи в цілому; залежність задоволення результатами праці, її об'єктивною оцінкою та своєчасним систематичним стимулюванням; неперервність управлінського впливу.

На нашу думку, якість результатів практичної діяльності майбутніх фахівців початкової освіти значно підвищиться за рахунок дотримання таких принципів управління практичною підготовкою: гуманізації (полягає у доборі гуманних цілей, способів, засобів, методів впливу та форм взаємодії в системі стосунків між суб'єктами та об'єктами управління; врахуванні інтересів, особливостей та здібностей в процесі організації педагогічної практики); демократизації (побудова стосунків між учасниками управління практичною підготовкою у атмосфері педагогічної співдружності, співтворчості та на засадах довіри, поваги, терпимості тощо); єдності управління та самоуправління (реалізація завдань практичної підготовки у поєднанні цілеспрямованого впливу керівної системи та самоорганізації об'єктів управління); оцінювання студентської успішності на кожному етапі різних видів практики (активне обговорення результатів педагогічної практики студентів та керівництва їх

діяльністю); співробітництва та партнерства (організація спільної діяльності усіх учасників управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів, спрямованої на досягнення високого рівня якості практичної підготовки студентів); педагогічної підтримки (здійснення керівництва практичною підготовкою у дусі колективної, діалогової взаємодії; надання допомоги у вирішенні професійних та особистих проблем; побудова взаємодії між учасниками управління практичною підготовкою, що сприятиме особистому та професійному розвитку); зворотного зв'язку (зміна роботи системи управління у бік визначеної мети у разі невідповідності фактичного результату заданому).

Функції учасників управління практичною підготовкою ми об'єднали у такі основні: цілепокладання та планування, інформаційно-аналітична, організаційна, мотиваційна, контрольна. Вважаємо, що всі чотири функції формують замкнений управлінський цикл та повністю відображають перебіг, послідовність управлінських дій.

Функція цілепокладання та планування полягає у постановці основних цілей та завдань процесу управління практичною підготовкою, формулюванні передбачуваних результатів даного процесу, підборі ефективних методів, засобів управлінської діяльності.

Інформаційно-аналітична функція включає інформаційний, діагностичний та аналітичний компоненти. Інформаційний компонент відповідає за своєчасне отримання достовірної інформації про перебіг управління усіма учасниками даного процесу. Діагностичний компонент передбачає отримання даних про вихідний рівень практичної підготовки студентів, професійної компетентності усіх учасників управлінського процесу, їх інтереси, нахили тощо. Аналітичний компонент на основі зібраної інформації про об'єкт дослідження дозволяє спроектувати його подальший розвиток та обґрунтувати вибір оптимальних форм, методів, засобів управлінської діяльності.

Організаційна функція полягає у створенні організаційної структури управління практичною підготовкою та необхідному забезпеченні ресурсами для її ефективного функціонування.

Виконання *мотиваційної функції* покликане на забезпечення такого мотиваційного середовища процесу управління практичною підготовкою, яке сприяло б повноцінній реалізації прав учасників управлінського процесу, індивідуальних потреб, здібностей та творчого потенціалу.

Контрольна функція передбачає стеження за поточними та кінцевими результатами практичної діяльності студентів, здійснення управлінських впливів в системі практичної підготовки та включає в себе оцінку, аналіз результатів, оперативне втручання в перебіг процесу та його корекцію.

Етапами управління практичною діяльністю доцільно назвати етапи ство-

рення та функціонування організаційної структури даного процесу: аналіз сучасного стану практичної підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти; формулювання мети управління практичною підготовкою; створення організаційної структури управління процесом практичної підготовки у ВНЗ; визначення функціональних обов'язків усіх учасників управління практичною підготовкою; прогнозування перебігу процесу та очікуваних результатів управління; планування управлінської діяльності; організація педагогічної практики; мотивація суб'єктів, об'єктів управління; контроль за перебігом та результатами практичної діяльності; корекція управлінських впливів та їх наслідків.

Важливу роль в забезпеченні ефективного управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів відіграє правильний вибір форм, методів та засобів управлінської діяльності на кожному з його етапів. Оптимальними формами управління практичною підготовкою студентів у вищому педагогічному навчальному закладі вважаємо: інструктаж, консультація, інформаційна нарада, круглий стіл, науково-практична конференція. До найбільш ефективних методів управління ми відносимо такі загальноприйняті: економічні (преміювання суб'єктів управління, стимулювання та ін.), організаційно-адміністративні (наказ, розпорядження, інструкція тощо) та соціально-психологічні (прохання, порада, подяка). Засобами управління практичною підготовкою виступають такі знаряддя поширення управлінського впливу, як: договір, угода, статут, вказівки, обговорення, бесіди, інструктажі, накази, розпорядження, оголошення, методичні рекомендації тощо.

Організаційно-процесуальний компонент передбачає створення та дотримання таких організаційно-методичних умов управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів: створення адміністративного підрозділу для забезпечення ефективної практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів; взаємодія ВНЗ та ЗОШ в організації та проведенні педагогічної практики на принципах співробітництва та партнерства; використання електронних інформаційних ресурсів в системі управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів; моніторинг управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів.

До складу організаційно-процесуального компоненту моделі ми також відносимо форми, методи та засоби практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

В ході аналізу робочих програм педагогічної практики на різних ОКР, нами з'ясовано, що існують навчальна та виробнича форми педагогічної практики. Навчальна форма організації практичної підготовки полягає у пасивному спогляданні за освітніми явищами в реальних умовах. Завданнями виробничої педагогічної практики є часткове або ж повне виконання функціональних обов'язків вчителя початкових класів.

Методами практичної підготовки являються рольові ігри, тренінги, самостійна робота з літературою, КТС, семінари, анкетування, опитування, дослідницька робота та ін. До засобів практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів ми відносимо бесіди, розповіді, мультимедійні презентації, розробки конспектів уроків та виховних занять, комплекти наочності, підручники, методичні посібники тощо.

Окрім того, організаційно-процесуальний компонент відображає перелік критеріїв ефективного управління практичною підготовкою, за якими здійснюватиметься відстеження результатів управління практичною підготовкою студентів: рівень професіоналізму професорсько-викладацького складу вищого педагогічного навчального закладу, рівень організації управлінського процесу практичної підготовки, якість практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. На основі результатів діагностики за поданими критеріями визначається рівень управління, що у свою чергу свідчитиме про відповідну якість практичної підготовки.

Результативний компонент включає в себе очікуваний результат процесу ефективного управління практичною підготовкою, який полягає в отриманні якісної практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти.

Висновки... Розроблена модель управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів заснована на неперервності процесу управління, багаторівневості практичної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти та покликана на реалізацію загальних цілей та завдань практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти.

Список використаних джерел:

1. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
2. Жернов В. И. Профессиональная направленность личности и педагогика её формирования : монография / В. И. Жернов. – Магнитогорск : МаГУ, 2003. – 158 с.
3. Неуймин Я. Г. Модели в науке и технике. История, теория, практика / Я. Г. Неуймин. – Л.: Наука, 1984. – 190 с.
4. Пікельна В. С. Управління школою: У 2-х ч. / В. С. Пікельна – Х.: Видавнича група «Основа», 2004. – 224 с.
5. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация ; словарь-справочник / В. М. Полонский. – М. : Владос, 1995. – 236 с.
6. Почуєва О. О. Моделивання в теорії управління освітніми процесами. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

КІЗИН І.В.,

кандидат педагогічних наук, викладач

ПАВЛІВ І.Я.,

старший викладач,

Дрогобицький державний

педагогічний університет

імені Івана Франка,

м. Дрогобич

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті обґрунтовано умови формування позитивного іміджу сучасного вчителя, виявлено структурно-змістові його ознаки. Встановлено, що професійний педагогічний імідж – це складне психолого-педагогічне явище самореалізації особистості вчителя, яке формується у процесі отримання фахової підготовки, практичної педагогічної діяльності, самоосвіти та саморозвитку.

Ключові слова: педагогічний імідж, Болонська освітня співдружність, професійна компетенція.

В статье обоснованы условия формирования позитивного имиджа современного учителя, выявлены структурно-смысловые его признаки. Установлено, что профессиональный педагогический имидж – это сложное психолого-педагогическое явление самореализации личности учителя, которое формируется в процессе получения профессиональной подготовки, практической педагогической деятельности, самообразования и саморазвития.

Ключевые слова: педагогический имидж, Болонское образовательное сообщество, профессиональная компетенция.

The terms of forming of positive image of modern teacher are reasonable in the article, his structurally – semantic signs are educued. It is set that a professional pedagogical image is this difficult psychological - pedagogical phenomenon of self-realization of personality of teacher, that is formed in the process of receipt of professional preparation, practical pedagogical activity, self-education and independent.

Key words: pedagogical image, Bolonskiy educational concord, professional competence.

Постановка проблеми. Проблема формування позитивного професійного іміджу сучасного українського вчителя пов'язана із вивченням освітніх процесів, запровадженням змін у системі освіти в усьому світі. Поступ змін визначений Болонською декларацією 1999 року, яка постулює необхідність постійної адаптації вищої освіти і дослідницьких структур до змінних вимог, технічного прогресу та суспільних потреб. У вищій школі України початку ХХІ століття майбутні педагоги набувають професійної гнучкості, здатності адаптуватися до соціальних змін, готовності до успішного вирішення професійних завдань у нових умовах. Ускладнення завдань освіти надає особливої значущості вивченню ролі іміджу як одного з професійно важливих якостей сучасного педагога. У зв'язку з цим актуалізується роль нової галузі теоретичного і прикладного знання, якою є іміджологія. Об'єктивними умовами її актуалізації у сучасному суспільстві є нерозробленість основних умов і закономірностей формування іміджу, його структурних компонентів, засобів і методів. Пріоритет у вирішенні проблеми іміджу залишається за політикою, бізнесом, мистецтвом та іншими галузями. Водночас, у сучасній науці накопичений досить широкий арсенал технологій, спрямованих на підтримку та створення іміджу педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування іміджу є однією з актуальних у сучасній психолого-педагогічній науці. Аналітичний огляд досліджень (О.О. Володарської, А.О. Калюжного, Я.Л. Коломенського, О.Б. Перелигіної тощо) з порушеної проблеми засвідчує її актуальність для фахівців освіти. За даними багатьох дослідників (В.О. Михайлова, О.М. Осетрова, М.С. Піскунова, С.Д. Смірнова, Г.Г. Сорокіна та інших), у значної частини як досвідчених вчителів, так і студентів-педагогів виявлені проблеми, пов'язані із самопрезентацією та самоствердженням у сфері професійної діяльності. Розгляд психологічних особливостей професійного іміджу вчителя та вчителя-адміністратора викликає гостру зацікавленість у спеціалістів (М.В. Апраксіна, Г.О. Балла, Д.В. Журавльова, Т.О. Іванько, В.В. Ісаченко та інших). Обмеженість інформації про ознаки іміджу та специфічні особливості особистості, які його детермінують у фахівців освіти, ускладнює проблему його пізнання. Усе вищезазначене й обумовило вибір теми даної статті.

Мета статті полягає в обґрунтуванні умов формування і виявленні структурно-змістових ознак позитивного іміджу сучасного вчителя у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.

Виклад матеріалу. Незважаючи на стрімкий розвиток, виокремлення в самостійну галузь, значну кількість публікацій і наукових монографій, виникнення комерційних послуг із формування іміджу, використання досягнень іміджології відбувається стихійно, нецілеспрямовано, без системи знань та вивчення особливостей іміджу як невід'ємної частини професіоналізму в

певній сфері діяльності. Серед резервів у вдосконаленні професіоналізму вчителя особливий науково-дослідницький інтерес становить вивчення феномена іміджу педагога і базових умов його спрямованого формування.

Імідж – це відображення у психіці людини у вигляді образу тих чи інших характеристик об'єкта чи явища, а це означає, що термін «image» професіонали інтерпретують як образ, який розуміють як сукупність не лише матеріальних видимих характеристик об'єкта, а й ідеальних невидимих його характеристик [3, 60].

Тому можна вважати, що імідж людини – це думка про неї в групі людей у результаті сформованого в їхній психіці образу цієї людини, який виник унаслідок прямого їх контакту з нею або внаслідок отриманої про неї інформації від інших людей [1, 27].

В основі іміджу лежить реалізація особистістю своїх потенційних можливостей, тобто реалізація «Я-концепції». Імідж не може бути самоціллю, як і не може повноцінно функціонувати замкнено у межах особистості. Він повинен бути основою професійного розвитку вчителя, оскільки знаходиться в ряду таких понять, як рейтинг, репутація, популярність, престиж, авторитет та ін.

Для теорії педагогіки і зокрема професійної діяльності у дослідженні іміджу важливим є такі аспекти: окреслення педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу; визначення критеріїв та рівнів дослідження даного феномену; а також виокремлення рекомендацій вчителям щодо формування та розвитку власного професійного іміджу.

Професійна діяльність зі створення іміджу виступає компонентом педагогічної діяльності, пов'язаної з інтерсуб'єктною взаємодією у системах «учитель – учитель», «учитель – учень», «учитель – соціальне оточення», сприяє підвищенню продуктивності професійної діяльності вчителя і поліпшення її акмеологічних характеристик.

Прагнення вчителя бути особистістю, що створює свій власний професійний імідж, ступінь оволодіння професійною діяльністю зі створення іміджу обумовлює ступінь професіоналізації учителя. З іншого боку, професійна діяльність щодо створення іміджу може виступати як різновид самостійної професійної діяльності. На різних етапах професійного становлення вчителя власне самоосвіті належить важлива, але змістовно і методично по-різному організована роль.

У педагогіці проблема професійного іміджу отримала своє заслужене визнання. Формування позитивного образу педагога сьогодні стає завданням сучасного педагогічного вищого навчального закладу, адже імідж майбутнього вчителя формується суголосно з професійною компетенцією, що дає виклик впровадження курсу іміджології – педагогічної іміджології у вищій школі.

Педагогічна іміджологія – принципово новий напрямок, який, незважаючи на данину часу й моді, залишається актуальним, дозволяє інакше поглянути на процес підготовки фахівця у вищих навчальних закладах і на самого педагога. У рамках педагогічної іміджології імідж учителя розглядається як продукт особливої діяльності зі створення або перетворення іміджу, як результат програми цілеспрямованих професійних зусиль. Цим, зокрема, можна пояснити те, чому визначення та положення іміджології не варто сліпо переносити в область соціальної психології іміджу, мета якої – теоретичне відображення іміджу як об'єктивного соціально-психологічного явища, пізнання тих об'єктивних соціально-психологічних закономірностей, що лежать в основі його виникнення і функціонування, і які тією чи тією мірою, відповідно до ступеня їх усвідомлення, можуть бути використані у практичній іміджології. У цьому сенсі важливим є впровадження у навчальний процес тих змін, які у педагогічній освіті покликані забезпечити високу конкурентоспроможність майбутнього випускника педагогічного вищого навчального закладу, а тому його освіта має бути фундаментальною, якісною, здійснюватися в органічному взаємозв'язку з наукою і педагогічною практикою.

Запровадження системи кредитів на основі Європейської системи трансферу оцінок ECTS у вищій школі ставить особливі вимоги до організації самостійної роботи майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки і, головне, ставлення до цієї форми навчання, яка працює на формування професіоналізму, позитивного професійного іміджу.

Базова освіта педагога служить відправним пунктом у його діяльності. Однією ж з основних цілей діяльності повинно бути формування настанови на самоосвіту. Професійна педагогічна позиція включає як обов'язковий компонент потребу фахівця у самовдосконаленні, що проявляється у таких показниках, як: самостійне поглиблення знань про напрямки професійного розвитку та способи покращення якості навчання; самостійне професійно обґрунтоване цілепокладання, обґрунтування прийняття рішень; уміння знаходити доступ до необхідних інформаційних ресурсів; самодетерміноване виконання повсякденних професійних обов'язків, визначених посадою; відповідальність; аналіз власної діяльності та поведінки; здатність до вільного волевиявлення; самоініціатива, її активний прояв у житті та діяльності; самодетермінація; уміння керувати власним емоційним станом. По-справжньому освічений учитель – це той, хто відчуває необхідність постійно поповнювати свої знання, розвивати розумові здібності, уміє всебічно користуватися наявними інтелектуальними і фізичними можливостями, професійними навичками.

Самоосвіта являє собою об'єктивно-суб'єктивний процес, при якому в управлінні системою самоосвіти беруть участь як елементи зовнішнього впливу (керівництво самоосвітою), так й індивідуальна свідомість кожного вчителя.

Організація самоосвіти зводиться до формування в учителя настанови на самоосвіту через створення відповідних зовнішніх і внутрішніх умов: вимоги соціуму, моральне і матеріальне стимулювання, контроль за самоосвітою, створення й оптимізація умов для здійснення самоосвітньої діяльності на роботі та вдома.

Професійна самоосвіта – це систематична і цілеспрямована освітня діяльність учителя, мета якої полягає у задоволенні суспільних потреб освіти учнів, подоланні суперечності у процесі оновлення знань, між вузькопрофесійною діяльністю педагога та всебічним гармонійним розвитком особистості, спроможністю розв'язувати професійні завдання, які виходять за межі сьогодення. Суть самоосвіти полягає у зіставленні свого досвіду з досвідом, нагромадженням у педагогічній науці. На цьому етапі вчителеві доцільно проаналізувати різні точки зору на вирішення тієї чи іншої проблеми, визначити особисту позицію.

При розгляді внутрішніх джерел творчості і професійної майстерності вчителя велике значення має дослідження конкретних психологічних механізмів, які забезпечують процеси самостійного пошуку і прийняття рішень, у яких відображаються його особливості і як особистості, і як професіонала: наскільки він внутрішньо мотивований на пошук нових, нестандартних рішень; наскільки його професійна позиція проявляє загальну особистісну установку у сфері професійної діяльності; його індивідуальні особливості, які сприяють розвитку творчого ставлення до неї.

Сучасні зміни української освіти визначили перехід від традиційної системи освіти й виховання до розширення спектру освітніх послуг, що вимагає від учителя самостійної вибудови і реалізації власної концепції діяльності. Визначення вчителем освітньої стратегії забезпечується неперервним вивченням власного педагогічного потенціалу, в основі якого лежить самовдосконалення професійної діяльності.

Професійне самовдосконалення – це свідома професійна діяльність учителя у системі його неперервної педагогічної освіти, яка спрямована на підвищення фахового рівня, професійну самореалізацію, подальший розвиток професійно значущих якостей, підвищення ефективності навчально-виховної роботи у школі відповідно як до інтересів, потреб і можливостей учнів, так і до вимог суспільства щодо соціалізації, особистісного й професійного розвитку людини.

Сформульовані таким чином функції самовдосконалення перекликаються з функціями методичної роботи школи стосовно конкретного вчителя й основними аспектами професійної позиції та їх складовими.

Однією з вимог Болонської освітньої співдружності є збереження національно-регіональної особливості у створенні єдиного простору освіти. Для

освітньо-виховної системи сучасної України важливим у цьому сенсі є педагогічний досвід української західної діаспори ХХ ст., який накопичувався під егідою Шкільної Ради при Українському Конгресовому Комітеті Америки (з 1953 р.) і на теренах якої було збережено національну самобутність та ідентичність процесу виховання, засвоєно передовий світовий досвід, уникнуто асиміляції та маргіналізації.

Педагогічне визначення іміджу має враховувати, зокрема, його соціальну і психологічну природу. Імідж є образом суб'єкта (майбутнього вчителя, вчителя-практика) для соціальної групи (студентів-однокурсників, викладачів, учнів, колег), однак, водночас, є і образом цієї групи для суб'єкта, тому що побудова іміджу відбувається відповідно до усвідомлених або неусвідомлених уявлень суб'єкта про характеристику групи, для якої створюється і працює імідж. В іміджі-образі учителя поєднуються індивідуальний, професійний та віковий іміджі. Оточуючі виносять свої судження як про професійні, так і про особистісні (за ознакою статі, віку, соціального стану) якості педагога. Імідж учителя містить такі компоненти, як індивідуальні та особистісні якості, комунікативні особливості професійної діяльності та поведінки.

Учителів з позитивним іміджем (а отже, відповідним рівнем професійної компетенції і педагогічної культури) характеризують наступні позиції:

- особистісні смисли загальнолюдської спрямованості, які формують самодостатню індивідуальність;
- любов та повага до дітей, захист їх прав та інтересів, піклування про їхнє здоров'я та самопочуття, доброта і повага до кожного школяра незалежно від успіхів у навчанні, відповідальне ставлення до своїх виховних функцій, авторитет у дітей та їхніх батьків;
- розуміння і сприйняття кожної дитини як неповторної, зі своїм унікальним смислом життя, а тому у процесі виховання не «формує» чи «впливає», а співпрацює, веде діалог;
- метою виховання є розвиток особистості дитини, її активність і здатність до змін;
- розуміння психології школяра, застосування педагогічно виправданих вимог до організації навчання та виховання, вміння аналізувати освітню ситуацію, причини неадекватної поведінки дітей, здатність приймати обґрунтовані рішення, передбачати їх соціальні наслідки;
- зацікавленість психолого-педагогічними дослідженнями, володіння глибокими та різнобічними знаннями з предмета викладання, вміння самостійно добирати й виробляти оригінальні технології та індивідуальні програми навчання, уміння викликати в учнів інтерес до навчання, домагатися позитивних результатів у навчанні та розвитку дітей;

- здатність вийти за межі повсякденної практики, побачити свою працю в цілому і зробити її предметом практичного перетворення, розглядати будь-які труднощі як стимул для подальшого розвитку;
- уміння творчо підходити до навчання та виховання, вироблення власного індивідуального педагогічного почерку, удосконалення системи власної (дидактичної, виховної, методичної) діяльності, підготовка авторських методичних розробок, участь у інноваційній або науково-дослідній роботі; використання експерименту, створення нових зразків педагогічної практики, надання методичної допомоги колегам у засвоєнні нововведень;
- викладання свого предмету творчо, з ентузіазмом;
- унікальна комбінація особистісних якостей та позитивної «Я-концепції»;
- здатність до надзвичайної реалізації свого творчого потенціалу, розуміння істинної педагогічної творчості не лише як нових авторських напрямків роботи, творення педагогічної культури, а як реальне творення особистої культури учня;
- в усіх ситуаціях педагогічної взаємодії природний вияв високої культури поведінки, здатність до морально-вольової саморегуляції, заняття професійною самоосвітою та самовихованням.

Очевидно, що основою позитивного професійного іміджу педагога є педагогічна культура як частина загальнолюдської культури. У ній втілені духовні цінності освіти і виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання і виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах. Педагогічна культура вчителя є системним утворенням. Її головними структурними компонентами є педагогічні цінності, творчі способи педагогічної діяльності, досвід створення учителем зразків педагогічної практики з позицій гуманізму.

Показниками високого рівня сформованості педагогічної культури слід вважати гуманістичну спрямованість особистості педагога, психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення, освіченість у галузі предмета викладання і володіння педагогічними технологіями, досвід творчої діяльності, уміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну), культуру професійної поведінки (педагогічного спілкування, мови, зовнішнього вигляду).

Індивідуальна педагогічна культура виявляється у професійній поведінці вчителя. Так, учителів з високим рівнем педагогічної культури властиві теоретичне обґрунтування власної педагогічної позиції, системність педагогічної діяльності, творення, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень. Такий педа-

гог має індивідуальний стиль. Він не тільки зберігає і відтворює духовні цінності освіти і виховання, а й сам створює їх у вигляді нових технологій, методик, дидактичних і виховних систем. І навпаки, в учителя з низьким рівнем професійної культури виявляється невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння вирішувати педагогічні проблеми.

Педагогічна культура у реальному педагогічному процесі як на рівні формування, так і функціонування виявляється в єдності із загальнокультурними і моральними проявами особистості педагога, є найдієвішим фактором зміцнення позитивного професійного іміджу вчителя, сприяє його залученню до педагогічної творчості, інноваційної діяльності, дослідницького пошуку.

Висновки. Професійний педагогічний імідж – це складне психолого-педагогічне явище саморозвитку і самореалізації особистості вчителя, яке формується у процесі отримання фахової підготовки, практичної педагогічної діяльності, самоосвіти та саморозвитку. Перспективою дослідження проблеми є порівняльний аналіз професійного педагогічного іміджу як особистісного феномену і як явища створення колективного образу у сучасному українському освітньому просторі та світовому.

Список використаних джерел:

1. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М. : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2004. – 222 с.
2. Капустеринська Т. До проблеми формування динамічного лідера – керівника сучасного освітнього закладу / Т.Капустеринська // Імідж сучасного педагога. – 2004. – № 10. – С. 5 – 8
3. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Авт.-сост. А.В. Мардахаев]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 308 с.

КОЖУХАР Ж.В.,
викладач кафедри інформатики,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет,
м. Ізмаїл

НАУКОВО-ПІЗНАВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

У статті проаналізовано проблему впровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки вчителя інформатики. Розглянуто основні підходи щодо формування системи компетентностей майбутніх учителів інформатики. Визначено роль науково-пізнавальної компетентності в системі компетентностей майбутнього вчителя інформатики.

Ключові слова: компетентнісний підхід, система компетентностей учителя інформатики, науково-пізнавальна компетентність.

В статье проанализирована проблема внедрения компетентностного подхода в процесс профессиональной подготовки учителя информатики. Рассмотрены основные подходы к формированию системы компетентностей будущих учителей информатики. Определена роль научно-познавательной компетентности в системе компетентностей будущего учителя информатики.

Ключевые слова: компетентностный подход, система компетентностей учителя информатики, научно-познавательная компетентность.

In the article the problem of the introduction of competence-based approach to the process of training of teachers of computer science is analyzed. The main approaches to the formation of the system of competences of future teachers of computer science are investigated. The role of the scientific and cognitive competence in the system of competences of future teachers of computer science is found out.

Key words: competence-based approach, the system of competences of future teachers of computer science, cognitive science and competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Процес оновлення сучасної системи освіти та участь України в Болонському процесі зумовили впровадження компетентнісного підходу у сферу професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Розширення і ціннісне переосмислення компонентів освіти за рахунок компетентнісного підходу залучило науковців до перегляду процесу підготовки сучасного вчителя й розробки системи компетентностей майбутніх учителів, зокрема учителів інформатики, що є необхідним для повноцінної професійної діяльності у сучасному інформаційному суспільстві. Про важливість підвищення підготовки майбутніх учителів інформатики, а саме їхньої методологічної культури, науково-пізнавальної компетентності, професійно-творчих умінь наголошується в таких державних документах, як «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», Державній цільовій програмі «Сто відсотків» інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів на період 2011-2015 рр.

Аналіз досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Останні роки увагу багатьох науковців привертає проблема підготовки майбутніх учителів інформатики. Зокрема, в працях вітчизняних науковців висвітлені такі аспекти: методична підготовка майбутніх учителів інформатики (М. Золочевська, Н. Морзе, Ю. Рамський), підготовка майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою навчання (О. Спірін), процес професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики (Т. Тихонова) та формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики (К. Осадча), розробка системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики (М. Жалдак, Ю. Рамський, М. Рафальська). Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати про наявність певних здобутків у впровадженні компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх учителів інформатики. Однак, аналіз вітчизняного досвіду зазначив, що проблемі виокремлення в системі компетентностей науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики приділяється недостатньо уваги.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз та висвітлення проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх учителів інформатики та виокремлення в системі компетентностей майбутніх учителів інформатики науково-пізнавальної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз наукового доробку свідчить, що не існує єдиної позиції щодо системи компетентностей майбутніх учителів інформатики. Так, розробляючи модель системи соціально-професійних компетентностей учителя інформатики (М. Жалдак, Ю. Рамський, М. Рафальська) науковцями було виділено соціально-значущі та професійні компетентності, серед яких

загальнопрофесійні (дидактично-методичні, організаційно-управлінські, психолого-педагогічні, дослідницькі, комунікативні, природничі) та предметні (інформологічно-методологічні, інформаційно-технологічні, комп'ютерні, модельні, алгоритмічні) компетентності [1]. Так дидактично-методичні компетентності передбачають аналіз навчальних програм, добір змісту, методів навчання та створення методичних матеріалів та дидактичних засобів навчання інформатики, складання роботи проблемного гуртка, підготовку учнів до участі в наукових конференціях, телекомунікаційних проєктах, створення електронних курсів, веб-сайтів освітнього призначення з інформатики; психолого-педагогічні компетентності вимагають від майбутнього вчителя інформатики володіння методами психолого-педагогічного аналізу ситуації, а саме: спостереження, бесіди, експеримент, вивчення та використання передового педагогічного досвіду у власній професійній діяльності, здійснення рефлексії власної діяльності; набуття дослідницьких компетентностей передбачає аналіз та опрацювання науково-методичної літератури, вивчення досвіду вчителів-новаторів, узагальнення власного досвіду та формування його у вигляді статей, доповідей на науково-практичних конференціях, створення власних методичних рекомендацій та програмних педагогічних засобів; використання електронних засобів ІКТ, зокрема дистанційного навчання для оволодіння новими знаннями з фаху.

Отже, майбутній учитель інформатики має володіти методологією видобування нових теоретичних знань з інформатики, орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, здійснювати пошукову діяльність з добору методів і форм навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, аналізувати, систематизувати, узагальнювати отриманих дані, вивчати передовий педагогічний досвід учителів-новаторів та здійснювати наукову діяльність, результати якої можуть бути представлені у вигляді власних наукових доробків, статей, методичних рекомендацій тощо.

Всі ці складові відбиваються у компонентах науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики, яка представлена в нашому науковому дослідженні як спроможність на основі сформованих мотивів і цінностей пізнавальної діяльності та системи знань про закономірності її розгортання ефективно виконувати наукове дослідження з послідовною рефлексією процесу самовдосконалення в цій діяльності. Складові внутрішньої структури науково-пізнавальної компетентності майбутнього вчителя інформатики (мотивація, цінності та етика, емоції, відношення, практичні навички, знання, пізнавальні навички) забезпечують професійне самовдосконалення й саморозвиток майбутніх учителів інформатики та в загальному вигляді можуть бути систематизовані за такими компонентами: мотиваційно-аксіологічний, що містить мотиви, цінності, цілі, етичні норми; когнітивно-теоретичний, який включає знання; досвідно-операційний, котрий концентрує практичні й пізнавальні вміння.

Дослідження професійної компетентності майбутніх учителів інформатики (К. Осадча) дозволило виокремити в структурі окресленого феномена такі взаємопов'язані компетенції: предметна (професійні й індивідуальні якості та стратегії), інформаційно-комунікаційна (обізнаність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, самовдосконалення через оцінювання та опанування отриманої інформації), комунікативна (розвинене вербальне спілкування та педагогічний такт), особистісно-інтелектуальна (здатність до аналізу, синтезу, порівняння, прогнозування, гнучкість та критичність мислення), креативна (творчий підхід до вирішення професійних завдань), педагогічна (наявність системи ціннісних установок та засвоєних стратегій реалізації педагогічних технологій), методична (діяльність на підставі фундаментальних методичних знань та вмінь), соціальна (знання про суспільство та взаємодію в ньому), науково-дослідницька (сукупність стратегій володіння методами наукового пізнання, методологією пошуку, аналізу педагогічної діяльності та прогнозування результатів науково-дослідницької діяльності) [5]. На нашу думку, саме особистісно-інтелектуальна та науково-дослідницька компетенції складають сутність науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики.

О. Спірін наголошує, що метою професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики за кредитно-модульною системою є «...забезпечення побудови особистої власної індивідуальної траєкторії підготовки..., результатом якої є досягнення... рівня компетентності вчителя інформатики середньої школи та готовності до навчання впродовж життя» [6]. Дослідник, вивчаючи теоретичні та методичні основи кредитно-модульної системи навчання майбутніх учителів інформатики, запропонував власну кваліфікаційну модель компетентностей для розробки сучасних освітніх стандартів підготовки вчителя інформатики для ступенів «бакалавр» і «магістр». До загальних компетентностей, які науковець вважає універсальними, ключовими, надпрофесійними, відносяться компетентності індивідуальної ідентифікації й саморозвитку, міжособистісні, суспільно-системні. До професійно-спеціалізованих компетентностей – загальнопрофесійні, предметно-орієнтовані (профільно-орієнтовані) технологічні, професійно-практичні. Науковець наголошує, що готовність до навчання впродовж життя забезпечує вирішення головного завдання кредитно-модульної системи підготовки майбутніх учителів інформатики: сприяння саморозвитку особистості. Саме тому, у формуванні компетентностей майбутніх учителів інформатики, особливе місце посідає саме формування «компетенцій продовженого навчання», серед яких, на нашу думку, важливо виокремити саме науково-пізнавальну компетентність, яка забезпечує професійний саморозвиток майбутніх учителів інформатики та вирішує завдання підготовки майбутніх фахівців за кредитно-модульною системою.

Сучасні темпи розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті

вимагають професійної підготовки вчителя-фахівця, здатного орієнтуватися в сучасних програмних засобах роботи в комп'ютерних мережах (локальних і глобальних), самостійно освоювати алгоритми роботи з ними, володіти психолого-педагогічними методами використання комп'ютерів у навчанні, методами математичного моделювання, сучасними парадигмами програмування. Важливими в структурі наукових знань у галузі інформатики є проектування, розробка та володіння інформаційно-комунікаційними технологіями майбутнім вчителем інформатики, а також знання архітектури, апаратного й програмного забезпечення ЕОМ, компонентів сучасного комп'ютерного обладнання та периферійних пристроїв з метою налагоджування та усунення несправностей оргтехніки, яка використовується в школі.

Як наголошують науковці (М. Жалдак, Н. Морзе), в зв'язку з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, майбутні вчителі інформатики мають постійно розширювати і поглиблювати власні знання, нарощувати свій професійний рівень, вивчаючи науково-методичні розробки та досвід інших учителів інформатики, аналізуючи повідомлення в глобальній мережі Інтернет. Науковці підкреслюють, і ми з цим цілком погоджуємося, що не менш важливим є участь учителів інформатики в семінарах, науково-практичних конференціях, проблемних гуртках, розробка методичних рекомендацій, навчальних посібників, участь у розробці сучасних комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання з різних навчальних предметів.

Підготовка майбутніх учителів інформатики повинна бути настільки «глибокою, широкою і надійною», щоб забезпечити реалізацію всіх можливих форм використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. Неабиякої значущості набуває при цьому формування науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики. На наш погляд, формування науково-пізнавальної компетентності слугує розвитку Я-концепції особистості, забезпечуючи оптимальність її функціонування, починаючи із самовизначення та закінчуючи самореалізацією в професійному просторі.

Особливого значення формування науково-пізнавальної компетентності набуває саме у професійній діяльності вчителів інформатики, бо динамічний розвиток й постійне оновлення знань відбувається саме в галузі інформатики. На думку С. Овчарова, професійна діяльність майбутніх учителів інформатики вимагає наявності структурованих теоретичних знань з галузі інформатики й обчислювальної техніки, ґрунтового володіння навичками в сфері інформаційно-комунікаційних технологій та здатності грамотно використовувати їх у майбутній професійній діяльності. На нашу думку, якісна підготовка майбутніх учителів інформатики забезпечується сформованою науково-пізнавальною компетентністю, яка є результатом упровадження певних педагогічних умов, серед яких є забезпечення участі студентів у науково-дослідницькій діяльності кафедр

вищого навчального закладу, задля активізації пізнавальних мотивів студентів, оволодіння ними цінностями й етичними нормами наукової праці, включення до структури самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Основи наукових досліджень», «Використання обчислювальної техніки в навчальному процесі», «Технічні засоби навчання» системи завдань на оволодіння практичними вміннями науково-пізнавальної компетентності, впровадження змістовного модуля «Науково-пізнавальна компетентність у системі ключових компетентностей майбутнього вчителя інформатики» з метою систематизації наукових уявлень про методологію компетентнісного підходу та педагогічну сутність науково-пізнавальної компетентності особистості.

На нашу думку, майбутній учитель інформатики має володіти такими вміннями як:

- уміння самостійно аналізувати та підбирати математичні методи для розв'язування прикладних задач з інформатики;
- вміння самостійно здійснювати пошук та аналіз нових знань у контексті розвитку предметної галузі інформатики;
- здійснювати пошук у сучасних інформаційних базах даних, глобальній мережі Інтернет, зберігати, опрацьовувати, аналізувати отриману інформацію;
- використовувати можливості сервісів Web 2.0 як для застосування їх у педагогічній діяльності, так і для професійного саморозвитку;
- конструювати електронні бази даних педагогічних матеріалів, прикладних програм навчання, бібліотечних ресурсів;
- створювати власні педагогічні програмні засоби;
- використовувати різноманітні стратегії розв'язування задач за допомогою мультимедійних технологій, з метою вдосконалення процесу навчання;
- розробляти (самостійно або спільно за допомогою он-лайн програм) та використовувати «карти розуму» в своїй професійній діяльності, для планування та розробки проектів різної складності;
- використовувати Інтернет-сервіси для спільного створення навчальних документів, презентацій;
- розробляти власний сайт вчителя інформатики для професійного зростання та систематизації власного портфоліо в мережі Інтернет;
- використовувати електронні бібліотеки, бази даних, електронні періодичні видання, систему дистанційної освіти для подальшого самовдосконалення в професійній діяльності;
- застосовувати засоби «колективного авторства» (Wiki-енциклопедії, блоги) для професійного саморозвитку та спільної творчої діяльності;

- розробляти тестові завдання з допомогою нових інформаційно-комунікаційних технологій;
- вивчати досвід інших вчителів інформатики, аналізувати його, систематизувати для використання у власній діяльності з метою підвищення своєї професійної компетентності, тощо.

Як наголошують науковці (Н. Морзе), розвинені вміння з побудови алгоритмів та програмування сприяють розвитку дослідницьких навичок та розумових здібностей майбутніх учителів інформатики.

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок. Аналіз наукових доробків з підготовки майбутніх учителів інформатики дозволяє зазначити, що в у поглядах різних авторів, які досліджують систему підготовки майбутніх учителів інформатики, представлені компетентності, пов'язані з організацією і здійсненням науково-дослідницької діяльності. Майже всі автори наголошують на необхідності формувати саме дослідницькі компетентності. Однак, проблема формування науково-пізнавальної компетентності майбутніх вчителів інформатики потребує окремого наукового дослідження.

Список використаних джерел:

1. Жалдак М. І. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський, М. В. Рафальська // Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. – Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2009. – № 7 (14). – С. 5-12.
2. Морзе Н. В., Золочевська М. В. Методична підготовка майбутніх учителів інформатики до використання дослідницьких методів навчання/ М. В. Золочевська, Н. В. Морзе // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – №3 (17). Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
3. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики: Монографія. – К.: Курс, 2003. – 372 с.
4. Овчаров С. М. Актуальні проблеми професійної підготовки учителів інформатики / С. М. Овчаров [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pena/2011_2/Table.pdf
5. Осадча К. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі вивчення фахових дисциплін: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2010. – 20 с.
6. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: Монографія / За наук. ред. акад. М. І. Жалдака. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.

КОТЕНКО О.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
і методик їх навчання іноземних мов,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

РАННЄ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЧИННИК КОМУНІКАТИВНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У МОВНОМУ ПРОСТОРІ

Автором узагальнено сучасні підходи до раннього навчання іноземних мов. Розглянуто лінгводидактичні принципи навчання, значення яких актуалізується при організації раннього навчання іноземних мов. Досліджено специфіку сприйняття та засвоєння іншомовного матеріалу дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ключові слова: методика раннього навчання іноземних мов, вчитель іноземної мови, дошкільний вік, молодший шкільний вік, системно-змістовий підхід, свідомо-практичний підхід, інтуїтивно-практичний підхід, соціолінгвістичний підхід.

Автором обобщены современные подходы к раннему обучению иностранных языков. Рассмотрены лингводидактические принципы обучения, значение которых актуализируется при организации раннего обучения иностранным языкам. Исследована специфика восприятия и усвоения иноязычного материала детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: методика раннего обучения иностранному языку, учитель иностранного языка, дошкольный возраст, младший школьный возраст, системно-содержательный подход, сознательно-практический подход, социолингвистический подход, интуитивно-практический подход.

The modern approaches to early foreign languages learning are summarized by the author. The linguodidactic learning principles,

the meaning of which is actualized in the process of early foreign languages learning organization are considered. The specificity of foreign language material perception and learning by pre- and primary school children are studied.

Key words: *early foreign language teaching methodology, foreign language teacher, preschool age, primary school age, system-informative approach, consciously-practical approach, sociolinguistic approach, intuitively-practical approach.*

Постановка проблеми та її актуальність. Сучасні тенденції глобалізації суспільства, розширення економічних зв'язків актуалізують необхідність навчання іноземних мов, оволодіння якими сприяє формуванню гідного іміджу громадянина України за кордоном, зняття бар'єрів ізоляції в контексті інтеграції суспільного простору, поширенню національних традицій та вивченню інших культур світу.

Саме тому іноземна мова стала обов'язковим компонентом навчання не тільки у школах і вищих навчальних закладах, а й у багатьох дошкільних закладах. Адже раннє навчання іноземних мов обумовлює інтерес до мовної різноманітності світу, виховує толерантне ставлення до представників інших культурних уподобань, активізує розвиток мислемовленнєвих здібностей дитини, сприяє пізнанню навколишнього середовища.

Сучасна методика раннього навчання іноземних мов набула нового статусу у зв'язку з уведенням іноземної мови у стандарти початкової школи як обов'язкового для вивчення навчального предмета, зміст якого повинен забезпечити комунікативно-психологічну адаптацію учнів у багатомовному світі, здобути новий соціальний досвід. При цьому термін «раннє навчання» не корелюється з поняттям «ранній вік», який визначений віковими межами від 0 до 2-3 років. Сучасна методика раннього навчання іноземних мов охоплює дошкільний (3-6 років) і молодший шкільний (6-11 років) вік. Питання, пов'язані з раннім навчанням іноземних мов є на сьогодні предметом широкої дискусії серед науковців, методистів, учителів іноземних мов, адже раннє дитинство визначено вченими як найбільш сенситивний період для оволодіння іноземними мовами. Доведено, що для цієї вікової категорії характерно інтенсивне формування пізнавальних процесів у дитини, швидке й легке запам'ятовування мовної інформації, високі імітативні здібності.

Таким чином, актуальним завданням фахівців є пошук шляхів подолання не вирішеності проблеми наступності між дошкільною та початковою ланками освіти, відсутності належним чином розробленого методичного забезпечення та нормативних актів, нестачі висококваліфікованих кадрів, часто інтуїтивного добору вчителями змісту навчання іноземних мов, що зорієнтований здебіль-

шого на заучування мовленнєвих шаблонів, результатом якого є блокування мислемовленнєвої діяльності рідною мовою, що, в свою чергу, ускладнює подальше оволодіння іноземною мовою. Проблема раннього навчання іноземних мов полягає у необхідності оптимізувати цей процес, щоб скористатися фізіологічно та психологічно обумовленими перевагами дитини дошкільного та молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Аналіз науково-педагогічних джерел з проблем раннього навчання іноземних мов виявив високу активність науковців до розгляду різних аспектів навчання іноземних мов у дошкільному та молодшому шкільному віці. У коло наукових інтересів учених входять питання використання різноманітних видів предметно-практичної діяльності дітей у процесі активізації їх іншомовного мовлення (Н. Ачкасова, І. Вронська, А. Гергель, О. Матецька, С. Соколовська); методики використання казки (Н. Малкіна), ігрового моделювання у процесі формування первинних іншомовленнєвих навичок дітей дошкільного віку (А. Понімаєв); готовності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до навчання іноземних мов (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Лурія, М. Львов); активізації мовленнєвої діяльності дітей на заняттях з іноземних мов відповідно до засад ситуативно-комунікативного підходу (О. Бойко); використання мовних і немовних засобів комунікації у процесі раннього навчання іноземних мов (С. Бондар); організації навчання іноземних мов на засадах особистісно - діяльнісного підходу (Л. Айдарова, І. Зимня, О. Леонт'єв, А. Шаркова, Н. Шилкіна, Т. Шкваріна). Зрештою, важливого значення під час розгляду питань організації раннього навчання іноземних мов набувають праці, що присвячені розробці концептуальних засад підготовки спеціалістів з правом викладання іноземних мов дітям дошкільного та молодшого шкільного віку (А. Бельська, А. Богуш, М. Вашуленко, Г. Рогова, В. Карташова, Т. Сахарова та ін.).

На підставі вище зазначеного можна сформулювати **мету статті**, яка полягає в узагальненні підходів до раннього навчання іноземних мов; визначенні специфіки сприйняття та засвоєння іншомовного матеріалу дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, що обумовлена їх віковими особливостями.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні іноземна мова вже зайняла впевнені позиції на етапі отримання обов'язкової загальної освіти. У 2012 році іноземна мова була введена в інваріант складову базового навчального плану Державного стандарту початкової загальної освіти (постанова Кабінету міністрів від 20.04. 2011р.). Поряд із рідною мовою і літературним читанням іноземна мова включена в освітню галузь «Мови і літератури», метою вивчення якої є формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності. В основній школі вивчається друга іноземна мова, у старшій школі введено профільне навчання. Не залишаються осторонь і дошкільні навчальні заклади. Зростає попит на вивчення іноземних мов дітьми дошкільного віку в умовах додаткової

освіти, розробляються нові підходи, технології навчання іноземних мов, з'являються нові програми, методичні посібники тощо. В умовах такої варіативності гостро постає проблема наступності у навчанні та розвитку учнів засобами іноземних мов. Все це зумовлює побудову єдиної стратегії мовної освіти, яка повинна визначатись системністю і мати ознаки неперервності, охоплюючи всі етапи інтелектуального становлення особистості, різні вікові категорії. Вирішення цього питання залежить від розробки єдиних вимог до змістового наповнення наскрізного навчального курсу з іноземної мови, фундаментом якого є урахування психофізіологічних особливостей розвитку конкретної вікової категорії.

Особливої уваги, в зв'язку з недостатньою вивченістю та дедалі більше зростаючим суспільним попитом, заслуговує проблема навчання іноземних мов дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Актуалізується така проблема ще й через відсутність належним чином кваліфікованих фахівців, які повинні знати закономірності та володіти специфікою методики раннього навчання іноземних мов, що охоплює дошкільний та молодший шкільний вік.

Специфіка методики раннього навчання полягає у розвитку цієї науки у двох напрямках одночасно, що викликає певні труднощі у розумінні базових методичних категорій та впровадженям їх у практичну діяльність. З одного боку, методика раннього навчання – це розділ загальної методики навчання іноземних мов. Відповідно всі дослідження базуються на загальноприйнятих методичних категоріях, хоча також виникають певні питання. Наприклад, наскільки актуальним у навчанні іноземних мов дітей дошкільного віку можна вважати один з провідних принципів навчання іноземних мов-принцип свідомості, адже у цьому віці не навчають свідомим видам мовленнєвої діяльності (читанню й письму). Відповідно до чого при організації навчання іноземної мови дітей дошкільного віку виключається і принцип взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

З іншого боку, у колі наукової проблематики методики раннього навчання іноземних мов гостро постало питання наступності у навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Науковці досліджують найбільш ефективні шляхи розвитку дитини під час навчання іноземних мов, враховуючи специфіку дошкільної освіти та організації освітнього процесу з урахуванням різних видів дитячої діяльності, а також тих підходів, які є ефективними у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів[4]. Відповідно, добираючи технології навчання молодших школярів, вчитель повинен орієнтуватись на підходи, технології, методи, прийоми розроблені в галузі дошкільної освіти та загальній методиці навчання іноземних мов.

Разом з тим, вироблення єдиних підходів до навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку ускладнюється необхідністю враховувати особли-

вості сприйняття, опрацювання, засвоєння іншомовної інформації дітьми у конкретний віковий період, які мають суттєві відмінності.

Так, дошкільник сприймає знакову систему іноземної мови інтуїтивно-практичним шляхом, при якому відбувається осмислення ситуативного мовлення, комунікативної ситуації, деяких мовних явищ. Для молодших школярів характерний свідомо-практичний шлях засвоєння мови, вони усвідомлюють не тільки комунікативну ситуацію, а й елементи мовної системи, опановуючи читання й письмо поряд з аудіюванням й говорінням[4].

Разом з тим, пам'ять дитини дошкільного віку характеризується перевагами мимовільного запам'ятовування над довільним, увага дитини не стійка, мислення відокремлене від сприймання, проте поступово стає самостійним процесом, переважно наочно-образне, емоційне, конкретне[4].

У молодшому шкільному віці збільшується об'єм запам'ятовування абстрактно-емоційного та конкретного матеріалу, а також підвищується здатність відтворення, що підтверджує здебільшого репродуктивний характер іншомовної діяльності учнів на уроках іноземної мови. З віком у молодшого школяра інтенсивно розвивається точність запам'ятовування навчальних текстів[1]. За умов вдалого керівництва вчителем навчальною діяльністю на уроках іноземної мови, учні початкової школи спроможні виділяти у навчальному тексті його головну ідею, ключові події, логічно поєднувати їх і запам'ятовувати.

Вирішення проблеми наступності у методиці раннього навчання іноземних мов знаходиться у площині застосування особистісно-діяльнісного підходу, що, серед іншого, передбачає навчання згідно з принципом особистісно зорієнтованої освіти, метою якої є розвиток учня в діяльності.

У сучасних умовах учні опановують не тільки мовний та мовленнєвий матеріал, а й країнознавчий та лінгвокраїнознавчий. При цьому залежно від умов навчання вчитель використовує як соціокультурний, так й міжкультурний підходи. Враховуючи, що учні опановують не тільки мовний й мовленнєвий матеріал іноземною мовою, а також іншомовну культуру, вчитель повинен спиратися при підготовці до занять з іноземної мови на матеріал не стільки лінгвістичного, скільки соціолінгвістичного змісту.

Соціолінгвістичний аспект у методиці навчання іноземних мов відображає загальноприйняті в країні, мова якої вивчається, норми живого мовлення та літературної мови, національні традиції, ментальні особливості народу, що населяє цю країну. Саме соціолінгвістичний аспект визначає вимоги до відбору програмового змісту навчання іноземних мов, у тому числі й дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Таким чином, соціолінгвістичний матеріал має добиратись за критерієм автентичності, тобто відображати мовні реалії, що використовуються на сучасному етапі розвитку суспільства. При цьому він

виконує різні функції у процесі раннього навчання іноземних мов. Матеріал, що відібраний для навчання іноземних мов дітей дошкільного віку сприяє формуванню загального уявлення про культуру, свята країни, особливості спілкування конкретною іноземною мовою на інтуїтивно-практичному рівні. Тоді як опанування соціолінгвістичного матеріалу молодшими школярами має на меті сприяє формуванню диференційованого уявлення про мовні явища та особливості іншомовної культури, оскільки навчання іноземних мов цієї вікової категорії базується на свідомо-порівняльній основі[5].

У методиці раннього навчання іноземних мов важливого значення набуває правильний відбір соціолінгвістичного матеріалу, який повинен відображати живу розмовну мову і дозволяє учням у подальшому вільно розуміти мовлення носіїв мови й спілкуватись з ними. Проте науковці Н. Горлова, Г. Рогова та інші наголошують, що при навчанні іноземної мови дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку відсоткове співвідношення живої розмовної мови й літературної мови залежить від урахування вікових особливостей учнів, а також етапу навчання[2].

При навчанні іноземної мови дітей дошкільного віку, для якого характерно усне випередження, а пріоритетними видами мовленнєвої діяльності є аудіювання й говоріння відсоткове відношення розмовної та нормативної літературної мови -50/50. Оскільки дитина цього віку не розуміє мовних розбіжностей, а використовує у своєму мовленні те висловлювання, яке подобається за звучанням. Головне, щоб дитина розуміла, що обидва варіанти несуть одне змістове навантаження, оскільки важливо, щоб пізніше, у молодшому шкільному віці, у процесі формування навичок іншомовного читання та письма, дитина впізнавала обидва варіанти фрази (наприклад: *My name is Olenka /My name's Olenka*).

Для молодших школярів, які поступово опановують не лише усне, а й писемне мовлення, розмовна мова має переважати у доборі навчального матеріалу над нормативною літературною мовою. Це обумовлено тим, що молодші школярі опановують іноземну мову свідомо-практичним шляхом та із задоволенням імітують за допомогою гри ситуації спілкування, які їм пропонуються на уроці. Окрім того, невеликий обсяг лексичного запасу та граматичних конструкцій не забезпечує в повній мірі розуміння текстів монологічного характеру, що небезпечно для утримання високого рівня мотивації молодшого школяра до навчання іноземної мови.

Враховуючи, що будь-яка іноземна мова-це не лише мета, а й засіб навчання й розвитку особистості учня, добір програмового матеріалу має здійснюватись відповідно до системно-змістового підходу, який передбачає урахування психолінгвістичних можливостей дитини (яким чином засвоює конкретна дитина матеріал? скільки слів, словосполучень, фраз вона може (а не мусить) запам'ятати за один урок? за яких умов навчання матиме розвивальний, а не

примусовий характер?).

Програмовий матеріал, що його добирає вчитель для раннього навчання іноземних мов повинен урахувати коло інтересів дітей конкретної вікової групи, зацікавлювати своїм змістом, формою подачі, тобто стати особистісно значущим. Наприклад, у початковій школі не доречною є ситуації «Урок географії», або «Біла Тихого Океану». Звісно, що молодший школяр може мати уявлення щодо пропонованого матеріалу, проте особистісно значущими такі ситуації не стануть, оскільки не має рідномовленнєвого досвіду спілкування у межах указаних тем, що, зрештою, може викликати додаткові труднощі при навчанні іноземної мови.

При навчанні іноземної мови дітей дошкільного та молодшого шкільного віку необхідно дотримуватись принципів активності, наочності, доступності, посиленості, свідомості, урахування рідної мови, опори на рідну мову, комунікативної спрямованості та ін. Зупинімося на деяких з вище зазначених принципах з метою актуалізації їх значення.

Принцип активності передбачає вміння вчителя активізувати мотивацію та діяльність учнів. Навчання іноземних мов дітей дошкільного і молодшого шкільного віку вимагає від учителя додаткових зусиль впливати на заняттях на емоційно-чуттєву сферу дитини, оскільки внутрішня мотивація щодо вивчення іноземних мов у дітей майже відсутня. Джерелом як зовнішньої («мені треба»), так і внутрішньої мотивації («я хочу») є потреба, в основі якої бажання мати те, чого людина ще немає, досягти того, до чого прагне. Отже, формувати таку потребу дитини, мотивувати її до іншомовної навчальної діяльності можливо за умови досконалого володіння вчителем прийомами організації раннього навчання іноземних мов, специфіка якої визначається психофізіологічними характеристиками відповідної вікової категорії. Як відомо, характер внутрішньої потреби залежить від домінуючого типу діяльності того, хто навчається. У дошкільному віці-це пізнавальна діяльність, у процесі якої у дитини розвивається пізнавальна активність і вона прагне до пізнання навколишнього середовища (світ предметів, природи, людей), опановуючи засоби і способи пізнання і спілкування. Саме пізнавальна діяльність, яка сформувалась у дитячому віці є рушійною силою та визначає шлях розвитку дитини у подальшому.

Для молодшого шкільного віку характерна висока потреба у взаємодії з однолітками, оскільки прагнуть встановити правила поведінки та посісти гідне місце серед однолітків. Молодші школярі засвоюють ці правила взаємодії та ділового спілкування як основи навчальної діяльності, яка є домінуючою в цей період.

Відповідно для реалізації принципу активності на заняттях з іноземної мови вчитель повинен знати особливості розвитку домінуючої діяльності, стимулювати їх активність, мовленнєводіяльнісну, пізнавальну, соціальну; створю-

вати умови для зняття емоційної напруги та втоми, стимулюючи бажання до взаємодії та спілкуванню іноземною мовою.

Принцип наочності передбачає використання у навчанні засобів внутрішньої та зовнішньої наочності з урахуванням вікових та типологічних особливостей сприйняття інформації[3]. У навчанні іноземної мови дітей дошкільного віку необхідно використовувати як предмети неопосередкованої наочності (іграшки, предмети побуту, навколишньої природи: листя дерев, каміння та ін.), так і предмети безпосереднього сприйняття (предметні та сюжетні картинки, схематичні зображення предметів, орігами). У навчанні молодших школярів краще використовувати наочність, яку учні підготують самостійно, оскільки це посилює засвоєння іноземної мови. Принцип наочності орієнтує діяльність учителя на розвиток знакового, образно-символічного сприйняття учнів. Також наочність у процесі раннього навчання іноземних мов сприяє розвитку уваги, зосередженості, емоційних переживань.

Принцип доступності передбачає урахування закономірностей розвитку навчально-пізнавальної діяльності учнів, їх потенційних можливостей. Доступність забезпечує легкість та міцність засвоєння іноземної мови. Проте варто зауважити, що доступним повинно бути як зміст навчання, так й способи його засвоєння. Для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку доступно те, що знаходиться безпосередньо в зоні їх сприйняття та впізнавання, те з чим вони безпосередньо взаємодіють. Власне, практична діяльність й забезпечує дошкільникам і молодшим школярам легкість та міцність опанування іноземною мовою.

Принцип посильності у ранньому навчанні іноземних мов реалізується через уміння вчителя створювати ситуацію успішності, завдяки якій учні отримують можливість визначати й оцінювати свої досягнення, що призводить до розвитку самооцінки та впевненості у власних силах.

Принцип свідомості передбачає здатність учителя іноземної мови навчати дошкільників відповідно до інтуїтивно-практичного підходу, адже необхідно враховувати, що усвідомлення мовних явищ рідної мови відбувається у дітей з 5-річного віку, тому свідомі види мовленнєвої діяльності іноземної мови вони зможуть опанувати тільки після того, як навчатися читати й писати рідною мовою. Навчання іноземних мов дошкільників відбувається на основі сюжету, комунікативних та ігрових ситуацій, усвідомлення яких допомагає дітям засвоїти соціолінгвістичний матеріал. Реалізація принципу свідомості у роботі з молодшими школярами можлива через уміння вчителя навчати у межах свідомо-практичного підходу, згідно з яким учні вчать не просто говорити за допомогою вивчуваної лексики та граматичних конструкцій, а спілкуватись іноземною мовою, поєднуючи мислемовленнєві та практичні дії. Ці та інші лінгводидактичні принципи визначають теоретичні положення, якими повинен керува-

тись учитель при моделюванні процесу раннього навчання іноземних мов.

Зазначимо, що діти дошкільного віку засвоюють як рідну, так й іноземну мову інтуїтивним шляхом на усній комунікативній основі, у ситуаціях сюжетно спрямованого спілкування. Завдяки природній здатності до імітації та відтворенню, вони з легкістю засвоюють вимову слів, граматичних конструкцій, мовні кліше й використовують їх у мовленні. Діти цієї вікової категорії не усвідомлюють мовних явищ, не володіють абстрактними поняттями, не вміють читати й писати, отже у процесі спілкування вони орієнтуються на комунікативну ситуацію та на вчителя. Тому варіативність ситуацій спілкування сприяє кращому засвоєнню іноземної мови.

Молодші школярі у процесі навчальної діяльності вже опановують свідомими видами іншомовленнєвої діяльності (читанням, письмом), починають орієнтуватись у абстрактних поняттях, що обумовлює свідоме опанування іноземної мови. Свідомо-практичний шлях навчання іноземної мови, що спрямований на усвідомлення молодшими школярами сутності мовних явищ у поєднанні з постійним мовленнєвим вправлянням, є найбільш ефективним при реалізації їх комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Висновки. Отже, центром освітнього процесу сьогодні є дитина з її унікальними можливостями, потребами та здатностями. Знаючи ці особливості вчитель іноземної мови спроможний не тільки створювати умови для дедалі більш раннього розвитку особистості, проте й відслідковувати динаміку цього процесу. **Перспективу подальших наукових розвідок** вбачаємо у необхідності моделювання процесу раннього навчання іноземних мов, визначенні психолого-педагогічних передумов ефективного навчання іноземних мов дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Басіна А. Методика викладання іноземної мови в початковій школі / А. Басіна. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с. – (Бібліотека "Шкільного світу").
2. Горлова Н. А. Педагогика личности. Концепция личностного подхода в дошкольном и начальном школьном образовании: учеб. пособ./Н. А. Горлова.-М.: Издательский центр «Академия», 2004.-332с.
3. Гальскова Н. Д., Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пос./Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко.– М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
4. Шкваріна Т. М. Методика навчання іноземних мов дошкільників:навч. посіб./Т. М. Шкваріна.-К.: «Освіта України», 2007.-300с.
5. Salaberry M. R. The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A retrospective / M. R. Salaberry. // Modern Language Journal. – 2001. – № 85(i). – P. 30-56.

КРАСОВСЬКА О.О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, Міжнародний
економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука,
м. Рівне

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті розкриваються шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчання. До них належать педагогічні програмні засоби, бібліотека електронної наочності, електронні підручники та посібники, мультимедійні курси, програмно-методичні комплекси професійно орієнтованих дисциплін.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології навчання, програмно-педагогічні засоби, електронні підручники, інтерактивні комплекси методичного забезпечення дисциплін.

В статье раскрываются пути усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования средствами информационно-коммуникационных технологий обучения. К ним принадлежат педагогические программные средства, библиотека электронной наглядности, электронные учебники и пособия, мультимедийные курсы, программно-методические комплексы профессионально ориентированных дисциплин.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии учебы, программно-педагогические средства, электронные учебники, интерактивные комплексы методического обеспечения дисциплин.

In the article the ways of improvement of professional preparation of future teachers of initial school open up in industry of artistic education by facilities of informatively-communication technologies of

studies. Pedagogical programmatic facilities, library of electronic evidentness, electronic textbooks and manuals, multimedia courses, programmatic-methodical complexes of the professionally oriented disciplines, belong to them.

Key words: *of informatively-communication technologies of studies, programmatic-pedagogical facilities, electronic textbooks, interactive complexes of the methodical providing of disciplines.*

Постановка проблеми. Одним із напрямків перебудови і вдосконалення професійної підготовки фахівців є процес широкого запровадження інформаційних технологій навчання. Інформатизація – один із головних напрямів сучасної науково-технічної революції. На її основі відбувається перехід до інформативного розвитку суспільства. Як зазначає В. Кремень, в умовах інформатизації освіти змінюється парадигма педагогічної науки, коригується структура і зміст освіти. Інформатизація вищих навчальних закладів України – важлива складова навчально-виховного процесу. Вона охоплює створення, впровадження і розвиток комп'ютерно орієнтованого навчального середовища [3].

Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» однією з найважливіших особливостей нашого часу вважає «перехід розвинутих країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства, що зумовлює необхідність упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери життєдіяльності» [5]. Однією з головних умов успішності цього переходу є забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві. Тому характерною ознакою сучасної освіти, складовою єдиного освітнього простору систем освіти зарубіжних країн та невід'ємною частиною навчально-виховного процесу загальної середньої школи стали інформаційно-комунікаційні технології.

У сучасних умовах розвитку суспільства інформатизація професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи має забезпечити належний рівень його інформаційної культури; підвищити ефективність навчально-виховного процесу на основі впровадження нових інформаційних технологій навчання та удосконалити управління підготовкою майбутніх фахівців. Інформаційні технології в підготовці майбутніх вчителів початкової школи можна застосовувати як засоби навчання і викладання, інструмент пізнання навколишньої дійсності, засоби комунікації, засоби автоматизації процесу контролю і обробки результатів навчальної діяльності студентів, тестування і діагностики, засоби організації науково-дослідницької роботи і інтелектуального дозвілля.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є висвітлення шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень. У педагогіці вищої школи досліджується професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів як компетентного, здатного до саморозвитку в умовах нової структури і змісту початкової освіти вітчизняними вченими Н. Бібік, О. Савченко, Л. Хомич. Особливості професійної та педагогічної освіти вивчаються В. Бехом, О. Бідою, Г. Васяновичем, О. Дубасенюк, В. Євтухом, І. Зязюном, С. Лісовою, Н. Ничкало, А. Нісімчуком, Г. Яворською. Дослідження змісту, методів та засобів професійної підготовки всебічно вивчено А. Алексюком, В. Бондарем, О. Горською, А. Капською, М. Шкілем, О. Ярошенко. Проблема актуальності мистецької освіти у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядається в низці сучасних наукових досліджень І. Зязюна, Л. Масол, О. Отич, О. Рудницької, О. Шевнюк, Л. Хомич.

Коло питань, охоплених проблематикою використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання у професійній підготовці фахівців різного профілю представляють сучасні науковці В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Лапінський, Ю. Машбиць, С. Раков, І. Роберт. Роль та функції комп'ютерних та інтернет-технологій у мистецькій освіті вивчають В. Мосіна, Т. Трубочанінова, І. Грудінін, Л. Покровщук.

Виклад основного матеріалу. З появою персональних комп'ютерів з'явився термін «нові інформаційні технології», під яким розуміють впровадження нових підходів до навчально-виховного процесу, що орієнтований на розвиток інтелектуально-творчого потенціалу людини з метою підвищення його ефективності, завдяки застосуванню сучасних технічних засобів. Сучасні інформаційні технології характеризуються наявністю всесвітньої мережі Інтернет, такими її сервісами, як електронна пошта, телекомунікації, що надають широкі можливості. Жива комунікація невід'ємна від інформаційних технологій, тому на сучасному етапі розвитку технічних і програмних засобів інформаційні технології називають інформаційно-комунікаційними.

У педагогічній та методичній літературі вирізняються терміни і поняття «комп'ютерні технології навчання», «нові інформаційні технології», «сучасні інформаційні і комунікаційні технології», «інформаційно-телекомунікаційні технології», «мультимедійні технології». Як зазначає Г. Селевко, інформаційні технології (ІТ, від англ. information technology) - це галузь діяльності, що належить до технологій управління і характеризується обробкою величезного потоку інформації із застосуванням обчислювальної техніки [4].

Сучасні науковці В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Лапінський,

Ю. Машбиць, С. Раков, І. Роберт визначають поняття «інформаційна технологія» такими двома ознаками: педагогічна технологія; застосування електронних засобів навчання. Найчастіше вживаним є поняття «інформаційно-комунікаційні технології навчання» (ІКТН), яке об'єднує ознаки педагогічної технології, застосування комп'ютера та телекомунікаційних мереж, передбачає взаємодію викладачів і студентів, використання спеціальних форм, методів, засобів навчання.

До засобів навчання нового покоління належать електронні засоби навчання, інформація в яких зберігається на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюється на електронному обладнанні. Дана група засобів навчання поділяється на такі різновиди: педагогічні програмні засоби, бібліотека електронної наочності, електронні підручники та посібники, мультимедійні курси, програмно-методичні комплекси, навчальне програмне забезпечення для викладання та вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

Систематизувавши і опанувавши дослідження науковців В. Бикова, М. Жалдака, І. Захарової, В. Лапінської, М. Левшина, Ю. Машбиця, О. Муковіза можна класифікувати різновиди програмного забезпечення навчального процесу у професійній підготовці.

Навчальні програмні засоби скеровують навчання з огляду на наявні знання та індивідуальні здібності студентів, а також сприяють засвоєнню нового матеріалу; забезпечують подачу інформації з окремої дисципліни, ознайомлюють з методами навчальної діяльності.

Тренувальні програмні засоби забезпечують формування у студентів певних навичок і вмінь фахової діяльності, розраховані на повторення і закріплення вивчуваного матеріалу професійно орієнтованих дисциплін.

Контролюючі та діагностичні програмні засоби дають змогу викладачеві та студентам здійснювати контроль та самоконтроль, виявляти рівень засвоєного змісту матеріалу та оцінити знання, уміння, навички.

Імітаційні програмні засоби дають змогу вивчати певні явища та об'єкти майбутньої професійної діяльності, особливості їхнього функціонування, ознаки та характеристики.

Демонстраційні програмні засоби використовуються для візуалізації навчального матеріалу, ілюстрування його змісту, пояснення та доповнення.

Інформаційно-пошукові програмні засоби, бази даних забезпечують запит і пошук певної інформації, її виведення та отримання для подальшого використання у навчальній діяльності.

Навчально-ігрові програмні засоби презентують певну необхідну інформацію у формі гри, мають інтерактивний характер.

Мікросвіти – спеціально створені віртуальні середовища, які дозволяють студентам засвоювати певну інформацію та способи діяльності.

Інструментальні програмні засоби забезпечують виконання певних операцій, обробку текстів, складання таблиць, редагування графічної інформації; програмні оболонки, які заповнюють змістом навчальних дисциплін.

Інформаційно-комунікативні засоби навчання можливо успішно застосовувати під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти. Упровадження даних технологій передбачає розробку навчально-методичних комплексів до даних учбових дисциплін: дидактичних та наочних засобів, науково-методичного та навчально-методичного забезпечення, застосування комплексу електронних засобів навчання, що забезпечують власне наукову і образно-наочну, емоційно насичену інформацію.

З метою забезпечення наступності ступеневої професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи у галузі мистецької освіти до навчальних планів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» включено наступні навчальні дисципліни: «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Теорія та методика музичного виховання з основами хореографії»; освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» - «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво»; освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» - «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво».

Шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчання вбачаємо в наступних заходах:

- розробка інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення дисциплін «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Теорія та методика музичного виховання з основами хореографії», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво»;
- опрацювання візуального супроводження (презентацій) до опорних конспектів лекційних занять навчальних дисциплін художньо-педагогічного спрямування;
- використання навчальних тестів, ділових ігор, імітаційного моделювання та проектування у комп'ютерному варіанті на практичних та лабораторних заняттях;
- розробка електронних підручників та посібників, де текстовий матеріал поєднується з графічними елементами, довідково-інформаційних матеріалів для організації самостійної та індивідуальної роботи студентів;
- використання ліцензованих програмних педагогічних засобів, відеофільмів, записів музичних творів;
- створення та використання тестуючих систем з метою діагностики

- фахових знань та умінь майбутніх учителів початкової школи;
- розробка і впровадження дистанційних курсів навчання.

Новітні методичні підходи до забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців вимагають переорієнтації на індивідуально-диференційовану, особистісно зорієнтовану модель навчання; впровадження методів і засобів діагностики знань студентів; організації самоосвітньої діяльності. З цією метою розроблено інтерактивні методичні комплекси навчальних дисциплін «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Теорія та методика музичного виховання з основами хореографії», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво», які згідно із сучасними вимогами подаються студентам в електронному вигляді на CD, або у форматі Інтернет-сторінки у віртуальній бібліотеці університету. Завдяки цьому студенти мають можливість отримати повний пакет необхідної навчально-методичної літератури, матеріалів з доступом в окремому комп'ютерному класі внутрішній комп'ютерній мережі університету, віртуальній бібліотеці університету або через систему Інтернет.

Склад та структура комплексу включає різні навчальні засоби – друковані, відеоматеріали, комп'ютерні навчальні програми – тобто традиційні елементи та інформаційно-методичні ресурси – це гіпертекстові електронні підручники і посібники, мультимедійні посібники, довідково-інформаційні системи, тренувальні програми для закріплення знань, контролювальні програми для їх перевірки. Для розробки таких програм використовувалися пакети Microsoft Word, Excel, Microsoft Power Point, Corel Draw, Open Office.org Impress, Teach Book Constructor та інші.

До прикладу, електронний посібник «Образотворче мистецтво з методикою викладання», розроблений згідно із затвердженою робочою програмою на основі галузевого стандарту включає основні дидактичні блоки: теоретично-інформативну частину, яка включає тексти, малюнки, таблиці, структурно-логічні схеми, ілюстрації; практичну частину у вигляді лабораторно-практичного курсу; контрольну частину, де містяться завдання для самоконтролю, для модульного контролю, тести; довідкову частину, представлену глосарієм основних термінів. Електронні підручники забезпечують проведення аудиторних занять різного типу, а також самостійне вивчення курсів студентами.

Окрім того варто використовувати ліцензовані ППЗ, які вимагають застосування мультимедійних засобів, аудіо- та відеоапаратури. З метою імітування професійної діяльності вчителя початкової школи на уроках образотворчого мистецтва та музики в умовах аудиторного навчання використовується педагогічний програмний засіб «Образотворче мистецтво», «Музика» (1-4 класи). Програмний засіб орієнтований на опанування сучасних форм навчан-

ня із забезпеченням традиційних та інноваційних підходів до викладання дисциплін художньо-естетичного циклу.

Для реалізації тестування з метою діагностики фахових знань та умінь вивчався досвід різних комп'ютерних середовищ. Як оболонку було обрано ефективну систему Moodle. Дана програма дає змогу поділити тести на категорії за рівнем доступу, ввести автоматичне оцінювання, використати хронометраж часу, обмежити кількість спроб для складання. Дана система дає змогу планувати самостійну пізнавальну діяльність студентів, дистанційну освіту, формувати календар навчального процесу, досягти належного рівня якості знань та умінь студентів.

Висновки. Отож, системний комплексний підхід до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі художньо-педагогічної діяльності осучаснює методичне забезпечення, розвиває інфраструктуру навчального процесу, запроваджує нові підходи до організації і контролю самостійної роботи студентів, вносить зміни до системи комплексної діагностики їх професійних компетентностей.

Подальшого вивчення потребують питання підготовки студентів педагогічних факультетів до творчого використання інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній фаховій діяльності.

Список використаних джерел:

1. Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук та ін.]; за заг. ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенка, В.І. Лугового. –К.: Педагогічна думка. -2008. -256 с.
2. Жалдак М.І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі та у ВУЗі / М.І. Жалдак // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: Зб. наук. праць. –К., 1991. –С. 24-28.
3. Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства / В. Кремень // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. -2006. -№6. –С.5-9.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. –М.: Народное образование, 1998. -256 с.
5. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16> (21.08.09)

ЛАВРЕНОВА М.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
кафедра педагогіки й методики
дошкільної та початкової освіти,
Мукачівський державний університет,
учитель вищої категорії,
учитель початкових класів
Довжанської ЗОШ I-III ступенів.
м. Мукачеве

ФОРМУВАННЯ В УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ТА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються актуальні питання готовності вчителів початкової школи до впровадження інноваційних технологій з урахуванням сучасних пріоритетів освіти.

Ключові слова: навчальний процес, інноваційні технології навчання, творча особистість, педагогічна майстерність.

В статье рассматриваются актуальные вопросы готовности учителей начальной школы к внедрению инновационных технологий с учетом современных приоритетов образования.

Ключевые слова: учебный процесс, инновационные технологии обучения, творческая личность, педагогическое мастерство.

In the article the aktualni questions of readiness of teachers of initial school are examined to introduction of innovative technologies taking into account modern priorities of education.

Key words: educational process, innovative technologies of studies, creative personality, pedagogical skills.

Традиційно навчальний процес зорієнтований на отримання й засвоєння суми знань тими, хто навчається. При цьому освіта формує молодих людей у ролі засвоювачів «готових знань». До цієї ролі дуже легко і швидко звикають і тому традиційна освіта виховує, як правило, людей екстернатів, які вміють активно працювати лише під чийось керівництвом. Молоді люди, наповнені

«готовими знаннями», у своїй більшості не вміють працювати ні самостійно, ні творчо, особливо в умовах, коли знання потребують швидкого оновлення. В той же час вчитель майбутнього має стати, насамперед, творцем, а не бути тільки споживачем раніше створених благ.

Головним завданням освітньої політики держави є створення такої системи освіти, яка б:

- соціально, ментально і культурно відтворювала потреби суспільства і держави;
- органічно вписувалася в міжнародну систему освіти, відображаючи її загальнолюдські потреби та інтереси;
- формувала всебічно розвинену та соціально зрілу особистість.

Сучасна освіта разом із засвоєнням базових знань має навчити того, хто вчиться, самостійно оволодівати новими знаннями та спонукати особистість до навчання упродовж всього життя. В цьому контексті має змінитися підхід до виховної роботи, яку слід будувати на основі шанобливого ставлення до особистості, на визнанні і реальному дотриманні прав людини у всіх сферах її діяльності і у процесі навчання, яке має базуватися на позитивному заохоченні, а не на покаранні й примусі.

Суспільна потреба спонукає сучасну школу і, насамперед, початкову ланку освіти, її вчителів та педагогів-науковців до пошуку нових педагогічних ідей і технологій, до поширення і запровадження передового педагогічного досвіду. Слід зазначити, що сьогодні під новим у педагогіці слід розуміти не лише ідеї, методи, прийоми, технології, які ще не використовувалися, але й весь комплекс елементів у тім числі й окремі елементи навчально-виховного процесу, які несуть у собі прогресивні засади, дозволяють ефективніше вирішувати комплексне завдання розвитку й саморозвитку творчої особистості.

Отже, з вищесказаного можемо зробити висновок, що вимога сьогодення – забезпечення освітньої сфери фахівцями нового покоління, здатними на високому професійному рівні здійснювати навчально-виховний процес у закладах освіти різних рівнів і типів, творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у науковій інформації. Основний акцент сучасна школа ставить на учителів, який сам прагне до творчості і здатен розвинути творчі можливості своїх вихованців. Цілком очевидно, що особливої актуальності набуває проблема якості професійної підготовки вчительських кадрів для початкової школи. Формування творчої особистості майбутнього педагога – одне з основних і найважливіших завдань професійної підготовки у вищому навчальному закладі та підготовка студентів до впровадження технологій навчального й виховного процесу в майбутній професійній діяльності.

Суспільство довірило освіті через навчально-виховну діяльність виховувати молоде покоління, тому педагогічна система має бути відкритою для

інновацій, критичного сприйняття створених досягнень, і в той же час вона має вміти створювати свої власні новоутворення і через них впливати на розвиток суспільства. Саме тому освіта, як підсистема суспільної системи, не має права відставати в темпах розвитку, тобто вона теж має міняти свою структуру, поділяти і підтримувати ті відносини, які домінують у суспільстві.

Новітні технології в освіті й вихованні є проблемами не тільки педагогіки, але й проблемами всього суспільства. Те, що нововведення – це інвестиції у майбутнє, сьогодні розуміють всі. Однак, слід розуміти й усвідомлювати, що педагогічні новації стали суспільною потребою лише в останні десятиліття, коли вони набули організаційного і навіть планового характеру та стали підтримкою освітянського загалу всього суспільства.

Педагогічні інновації, за Л.І.Даниленко – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічним продуктом інновацій як процесу творчої діяльності є зростання педагогічної майстерності вчителя і керівника, рівня його культури, мислення та світогляду. Тобто творчий пошук та реалізація інновацій веде до новоутворення у цілісній педагогічній системі.

Серед найчисельніших інноваційних об'єктів, що вивчаються нашою педагогікою є удосконалення системи розвитку пізнавальної та творчої діяльності учнів засобами нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, раціональність витрат навчального часу, удосконалення системи управління інноваційним закладом.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури дає змогу визначити, що освітні інновації поділяються на: психолого-педагогічні, науково-виробничі, соціально-економічні.

До психолого-педагогічних інновацій відносяться нововведення у навчальний, виховний та управлінський процеси; до науково-виробничих – комп'ютерні та мультимедійні технології, сучасне матеріально-технічне обладнання; до соціально-економічних – юридичні, правові та економічні нововведення.

За масштабним перетворенням інновації ділять на: окремі (локальні, одиничні); модульні (комплекс поодиноких локальних, зв'язаних між собою, стосуються однієї вікової групи учнів) та системні (охоплюють всю методику навчання окремо взятого предмета).

У залежності від способу реалізації інновації, їх прийнято ділити на дві основні групи: систематичні, планові або прогнозовані; випадкові або спонтанні.

У залежності від глибини новаторських змін інновації ділять на: масові, великі, радикальні, фундаментальні; малі часткові.

За характером походження виділяють *зовнішні* і *внутрішні* інновації.

За типами нововведення групують на: *модифікаційні*; *комбінаторні*; *радикальні*.

Деякі педагоги сприймають нововведення у вузькому розумінні, інші – у широкому. Дехто термін «нововведення» замінює термінами «реформа», «осучаснення», «удосконалення», «оптимізація», «модернізація викладання» тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу визначити структуру інноваційної педагогічної діяльності, яка складається з таких компонентів: мотиваційного, креативного, технологічного, рефлексивного, функціонального.

Учені визначили такі критерії ефективності інноваційної діяльності вчителя:

- творче сприйняття педагогічних інновацій;
- методологічна й технологічна готовність вчителя до введення інновацій;
- педагогічне інноваційне мислення;
- творча активність;
- культура спілкування.

У своїх дослідженнях учені також визначили рівні інноваційної діяльності вчителя:

- репродуктивний;
- продуктивний;
- творчий.

Інноваційна діяльність характеризується певними складовими (етапами, процесами тощо), які поступово змінюють один одного. Е.Роджерс поділяє цей процес на такі етапи: *ознайомлення з проблемою, її аналіз, аналіз шляхів її вирішення, вибір шляху, наслідки вибору рішення*. Відповідно до такого поділу є потреба визначити основні етапи процесу сприйняття інновацій учителями:

- етап ознайомлення педагога з інновацією;
- етап появи зацікавленості;
- етап оцінки;
- етап апробації;
- етап підсумкового (кінцевого) сприйняття.

На першому етапі учитель вперше чує про інновацію, але ще не готовий до отримання додаткової інформації.

На другому етапі вчитель виявляє зацікавленість в інновації та починає шукати додаткову інформацію про неї. Ця інформація ще ніяк не «обмальована» мотивами сприйняття (вчитель ще не вирішив приміряти чи ні іннова-

цію до власної проблеми). Основне завдання на цьому етапі – отримання якнайбільше відомостей про неї.

На третьому етапі педагог подумки «приміряє» інновацію до власної наявної ситуації, а потім вирішує, чи потрібно апробувати цю інновацію. Якщо він вважає, що позитивні риси інновації перевищують негативні, то її варто апробувати.

На четвертому етапі апробують інновацію в порівняно невеликих масштабах, щоб визначитись у її застосуванні з метою вирішення власних проблем у даній конкретній ситуації. Завданням на цьому етапі є визначення важливості і ваги інновації. Результатом може бути як безумовне сприйняття інновації, так і відмова від неї.

На останньому п'ятому підсумковому етапі вчитель приймає заключне рішення про сприйняття інновації і продовження її використання у повному обсязі. Основним завданням цього етапу є оцінка результатів попереднього етапу і прийняття остаточного рішення про застосування інновації в майбутньому.

Існує велика кількість активних та інтерактивних технологій навчання – проблемна лекція, парадоксальна лекція, евристична бесіда, пошукова робота, розв'язання ситуаційних задач, колективно групове навчання, ситуативне моделювання. Вони можуть бути використані на різних етапах уроку: під час первинного оволодіння знаннями, під час закріплення й удосконалення знань, під час формування вмінь та навичок. Їх також можна застосовувати як фрагмент заняття для досягнення мети або ж проводити цілий урок з використання окремої технології.

Центральними фігурами освітньої діяльності є учитель і учень. Перший, як правило, постає у ролі носія суспільно вивіrenих знань, досвіду, культури, а другий – у якості реципієнта (від лат. *recipiens* - той, хто отримує, приймає). Учитель «сіє добро, вічне, справедливе», учень трансформує його у власний духовний світ, світогляд і культуру. Перший – навчає і виховує, другий – навчається і виховується. Все це і є змістом освіти – навчання і виховання підростаючого покоління, яке йде на зміну старшим і якому належить майбутнє.

До основних понять інноваційних технологій відносять:

- нестандартні уроки;
- індивідуальна робота;
- контроль і оцінка навчальних досягнень учнів (через контрольні роботи, тести, завдання, робочі зошити тощо);
- кабінетне, групове і додаткове навчання;
- факультативи за вибором учнів;
- проблемне і модульне навчання;

- запрошення вчених, діячів культури, мистецтва на уроки;
- економізація і екологізація освіти;
- науковий експеримент при вивченні нового матеріалу;
- застосування досягнень техніки (від діапозитивів, через фільми, магнітофони, телевізори до навчання з допомогою комп'ютерів, комп'ютерні аудиторії, шкільні радіо- і телепередачі та «Інтернет-системи», мультимедійні технології тощо);
- нові підходи до формування навчальних планів.

Педагогічні технології, що найбільш часто використовуються на практиці можна класифікувати таким чином.

Структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і розв'язання дидактичних задач на основі відбору їх змісту, форм, методів і засобів навчання на кожному етапі з урахуванням поетапної діагностики результатів.

Інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію між предметних знань і умінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, уроків, навчальних днів.

Ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних ігор, під час виконання яких формуються уміння розв'язувати завдання на основі компромісного вибору (театралізовані, ділові та ролеві ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг; розв'язання практичних ситуацій і задач; комп'ютерні програми тощо).

Тренінгові технології: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів розв'язання типових практичних завдань, у тому числі за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язування управлінських завдань).

Інформаційно-комп'ютерні технології: це технології, що реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина – машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (інформаційних, тренінгових, контролюючих).

Діалогові технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-об'єктного рівня: учень-учитель, учень-автор, учитель-автор. Діалогові форми вважаються найбільш поширеними серед інших сучасних технологій.

Особливість сучасної освіти полягає в тому, що на практиці різні технології можуть активно і дуже результативно поєднуватися.

Щоб визначити, чи відноситься будь-яка освітня технологія до інноваційної, необхідно виокремити в ній головну ідею, спрямовану на розвиток освіти і визначити рівень її новизни. Якщо ідея покладена в основу освітньої технології є абсолютно новою для значної кількості професіоналів у даній галузі

наукових знань, актуальною й перспективною, то технологія, розроблена на її основі є інноваційною освітньою технологією.

Безпосереднє оволодіння учнями змістом освіти здійснюється у навчальній і реалізується через закладений у програмі стандарт і визначається ступенем майстерності вчителя, якому повинна бути притаманна висока технологічна культура. Саме від технологічної культури, майстерності вчителя – головного технолога навчально-виховного процесу – значною мірою залежить ступінь ефективності педагогічної технології. Педагогічна майстерність – явище суто індивідуальне, яке не підлягає копіюванню. У зміст поняття педагогічна майстерність вкладають: загальну високу культуру та ерудицію; глибокі знання предмета; знання педагогіки, психології та вміння використовувати їх на практиці; досконале володіння методикою навчально-виховної роботи, яке виявляється в знанні педагогом того, як учити й виховувати дітей. Треба зазначити, що проектування і проведення уроку за інтерактивними технологіями потребують, перш за все, компетентності в цих Технологіях учителя, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями.

Отже, студенти вищих педагогічних навчальних закладів, вчителі та керівники шкіл мають оволодіти системою знань, практичним досвідом та алгоритмом дій, пов'язаних з ефективним впровадженням інновацій у педагогічну діяльність, виявляти при цьому ініціативність і творчість. Адже реалізація на практиці дій, як показали наші дослідження, дає можливість подолати найголовніші соціально-психологічні, методичні та інші бар'єри на шляху впровадження нових педагогічних технологій, домогтися найкращих результатів у навчально-виховній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Даниленко Л.І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці/Л.І. Даниленко// Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – К.:, 2000. – С.6 – 11.
2. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі/Л.І.Даниленко//Управління освітою. – 2001. – №3. – С.18 – 24.
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб./О. І. Пометун, Л.В.Пироженко. [за ред.О.І.Пометун]. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Химинець В.В. Інновації в початковій школі./В.В.Химинець, М.Ю. Кірик. – Ужгород: Інформ.-видавн.центр ЗІППО, 2008. – 344 с.

ЛОСЄВА Н.М.,

доктор педагогічних наук, професор,
кафедра вищої математики та
методики викладання математики

ШУРАЄВА В.В.,

магістрантка,
факультет математики та
інформаційних технологій.
Донецький національний університет,
м. Донецьк

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

У статті висвітлюється авторський досвід реалізації ідей безперервності навчання математики у школі та ВНЗ. Автори підкреслюють важливість проблеми забезпечення наступності навчання. Наводяться можливі шляхи реалізації наступності навчання математики.

Ключові слова: наступність навчання, навчання математики безперервна освіта, адаптація першокурсників.

В статье освещается авторский опыт реализации идей непрерывного обучения математики в школе и ВУЗе. Авторы подчеркивают важность проблемы обеспечения преемственности обучения. Приводятся возможные пути реализации преемственности обучения математике.

Ключевые слова: преемственность обучения, адаптация первокурсников, обучение математике, непрерывное образование.

The author's experience of implementation the ideas of continuity of mathematics training in secondary and higher school is shown in the article. The authors underline the importance of ensuring the continuity of education. The examples of some ways of continuity mathematics training realization are shown.

Key words: continuity of learning, mathematics training, adaptation of the first-year students, lifelong education.

Постановка проблеми. Вища освіта на сучасному етапі розвитку зазнає глобальних змін: посилюється гуманізація навчання, особистісна орієнтація змісту і технологій, індивідуалізація освітніх траєкторій навчання, усе більше уваги приділяється безперервності і наступності освіти, що дозволяють ефективно поєднувати минуле, теперішнє й майбутнє.

Наступність освіти є вельми важливим для ВНЗ параметром. По-перше, забезпечення наступності у навчанні означає підвищення ефективності діяльності навчального закладу і, по-друге, цей параметр є стратегічно значущим для освіти в цілому, оскільки витрати на забезпечення наступності освіти є незначними порівняно з тим ефектом, що можна отримати. Наприклад, економія, що досягається за рахунок скорочення витрат на забезпечення «стикування» навчання, надання освітніх послуг високої якості і, можливо найголовніше, задоволення студентів і викладачів освітнім процесом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням психолого-педагогічних аспектів наступності навчання присвячені праці Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, Л. Вовк, Ш. Ганеліна, М. Махмутова, С. Рубінштейна, М. Сметанського, О. Ярошенко та ін. Серед сучасних досліджень проблем теоретичного осмислення методологічних аспектів наступності навчання виділяються роботи О. Антонова, Е. Баллера, Л. Депенчук, С. Колесникова, З. Мукашева, І. Огородника, В. Рубанова, В. Сластьоніна, які розглядають наступність і як обов'язкову умову, і як принцип організації перетворювальної діяльності. Грунтовний аналіз проблеми реалізації наступності навчання представлений в працях Ю. Бабанського, В. Башаріна, В. Безпалька, А. Беляєвої, П. Воловика, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, А. Литвина, М. Махмутова та інших. Водночас аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури дозволяє констатувати, що проблема наступності в контексті ідей безперервності ступеневої освіти є ще недостатньо вивченою. Потребує подальших досліджень проблема наступності в навчанні фундаментальних і фахових дисциплін в освітніх системах «школа – ВНЗ» і «ліцей – ВНЗ». На жаль, ще обмаль ґрунтовних досліджень наступності вивчення окремих дисциплін загалом і математики зокрема.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз проблеми реалізації наступності навчання студентів-першокурсників і висвітлення наявного досвіду зокрема при вивченні математичних дисциплін у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу статті. Зрозуміло, що забезпечити наступність навчання повинен педагогічний колектив вищого навчального закладу в цілому і кожен викладач конкретної дисципліни зокрема. Створити необхідну атмосферу для розв'язання такого завдання здатний лише той педагог, який має активну професійну позицію, що характеризується прагненням:

- постійно розширювати сферу своєї діяльності;

- виходити за межі нормативів, шукаючи нові форми і методи викладання;
- удосконалювати стосунки з колегами та студентами;
- постійно саморозвиватися.

У багатьох дослідженнях «активність розглядається як якісна характеристика діяльності, міра діяльності, ступінь виявлення, тобто активність є показником рівня діяльності,... прагненням суб'єкта до діяльності, бажанням здійснити її енергійно, виявити ініціативність, самостійність» [2,14].

На думку авторів, саме професійна активність викладача вищого навчального закладу освіти є важливою умовою забезпечення наступності навчання. Під наступністю у загальному виді розуміють зв'язок між явищами в процесі їхнього розвитку, коли нове, замінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи. Під наступністю в навчанні розуміють певний порядок і послідовність у засвоєнні знань, застосування попередніх форм і методів навчання. Наступність у навчально-виховній роботі – складне багатопланове педагогічне поняття. Можна говорити про наступність у розвитку студентів (їхньої волі, характеру, розуму), про наступність у вихованні студентів (морального, естетичного виховання; формування світогляду), про наступність у вивченні конкретного предмета і про наступність методів навчальної роботи.

Поняття наступності нерозривно пов'язане з поняттям цілісності освітнього процесу. При цьому розрізняють цілісність освітнього процесу за горизонталлю й вертикаллю. Під цілісністю освітнього процесу за горизонталлю розуміють наявність в освітній програмі міцних міжпредметних зв'язків, що забезпечують взаємозбагачення та єдність знань і умінь, а під цілісністю освітнього процесу за вертикаллю – наступність між різними ступенями освіти, їхнє злиття. Обговорення наступності освіти може торкатися різних аспектів цього явища. Предметом нашого аналізу будуть педагогічні заходи щодо забезпечення наступності навчання математики на етапі «школа-ВНЗ».

Навчання у вищому навчальному закладі нелегка справа, і це пов'язано з численними причинами організаційного, методичного і психологічного характеру. Педагог, який є активним у своїй професії, веде безперервний пошук засобів досягнення наступності навчання, оскільки він розуміє, що від правильно організованого переходу зі школи до студентського життя залежить ефективність подальшого навчання і самопочуття студентів. Саме перший курс навчання у ВНЗ може призвести до різних деформацій у поведінці, спілкуванні і навчанні студента, а може, і повинен, стати точкою опори для нього. Більшість відрахованих із першого курсу зовсім не обов'язково не мали достатніх творчих та інтелектуальних здібностей. Частіше – це студенти, що за об'єктивними або суб'єктивними причинами не готові до самостійного життя, не можуть визначитися в нових умовах і про навчання у ВНЗ мають

ідеалізовані уявлення. Більша частина старшокласників упевнені, що процес навчання у вищому закладі освіти є досить простим і не занадто обтяжливим заняттям. Реальність же, із якою доводиться стикатися, переконує їх у тому, що навчання у ВНЗ – це постійна, завзята, а часом і виснажлива праця. Тому першокурсники найчастіше серед усіх студентів скаржаться на різні негативні переживання, що призводять до загального спаду сил, зниження уваги, втрати інтересу до навчання. Причинами цих негативних явищ можуть бути різкі розходження у вимогах, що пред'являються до школяра-старшокласника і студента-першокурсника.

Деякі студенти за шкільною звичкою очікують, що викладачі будуть їх опікувати, робити за них вибір, брати на себе відповідальність за рішення. Але, на відміну від школи, характер взаємин між викладачами ВНЗ і студентами зовсім інший. Якщо вчителі ставляться до школярів, як до дітей, виступають для них у ролі батьків і вихователів, то викладачі вищої школи намагаються побачити у студентах цілком дорослих, самостійних людей з певним досвідом, життєвими цілями й планами, намагаються бути з ними “на рівних”.

Щодо змісту освіти варто підкреслити, що, на жаль, в школі багато уваги приділяється саме запам'ятовуванню інформації, що знаходиться в готовому виді у стандартних підручниках. Підручник фактично цілком відповідає програмі і визначає обсяг навчального матеріалу. Користуватися іншими джерелами, як правило, доводиться мало. У ВНЗ, навпаки, часто немає підручників, які цілком відповідали б програмі. Для підготовки потрібні декілька джерел, у яких окремі питання можуть викладатися з використанням різних підходів і головним стає *пошук, переробка і розуміння* інформації.

Змінюються також умови для занять: школяр займається вдома, в умовах, до яких давно вже звик. Студенту доводиться працювати в гуртожитку, де умови для занять іноді й не зовсім придатні, тому що гуртожитки найчастіше бувають перенаселені, а звичка працювати в читальному залі ще не вироблена. І якщо про побутові умови школяра можна сказати, що вони звичні і стабільні: батьки опікують, піклуються про харчування, відпочинок, дотримання режиму, – то студент часто живе окремо від батьків і повинен сам про себе піклуватися.

Якщо розглянути питання про контроль та оцінку навчальної діяльності, то можна дійти висновку, що сформовані роками вимоги до навчання в школі є звичними і зрозумілими. З боку і вчителів, і батьків відбувається систематичний контроль навчання і досить регулярне оцінювання. Першокурсник же зіштовхується з питаннями, на які в нього немає відповіді: “як і скільки потрібно вчити”, що значить у ВНЗ “знати матеріал”? Іноді відсутній звичний повсякденний контроль і систематична оцінка навчальної діяльності.

Змінюються також сформовані протягом багатьох років звичні, налаго-

джені стосунки в школі і поза нею. Навчальний статус кожного учня в класі було визначено і, найчастіше, він був досить високим. Першокурсник переглядає уявлення про себе, і не може збагнути як учорашній відмінник раптом у ВНЗ, знеацька для себе, може стати «непримітним» студентом. Можливо, це результат того, що школярі звикли ретельно заучувати і зазубрювати матеріал, а обсяг навчального матеріалу у ВНЗ набагато перевищує шкільний та й вимоги до його використання пред'являються інші. Студентів неприємно дивує цей великий обсяг матеріалу, який треба засвоїти, і перші враження від навчання у ВНЗ є такими (за даними опитування студентів Донецького національного університету): «Так, це не школа...», «Незрозуміло, як мені з цим справитися...». До цього слід додати, що робочий день студента значно ущільнений і в сумі з аудиторними заняттями складає 10-12 годин. Усі вищевказані зміни значно впливають на психічний стан першокурсників і позначаються на їх діяльності. Тому й виникають істотні розбіжності при навчанні тієї самої людини в школі і ВНЗ.

Отже, студент першого курсу опиняється в ситуації, що потребує від нього якісної зміни стилю його діяльності. Безумовно, йому знадобляться час і умови для того, щоб визначитися в нових обставинах, переглянути свої методи навчання, вимоги до себе і свої можливості, навчитися продуктивно спілкуватися з однокурсниками і викладачами. Майже 58% студентів-першокурсників математичного, хімічного і біологічного факультетів Донецького національного університету (опитано близько 200 осіб) відзначають, що ретельніше працюють в університеті і не розуміють причин, за яких успішність їх у порівнянні зі школою знизилася.

Для нас, викладачів вищої школи, весь проведений аналіз говорить про необхідність наукового обґрунтування навчальних та інших навантажень першокурсників і, головне, про необхідність існування у ВНЗ системи заходів, яка забезпечує наступність між діяльністю учнів у школі і вищому навчальному закладі. Потреба такої системи заходів є необхідною реальністю, бо кожен педагог ВНЗ знає, що саме на першому курсі найвищий відсоток «відсіювання» і захворювання студентів, найнижчий відсоток успішності. Основними причинами цього є відсутність наступності в системі організації педагогічного процесу, формах і методах навчання і виховання між середньою і вищою школами, невміння першокурсників організувати свою навчальну діяльність у нових для них умовах.

Нам, викладачам ВНЗ, наперед відомі всі труднощі студента-першокурсника, і нашим професійним обов'язком є максимальна допомога йому у переборюванні цих труднощів із найменшими втратами. Можна навчити його правильно вчитися ще до вступу у ВНЗ завдяки добре налагодженій роботі зі старшокласниками. Наприклад, математичний факультет Донецького націо-

нального університету в межах «підготовчих курсів для абітурієнтів», «відкритих лекцій» для учнів, школи «Юний математик», «відкритого математичного коледжу» залучає до роботи зі старшокласниками викладачів факультету, які ретельно і послідовно вводять та використовують на заняттях форми і методи роботи, притаманні вищій школі. Ми впевнені, що такий підхід існує й у інших закладах вищої освіти. У силу такої організації навчального процесу для більшості студентів, які пройшли через подібні форми довузівського навчання, свідомо спільна робота на лекціях і семінарах, самостійна робота не є незнайомою справою, тому що з різними формами і методами навчання у ВНЗ вони ознайомилися, ще коли були школярами. Особливо це стосується тих учнів, хто навчається в ліцеях і коледжах при вищих навчальних закладах. Для ліцею при Донецькому національному університеті давно стало правилом, що всі базові спеціальні дисципліни читають лише викладачі університету. Автори статті також немало років працюють зі школярами, ліцеїстами і знаходяться серед тих викладачів вищої школи, які забезпечують наступність і безперервність підготовки школярів до ВНЗ.

Так, готуючи безпосередньо майбутніх математиків, у розробленому автором посібнику «Геометричні тіла» [5] для учнів ліцею при ДонНУ пропедевтично розглянуто багато тем, що дозволяють підготуватися до їх вивчення на новому більш високому рівні, наприклад, «Сферична геометрія», «Криві другого порядку», «Геометричні перетворення», «Ізопериметричні задачі» тощо.

Існують також такі навчальні видання, у яких навмисно закладено реалізацію принципу наступності навчання у школі та виші. Наприклад, робота з авторським навчальним посібником «Вектори в елементарній математиці» [4] може проводитись у декілька етапів: ознайомлення старшокласників з деякими математичними фактами підчас вивчення теми «Вектори» у шкільному курсі математики, вивчення основних розділів посібника студентами-першоккурсниками в межах дисциплін «Аналітична геометрія» і «Алгебра та геометрія», а також опрацювання студентами-магістрантами можливих шляхів доведення складних теорем за допомогою векторного метода на заняттях зі спецкурсу «Додаткові розділи математики».

На підготовчих курсах для абітурієнтів нами також використовуються авторські посібники «Система задач і вправ до курсу геометрії», «Абсолютна величина», «Інтеграл та його застосування», «Числа та вирази», «Алгебраїчні рівняння і нерівності» тощо. Усі вони мають певну структуру, що передбачають як організацію аудиторних занять, так і самостійну роботу школярів за правилами вишу – рейтинговий набір балів, здачу індивідуальних завдань, тестування в режимі онлайн, творчі завдання.

Наш досвід дозволяє стверджувати, що обрано правильні методи роботи, оскільки у студентів, які раніше навчалися в ліцеї або на різних курсах при

ВНЗ, спостерігається більша жага до знань, самостійність мислення, цілеспрямованість. Вони швидше адаптуються до нових умов навчання і з перших днів занять стають найактивнішими учасниками університетського життя.

Проте є решта студентів, які не пройшли вищезгаданих ступенів навчання при ВНЗ, і вступили до університету безпосередньо зі школи. Саме їм потрібна найбільша допомога, і неможливо, щоб у питаннях оволодіння методами навчальної роботи у ВНЗ ці студенти залишалися без уваги та озброювалися цими методами шляхом проб і помилок, витрачаючи на це невиправдано багато часу, здоров'я і нервової енергії. Деякі викладачі вважають, що студент набуває культури розумової праці безпосередньо в процесі вивчення дисциплін. Безумовно, процес вивчення кожної дисципліни озброює студентів конкретними методами і прийомами навчання. Однак, по-перше, є методи і прийоми, що не розглядаються в межах звичайних аудиторних занять і, якщо студент і користується на занятті деякими з них, то у викладача немає часу для того, щоб розкрити сутність цього методу, у кращому випадку він може нагадати, яким методом користуватися; по-друге, методи потрібні студенту з перших днів навчання у ВНЗ для самостійної роботи, а не тільки наприкінці вивчення даної дисципліни; по-третє, навчання культурі розумової праці, озброєння раціональними методами пізнавальної діяльності вимагають високої кваліфікації викладача в цьому питанні.

Таким чином, актуальною є необхідність у спеціальних заняттях, присвячених формам і методам роботи у вищій школі, а звичайні заняття з навчальних дисциплін повинні сприяти удосконаленню загальних способів і прийомів навчальної роботи і розвивати специфічні методи певної дисципліни.

Наш досвід показує, що для ознайомлення студентів з особливостями навчального процесу і методами навчальної, громадської та наукової роботи у ВНЗ, надання їм допомоги щодо адаптування в найкоротший термін до складних для них умов вищої школи доцільно використовувати таку систему форм:

- методичну конференцію студентів-першокурсників;
- систематичну роботу викладачів із першокурсниками на своїх лекціях, практичних заняттях з метою озброєння студентів методами навчальної роботи;
- читання спецкурсу «Методи роботи у ВНЗ»;
- випуск посібників, призначених допомогти першокурснику;
- організація куточка «Студенту на допомогу»;
- публікація статей в університетській газеті;
- проведення консультацій з питань навчальної, громадської та наукової роботи студента.

Надамо стислу характеристику змісту та особливостям деяким з вищезгаданих форм.

Методична конференція проводиться в перший тиждень навчальних занять. Підготовка до неї починається ще навесні. З числа старшокурсників (відмінників, іменних стипендіатів) обираються 5-6 доповідачів. Кожен із них готує невеликий виступ на визначену тему. Наприклад, «Робота на лекції і після неї над навчальним матеріалом», «Як я готуюся до заліків та іспитів», «Мій досвід громадської роботи», «Мій режим самостійної роботи», «Моя участь у наукових дослідженнях», «Мій досвід поєднання громадської, наукової і навчальної роботи». Хтось із досвідчених викладачів готує виступ про особливості навчальної роботи у вищому навчальному закладі. На конференції із заключним словом завжди виступає декан [3, 59].

Велика увага також приділяється систематичній роботі кожного викладача на заняттях, оскільки це одна з ефективних форм озброєння студентів методами навчальної роботи. Перші лекції, семінарські, практичні заняття проводяться з першокурсниками як заняття навчального типу. Наприклад, пропонуючи план лекції, викладач роз'яснює його значення під час запису лекції, а читаючи лекцію, допомагає студентам виділити головні думки, час від часу вибірково перевіряє конспекти окремих студентів і надає поради щодо покращення змісту записів та оформлення конспекту. Перші семінарські заняття проводяться як просемінарські, на яких студентів навчають прийомам роботи з підручниками, посібниками, довідниками. Зазначимо, що студенти-математики Донецького національного університету мають і декілька тижнів корекційного курсу з математики (починаючи з 1 вересня), під час якого повторюються особливо важливі теми шкільного курсу і студенти набувають досвіду навчальної роботи у ВНЗ. Ми розуміємо, що викладач, який працює зі студентами-першокурсниками, повинен чітко розуміти: саме його завдання зробити з безпорадного школяра справжнього студента, і це потребує немалих, але цілком виправданих зусиль [3,60].

Публікації статей в університетській газеті є однією з ефективних форм роботи зі студентами. На зразок: «Навчання у ВНЗ – завзята праця», «Чому бувають невдачі на іспитах?», «Як готуватися до колоквиуму», «Учись працювати самостійно», авторами яких можуть бути студенти старших курсів і викладачі.

Зазначимо, що не завжди описаний процес відбувається так, як б хотілося. Усе нове, у тому числі й упровадження педагогічної ідеї про систему заходів щодо реалізації наступності навчання, навіть при всій її доцільності, зустрічає деякий опір. Мабуть, тому, що це «впровадження» – акт принципово насильницький, зовнішній щодо педагога. Разом із цим, аналізуючи позицію педагога вищої школи в освітньому процесі, доводиться, на жаль, констату-

вати, що не так легко відбувається перехід від авторитарного до демократичного стилю стосунків між учасниками освітнього процесу, який потребує розуміння студента, поважного ставлення до нього, сприяння його особистісного зростання і в першу чергу завдяки педагогічній підтримці студента. Сьогодні ми, на жаль, здебільшого декларуємо необхідність адаптації навчального процесу до індивідуальності, а реально продовжуємо будувати навчальний процес з орієнтацією на нереального «середнього» студента. Незважаючи на проголошену гуманізацію, студент продовжує залишатися другорядним, а не головним суб'єктом у процесі навчання. Педагоги проголошують, що в навчанні студент повинен бути активним, а чи супроводжуються такі заклики особистою активністю педагога?

Альтернативою насильницькому акту «впровадження» є добровільна активність, що йде від самих педагогів. Однак і при такому підході нове зустрічає опір середовища. Навіть важко уявити, що весь педагогічний колектив поспішить щось змінювати в процесі навчання. За даними соціологів, приблизно половина викладачів готова включитися до інноваційної діяльності, що називається, «без розгойдування», і стільки ж поставиться до неї стримано, недовіжливо, а можливо, і вороже.

Учені зазначають, що готовність викладача до впровадження інновацій реалізується через спрямованість його дій на постійне вдосконалення, оптимізацію та оновлення професійної діяльності [1, 46].

Під час навчання майбутніх математиків нами широко використовуються інтерактивні методи навчання, застосовуються сучасні комп'ютерні засоби, інноваційні педагогічні технології, що дозволяють реалізувати наступність навчання математики за горизонталлю, пов'язуючи математичні дисципліни з реальним життям.

Так, наприклад, при навчанні аналітичної геометрії ми пропонуємо студентам додаткові завдання, що передбачають проведення експериментів, наукових дискусій, математичних екскурсій, вікторин за різними темами дисципліни.

Експеримент «Побудова еліпса». Інструкція для студента:

Прогляньте відеоролик експерименту: Уведено декартову систему координат. На прямій лінії закріплено два цвяхи на деякій відстані $2c$ (Рис. 1).

Мотузку, довжиною $2a$, ($a > c$), також закріпили в цих цвяхах.

Завдання: З'ясуйте, яку криву у цьому відеоролику буде описувати олівець? Виведіть рівняння цієї кривої. Запишіть рівняння цієї кривої, якщо довжина мотузки дорівнює 0,5 м, а відстань між цвяхами 30 см.

Велику роль у навчанні відіграють творчі завдання з написання оповідань, віршів, розробки проектів за різними математичними дисциплінами. Наприклад, студентка-першокурсниця Дарія Шевцова брала активну участь у

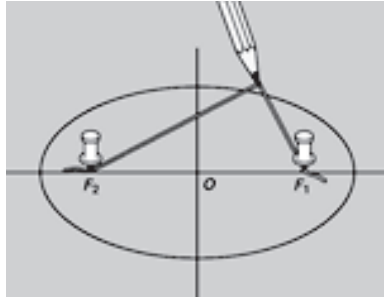


Рис.1 Скрін відеоролика експерименту.

створенні математичного календаря, в якому вона запропонувала моделі геометричних об'єктів з реального життя. Якщо розглянути календар детальніше, то ми можемо побачити такі цікаві геометричні об'єкти як сфера, парабола, кардіоида, гвинтова лінія, циліндри тощо.

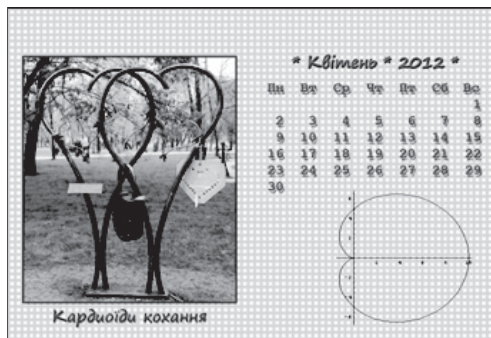


Рис. 2 Фрагмент календарю «Геометрія у природі».

При створенні календаря студентка поєднала своє хобі, творчі вподобання та набуті знання, і надала змогу собі та іншим студентам побачити геометрію з іншої, більш цікавої сторони, що підштовхнуло й інших студентів до творчого втілення їх навичок, таланту та нестандартного мислення [6].

Висновки. В умовах демократизації необхідною реальністю стає інноваційне середовище вищого навчального закладу, інноваційність учасників освітнього процесу, активна позиція викладачів вищої школи та їхня готовність до змін. У Донецькому національному університеті формуванню позитивної мотивації інноваційної діяльності викладачів сприяє проведення нау-

ково-методичних конференцій, проблемних семінарів, «круглих столів», тренінгів, де викладачі мають можливість обмінюватись своїм досвідом роботи, презентувати свої авторські розробки.

Досвід факультету математики та інформаційних технологій Донецького національного університету щодо висвітленої проблеми забезпечення наступності навчання дозволяє вважати умовами успішної адаптації студентів-першокурсників такі:

- наявність активної позиції викладачів факультету;
- наявність навчально-методичного забезпечення;
- використання можливостей сучасних ІКТ.

Забезпечення наступності в освітньому процесі викладачі факультету розглядають як чинник, що сприяє підвищенню рівня викладання, розвитку математичної культури і професійних знань студентів, продуктивності співпраці викладачів та студентів, а також реалізації неперервної освіти.

Список використаних джерел:

1. Гончарова О.А. Інноваційна діяльність вчителя – запорука ефективного функціонування педагогіки майбутнього / О.А. Гончарова // Вища освіта України. – Додаток 3, Том III. – 2012 р. – Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – 420 с.
2. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – Харків: ОВС, 2000. – 164 с.
3. Лосєва Н.М. Активна позиція викладача вищого навчального закладу щодо забезпечення наступності навчання / Н.М. Лосєва // Імідж сучасного педагога. – №5-6 (34-35), 2003. – С. 57-60.
4. Лосєва Н.М. Вектори в елементарній математиці: Навчально-методичний посібник. Вид.2-е, випр. / Н.М. Лосєва, Г.В. Горр, З.О. Брусило. – Київ: Освіта України, 2009. – 209 с.
5. Лосєва Н.М. Геометричні тіла: Навчальний посібник/ Н.М. Лосєва. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – 235 с.
6. Лосєва Н.М. Гуманітаризація процесу навчання аналітичної геометрії/ Н.М. Лосєва, Д.Є. Губар // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: Ялта: РВВ КГУ, 2011. – Вип.33. – Ч.1. – С. 148-155.

МАЗОХА Д.С.,

кандидат педагогічних наук,
професор,
завідувач кафедри соціальної
педагогіки та освіти дорослих,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

У статті аналізуються основні аспекти підготовки педагога-професіонала у світлі положень Болонської декларації: проблеми, сучасний стан та перспективи подальшого розвитку.

Ключові слова: педагог, Болонська декларація, професіонал, професіонал-педагог.

В статье анализируются основные аспекты подготовки педагога-профессионала в свете положений Болонской декларации: проблемы, современное состояние и перспективы дальнейшего развития.

Ключевые слова: педагог, Болонская декларация, профессионал, профессионал-педагог.

In the article the basic aspects of preparation of teacher-professional are in the light of positions of positions of Bolonska declaration: problems, state and prospects of subsequent development.

Key words: teacher, Bolonska declaration, professional, teacher-professional.

Інтеграційний процес у науці й освіті в умовах сьогодення має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, названого Великою хартією університетів (Magna Charta Universitatum), а об'єднання національних систем освіти і науки та їх інтеграція в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями й стандартами. Головна мета означеного процесу - консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи з метою істотного підвищення

конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі (адже упродовж останніх 15-20 років остання значно поступається американській системі), а також для підсилення ролі цієї системи в усіх суспільних перетвореннях [8].

За вимогами декларації, у межах створеного простору повинні діяти єдині вимоги щодо визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що істотно підвищить конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг. Власне, цим документом було задекларовано прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема через затвердження додатка до диплома; запровадження в усіх країнах двох циклів навчання за формулою 3 + 2, при цьому перший, бакалаврський цикл, повинен тривати не менше трьох років, а другий, магістерський, - не менше двох років, і вони мають сприйматися на європейському ринку праці як освітні й кваліфікаційні рівні; створення систем кредитів відповідно до європейської системи перенесення оцінок, включно з постійним навчанням; сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти, розробка порівняльних критеріїв і методів оцінки якості; усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів у межах визначеного простору.

Сьогодні освітяни вищих навчальних закладів уже відчули вплив інтеграційних процесів, і, можливо, саме тому все менше ідеалізують Болонський процес. Адже він у сучасних умовах не рівномірний, суперечливий, складний. Його завдання носять досить гіпотетичний характер. Утім, з урахуванням усіх «за» і «проти» для країн, які прагнуть до економічного й суспільного розвитку, і, зрештою, зі вступом до Європейського Союзу, альтернативи Болонському процесові немає. Проте представники багатьох ВНЗ доходять висновку, що гострої необхідності прискорювати запровадження Болонської системи поки що немає. Європейська система не припала до душі українцям, на думку фахівців, через те, що подана у вигляді політичної волі. Водночас, означена модель була непродумано накладена на вже існуючу національну систему освіти.

У сучасних умовах молодь виявилася просто не готовою до самостійної роботи, яка передбачена положеннями Болонської системи освіти і є практично нездійсненою в командно-адміністративній системі освіти України. Як вважають викладачі ВНЗ, основна проблема полягає в тому, що в українській системі освіти до студентів усе ще ставляться як до дітей. Їм викладають конкретний набір предметів, корисність яких визначена згори, диктують лекції під запис, контролюють наявність конспектів. Абітурієнт вступає до університету після школи, де його водили за руку всі 11 років, із такими ж очікуваннями. І раптом, після запровадження Болонських вимог, виявляється, що

необхідно проявляти самостійність, проте очікування залишаються і навіть підкріплюються очевидністю домінування викладача. У результаті університети й студенти опинилися в ситуації, коли перші не знають, як стимулювати других для самостійної праці.

Поки на вищому рівні ламають списи й обговорюються недоліки нововведень, у деяких ВНЗ намагаються знайти позитиви болонізації, без цілковитого сліпого копіювання європейських стандартів. Освітяни впевнені: необхідності цілком копіювати означену систему немає потреби. Тому багато ВНЗ підходять до процесу запровадження творчо, поєднавши те хороше, що є в нашій системі з корисними моментами європейської вищої школи.

Мета нашої статті полягає в дослідженні генези підготовки педагога у світлі положень Болонської декларації. Сьогодні лише зважений підхід до впровадження ідей означеного процесу може привести до позитивних зрушень. До змін у вищій освіті необхідно ставитися дуже обережно, щоб не зашкодити. Не слід вважати освіту, яка в нас існувала, поганою і непродуманою, й змінювати все те, що сприяло визнанню її високого рівня у всьому світі. Багато суперечок викликають також практичні моменти запровадження нової кредитно-модульної системи навчання. Адже, щоб об'єктивно й ефективно контролювати знання за Болонською системою, необхідно збільшувати кількість професорсько-викладацького складу. До цього сьогодні готові не всі ВНЗ. Крім того, багато викладачів не хочуть займатися цією рутинною роботою. Отже, виникає потреба в застосуванні нових методик, комп'ютерного тестування, форм навчання, які дадуть змогу індивідуалізувати увесь процес навчання. Перед викладачами та й студентами постало непросте завдання: засвоювати й удосконалювати нову для України систему освіти.

Виклад **основного матеріалу.** У основі Болонського процесу - визнане багатьма європейськими країнами й академічними організаціями переконання, що в добу глобалізації необхідно прагнути до максимальної сумісності систем вищої освіти. Це дасть змогу, у свою чергу, у повній мірі скористатися перевагами культурної різноманітності у традиціях навчання, неухильно підвищувати якість освіти, полегшити мобільність студентів у межах європейського освітнього простору, а найголовніше - перед майбутнім педагогом ставляться якісно нові вимоги щодо вчительській професії, які визначені Державним стандартом вищої освіти. Сьогоднішній викладач - це насамперед гуманіст, який має фундаментальні знання та може творчо застосовувати їх у педагогічній діяльності [8].

На всіх етапах Болонського процесу наголошувалося на його добровільності, на тому, що він ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури; не нівелює національну специфіку освітніх систем різних країн Європи. Водночас, надання високої оцінки національній системі освіти не повинне

заспокоювати нас і стримувати її глибинне реформування. Всесвітнє визнання вітчизняної освіти та висока якість навчання - це досягнення попередньої епохи.

У даному контексті ми поділяємо думку Г.М.Шмелькової стосовно того, що, незважаючи на природні досягнення освіти, які забезпечує нова соціо-політична система, у масовому вимірі остання стала менш якісною, а переважна більшість випускників вищих навчальних закладів не конкурентоспроможна на європейському ринку праці [5, с.36]. Це зобов'язує менше говорити про власні досягнення, а все глибше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти та відповідно до цього напружено вдосконалювати професійну сферу діяльності.

Для України необхідність реформування системи освіти, її вдосконалення й підвищення рівня розвитку особистості викладача, формування його професіоналізму є важливою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі [4]. Безумовно, участь системи вищої освіти України в болонських перетвореннях має бути спрямована на її розвиток і набуття нових якісних ознак, і ні в якому разі - на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості. Удосконалення національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до педагогічної підготовки майбутніх педагогів вищої школи, здатних до ствердження цінностей людського життя, виховання й навчання, педагогічної діяльності в цілому.

Ефективність реформування системи освіти й професійної підготовки фахівців значною мірою буде залежати від того, наскільки вища школа звільниться від шаблонів старих ідей і повернеться обличчям до майбутнього. Основне завдання вищих педагогічних навчальних закладів - підготувати студентів до майбутньої навчально-виховної діяльності. Така підготовка включає оволодіння студентами необхідними базовими знаннями з певної кваліфікації, формування їх умінь і навичок та особистісних якостей, що є основою професіоналізму.

Поняття професіоналізм уперше подається в опублікованій 1999 р. «Енциклопедії професійної освіти» за ред. С.Я.Батишева, де воно трактується як особистісна властивість фахівця, набута під час навчальної та практичної діяльності, здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов'язків; рівень майстерності та впевненості в певному занятті тощо. При цьому головним у процесі розвитку професіоналізму визначається не обсяг інформації, що застосовується, а вміння творчо користуватися нею, застосовувати у практичній діяльності [6, с 379].

Поняття «професіоналізм учителя» передбачає наявність не тільки необ-

хідного високого рівня знань у галузі фізичних, математичних, технічних, біологічних чи гуманітарних наук, а також опанування сукупністю знань і практичних навичок із професії педагога, що передбачає формування стійкого інтересу до особистості учня, відповідного світогляду, педагогічного такту, професійної відповідальності тощо. Ці риси майбутнього педагога повинні формуватися в його свідомості ще зі студентських років. Проблема формування професіоналізму майбутніх учителів в умовах педагогічного ВНЗ є актуальним питанням серед українських викладачів та вчених.

У цьому зв'язку цікавими є думки сучасних європейських дослідників, які вважають, що вкрай потрібна розробка моделі наукового уявлення про знання в педагогічній освіті; необхідне обґрунтування професійно-педагогічної підготовки вчителів; створення моделі, яка сприяла б вирішенню специфічних завдань професійно-педагогічної підготовки вчителів.

Нова система європейської педагогічної освіти відповідно до одного зі своїх завдань повинна задовольнити потреби сучасного суспільства у кваліфікованих кадрах. Виходячи з такої перспективи, вона повинна стати інтегрованою системою і включати в себе наступні компоненти: система відбору майбутніх вчителів; сертифікація базової педагогічної освіти; пропедевтична підготовка до вчительської професії; професійний безперервний розвиток вчителів; можливість підвищення їх професійної кваліфікації; участь у наукових процесах розвитку менеджменту освітньої галузі.

Означена система має бути відкритою і перманентно досліджуваною, щоб не зійти до елементарного функціонування. На жаль, у основоположних документах із проведення реформи педагогічної освіти в Європі мало і фрагментарно подано шляхи безперервного процесу підвищення професійного рівня педагогічних кадрів. Ось деякі з них: підготовка та самопідготовка в різних компонентах, виходячи з відповідних можливостей; продовження освіти через підвищення кваліфікації та перепідготовку; участь у розвитку шкільної справи в ролі педагогічного дослідника та професійного управлінця.

Наведена нижче цитата німецького дослідника дає нам підстави поміркувати про українську дійсність у цій галузі: «У тексті меморандуму з освіти протягом усього життя, розробленого Європейською комісією (2000) , крім тез теж нічого виявити неможливо. Мінливий профіль завдань базової педагогічної освіти; кваліфікаційна система, що буде супроводжувати все життя, - ось і все, а як? Це може означати тільки одне - марна трата людських і матеріальних ресурсів [7, с.4]». Як сформулювати те, які саме професійні ґрунтовні вміння необхідні сьогодні і завтра для європейського вчителя, що мається на увазі під педагогічною освітою, яка базується в понятті стандарти?

Сучасні механізми управління педагогічною освітою в Європейському Союзі розподіляються між державою і автономною вищою школою. Держави

повинні проводити гнучку політику управління і не втручатися в практику структурного адміністративного управління, включаючи й акредитацію навчальних закладів, у той же час не усуваючись від підвищення кваліфікації всієї системи освіти сучасного вчителя.

У контексті європейської реформи педагогічної освіти необхідним є розгляд практики підготовки вчителя в існуючих сучасних національних університетських умовах. На наш погляд, аналіз англійської моделі буде дуже корисним. Із середини 80-х років педагогічна освіта в Англії стала, з одного боку предметом як усталеним, так і таким, що переживає бурхливий перелом. Цей «перелом» стосується в першу чергу двох моментів:

1. «Механізми управління в межах стандарту реалізованої моделі підготовки вчителя.

2. Форми точного контролю результатів підготовки вчителя» [7, с.6].

В англійській моделі підготовка вчителя визначається державними стандартами, які ґрунтуються на шкільному змісті навчання, що передбачено «національним змістом освіти». Установи, що безпосередньо займаються підготовкою вчителів, зобов'язані надавати такі освітні послуги, щоб за конкретний термін навчання майбутній педагог дійсно міг досягнути цих стандартів. Реалізація з досягнення стандартів і кваліфікації може бути здійснена через чотири структурні моделі. Досягнення мети контролюється зовнішніми агентствами. Фінансування підготовки вчителів здійснюється незалежно від досягнення мети.

Основою англійської моделі підготовки вчителя є сорок два стандарти, які постійно змінюються, і визначають, що і як повинен засвоїти студент, аби стати кваліфікованим учителем. Останній раз означені стандарти були опубліковані 2002 року секретаріатом державних стандартів.

Стандарти тісно пов'язані з національним змістом навчання у шкільній системі освіти й поділяються на три взаємозалежні галузі: професійні цінності й навички; предметні знання; викладання (вміння планувати моніторинг і контроль, навчання й керівництво колективом дітей).

Вимоги до майбутніх вчителів стосуються чотирьох аспектів:

1. Вступні випробовування чітко формулюються і претенденти, які бажають навчатися, приймаючи таке рішення, беруть на себе відповідальність за успішність освітнього процесу.

2. Існує вимога виконання 42 «стандартів», що за своїм змістом досить динамічні, тобто майбутні педагоги вирішують самі, за яких умов навчання вони забезпечать реалізацію стандартів. Крім того, потрібне партнерство зі школами й тривалість практики повинна бути досить значною.

3. Така партнерська угода повинна відповідати потребі навчання.

4. Водночас партнерська угода повинна носити прозорий характер, щоб

студенти знаходилися як під внутрішнім, так і під зовнішнім контролем у процесі досягнення відповідної якості підготовки.

Керівництво підготовкою вчителя в змістовному плані за моделлю стандартів обмежує поле діяльності претендентів, проте вони отримують право вибору в організаційно-структурному плані. Претенденти мають можливість вибирати між чотирма організаційними моделями:

1. Модель, що пропонує різні стандарти в тимчасовій паралелі.
2. Послідовні організаційні моделі передбачають спочатку «предметну освіту», а згодом - практичну підготовку в шкільних закладах.

3. Гнучка поствузівська підготовка .

4. Підготовка «на основі зайнятості», що дає можливість подальшої організації навчання через Агентство підготовки вчителів (ТТА) (недержавна організація - підготовки педагогів в Англії та в Уельсі може розглядатися як приватне підприємство). Варто також звернути увагу на те, що підбір засобів для підготовки вчителів із різних претендентів з боку ТТА залежить від їх успішності та компетентності, а значить від контролю. Центри підготовки та їхні результати контролюються через уже згадувані критерії (42 стандартів), а претенденти на педагогічну підготовку - Відділом стандартів в освіті, центральним Агентством з нагляду щодо вимог стандартів для підготовки вчителів [7].

Фахова підготовка вчителя та його постійне професійне вдосконалення пов'язані, водночас і, так званою системою кар'єрного зростання в професії, через яку й здійснюється перепідготовка та безперервна освіта. Продовження навчання носить в основному тренувальний характер. Представлена модель, де педагогічна освіта керується 42 стандартами, широко відома нам як «Професійна практика» та традиційні «дисципліни» педагогічної освіти, не стали основними у підготовці, і не покладені в основу змісту професійної підготовки майбутнього педагога.

Акцентуючи увагу на проблемі формування професіоналізму майбутнього педагога в умовах педагогічного процесу українських ВНЗ, ми констатуємо, що українськими науково-педагогічними кадрами приділяється багато уваги підготовці майбутнього вчителя. У своїх дослідженнях вони звертають увагу на необхідність використання під час навчального процесу таких методів і засобів навчання, які зможуть забезпечити повноправну участь студента в процесі його професійної підготовки, вироблення ним на основі засвоєного наукового матеріалу власних поглядів на поставлені проблеми й пошук їхніх нестандартних рішень, формування навичок самостійності й оригінальності мислення. Організація навчально-виховної роботи повинна обов'язково передбачати варіативність змісту навчання, певний ступінь його вибору студентом, залучення останніх до активної громадської роботи. Лише за умови

дотримання перелічених принципів навчальний процес у ВНЗ зможе закріпити у свідомості майбутнього педагога професійну відповідальність, стійкий фаховий інтерес та постійне прагнення до власного професійно-педагогічного зростання та вдосконалення.

В умовах отримання сучасної вищої педагогічної освіти, необхідним є також формування вчителя нового типу, який би гармонійно поєднував у собі ініціативність і самостійність, професіоналізм і творчість, гуманістичні і загальнолюдські цінності, високий рівень культури й відповідальності. Однак, ми досить часто чуємо нарікання на те, що сучасні вчителі позбавлені ініціативності й самостійності, професіоналізму й творчості. Дослідження засвідчують, що витоки означеної проблеми лежать не тільки в системі існуючих соціально-економічних колізій, що існує в нашій державі, а й у якості підготовки фахівця ВНЗ, тобто ті риси, які є обов'язковими для педагога, формуються у свідомості майбутнього вчителя не на належному рівні ще зі студентських років.

Отже, формування особистості майбутнього педагога розглядається дослідниками як тривалий, поетапний процес, що забезпечується поєднанням психолого-педагогічного курсу з використанням активних форм навчання, залучення студентів до науково-дослідницької роботи, участю студентів у громадській праці. Забезпечення навчального процесу означеними компонентами стане значним кроком вперед на шляху до формування особистості майбутнього вчителя.

В Україні сформувалися певні державні й суспільні вимоги до підготовки вчителя. Водночас наявні й застарілі підходи, що орієнтували майбутнього педагога на засвоєння знань та умінь з окремих спеціальних дисциплін і далеко не завжди забезпечували його професійну підготовку до цілісного навчання і виховання учнів, творчого ставлення до справи, самовдосконалення власної особистості. Дещо повільно педагогічна освіта переорієнтовується й відповідно до вимог, продиктованих сучасними глобалізаційними процесами, інформаційною революцією, демократичними й ринковими трансформаціями. Через те освітня система потребує серйозної модернізації, що має наразі забезпечити комплекс інновацій. Насамперед, процес підготовки майбутнього педагога повинен вийти на новий якісний рівень інтеграції науки й педагогічної освіти.

Болонський процес інтенсифікує розвиток наукових шкіл при університетах. Система підготовки вчителя має активно відповісти на цей виклик створенням нових і відновленням традиційних наукових шкіл, лабораторій, проведенням широкоформатних педагогічних досліджень, а у їхніх межах - педагогічних експериментів, організації наукових дискусій, особливо міжнародних, виданням науково-педагогічної продукції.

На часі, формування «вчителя-європейця» як людини, котра, по-перше, відкрита світові, і з повагою ставиться до культури інших народів та спрямована на діалог з іншими культурами; по-друге, як людини мобільної у своєму розвитку і в праці, тобто здатної сприймати нове, системно мислити, розуміти взаємозв'язки й взаємозалежності в суспільному розвитку; по-третє, як фахівця власної справи, якому притаманні особиста відповідальність за безперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності, неперервна та системна освіта й професійна підготовка.

Висновки. Отже, всебічний розвиток особистості сучасного педагога передбачає формування загальнолюдських норм життєдіяльності, а також добра, краси, істини, свободи й совісті, поваги й любові. За цими показниками, тобто з позицій загальнолюдської моралі, у повсякденному житті оцінюється вихованість кожного суб'єкта, а соціального педагога – насамперед, адже саме він має прищеплювати означені чесноти дітям.

Список використаних джерел:

1. Вища освіта України і Болонський процес: [навчальний посібник]. /за ред. В.Г. Кременя. - Тернопіль: Навчальна книга. - Богдан, 2004.
2. Нові технології навчання: Наук.- метод. зб. /ред. кол.: Б.І. Холод (гол. ред.) та ін. - К.: НМНВО, 2000. – Вип. 27. - 256 с.
3. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції НІУ ім. М.П. Драгоманова 18-19 жовтня 2000 р. /укл. П.В. Дмитренко, О.Л.Макаренко. - К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2000. - Ч. 3. - 244 с
4. Степко М.Ф. Модернізація вищої освіти і Болонський процес /М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш та ін. - К.: В-во наук.-метод, центру вищої освіти МОН, 2004. - 58 с.
5. Шмелькова Г.М. Болонський процес - структурна модернізація вищої освіти України /Г.М. Шмелькова //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: 36. наук, праць. - Вип. 36. -Київ - Запоріжжя, 2006. - С. 30-37.
6. Энциклопедия профессионального образования: /науч. ред. совет: С.Я. Батышев – председ. и др. - В 3-х т. - М.: Профессиональное образование, 1999. - Т.2. - С. 379.
7. Hascher, T. Standards in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung / T. Hascher, H. Altrichter // journal fuer lehrerInnenbildung. – 2002. – 1. – Р. 4–7.
8. <http://www.zerkalo-nedeli.com> Волонский процессе: зближення, а не уніфікація. - Василь Кремень: Стаття з архіву. - 48 (473).

MIRSKI ANDRZEJ

doctor, Ph.D., assistant professor
Andrzej Frycz
Modrzewski Krakow University,
Krakow, Poland

MANAGEMENT OF SCHOOL: RECOGNITION OF LIFE STRATEGIES OF PUPILS LIFE STRATEGIES

Strategy is defined as a program of operations setting out the main objectives and methods for their achievements¹. The strategy is on the one hand the answer to the question of how to achieve the strategic objectives, on the other hand is a set of planned activities designed to solve the most important problems². This concept applies mostly for organization, but could be also applied for individual person. The life strategy means the most important goals in life and basic ideas how to achieve them. The most important influence on the selection of strategies is overall philosophy³. It involves also the philosophy of living of each individual.

The author describes three most important types of strategy: biological, social and personal and two basic modes of strategy: defensive and expansive and particular types of strategy: biological defensive (strategy of survival), biological expansive (strategy of hedonism), social defensive (strategy of conformism), social expansive (strategy of carrier), personal defensive (strategy of defending «ego»), personal expansive (strategy of self development). In order to describe the human life strategy I introduced also concept of general modes: defensive mode (defensivity) - it is a sum of all defensive strategies and expansive mode (expansivity) - it is a sum of all expansive strategies. Since some people do not possess clear and precise life strategies or their strategies are conflicted, leading to opposed goals, I defined two variables: lk - «lack of strategies» and cf : «conflict of strategies». Two above mentioned strategies I joined into one common called «chaos» (ch). I introduced also the variable ds: «dispersion» which represents the number of different goals and strategies.

¹ Romanowska, M. (1996), Zarządzanie strategiczne firmą, Warszawa, Centrum Informacji Menegera, p. 2.

² Rokita, J. (2000), Proces zarządzania strategicznego, w: J. Rokita, K. Jędralska (red.), Zarządzanie strategiczne, Katowice: Górnośląska Szkoła Handlowa, p. 34.

³ Byrd, J., Moore, L. T. (1986), Strategic Planning For the Industrial Engineering Function, New York: Van Nostrand Reinhold Company.

The goal of investigations

The main goal of main investigations was to explore the life strategies among pupils of grammar schools. First of all I was interested in the life strategies characteristic for the youth (adolescence) as a period (stage) in human development. On the basis of developmental psychology I expected high scores of defensive social strategy and defensive personal strategy among youngsters. I was interested in the results of other variables. However, I decided also to compare the results of youngsters from the big city in one region in Poland, with specific local culture, with the results of youngsters from the tiny village in different region of Poland, with different local culture. The big town is Kraków, from the region Małopolska, (called also Galicja), the tiny village is from the region Śląsk (Silesia). I also gave to young people some other test, to cheque the correlation of life strategies with others psychological variables. I gave them intelligence test of Raven and Hornemann-Longeot, test of locus of control (Rotter), personality inventory of Eysenck, test of empathy (Feshbach) and test of idealism (Mirski).

Description of method

In order to investigate life strategy of young people, I used Test of Strategies, created by myself. It comprises 24 statements, which respondent should evaluate, how much he is agree with it and how much it is important for him. Evaluation scale is from 0 to 20. However, the sum of all evaluation cannot exceed 20. The variable Ds (dispersion) I operationalized very simply : as the number of not rejected statements. Each category of strategy comprises three statements. The sum of points gained by all from this statements measures the score of category. Since each types of strategy contain two categories, each type comprises six statements. Thus, B - biological strategy is equal $B_d + B_e$, S - social strategy is equal $S_d + S_e$, personal strategy is equal $P_d + P_e$. Defensive mode (defensivity) is equal $B_d + S_d + P_d$, so represent general defensive tendency of respondent, expansive mode E is equal $B_e + S_e + P_e$, so represent general expansive tendency of respondent. Three statements express that lack of clear strategy (Ic), three statements express the conflicted strategies (k). Variable CH (chaos) is equal $Ic + k$.

Respondents

In order to make investigation in completely different environments. I tested pupils in one of the grammar schools in Kraków and in the grammar school in a tiny Silesian village. In both cases I testes youngsters from the third grade, most of them at the age of seventeen. In Kraków I tested 28 pupils, in Silesian village 25.

Results in the grammar school in Kraków

Table 1

Lp	Bd	Be	Sd	Se	Pd	Pe	Br	K	B	S	P	D	E	Ch
1	6	5	3	5	1	0	0	0	11	8	1	10	10	0
2	0	8	0	7	4	2	0	0	8	7	6	4	17	0
3	1	6	4	6	1	2	0	0	7	10	3	6	14	0
4	0	2	4	3	4	5	0	2	2	7	9	8	10	2
5	0	3	4	3	4	5	0	1	3	7	9	8	11	1
6	0	2	6	2	2	5	2	1	2	8	7	8	9	3
7	1	1	5	11	2	0	0	0	2	16	2	8	12	0
8	2	6	1	6	3	2	0	0	8	7	5	6	14	0
9	2	0	4	2	4	8	0	0	2	6	12	10	10	0
10	0	0	5	3	10	0	1	2	0	8	10	15	3	3
11	2	1	6	4	2	2	1	1	3	10	4	10	7	2
12	0	2	5	3	4	6	0	0	2	8	10	9	11	0
13	2	4	6	2	4	2	0	0	6	8	6	12	8	0
14	0	4	2	0	7	7	0	0	4	2	14	9	11	0
15	0	2	5	2	3	8	0	0	2	7	11	8	12	0
16	0	0	6	4	0	10	0	0	0	10	10	6	14	0
17	2	2	2	3	5	5	0	1	4	5	5	9	10	1
18	1	4	6	3	3	2	1	1	5	9	5	10	9	2
19	0	2	2	8	4	4	0	0	2	10	8	6	14	0
20	0	8	2	2	6	0	0	2	8	4	6	8	10	2
21	3	3	2	5	7	0	0	0	6	7	7	12	8	0
22	0	2	5	3	3	3	2	1	2	8	6	8	8	3
23	3	2	4	2	5	2	1	1	5	6	7	12	6	2
24	2	3	5	2	4	2	1	1	5	7	6	11	7	2
25	0	0	1	5	12	2	0	0	0	6	14	13	7	0
26	0	7	4	0	3	6	0	0	7	4	9	7	13	0
27	3	2	6	0	5	4	0	0	5	6	9	14	6	0
28	0	1	3	1	3	3	0	9	1	4	6	6	5	9
Śr	1,1	3	3,8	3,4	4,1	3,5	0,3	0,8	4	7,3	7,4	9	9,9	1,1
o.s.	0,3	0,4	0,5	0,5	0,5	0,1	0,3	0,5	0,5	0,5	0,6	0,5	0,6	0,4

Results in Silesian village

Table 2

Lp	Bd	Be	Sd	Se	Pd	Pe	Br	K	B	S	P	D	E	Ch
1	1	2	4	0	5	7	1	0	3	4	12	10	9	1
2	6	0	3	1	1	1	5	3	6	4	2	10	2	8
3	2	0	3	4	3	6	0	2	2	7	9	8	10	2
4	0	0	4	5	3	8	0	0	0	9	11	7	13	0
5	0	0	3	5	0	0	5	2	0	8	0	3	5	7
6	0	3	0	0	11	6	0	0	3	0	17	11	9	0
7	7	0	5	4	0	0	3	1	7	9	4	12	4	4
8	2	2	3	2	4	7	0	0	4	5	11	9	11	0
9	0	0	0	0	0	0	20	0	0	0	0	0	0	20
10	5	0	5	5	5	0	0	0	5	10	5	15	5	0
11	0	3	3	1	2	6	2	3	3	4	8	5	10	5
12	1	0	5	1	4	8	1	0	1	6	12	10	9	1
13	5	0	0	5	5	5	0	0	5	5	10	10	10	0
14	0	0	0	5	5	10	0	0	0	5	15	5	15	0
15	2	2	2	0	9	0	3	2	4	2	9	13	2	5
16	2	0	3	2	4	3	1	4	2	5	7	9	5	5
17	3	7	1	3	3	2	1	0	10	4	5	7	12	1
18	3	3	2	3	2	3	2	2	6	5	5	7	9	4
19	0	0	2	0	8	6	2	2	0	2	14	10	6	4
20	4	3	4	0	4	0	3	2	7	4	4	12	3	5
21	1	0	2	5	4	6	2	0	1	7	10	7	11	2
22	0	2	4	2	7	4	0	1	2	6	11	11	8	1
23	0	0	5	5	10	0	0	0	0	10	10	15	5	0
24	0	5	10	0	0	5	0	0	5	10	5	10	10	0
25	2	1	2	0	11	0	0	4	3	2	11	15	1	4
Sr	1,8	1,3	3	2,3	4,4	3,7	2	1,1	3,2	5,3	8,3	9,2	7,4	3,2
o.s	0,4	0,4	0,4	0,4	0,7	0,6	0,8	0,3	0,5	0,6	0,9	0,7	0,8	0,9

Results from both school confirm my hypothesis, that in adolescence one should expect the highest scores in social defensive strategy and personal defensive strategy. In both schools the highest scores has defensive personal strategy, second is defensive social strategy. Thus it is something which is common for both school and is probably characteristic for adolescence as developmental period.

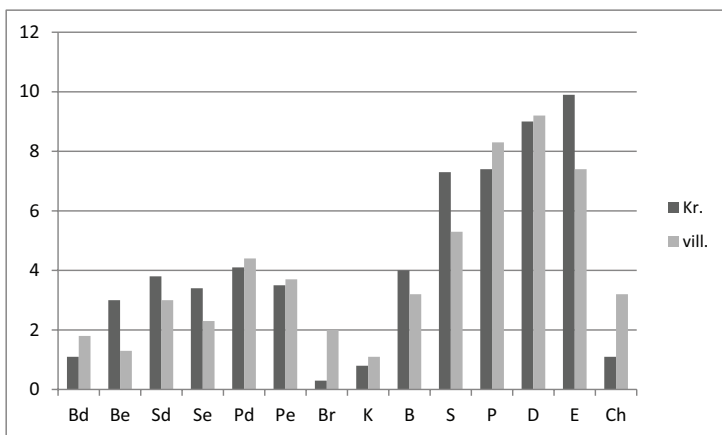
Comparative analysis

Mean results of youngsters from grammar school in Kraków and in a Silesian village

Table 3.

Lp	Bd	Be	Sd	Se	Pd	Pe	Br	K	B	S	P	D	E	Ch
Kr.	1,1	3	3,8	3,4	4,1	3,5	0,3	0,8	4	7,3	7,4	9	9,9	1,1
vill.	1,8	1,3	3	2,3	4,4	3,7	2	1,1	3,2	5,3	8,3	9,2	7,4	3,2

Figure 1.



The comparison of mean results indicate the greater expansivity of youngsters from school in Kraków. On the other hand youth from grammar school in Kraków has greater coefficient of dispersion (ds). Youngsters from Silesian village have greater coefficient of chaos (Ch), which indicate relative lack of clear strategies and that those existing are in conflict. They have also greater defensive biological strategy, which could be connected with lower material standard. There are not many differences in patterns of strategy - in these both group dominate integrated pattern. possessed by more than half of respondents.

Correctional analysis

The scores in school correlate positively with social expansive strategy: 0,4, which is understood, because strategy of carrier motivate to gain the best result in education. Girls have slightly smaller social expansive strategy: -0,25 and greater defensive personal strategy: 0,37. They are generally more defensive: 0,3 but more decisive (correlation with Ic - lack of strategy is -0,33). They have also higher patterns of strategy (more often integrated pattern): 0,42 and slightly greater dispersion: 0,34. This results are due to cultural influences which less encourage girls to undertake carrier and possibly still force them to more defensive attitude. External locus of control correlate positively with defensive social strategy: 0,33 and negatively with expansive personal strategy: -0,34, generally correlates positively with defensivity: 0,31 and negatively with expansivity: -0,31. Moreover, it correlates positively with the lack of strategy: 0,24 and with conflicts: 0,16 - generally positively with chaos: 0,24, and also correlate positively with dispersion: 0,41. Correlation with Raven test of intelligence are very low. More distinctive are correlation with TOF - test of operational intelligence, created by Hornemann-Longeot, based on Piagetian theory. There is a negative correlation between TOF and expansive biological strategy: -0,21, positive correlation with defensive social strategy: 0,45, negative correlation with expansive social strategy: -0,38, positive with expansive personal strategy: 0,19, and positive correlation with higher patterns of strategy (e.g. with integrated pattern). There is also positive correlation with chaos: 0,31 and positive correlation with dispersion: 0,22. Those last results seem to be somehow astonish - positive correlation of operational intelligence with chaos and dispersion. However it could be explained, that the growth of intelligence and knowledge opens the world of many possibility, alternatives and options, which, without help of advisers, could lead to greater chaos and dispersion, than in case of smaller intelligence and knowledge.

Extroversion correlate negatively with defensive personal strategy: -0,29, positively with defensive social strategy: 0,25 and expansive social strategy: 0,46, Moreover, extroversion strongly correlate positively with the lack of strategy: 0,45, and with chaos: 0,27, also with dispersion: 0,15. Neurotism correlate positively with defensive biological strategy: 0,3, which one can easy explain by the low sense of security and high level of anxiety, typical for neurotics. Neurotism correlate positively with defensive personal strategy: 0,36 and negatively with expansive personal strategy: 0,34, which means that neurotics prefer defending mechanisms than strategy of active development of personality. Generally neurotism strongly correlate positively with defensivity: 0,43 and strongly negatively with expansivity: -0,27, which confirms the opinion about important role of defence mechanism in neurotism.

Empathy measured by test Feshbach correlate positively with defensive social strategy: 0,48, but negatively with expansive social strategy: -0,51. There is also negative correlation of empathy with defensive personal strategy: 0,42, and positive correlation with expansive personal strategy: 0,13. Empathy correlate also positively with chaos: 0,51, and with dispersion: 0,53.

Conclusions

My investigations shows some interesting results which are common for youngsters from grammar school in Kraków and in Silesian village, which most probably represents developmental traits of common developmental period - adolescence. and some results which are different in those schools and indicate environmental differences. The first variables, which are common in both schools and are probably characteristic for adolescence are strong defensive personal strategy and strong defensive social strategy. Also the patterns of strategy are similar in both school.

The different variables, which show the differences between school in big city in Galicja and small village in Silesia is greater defensive biological strategy, greater general defensivity, and greater chaos among pupils from little village. It shows, that they feel more threatened, less secure, and more confused. On the other hand, the youngsters from big city are threatened by greater dispersion. Interestingly enough, the correctional analysis shows, that high operational intelligence which give to young human being many possibilities, options and an access to many theories and alternatives, could produce greater dispersion and chaos, if he or she is not helped by the guideness and advise of adults - teachers or parents. Thus, school should nor only give pure information, but should also help young people to find their place in the world and life. Maybe the reintroducing the subject «psychology» in school will be essential.

Bibliography:

1. Bruner J. (1966) : Toward a theory of instruction.
2. Byrd, J., Moore, L. T. (1986), Strategic Planning For the Industrial Engineeriong Function, New York: Van Nostrand Reinhold Company.
3. Dewey, J. (1916): Democracy and Education.
4. Hurlock E. (1955): Adolescent development. New York: McGraw-Hill.
5. Jaczewski A., Woynarowska B. (1982): Adolescence.
6. Mirski, A. (1992): The stage problem in reference to socio-moral and cognitive development). Ph.D. thesis.
7. Mirski, A. (1992): Information Technology and Education. Dissertation at University of Oxford. Oxford, UK.
8. Niemczyński, A. (1980): Models of individual human development). Kraków: WUJ.
9. Niemczyński, A. Mirski, A. (1988): Hopes and fairures in the way of development.

«Oświata i wychowanie».

10. Niemczyński, A., Mirski, A., Czyżowska, D., Pourkos, M. (1988): The Cracow studies with Kohlberg Moral Judgment Interview, «Polish Psychological Bulletin».

11. Rokita, J. (2000), Proces zarządzania strategicznego, w: J. Rokita, K. Jędralska (red.), Zarządzanie strategiczne, Katowice: Górnośląska Szkoła Handlowa, p. 34.

12. Romanowska, M. (1996), Zarządzanie strategiczne firmą, Warszawa: Centrum Informacji menedżera

МИТНИК О.Я.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри

практичної психології,

Інститут педагогіки і психології

Національного педагогічного

університету імені М.П.Драгоманова

ЛІСКІН В.О.,

вчитель математики та інформатики,
спеціалізована школа №20,

м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВОЇ ОСОБИСТОСТІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ

У статті розкрито зміст понять «конкурентоспроможний фахівець», «педагогічне мислення», охарактеризовано особливості побудови процесу навчання на засадах рефлексивно-діяльнісного підходу, із дотриманням принципів проблемності, свідомості, активності та самостійності студентів; науковості, доступності; особливості розгортання на заняттях ситуації розмірковування, запропоновано блоки завдань, спрямованих на розвиток поняттєвого мислення та мовлення студентів.

Ключові слова: конкурентоспроможний фахівець, педагогічне мислення, рефлексивно-діяльнісний підхід, ситуація розмірковування.

В статье раскрыто содержание понятий «конкурентоспособный специалист», «педагогическое мышление», охарактеризованы особенности построения процесса обучения на основе рефлексивно-деятельного подхода, с соблюдением принципов проблемности, сознательности, активности и самостоятельности студентов; научности, доступности, особенности развертывания на занятиях ситуации рассуждения, предложено блоки задач, направленных на развитие понятийного мышления и речи студентов.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, педагогическое мышление, рефлексивно-деятельный подход, ситуация рассуждения.

In the article the content of the concepts of “competitive specialist”, “pedagogical thinking”, characterized by design features of the learning process on the basis of reflexive- active approach, in compliance with the principles of problematical, awareness, activity and independence of students, scientific, availability, deployment considerations in the classroom situation, the arguments proposed blocks of tasks aimed at the development of conceptual thinking and speech of students.

Key words: competitive specialist, teacher thinking, reflective-active approach, the situation reasoning.

Актуальність проблеми дослідження. Провідною метою освіти сьогодні є виховання особистості учня-діяча, учня, який буде спроможний у своїй подальшій життєдіяльності створювати матеріальні й духовні цінності, змінювати на краще суспільне життя й себе, аналізувати й оцінювати наслідки цих змін, доводити цінність власних думок іншим людям. Ефективність розвитку особистості учня-діяча значною мірою залежить від сформованості в особистості вчителя конкурентоспроможності як системотворчої ознаки фахової компетентності.

Конкурентоспроможний вчитель, на нашу думку, - це особистість, яка у результаті взаємодії з навколишнім світом, іншими людьми, з самим собою створює власні продукти творчості – педагогічні інновації. Авторські ідеї, механізми, логічно побудовані стратегії щодо розв'язання різноманітних педагогічних проблем є педагогічними інноваціями. Об'єктивним результатом інновацій можуть бути авторські навчальні програми а до них – підручники, посібники, дидактичні матеріали; психолого-педагогічні умови, засоби навчання і виховання. Суб'єктивним результатом інновацій є зростання педагогічної майстерності вчителя. Отже, педагогічні інновації ведуть до новоутворень у цілісній системі особистості, сприяють професійному самовдосконаленню.

Важливе місце у структурі особистості конкурентоспроможного фахівця займає педагогічне мислення. С.Каргін, М.Кашапов, В.Сластьонін, В.Тамарина у своїх дослідженнях зазначали, що провідним завданням професійної підготовки майбутнього вчителя є розвиток у нього педагогічного мислення. Проте вчені вказували, що розвиток педагогічного мислення доцільно здійснювати у процесі розв'язування педагогічних задач, переважно, на заняттях з педагогіки.

Метою статті є розкриття змісту поняття «педагогічне мислення» та психологічних особливостей його розвитку у процесі навчання у педагогічному ВНЗ.

Педагогічне мислення, на думку Б. Ліхачова [9], формується як професійна мисленнєва здібність аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, створювати педагогічні теорії та концепції, робити методичні відкриття. Педагогічне мислення, за Д. Вилькєєвим, – це специфічна розумова діяльність педагогів-вчених та вчителів, в процесі якої відбувається відображення і творче перетворення у їхній психіці явищ виховання й навчання як суспільних функцій, а також суб'єктивне конструювання педагогічного процесу у відповідності із соціальними цілями навчання й виховання [5]. На думку С. Каргіна [4], педагогічне мислення – це узагальнене та опосередковане відображення різноманітних проявів педагогічної дійсності. Проявляється у здібності вдало розв'язувати педагогічні задачі та протиріччя, які постійно виникають у навчально-виховному процесі, в умінні бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності. Взявши за основу визначення педагогічного мислення через найближчий рід та видову відмінність Б. Ліхачова, Д. Вилькєєва, С. Каргіна, пропонуємо авторське. Педагогічне мислення – теоретичний рівень мислення, який дозволяє вчителів ефективно здійснювати навчання й виховання дітей, контролювати та корегувати власну педагогічну діяльність. Основу теоретичного мислення складають системи понять певної галузі пізнання, які дозволяють особистості будувати концепцію, моделі щодо розв'язання різноманітних проблем.

Функціональна сторона мислення вчителя повинна бути спрямована на забезпечення педагогічного процесу, на здійснення конструктивної взаємодії з учнем. Спираємося на думку М. Кашапова [5], що функціональна сторона мислення вчителя характеризується такими особливостями:

- *діагностичною*: вивчення учнів, пізнання педагогічної ситуації, отримання зворотнього зв'язку стосовно професійної діяльності, яка здійснюється в даний момент;
- *стимулюючою*: спонукання учнів до проявів інтелектуальної ініціативи за допомогою власних педагогічних дій;
- *розвивальною*: осмислення засобів формування провідних соціально-корисних та навчально-пізнавальних якостей особистості учня;
- *компенсаційною*: вміння мислити категоріями успіху – вміння бачити позитивне в невдачі (дана функція забезпечує добре емоційне самопочуття);
- *динамічною*: вміння швидко приймати рішення про вибір та

застосування засобів педагогічного впливу, які оптимально відповідають непередбаченим педагогічним проблемним ситуаціям, творчо створювати нові засоби педагогічного впливу на учнів і на навчально-виховний процес в цілому.

Підтримуємо думки Ю. Кулюткіна [7], що найважливішою якістю педагогічного мислення є гнучкість. Це обумовлено специфікою роботи вчителя, а саме: необхідністю переключення з одного предметного змісту на інший, гнучко використовувати навчальний матеріал для розвитку особистості дитини. Гнучкість взаємопов'язана з іншими якостями педагогічного мислення: глибиною, швидкістю, самостійністю та оригінальністю. Ю. Кулюткін [7] вважає, що гнучкість мислення проявляється у гнучкості поведінки, у здатності змінювати стратегію свого педагогічного впливу внаслідок зміни педагогічної ситуації.

Розвиток педагогічного мислення впливає на розвиток рефлексії та на наявність у вчителя педагогічної інтуїції.

У сучасного вчителя має бути розвинена рефлексія. **Педагогічну рефлексію** А. Маркова [10] визначає як передбачення вчителем себе в педагогічній ситуації та обґрунтування педагогічного рішення, а також вказує на можливість багатоступеневої рефлексії з урахуванням уявлень учнів про вчителя. Вчена виділяє три рівні рефлексивного відображення у педагогічній діяльності. Перший рівень здійснюється у процесі виконавчої функції, коли вчитель організує навчальну діяльність учнів, вступаючи з ними в безпосередній контакт. У такому разі об'єктом рефлексії виступає діяльність учнів під керівництвом учителя. Другий рівень здійснюється у процесі конструктивної функції, коли об'єктом аналізу вчителя є цілісна педагогічна ситуація, в яку включені і учні, і вчитель, і сам процес взаємодії між ними. У такому випадку вчитель робить об'єктом аналізу свої власні виконавчі дії, які призвели до успіхів чи невдач у діяльності учнів. На цій основі планує засоби свого подальшого педагогічного впливу, оцінює результати своєї праці. На третьому етапі рефлексивного відображення педагогічної дійсності вчитель робить об'єктом свого аналізу і виконавчі, і контрольні функції, тобто досліджує свою практичну діяльність у всіх аспектах.

Наявність педагогічної інтуїції може значно допомогти вчителю у раціональному пізнанні особистості учня. На думку І. Зимньої [2], **педагогічна інтуїція** – це евристичний процес, який полягає у знаходженні рішення педагогічної задачі на підставі зібраних фактів, не пов'язаних логічно чи недостатніх для отримання логічного висновку. Для інтуїції характерна швидкість, іноді, миттєвість у формулюванні гіпотез і прийнятті педагогічних рішень, а також недостатня усвідомленість логічних підстав прийнятого рішення. Педагогічна інтуїція може бути «позитивною», тобто такою, яка сприяє у при-

йнятті ефективних для розвитку особистості педагогічних рішень, та «негативною», що підказує малоефективні рішення або такі, які гальмують розвиток особистості.

Н. Кічук, К. Левітан, О. Пехота [6, 8, 12] вважають, що педагогічна інтуїція, яка базується на розумінні тенденцій, принципів навчання й виховання, є опорою вдалої **імпровізації**. В. Кан-Калик [3] виділяє декілька варіантів виникнення педагогічної імпровізації в залежності від її джерела. Перший, найбільш розповсюджений варіант педагогічної імпровізації, полягає у тому, що вчитель, здійснюючи заплановане, випадково стикається з іншою, ніж передбачалось, педагогічною ситуацією. Вчитель повинен швидко мобілізуватися, оцінити ситуацію, знайти правильне рішення, скоректувати те, що було прийняте раніш. Імпровізацію у даному випадку спричиняють фактори, які знаходяться поза педагогом. Другий варіант педагогічної імпровізації пов'язаний з тим, що у процесі викладу нового матеріалу вчителю приходять в голову не заплановані заздалегідь асоціації, аналогії, образи. У зв'язку з цим, учитель миттєво вносить зміни у хід уроку (виховного заходу). Джерело цього варіанту імпровізації знаходиться в самому вчителю, пов'язане з його ерудицією, гнучкістю мислення. Третій варіант характеризується тим, що поряд з виконанням запланованих дій у свідомості вчителя одночасно відбувається процес творчості, здійснюється самокритика, самоаналіз діяльності, що лежить в основі народження імпровізаційних рішень. Джерелом цього варіанту імпровізації є педагогічна рефлексія. Саме завдяки рефлексії вчитель здатний подивитися на себе, на хід та результати навчання й виховання ніби з іншого боку, осмислюючи успіх чи невдачу, шукаючи шляхи усунення прогалин та недоліків.

На ефективність розвитку педагогічного мислення особистості майбутнього вчителя як конкурентоспроможного фахівця впливає розгортання на заняттях ситуації розмірковування – ситуації допитливості, сумніву, пошуку. Викладач – організатор ситуації розмірковування. У даному ракурсі робота викладача може здійснюватися у двох напрямках.

Перший напрямок. Викладач самостійно веде розмірковування, поступово залучаючи до цієї роботи студентів. Поставивши проблему, викладач розкриває шляхи її розв'язання і розмірковує разом із студентами: демонструє їм шлях наукового мислення, вибудовуючи логіку переконання через постановку тези, підбір аргументів та побудову демонстрації (певні висновки – нові знання); через постановку проблемних питань привертає увагу студентів до діалектичного руху думки до істини, роблячи їх співучасниками наукового пошуку.

Другий напрямок. Викладач надає студентам можливість самостійно шукати шляхи розв'язання проблеми, але сам не займає пасивної позиції. Він

(за необхідністю) спрямовує думку студентів, ставлячи евристичні питання: *де?, коли?, як?, звідки?, чим?, чому?* тощо; вчить їх ставити такі питання перед собою та перед іншими.

У процесі розгортання ситуації розмірковування під час розв'язання певної навчальної проблеми викладачі мають надавати пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності кожного студента як активного носія суб'єктного досвіду, який накопичується під час навчання у загальноосвітньому навчальному закладі. Розгортання на заняттях (переважно, семінарських та практичних) ситуації розмірковування надає можливість кожному студентові відчувати, що його думка цінна, що істина, за винятком певних історичних фактів, не дається ззовні готовою і кожний здатний зробити внесок в її досягнення.

З метою розвитку педагогічного мислення радимо викладачам вчити студентів доводити свої думки, пропозиції, нові ідеї, користуючись такими прийомами:

- розгляд об'єкта, що вивчається з різних сторін та виділення найбільшої кількості властивих йому ознак, рис, якостей тощо (на основі операцій аналізу і синтезу);
- порівняння виділених рис, якостей, властивостей з метою вибору найбільш вагомих, головних (на основі операцій порівняння та абстрагування);
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків та залежностей;
- формування нових положень (на основі операції узагальнення).

Виходячи з того, що розвиток поняттєвого мислення та мовлення є підґрунтям розвитку педагогічного мислення, пропонуємо систему завдань, спрямованих на розвиток поняттєвого мислення та мовлення студентів.

Перший блок. До даного родового поняття підібрати видові, або до даних видових — родові; знайти серед даних понять зайве, обґрунтувати свою думку.

Другий блок. Побудувати визначення поняття або знайти помилку у запропонованому визначенні.

Третій блок. Побудувати «ланцюжок» обмеження чи узагальнення обсягу поняття. У «ланцюжку» обмеження кожне наступне поняття має бути вужчим за обсягом, ніж попереднє. У «ланцюжку» узагальнення кожне наступне поняття має бути ширшим за обсягом, ніж попереднє.

Четвертий блок. Зобразити за допомогою кругів Ейлера співвідношення між обсягами даних понять.

П'ятий блок. Визначити істинність даного простого чи складного судження.

Шостий блок. З даними поняттями скласти просте судження, починаючи

його певним узагальнюючим словом: *всі (кожний, будь-який), деякі (принаймні один), жодний, завжди, інколи, ніколи*.

Запропоновану систему можна впроваджувати на семінарських та практичних заняттях з психолого-педагогічних дисциплін.

З метою забезпечення ефективності розвитку педагогічного мислення важливо будувати процес навчання на засадах рефлексивно-діяльнісного підходу, а це передбачає: розвиток в студентів здатності брати на себе активну дослідницьку позицію з метою критичного аналізу, осмислення й оцінки ефективності вивчення навчального матеріалу з усіх дисциплін. Даний підхід будується на основі принципів: проблемності; свідомості, активності та самостійності студентів у навчанні; науковості; доступності.

Реалізація *принципу проблемності в навчанні* потребує створення викладачем проблемних ситуацій, усвідомлення їх та прийняття студентами, пошук варіантів розв'язання різноманітних педагогічних задач в процесі конструктивної взаємодії в підсистемах «викладач – студентство», «викладач – студент», «студент – студент», «студент – студентство» та перевірки правильності розв'язання. Проблемне питання, сформульоване викладачем, є засобом залучення студентів до конструктивної взаємодії з викладачем та між собою, спонукає студентів до розмірковування, дискусії, розвиває рефлексію. В процесі розв'язання проблемних задач розвиваються мисленнєві операції та якості мислення.

Реалізація *принципу свідомості, активності та самостійності студентів у навчанні* означає застосування викладачем інтерактивних методів.

Дотримання *принципу науковості* означає, що викладач має подавати зміст навчального матеріалу в контексті сучасних досягнень педагогічної науки і практики. Реалізація *принципу доступності навчання* означає, що кожна тема певної навчальної дисципліни має бути представлена студентам у вигляді логіко-структурованої схеми базових понять, здійснюється індивідуально-консультативна робота, яка спрямована на вирішення певних навчальних проблем окремих студентів.

Висновок. З метою розвитку педагогічного мислення майбутнього вчителя як конкурентоспроможного фахівця важливо будувати процес навчання на засадах рефлексивно-діяльнісного підходу, дотримуючись принципів проблемності, свідомості, активності та самостійності студентів у навчанні; науковості, доступності; розгортати у процесі навчання ситуацію розмірковування, впроваджувати на заняттях психолого-педагогічного циклу завдання, спрямовані на розвиток поняттєвого мислення та мовлення студентів.

Список використаних джерел:

1. Демин М.В. Проблема ценности и ценностного отношения / М.В. Демин // Вестник МГУ. Серия философии. – М., 1974. – 58 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Каргин С.Т. Сущность понятия «педагогическое мышление» / С.Т. Каргин // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. – Алма-Ата, 1986. – С. 58 – 63.
5. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления / Мергалис Мергалимович Кашапов. – СПб., 2000. – 463 с.
6. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя / Надя Васи́лівна Кічук. – К.: Либідь, 1991. – 217 с.
7. Кулюткин Ю.Н. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткин, Г.Г. Сухобская. – М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
8. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие / Константин Михайлович Левитан. – Саратов, 1990. – С. 9 – 47.
9. Лихачов Б.Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики / Б.Т. Лихачов // Педагогика. – 1994. №6. – С.21–26.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма / Аэлита Капитовна Маркова. – М.: Народное образование, 1996. – 148 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. / Абрахам Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
12. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика / Елена Николаевна Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.

МОСКАЛЕНКО Н.В.,

доктор фізичного виховання,
професор, проректор з НДР,
завідувач кафедрою ТМФВ,

КОЖЕДУБ Т.Г.,

аспірантка,

Дніпропетровський державний
інститут фізичної культури і спорту,
м. Дніпропетровськ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розкриваються інноваційні підходи по формуванню теоретичних знань учнів ЗНЗ. Нами запропоновано використання активних методів навчання для підвищення інтересу дітей до занять фізичною культурою. Представлені результати наукових досліджень фахівців, які займалися проблемою формування теоретичних знань школярів різних вікових груп. Їх аналіз показує необхідність наукової розробки інноваційних підходів з формування теоретичних знань, які сприяють підвищенню інтересу учнів ЗНЗ до занять фізичною культурою і спортом. Одним із таких підходів є використання активних методів навчання в процесі уроку фізичної культури для підвищення рівня теоретичної підготовки школярів.

Ключові слова: інноваційні підходи, теоретичні знання, урок фізичної культури, школярі.

В статье раскрываются инновационные подходы по формированию теоретических знаний учеников общеобразовательных учебных заведений. Нами предложено использование активных методов обучения для повышения интереса детей к занятиям физической культурой. Представлены результаты научных исследований специалистов, которые занимались проблемой формирования теоретических знаний школьников различных возрастных групп. Их анализ показывает необходимость научной разработки инновационных

подходов по формированию теоретических знаний, которые способствуют повышению интереса учеников общеобразовательных учебных заведений к занятиям физической культурой и спортом. Одним из таких подходов является использование активных методов обучения в процессе урока физической культуры для повышения уровня теоретической подготовки школьников.

Ключевые слова: инновационные подходы, теоретические знания, урок физической культуры, школьники.

The article describes the innovative approaches to building of theoretical knowledge for 5th grade pupils. We have offered the usage of active learning methods to increase children's interest in physical training classes. The results of scientific researches of specialists who deal with the formation of pupils' theoretical knowledge of different age groups. Their analysis shows the need of innovative approaches development the formation of theoretical knowledge that increase 5-th grade pupils' interest in physical training and sports classes. One such approaches is the use of active learning methods in during Physical Culture lessons to raise the level of theoretical training of pupils.

Key words: innovative approaches, theoretical knowledge, physical education, school.

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На сьогоднішній день, освіта – одна з головних сфер діяльності людини та визначальний фактор розвитку людства. Але на жаль, у сучасній школі, освіті у сфері фізичної культури, а саме засвоєнню учнями певних знань і відомостей про здоровий спосіб життя, якісному оволодінню руховими навичками, формуванню потреби до фізичного вдосконалення, усвідомленому ставленню до свого здоров'я, на даний час не приділяється належної уваги. Це зумовлює необхідність упровадження в освітню практику новітніх технологій, які передбачають навчання, виховання, формування навичок грамотно працювати з інформацією, бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити та ін..., які ґрунтуються на модернізації дидактичної системи [4].

Ефективність та результативність такого процесу досягається використанням сучасних високоефективних методів, засобів і прийомів, що забезпечують творче оволодіння науковими знаннями.

Реалізація сучасних інноваційних педагогічних технологій націлених на формування у школярів знань в галузі фізичної культури, сприяють підвищенню інтересу дітей до занять фізичними вправами [1,3].

Сьогодні йде пошук інноваційних педагогічних технологій засвоєння теоретичних знань з предмету «Фізична культура».

Дослідження проводилося згідно зі Зведеним планом науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 2011-2015рр. за темою «Науково-теоретичні основи інноваційних технологій у фізичному вихованні різних груп населення» (номер Державної реєстрації 0111U001169).

Мета: теоретично обґрунтувати методiku проведення уроку фізичної культури з використанням інтерактивних методів навчання для оволодіння теоретичним матеріалом з предмету «Фізична культура».

Методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури, педагогічне спостереження.

Аналіз результатів досліджень та їх обговорення.

У сучасному світі освіта є соціальною і духовною опорою життєдіяльності людей. Для сучасного суспільства впровадження інноваційних технологій в освіту має не стільки теоретичне, скільки практичне значення, оскільки в умовах глобалізації воно стосується його історичного розвитку та перспектив, які пов'язані з так званими «високими технологіями».

Інноваційні педагогічні технології підпорядковані конкретній меті, дають позитивний результат при спільній роботі педагогів (викладачів) та учнів (студентів), спрямовані на впровадження нововведень у зміст, методи, форми та засоби навчально-виховної роботи.

Ознаками інноваційних технологій є:

Концептуальність (опора на конкретну наукову концепцію або систему уявлень).

Інноваційність (створення, сприйняття, освоєння і оцінювання нововведень; упровадження та розповсюдження педагогічних інновацій).

Проектованість (гарантоване досягнення цілей; проектування навчально-виховного процесу, його алгоритмізація).

Системність (наявність ознак системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його складових, цілісність).

Керованість (наявність цілепокладання, можливість постійного зворотного зв'язку; поетапність діагностики; корекція результатів).

Ефективність (ефективність за результатами та оптимальність за затратами, гарантованість досягнення визначеного стандарту навчання).

Можливість відтворення (можливість використання інноваційної технології в інших однотипних навчальних закладах) (Гуслова М.Н,2010; Шапран О.І.,2008; Панфилова А.П.,2009).

Інноваційні педагогічні технології можна класифікувати за основними групами, це:

- традиційні педагогічні технології;

- педагогічні технології на основі особистісно орієнтованого педагогічного процесу;
- педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів;
- педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління та організації навчального процесу;
- педагогічні технології на основі дидактичного вдосконалення та реконструювання матеріалу;
- окремі предметні педагогічні технології;
- альтернативні педагогічні технології;
- вроджені педагогічні технології;
- педагогічні технології розвиваючого навчання.

На наш погляд найбільш адаптованим до сфери фізичної культури є інтерактивне навчання.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної активності, що має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність, сприяють розвиткові комунікативних умінь і навичок учнів, їхньої пізнавальної діяльності, установленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу. Крім того, методично правильне використання інтерактивних методів дає змогу викладачеві створити умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою інтелектуальну спроможність, що робить урок продуктивним, дає можливість висловити думки кожному учневі, відповідаючи по черзі на поставлені запитання [5].

Інтерактивне навчання передбачає використання активних методів навчання, а саме:

- аналіз конкретних ситуацій
- уведення в досліджувану проблему;
- визначення задачі;
- групова робота над ситуацією;
- групова дискусія;
- підсумкова бесіда.

Нами сформульовані основні вимоги до уроку фізичної культури з використанням інтерактивних методів навчання:

- особистість учня - головна в організації освітнього процесу;
- орієнтація та процес навчання оволодіння руховими уміньми та навичками з фізичної культури;
- орієнтація на особистісні досягнення учнів з фізичної підготовленості;
- сприяння створенню емоційного фону уроку фізичної культури;
- чітке формулювання освітніх, виховних і оздоровчих завдань уроку

фізичної культури;

- раціональна єдність словесних, наглядних і практичних методів навчання;
- використання активних методів навчання;
- зв'язок з раніше вивченим, досвідом, набутим учнем з предмету фізична культура;
- формування самостійності та ініціативності здобувати знання і застосовувати їх на практиці;
- поглиблення міжпредметних зв'язків

Метою інтерактивного уроку з фізичної культури є створення умов для виявлення пізнавальної активності учнів.

Засобами досягнення вчителем цієї мети можуть бути:

- використання різноманітних форм, методів і засобів фізичного виховання, які дозволяють розкрити суб'єктний досвід учнів;
- створення робочої настанови і регулювання взаємовідношень;
- вміння педагога контролювати, конкретизувати і роз'яснювати учням завдання, забезпечити зацікавленість вправами;
- стимулювання учнів до висловлювань, використання різних способів виконання завдань без побоювань помилитися, отримати хибну відповідь тощо;
- стимулювання до появи усвідомленості, активності та ініціативи в процесі оволодіння руховими вміннями та навичками;
- використання протягом уроку дидактичного матеріалу, який дозволяє учневі обрати найбільш значущі для нього вид та форму змісту навчального матеріалу;
- оцінка досягнень учня протягом усього процесу його діяльності, а не тільки за кінцевим результатом;
- заохочення прагнень учня знаходити свій спосіб вирішення практичних завдань, аналізувати протягом уроку роботи інших учнів, вибирати та освоювати найбільш раціональні з них;
- створення на уроці педагогічних ситуацій спілкування, які б дозволяли кожному учневі виявляти ініціативу, самостійність, виборність у способах рухової діяльності.

Використання на уроках різних інноваційних технологій забезпечує позитивну мотивацію на здобуття знань з предмета фізична культура, дає відчуття потреби в самоосвіті, формує стійкий інтерес до матеріалу, що вивчається, сприяє розвитку творчої особистості.

Але ж всі інноваційні процеси стосуються, насамперед, уроку, особливо його структури.

Організаційну форму навчання викладач обирає, залежно від теми, яка

вивчається, та на підставі системного підходу до викладання свого предмета.

Систему уроків викладач розкриває у календарно-тематичному плані. При цьому необхідно чітко продумувати та визначати місце і значення уроку, обсяг знань, якими повинні оволодіти учні, їх готовність до засвоєння нових знань на необхідному рівні.

Для підвищення ефективності уроку з фізичної культури нами запропоновані наступні інтерактивні методи навчання: інформаційне повідомлення, міні лекції, мозковий штурм, аналіз історій та ситуацій, інтерактивні презентації, рольові ігри, запитання та відповіді, дебати, рухливі ігри; основними формами роботи є групова робота, робота в парах, індивідуальна.

Використання даних методів в навчальному процесі обумовлено специфікою запропонованої теми, метою, завданнями, специфікою основних засобів, які забезпечують високий рівень знань, необхідних навичок і вмінь учнів.

Нами застосовувались методи, які спрямовані на стимуляцію взаємодії учнів у групових формах занять та орієнтовані на власну активність учнів під час динамічного навчального процесу.

Заняття проходили за чітко визначеною структурою тренінгу, яка представлена на рисунку 1.

I. Вступна частина включала: знайомство учасників, визначення очікувань від курсів, встановлення правил роботи на тренінгу.

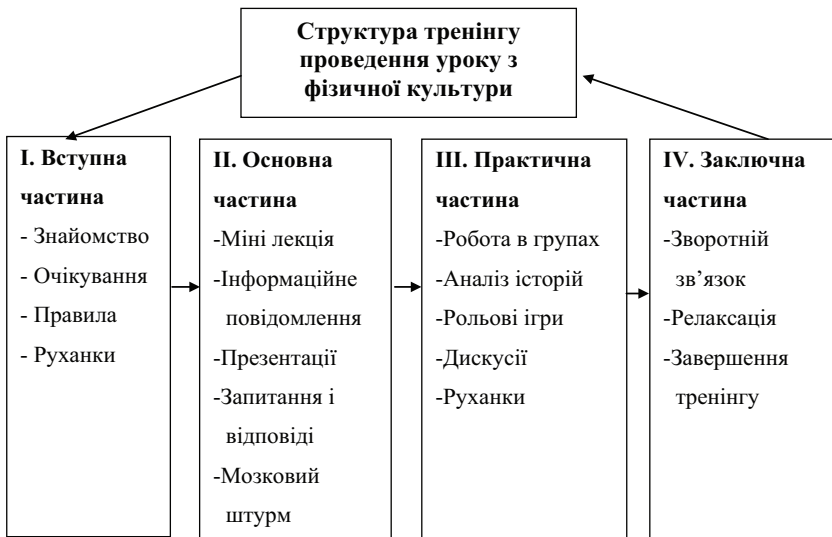


Рис.1. Структура тренінгу проведення уроку з фізичної культури в процесі навчання за інноваційною технологією.

II. Основна частина включала: міні-лекції, інформаційні повідомлення, мозковий штурм, запитання і відповіді, роботу в групах, рухливі ігри.

III. Практична частина включала: презентації, обговорення, дискусії, рольові ігри, роботу в групах, рухливі ігри.

IV. Заключна частина включала: зворотній зв'язок зі слухачами, завершення тренінгу.

Вступна частина тренінгу передбачає вирішення таких завдань:

- зворотній зв'язок (оцінка рівня засвоєння матеріалу попереднього заняття). Зазвичай це відбувається у формі опитування (що найбільше запам'яталося чи сподобалося на минулому тренінгу);
- актуалізація теми поточного тренінгу і виявлення очікувань;
- сприяння створенню доброзичливої і продуктивної атмосфери (самопрезентації чи взаємопрезентації учасників тренінгу);
- підтримання демократичної дисципліни у формі прийняття, уточнення або повторення правил групи.

В основній частині тренінгу – кілька тематичних завдань у поєднанні з вправами на зняття м'язового і психологічного напруження. Основна частина включає теоретичний і практичний блоки. Проте цей поділ є досить умовним. Адже знання (як і уміння та навички) на тренінгу здобуваються у процесі виконання практичних завдань (міні-лекції у формі бесіди, презентації, взаємонавчання, робота в групах).

Заключна частина тренінгу охоплює:

- підведення підсумків;
- отримання зворотного зв'язку за тематикою поточного тренінгу;
- релаксацію і процедури завершення тренінгу.

Форма проведення тренінгу має суттєве значення, однак головним є його зміст. Для того, щоб реально вплинути на свідомість і поведінку учнів, зміст тренінгу повинен:

- бути ретельно спроектованим;
- бути максимально наближеним до потреб і проблем учасників;
- враховувати рівень їх актуального розвитку і завдання найближчого розвитку;
- орієнтуватися на формування цінностей, знань, умінь і навичок, які є основою позитивної поведінки;
- включати обговорення делікатних тем не ізольовано, а в контексті інших важливих проблем [6] .

Система фізичного виховання в навчальних закладах, яка існує на сьогоднішній день не достатньо сприяє гармонійному розвитку школярів і лише впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах новітніх технологій навчання дозволить підвищити рівень знань, які будуть сприяти формуванню

мотивації до занять фізичною культурою і спортом. Розробка і впровадження інноваційних технологій навчання, оздоровчих занять зі школярами є однією з актуальних задач сучасного фізичного виховання [2]

Висновки: Основними шляхами удосконалення уроків теоретичного навчання є посилення організаційної чіткості уроку, підвищення пізнавальної активності і самостійності учнів, формування у них мотивів навчання і мотивація навчальної діяльності, здійснення між- і внутріпредметних зв'язків, удосконалення технології та структури уроків фізичної культури.

Розробка і реалізація інноваційної педагогічної технології активізує діяльність дослідників і практиків в аспекті пошуку найбільш ефективних форм, засобів і методів підвищення результативності діяльності. Це припускає використання новітніх досягнень науки і практики з метою виключення невиправданих витрат часу і ресурсів; прогнозування і проектування діяльності того, хто навчає, і тих, кого навчають, з метою запобігання її корекції по ходу виконання; використання засобів інформаційних технологій.

Навчання з використанням інноваційних технологій якісно перевищує класичну освіту. Воно інтегрує процеси, які не можна об'єднувати в межах класичної освіти і навчання.

Список використаних джерел:

1. Кремечек Г.А. Методологічні аспекти викладання безпеки життєдіяльності в навчальних закладах / Кремечек Г.А. // Проблеми освіти. – 2006. – №49 – С.85-89.
2. Комков А.Г. Особенности физической активности школьников различных стран / Комков А.Г. // Современный олимпийский спорт и спорт для всех. – 2007. – Ч.1. – С. 533 - 536.
3. Москаленко Н.В. Сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми шкільного віку / Н.В. Москаленко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2007. - №1. - С. 16-21.
4. Чайка В.М. Основи дидактики / В.М Чайка . – К. Академия, 2011. – 288 с.
5. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т.І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628с.
6. Савченко В.А. Педагогічні умови застосування інноваційних технологій фізичного виховання у післядипломній підготовці вчителів початкових класів: автореф. дис. канд..пед..наук: 13.00.04 / Савченко Вікторія Анатоліївна – Д., 2012. – 28с.

МУДРАК М. А.,

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач магістратури,
заступник декана ФДУ ТНЕУ

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розкриті основи застосування компетентісного підходу при формуванні творчих здібностей майбутніх педагогів. Обґрунтована необхідність визначення творчої складової у системі професійної компетентності майбутніх педагогів. Запропоновано власну модель компетенцій особистості, визначено головні умови формування і розвитку галузевих компетенцій як інтегральних якостей особистості.

Ключові слова: компетентність, компетентісний підхід, творчі здібності, галузеві компетенції, інтегральні якості особистості.

В статье раскрыты основы использования компетентностного подхода в формировании творческих способностей будущих педагогов. Обоснована необходимость определения творческой составляющей в системе профессиональной компетентности будущих педагогов. Предложена собственная модель компетенций личности, определены главные условия формирования и развития отраслевых компетенций как интегральных качеств личности.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, творческие способности, отраслевые компетенции, интегральные качества личности.

This article deals with the bases of application of the competency approach the formation of creative abilities of future teachers. The necessity of determining of the creative component in the system of professional competence of teachers. Proposed an own model of competence of the individual, identifies the key conditions for the formation and development of industry competencies as integral personality traits.

Key words: competence, competency based approach, creativity, industry competence, integrated personality traits.

Постановка проблеми. Загальновизнаним є твердження про те, що які ідеї, зміст і морально-етичні норми сповідаються і реалізуються сьогодні освітою, таким буде суспільство у недалекому майбутньому. Насамперед мова йде про те, що оновлена освіта покликана формувати не лише носія певних знань, але й творчу особистість, здатну використовувати отримані знання для конкурентоспроможної ціленаправленої діяльності в будь-якій сфері суспільного життя. Саме творча особистість, яка усвідомлено зреалізувала себе в суспільній ієрархії та діяльності якої задоволене суспільство, спроможна активно і ефективно впливати на висхідний розвиток сучасних країн.

Ознакою специфічних змін в освіті став перехід від механічного засвоєння інформації до формування компетентнісних якостей, необхідних для творчої діяльності. Основним орієнтиром сучасної освіти є формування творчої особистості, яка здатна саморозвиватися і самовдосконалюватися. Громадянське суспільство, його демократичні принципи та цінності, на які сьогодні орієнтується й українська спільнота, адекватно скеровують особу на високу професійну компетентність, активну і принципову поведінку в усіх життєво творчих процесах. Таким чином, виникла необхідність дослідити основні аспекти формування творчих умінь майбутніх педагогів у контексті компетентнісного підходу.

Аналіз попередніх досліджень. В останні роки до проблематики компетентно-орієнтованої освіти звернулися багато дослідників. У їх роботах розглянуті різні аспекти компетентнісного підходу в освіті:

- проблеми виділення ключових компетентностей, їх реалізації в освітніх стандартах і системах оцінки якості освіти, можливостей використання компетентностей як дидактичних одиниць в загальній і професійній освіті (Н.А. Амінов, Е.Ф. Зеєр, І.А. Зимняя, Є.І. Огарьов, М.В. Рижаків, О.В. Чуракова, С.Є. Шишов);
- педагогічні умови формування компетентності школярів, питання технічного забезпечення розвитку загальних компетентностей та інші аспекти застосування компетентнісного підходу в освіті (І.Г. Агапов, Н.В. Поморцева, А.А. Черемісіна, В.А. Шапалов);
- питання формування професійної компетентності фахівців різного профілю, а також різних її складових, використання окремих сучасних технологій навчання в рамках компетентнісно-орієнтованого навчання, його аксіологічні та дидактичні основи (Т.М. Балихін, Н.Г. Вітківська, Ю.В. Койнова, І.С. Ломакіна, А.П. Панфілова, М.А. Пригодій, В.В. Рогачов, С.П. Романов, П.Е. Шендера, О.В. Юдіна);
- проблеми виявлення психологічної сутності компетентності як

характеристики професійного фахівця (Л.І. Анциферова, Н.С. Глуханюк, А.К. Маркова, Н.Ф. Тализіна).

Незважаючи на достатньо глибоке висвітлення проблеми компетентнісного підходу в межах професійної підготовки майбутніх фахівців, недостатньо розкритим залишається питання про формування творчих здібностей майбутніх педагогів у системі педагогічної освіти.

Мета статті – визначити особливості застосування компетентнісного підходу при формуванні творчих здібностей майбутніх педагогів.

Виклад матеріалу. Відповідно до теорії компетентнісно орієнтованого навчання важливим показником якості освіти, рівня освіченості «стає наявність в індивіда внутрішньої організації чогось (знань, якостей, здібностей), а можливість використання та застосування всього нагромадженого: знань, вмінь, ставлень, досвіду – у навчальних чи життєвих ситуаціях» [2, с. 60]. За твердженням О. І. Пометун компетентнісний підхід «це спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості» [6, с. 53]. За твердженням науковця компетентність людини у певній сфері є «спеціальним шляхом структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, що набувається в процесі навчання» [7, с. 9].

В сучасній освіті в Україні панує та точка зору, згідно з якою, кінцевим результатом навчальної діяльності вважається сформованість компетенцій, що базується на знаннях і вміннях, набутих завдяки навчанню, тобто „саме оперування цими знаннями, способами діяльності мають бути визнані показниками результативності навчання” [5, с. 8].

Це пов'язано з тим, що за твердженням американських психологів «компетентність – це не просто володіння знаннями, але і спроможність їх гнучкого застосування. Останнє залежить від аналітичних, творчих і практичних навичок. ...Аналітичні, творчі і практичні здібності, ... ми можемо розглядати як форми компетентності, що розвивається» [8, с. 19]. Як бачимо, компетентність у цих авторів виступає у різних формах: і як навички, і як здібності, і як спроможність. При цьому Стенбергом визначаються і види компетентності: аналітична, практична, творча. Він співвідносить ці види компетентності з відповідними видами інтелекту: аналітичним, практичним, творчим (креативним). Ми б додали до цих видів інтелекту ще соціальний та емоційний, що визначаються іншими західними психологами.

Так, Торндайк (Thorndike, 1920) визначив поняття соціального інтелекту як загальну здібність розуміти інших і діяти, або вчиняти мудро по відношенню до інших людей. Вернон визначає соціальний інтелект як здатність мати діло з оточуючими, легко зходитися з людьми, вміти ставати себе на їх місце, розуміти їх відчуття, настрої, мотивацію (Vernon, 1933). Селавей и Майер

(Salovey & Mayer, 1990), зв'язують емоційний інтелект з особистими факторами, такими як теплота і чуйність. Вони визначають поняття емоційного інтелекту як здібність людини усвідомлювати смисл емоцій і використовувати ці знання, з тим, щоб визначати причини виникнення проблем і вирішувати ці проблеми. Факторами, що визначають емоційний інтелект є процеси сприйняття, розуміння та управління емоціями. Саме у тому, як людина здатна сприймати, розуміти емоції та керувати ними, і виявляється емоційний інтелект. Головні якості особистості, що співвідносяться з соціальним і емоційним інтелектом, є відкритість і емоційне переживання.

З огляду на все вищезазначене ми маємо визначитись ще раз з категорією компетентність.

Розглядаючи освітню компетенцію, А. Хуторський дає таке визначення: «Освітня компетенція – вимога до освітньої підготовки, яка виражена сукупністю взаємопов'язаних змістових орієнтацій знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистістю соціально-значимої продуктивної діяльності» [11, с. 115]. Найбільш загальне представлення поняття «компетенція» пропонує І. Фрумін – це здібності (наявність можливості) розв'язувати складні задачі [10].

А. Андрєєв наводить таке визначення: професійна компетентність педагога – це сформованість в його праці різних сторін педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, в яких самореалізована особистість педагога на рівні, що забезпечує стійкі позитивні результати в навчанні і розвитку учнів [1].

Професійно-педагогічну компетентність Н. Кузьміна визначає як сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу, його особливим чином структуроване наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [3, с. 90].

Розглядаючи структуру профкомпетентності, А. Маркова виокремлює наступні компоненти: *спеціальний* – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; *соціальний* – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальної відповідальності за результати професійної діяльності; *особистісний* – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості; *індивідуальний* – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати власну працю без перевантажень [3, с. 334].

Дослідження, проведені І. Зімньою, також обійшли увагою проблематику визначення творчого компоненту як окремої складової компетентності вчителя. Вона прийшла до висновку, що до *структури професійної компетентності* вчителя на основі діяльнісного підходу входять такі компоненти: спеціальний; соціальний; особистісно-індивідуальний [4, с. 12].

Особливий інтерес становить класифікація професійних компетентностей вчителя, запропонована С. Сковрцовою: професійно-діяльнісний компонент (соціальна, предметна, інформаційна); комунікативний компонент (комунікативна, соціокультурна); особистісний компонент (особистісна, рефлексивна, творча) [9].

На основі класифікації С. Сковрцової виділимо творчу складову, яку адаптуємо до педагогів. Творча складова професійної компетентності педагога передбачає: здатність до творчості; знання законів творчої педагогічної діяльності; уміння конструювати інноваційні форми навчання й виховання, вимірювати їх результативність, вносити необхідні корективи, здійснювати педагогічну інтерпретацію досягнутих результатів; здатність до пошуку оригінальних варіантів розв'язання професійних завдань.

Незважаючи на різноманіття думок відносно трактування даного поняття, можна констатувати, що більшість авторів розглядають професійну компетентність у двох аспектах: як мета освіти, професійної підготовки; а також як проміжний результат, що характеризує стан фахівця, який здійснює свою професійну діяльність. Дослідження функціонального розвитку професійної компетентності свідчить, що на початкових стадіях професійного становлення фахівця має місце відносна автономність цього процесу, а на стадії самостійного виконання професійної діяльності компетентність все більш об'єднується з професійно важливими якостями.

З огляду на це ми пропонуємо власну модель компетенцій особистості, яка має бути розвинена засобами освіти. У якості головних компетенцій, що особистість набуває у навчанні, ми визначили такі: академічні, практичні, творчі (креативні), комунікативні (соціальні), аксіологічні (емоційні).

Саме ці компетенції відповідають тим психологічним та духовним потребам особистості, на актуалізації і задоволенні яких будується ефективний процес навчання. Так, психологічну основу формування *академічної* компетенції (академічного інтелекту) складає актуалізована пізнавальна потреба особистості, що проявляється у емоційно зафарбованому переживанні пізнавального ставлення до дійсності. Відповідно, психологічну основу формування практичної компетенції складає актуалізована дієва потреба (потреба в активних діях), що проявляється особистістю у емоційно напруженому переживанні дієвого, активного, практичного ставлення до дійсності. Основу творчої (креативної) компетенції складає актуалізована творчо-пошукова

потреба, що проявляється у яскравому переживанні творчого, або пошуково-го ставлення. Комунікативна, або соціальна компетенція будується на основі актуалізації потреби у виявленні власної значущості для інших, та інших для себе, яку учні переживають в момент інтеракції у формі міжособистісних відношень та ставлень. Системне «включення» особистості у процес «переживання» того чи іншого емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, до себе, до інших людей і є, за твердженням і філософів (Є.П. Нікітін), і психологів (С.Л. Рубінштейн), засобом становлення і розвитку особистості.

Кожна з цих компетенцій має закономірно відповідний до неї спосіб (метод) формування, який характеризується єдністю мети, прийомів і результатів. Наприклад, методом розвитку академічної компетенції є пізнавальна діяльність, результатом – здобуті знання та досвід пізнання. Методом розвитку практичної компетенції являється практична діяльність, результатом – здобуті вміння та досвід практичної діяльності. Методом розвитку креативної компетенції є творчо-пошукова діяльність, а результатом – вирішення творчо-пошукових завдань, надбання творчо-пошукового досвіду. Методом розвитку аксіологічної (емоційної) компетенції являється ціннісно-смыслова або оціночна діяльність, а результатом – оціночні судження, досвід переживання та усвідомлення власних та загальнолюдських духовних та життєвих цінностей. Методом розвитку соціальної компетенції є інтерактивна (комунікативна) діяльність, засобом – інтерактивні завдання, а результатом – досвід спілкування, взаємодії.

Таким чином, першою головною умовою формування і розвитку галузевих компетенцій як інтегральних якостей особистості [6, с. 57] є процеси актуалізації психологічних і духовних потреб та емоційно-ціннісних ставлень.

Другою головною умовою є системна організація різних видів навчальної діяльності, бо як стверджують психологи (Ericsson, 1996), засобом формування компетентності є усвідомлена практика індивіда. При цьому представниками психологічної науки підкреслюється, що виток компетентності усвідомлена практика стає тільки у тому разі, за тих умов, що рівень труднощі задачі (завдання) відповідає рівню індивіда, забезпечуючи зворотній зв'язок інформації з індивідом, надаючи можливість повторення і дозволяючи виправляти помилки [6, с. 17]. Саме на цьому наголошуємо ми у особистісно орієнтованому навчанні: рівень труднощі завдань відповідає рівню індивіда, а не йде «у зоні ближнього розвитку», тобто не підвищується штучно. Але при цьому він і не знижується, щоб забезпечити активне просування учнів на шляху особистісного психологічного і духовного розвитку.

Третя головна умова розвитку особистісних компетенцій спирається на той загально відомий факт, що учні тривало, цілеспрямовано і активно спроможні займатися тільки тією діяльністю, у який досягають успіху, тобто у тій,

до якої вони здібні, яка забезпечує досягнення високих результатів, надає можливість відчувати успіх, повагу з боку однолітків та самоповагу. Зважаючи на те, що рівень академічних, практичних, креативних, емоційних, комунікативних здібностей серед студентів і учнів є різним, то ефективним в напрямку розвитку компетенцій особистості ми можемо вважати тільки той процес, що надасть можливість успішної самореалізації для кожного учня у тому виді навчальної діяльності (пізнавальній, практичній, творчо-пошуковій, ціннісно-смысловій, комунікативній), у тому виді усвідомленої практики, у якому, завдяки здібностям, учень без зайвих, але докладаючи необхідних і достатніх (для нього) зусиль, сягає успіху. Тобто, якщо спосіб діяльності відповідає здібностям учня, виду його інтелекту, він сягає кращих результатів у навчанні, а потім далі докладає зусилля для того, щоб підтвердити свій успіх знов і знов. Це пов'язано з тим, про що психологами стверджується, що «тільки дуже талановиті люди, щоб досягти високого ступеня компетентності, не оставляють свою усвідомлену практику. Талант стимулює їх старатися» [6, с. 18].

Таким чином, особистісно орієнтоване навчання є таким, що забезпечує успішну самореалізацію учням з різними здібностями, надаючи їм можливість обирати для себе відповідний до їх здібностей спосіб самореалізації. Сягаючи успіху у конкретному виді діяльності, учень пізнає свою силу, замість того, щоб постійно стикатися зі своїми слабостями та невдачами там, де його свідома практика далека від його психологічних можливостей і розумових здібностей. Таким чином, ми надамо учням можливість компенсувати свої вади в одних видах діяльності за рахунок досягнення успіху в інших. При цьому учень стає суб'єктом навчального процесу, бо маючи свободу вибору засобів самореалізації, він несе і всю повноту власної відповідальності за отриманий результат.

Щоб забезпечити в організації навчального процесу ті умови, про які йшлося, викладач розробляє до кожного заняття, кожної теми, розділу, курсу систему навчальних завдань, що є засобом організації різних видів навчальної діяльності. Так, пізнавальна діяльність організовується за допомогою пізнавальних завдань репродуктивного характеру, практична діяльність на уроках історії організовується за допомогою практичних завдань репродуктивного характеру, творчо-пошукова діяльність – за допомогою проблемних і творчих завдань, ціннісно-смыслова діяльність – за допомогою оціночних завдань, а комунікативна – інтерактивних. Завдяки цьому учні з різними здібностями і видами інтелекту зможуть проявити себе на уроці історії успішними, продемонструвати певну компетенцію у тому чи іншому виді діяльності. Тільки за таких умов, на нашу думку, ми маємо впроваджувати у шкільну історичну освіту компетентнісний підхід, надавши йому особистісно орієнтованої спрямованості.

Висновок. Використання компетентнісного підходу у розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів є актуальною умовою підвищення ефективності їх професійної підготовки. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у впровадженні компетентнісного підходу у систему підготовки майбутніх педагогів, розробці методичного забезпечення з розвитку творчих здібностей студентів, визначення педагогічних умов застосування компетентнісного підходу при формуванні творчих здібностей майбутніх педагогів.

Список використаних джерел:

1. Андреев А. Знания или компетенция? / А. Андреев // Высшее образование в России : научно-педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 84.
2. Власов В.С. Методика тематичного контролю навчальних досягнень учнів 5 – 7 класів з історії України: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Власов Віталій Сергійович. – К. 2007. – С. 60.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. К. Баханов. Державний стандарт історичної освіти: в пошуках оптимального варіанту / К. Баханов // Історія в школах України - №2, 2003.
6. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генезис, 2005. – 154 с.
7. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О.І. Пометун // Історія в школах України, 2007 р. - № 6. - С. 9.
8. Практический интеллект / Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
9. Скворцова С. О. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя в галузі викладання математики в початковій школі / С. О. Скворцова // Науковий вісник Волинського національного університету імені Л. Українки. – 2010. – № 14. – С. 151-154.
10. Фрумин И. Д. Педагогика развития: ключевые компетентности и пути их становления // Материалы 9-ой научно-практической конференции / Красноярский гос. ун-т – Кра-сноярск, 2003. – с. 33-57.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

НАКАЗНИЙ М.О.,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри перекладу
Дніпродзержинського державного
технічного університету,
директор КЗ “Технічний ліцей
м. Дніпродзержинська”
Дніпродзержинської міської ради,
м. Дніпродзержинськ

ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В МАЛІЙ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ЛІЦЕЮ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ м. ДНІПРОДЗЕРЖИНСЬКА)

У статті розглядаються етапи організації творчої діяльності учнівської молоді в умовах роботи Малої академії наук України; визначаються завдання суб'єктів науково-дослідної діяльності (учнів, учителів, практичного психолога) на кожному етапі.

Ключові слова: етапи організації, творча діяльність учнів, учитель, практичний психолог.

В статье рассматриваются этапы организации творческой деятельности учащихся в условиях работы Малой академии наук Украины; определяются задания субъектов научно-исследовательской деятельности (учащихся, учителей, практического психолога) на каждом этапе.

Ключевые слова: этапы организации, творческая деятельность учащихся, учитель, практический психолог.

The article reveals the organizational stapes of students' creative work in the conditions of Small Academy of Sciences. We determine the tasks of the subjects of scientific and research activity (of students, teachers, practical psychologist) at every stage.

Key words: organizational stapes, students' creative work, the teachers, practical psychologist.

Говорячи про формування наукової еліти міста, області, України в цілому, ми повинні розуміти, що мова йдеться про сприятливе навчальне серед-

овище для самореалізації та самовдосконалення особистості, добротний педагогічний колектив, який забезпечить необхідні умови для розкриття потенційних можливостей учнівської молоді. За таких умов виявляються обдаровані діти та створюється необхідний психолого-педагогічний клімат для роботи з талановитою молоддю.

В контексті сьогодення Мала академія наук України забезпечує процеси виявлення, відбору та залучення обдарованих дітей до науково-дослідної, експериментальної та пошукової діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Необхідно підкреслити, що на сучасному етапі авторитет і роль Малої академії наук України у формуванні інтелектуального потенціалу нації суттєво зростає. Як зазначає директор Національного центру “Мала академія наук України” О.Лісовий, на сьогодні до дослідної діяльності щорічно залучається близько 250 тисяч обдарованих дітей України, а допомагають юним науковцям у їх творчому пошуку близько 5,6 тисяч педагогічних працівників навчальних закладів і установ, серед яких 1,5 тис. викладачів – кандидати наук, 300 докторів наук [1, с.61].

Вже стало традиційним проведення кожного року Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідних робіт учнів-членів Малої академії наук України. Якщо в 2008-2009 н.р. структура наукових відділень МАН України складалася із 48 секцій та 8 наукових відділень, то на сьогодні у МАН України впроваджено роботу вже 60 секцій та 11 наукових відділень. На всіх етапах конкурсу-захисту беруть участь близько 100 000 учнів-старшокласників [1, с.61-62].

Отже, не загубити обдарованість, підтримати та розвинути природні таланти й задатки дитини – справа батьків, психологів і педагогів. У наш напружений час найбільша відповідальність за такий розвиток припадає саме на школу.

Досліджуючи всеукраїнські обрії плекання обдарованої молоді, педагогічній практиці зосереджують увагу на розвитку інноваційного потенціалу школи [2, с.58], пошуку обдарованих дітей та вивченні індивідуальних особливостей дітей; системі роботи з обдарованими учнями [3, с.75], навчальному середовищі для розвитку обдарованих дітей та молоді [4, с.82], психолого-педагогічному супроводі обдарованих та здібних дітей [4, с.85] тощо.

Метою нашої статті є визначення етапів організації творчої діяльності учнів в МАН України в умовах закладу з розвитку творчої обдарованості – ліцею технічного профілю. Оскільки прийом учнів до ліцею технічного профілю здійснюється з восьмого класу, нами визначаються п'ять етапів організації творчої діяльності учнів в Малій академії наук України:

I етап – початковий (для учнів 8-х класів);

II етап – розвиваючий (для учнів 9-х класів);

III етап – проектувальний (для учнів 10-х класів);

IV етап – діяльнісний (для учнів 11-х класів);

V етап – підсумковий (для учнів 8-11-х класів).

На початковому етапі учні:

- проходять діагностування, яке дає можливість отримати інформацію про особистісний розвиток учня;
- вчаться опрацьовувати літературні джерела;
- підбирають робочий матеріал до тієї чи іншої теми;
- складають розгорнутий план відповіді;
- роблять висновки з того чи іншого питання за допомогою рисунків, узагальнених схем чи діаграм;
- стисло формулюють основні положення невеличкої статті чи доповіді, подаючи матеріал у вигляді цитат з першоджерел або формулюють ту чи іншу думку своїми словами;
- готують невеличкі реферативні повідомлення з різних дисциплін у вигляді короткого усного або письмового викладу наукової праці, результатів наукового дослідження, змісту книги; готують реферати за одним-двома джерелами;
- виконують завдання творчого характеру у процесі урочної та позаурочної діяльності;
- розробляють тестові завдання до запропонованої викладачем теми;
- відвідують школу комп'ютерної грамотності;
- залучаються до олімпіадного руху та до роботи в Малій академії наук України, беруть участь у різних турнірах і конкурсах.

На початковому етапі вчитель:

- вивчає інтереси, потреби, перспективи особистісного розвитку учнів;
- здійснює особистісно орієнтоване навчання та створює оптимальні умови для реалізації здібностей учнів;
- формує комунікативну компетентність учня: уміння слухати, сприймати і відтворювати інформацію;
- розвиває природні творчі здібності учнівської молоді, формує навички організації та проведення наукового дослідження;
- розвиває аналітико-синтетичне мислення учнівської молоді, творчий підхід до роботи;
- складає програму дій щодо подолання труднощів у навчально-виховному процесі;
- виявляє творчих, інтелектуально розвинених учнів, здатних до науково-дослідної діяльності;

- зацікавлює учня тією чи іншою темою, акцентуючи увагу на її головних напрямках, які дитина зможе дослідити самостійно;
- розробляє програму та написання індивідуального плану;
- веде учня дорогою пізнання, пошуку, експерименту, забезпечивши належний науково-методичний супровід.

На початковому етапі практичний психолог:

- визначає інтереси, здібності, рівень творчого потенціалу учнів;
- аналізує продукти творчої діяльності учнів;
- проводить спостереження окремих конкретних випадків навчальної діяльності та поведінки;
- створює банк даних психологічних особливостей учня, класного колективу за результатами діагностування;
- надає рекомендації щодо розвитку творчих здібностей учня і класного колективу;
- проводить психологічну просвіту батьків щодо становлення і розвитку творчої особистості.

На розвиваючому етапі учні:

- вчаться логічно викладати матеріал у друкованому вигляді, пояснювати мету, хід експерименту, аналізувати одержані результати, узагальнювати їх, робити висновки;
- опановують методи дослідження;
- працюють з науковою літературою;
- готують дидактичний матеріал для підвищення рівня навчально-виховного процесу (ігрові матеріали, творчі кросворди, тести за профілем, таблиці, схеми);
- захищають реферати (перелік тем рефератів надається вчителями-предметниками) за кількома джерелами, акцентуючи увагу на виділенні головного з обраної теми; дають власну оцінку об'єкту дослідження, роблять самостійні висновки;
- розробляють презентаційні матеріали з тієї чи іншої теми;
- намагаються спланувати свою майбутню наукову діяльність;
- відвідують додаткові консультації з профільних дисциплін;
- працюють в клубах та гуртках за інтересами, відвідують факультативні заняття;
- навчаються в заочних фізико-математичних школах при вищих навчальних закладах України (за вибором учнів);
- відвідують школу комп'ютерної грамотності;
- знайомляться з роботою наукових товариств Малої академії наук України;

- беруть активну участь в I-IV етапах Всеукраїнських олімпіад учнівської молоді з основ наук та роботі Малої академії наук України, в різних турнірах, конкурсах “Левеня”, “Кенгуру”, “Бобер”, “Колосок” тощо.

На розвиваючому етапі вчитель:

- застосовує методи проблемного навчання;
- обирає напрям майбутньої науково-дослідної діяльності учня;
- формує комунікативну компетентність: уміння вести діалог, брати участь у дискусіях тощо;
- проводить апробацію реферативних повідомлень учнів на різноманітних заходах та перед різноманітною аудиторією (форуми, семінари, консиліуми тощо), надаючи можливість придбати особистий досвід публічних виступів, вчить аналізувати ті чи інші питання та чітко давати на них відповіді;
- формує стійкий науковий світогляд, необхідність постійної еволюції в умовах збільшення обсягу інформації, яка змінює традиційні уявлення людини про світ й соціум.
- виховує соціальну активність, загальну культуру особистості, здатність до співпраці, самореалізації та самовизначення;
- формує кращі особисті якості (відповідальність, чесність, працелюбство) і активну життєву позицію;

На розвиваючому етапі практичний психолог:

- проводить моніторинг розвитку здібностей, креативності, особистісних рис ліцеїстів;
- здійснює групову та індивідуальну розвивальну діяльність щодо вдосконалення пізнавальної та емоційно-вольової сфери ліцеїста за програмою “Соціально-психологічна адаптація восьмикласників до нових умов навчання”;
- проводить просвітницьку роботу з усіма суб’єктами навчального процесу щодо розвитку особистості учнів;
- формує міжособистісні стосунки в класі, навчає законам психологічної сумісності, засобам ефективної групової діяльності;
- прогнозує особистісне зростання та психологічний комфорт ліцеїста.

На проектувальному етапі учні:

- планують роботу в Науковому товаристві ліцею технічного профілю за такими напрямками: науково-дослідний, методичний;
- співпрацюють з професорсько-викладацьким складом працівників вищих навчальних закладів регіону з метою організації науково-дослідної роботи на різних факультетах обласного відділення Малої

академії наук України;

- поглиблюють знання за відповідними напрямками діяльності;
- набувають уміння взяти з літератури основний матеріал щодо зазначеної проблеми, викласти його сутність і дати оцінку опрацьованим джерелам (висловити свою думку щодо проблеми); логічно обґрунтувати обрану тему, її наукову та практичну новизну, викласти власні ідеї, пропозиції; робити висновки, корисні для суспільної практики; самостійно досліджувати питання; висувати свої гіпотези й перевіряти їх обґрунтованість експериментально;
- беруть участь в роботі ліцейного, міського та обласного наукових товариств за відділеннями;
- працюють в динамічних змішаних групах з випускниками-студентами МФТІ та інших вищих навчальних закладів;
- беруть участь в I-III етапах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідних робіт Малої академії наук України, в обласних та Міжнародних конкурсах, турнірах, семінарах, науково-практичних конференціях різного рівня;

На проектувальному етапі вчитель:

- координує науково-дослідну роботу учнів з тієї чи іншої теми;
- забезпечує інформаційний, методичний, матеріально-технічний супровід учнівської діяльності;
- знайомить учнів з методами та методикою наукових досліджень;
- організовує науково-практичну роботу учнів, забезпечуючи участь дітей в наукових екскурсіях, практичних заняттях, дослідних експедиціях, наукових школах;
- проводить лекції та практичні заняття з конкретно обраного учнем напрямку його дослідної діяльності;
- формує такі риси характеру юного дослідника: самостійність, самовизначення, самоспостереження, самосвідомість, самовиховання, самоконтроль;
- організовує творчі зустрічі з науковцями;
- формує комунікативну компетентність: уміння вести дискусії, обговорення тощо.

На проектувальному етапі практичний психолог:

- поновлює інформаційну базу обдарованих учнів на основі результатів діагностики;
- організовує заходи щодо формування розвиваючого середовища для обдарованих дітей;
- навчає новим способам дій і поведінкових реакцій, нових стратегій і стилів поведінки;

- проводить розвиваючі заняття для зняття емоційного напруження, формування навичок саморегуляції;
- здійснює психологічну підтримку учнів-учасників олімпіад, МАН.

На діяльнісному етапі учні:

- на поглибленому рівні вивчають дисципліни технічного профілю;
- беруть активну участь у творчих лабораторіях при вищих навчальних закладах;
- разом з професорсько-викладацьким складом працівників вищого навчального закладу розробляють тему науково-експериментальної роботи, беруть участь в науково-практичних конференціях, виставках, турнірах та семінарах міського, обласного, Всеукраїнського та Міжнародного рівнів;
- беруть участь в роботі обласної філії Малої академії наук України, пишуть роботи дослідного характеру;
- працюють в динамічних змішаних групах з випускниками-студентами МФТІ та інших вищих навчальних закладів.

На діяльнісному етапі вчитель:

- координує додаткове навчання учнівської молоді (самоосвіта, факультативні заняття та гуртки);
- працює в тісному контакті з науковцями вищих навчальних закладів України;
- проводить конкурентні форми учнівської взаємодії (виступи в наукових дебатах, проведення наукових боїв чи змагань);
- формує комунікативні компетентності: уміння переконувати і відстоювати свою точку зору;
- стимулює бажання займатися науково-дослідною роботою надалі;
- засобами науково-дослідної роботи допомагає старшокласникам у формуванні потреби безперервно вчитися з метою отримання нових базових знань, вмінь, навичок, необхідних для подальшої наукової діяльності;
- сприяє реалізації завдань дослідження, винаходу, експерименту юних науковців;
- рекомендує до друку тези доповідей на засіданні кафедри, стимулює учнівську молодь до творчої активності, саморозвитку, стійкої мотивації набувати знання впродовж всього життя.

На діяльнісному етапі практичний психолог:

- проводить індивідуальні і групові заняття щодо соціалізації та адаптації обдарованих дітей у колективі ровесників;
- допомагає в усвідомленому, особистісному виборі в складному

- сучасному житті;
- проводить факультативні заняття з психології;
- стимулює учнів до саморозвитку та самовдосконалення.

Таким чином, успіх розв'язання накреслених нами етапів розвитку (початковий, розвиваючий, проектувальний, діяльнісний, підсумковий) багато в чому залежить від того, наскільки продуктивно спрацює управлінський аспект діяльності того чи іншого навчального закладу.

Тому ми намагаємося в нашому навчальному закладі – ліцеї технічного профілю – створити сприятливі умови для професійного зростання (розвитку) педагогічного колективу: залучаємо кожного вчителя до пошукової, дослідної, творчої активності; здійснюємо діагностику освітнього рівня педагога, його готовності до самоосвіти з метою формування власного іміджу; упорядковуємо різноманітні засідання, наради, уникаючи перевантажень; створюємо позитивний настрій, ситуації успіху в роботі колективу, сприяємо задоволенню від власних досягнень, стимулюємо подальше самовдосконалення вчителя; використовуємо нетрадиційні форми методичної роботи; здійснюємо аналіз результатів професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Лісовий О. Мала академія наук України у формуванні інтелектуального потенціалу нації / О. Лісовий // Директор школи, ліцею, гімназії : Науково-практичний журнал для керівників закладів освіти: Фахове видання з педагогічних та психологічних наук затверджено ВАК України з 2001р. – 2012. – №2. – С. 59-66.
2. Мелешко В. Розвиток інноваційного потенціалу сільської школи / В. Мелешко // Директор школи, ліцею, гімназії: Науково-практичний журнал для керівників закладів освіти: Фахове видання з педагогічних та психологічних наук затверджено ВАК України з 2001р. – 2012. – №6. – С. 58-61.
3. Презентація номінантів конкурсу “Первоцвіт – 2012”. Номінація “Ефективний заклад освіти” // Директор школи, ліцею, гімназії: Науково-практичний журнал для керівників закладів освіти: Фахове видання з педагогічних та психологічних наук затверджено ВАК України з 2001р. – 2012. – №6. – С. 73-81.
4. Презентація номінантів конкурсу “Первоцвіт – 2012”. Номінація “Родзинки особливих досягнень” // Директор школи, ліцею, гімназії: Науково-практичний журнал для керівників закладів освіти: Фахове видання з педагогічних та психологічних наук затверджено ВАК України з 2001р. – 2012. – №6. – С. 82-96.

ОЛЕФІРЕНКО Н.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри інформатики,
Харківський національний
педагогічний університет,
м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються особливості підготовки сучасного вчителя в умовах інформатизації освіти. Розглядаються вимоги, які пред'являються до вчителя. Приділяється увага впливу сучасних технологій на навчально-методичне й матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, на форми й методи навчання майбутнього вчителя. Наголошується на необхідності неперервного підвищення кваліфікації викладачів для забезпечення продуктивного навчального процесу у вищій школі.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя, інформаційно-комунікаційні технології, вищий навчальний заклад, вища школа.

В статье рассмотрены особенности подготовки современного учителя в условиях информатизации образования. Показаны требования, предъявляемые к учителю. Уделяется внимание влиянию современных технологий на учебно - методическое и материально - техническое обеспечение учебного процесса, на формы и методы обучения будущего учителя. Отмечается необходимость непрерывного повышения квалификации для обеспечения продуктивного учебного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя, информационно - коммуникационные технологии, высшее учебное заведение, высшая школа

The article describes the features of modern teacher education in informatization of education. We discuss requirements for the teacher. It's paid attention to the influence of modern technology on

educational and methodical, material and technical support of the educational process, the forms and methods of training future teachers. The article also shows the need for continuous professional development to ensure a productive learning process in higher education.

Key words: *training future teachers, information and communication technology, university, high school*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Особливості сьогодення, пов'язані з інформатизацією суспільства та проникненням інформаційних технологій у різні галузі діяльності людини, спричиняють зміни у поглядах щодо підготовки майбутнього вчителя. Інтернет-технології настільки стрімко входять у систему освіти, що впливають на зміст навчання, методи, форми організації навчального процесу, засоби тощо. Суттєвим поштовхом у запровадженні Інтернет-технологій у навчання стала можливість будь-якого користувача вносити зміни до змісту ресурсів – коментувати статті, розміщати власні розробки для широкого доступу, спільно і одночасно працювати над одним документом, розміщеним в мережі, спілкуватися з колегами тощо. Поява подібних можливостей сприяла розвитку відкритої освіти, яка ґрунтується на традиції вільного обміну ідеями, навчальними матеріалами, даними через Інтернет та спрямована на забезпечення вільного, гнучкого доступу до освіти будь-якої зацікавленої особи. Стратегічні положення відкритої освіти і науки позначені у Кейптаунській декларації відкритої освіти ("Cape Town Open Education Declaration: Unlocking the promise of open educational resources") [3], Будапештській декларації відкритого доступу ("Budapest Open Access Initiative") [2], Берлінській декларації про відкритий доступ до знань в природничих та гуманітарних науках ("Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities") [1]. В умовах сучасної відкритої освіти підготовка майбутнього учителя також набуває особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми

Питання, пов'язані з підготовкою сучасного фахівця в умовах інформатизації освіти широко обговорюються в багатьох сучасних роботах, зокрема в працях В.Ю.Бикова, А.М.Гуржія, Ю.О.Дорошенка, Ю.О.Жука, В.Г.Кременя, В.В.Лалінського, В.М.Мадзігона, В.Д.Руденка, О.В.Співаковського та інших науковців; педагогічні аспекти підготовки майбутнього вчителя в умовах широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій розглядаються у працях Н.В.Апатової, Л.І.Білоусової, М.І.Жалдака, І.Т.Зарецької, В.М.Монахова, Н.В.Морзе, О.В.Осіна, С.А.Ракова, Ю.С.Рамського, І.В.Роберт, С.В.Симоновича

та інших. Разом з тим, стрімкий і динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх впровадження у навчальний процес потребують аналізу тих змін, що відбуваються у підготовці майбутнього вчителя, й зокрема, вчителя початкової школи.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення особливостей підготовки сучасного вчителя в умовах сучасної інформатизованої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне інформатизоване та високотехнологічне суспільство потребує фахівця, який є не тільки різностороннє розвиненою особистістю, але й спеціалістом, здатним швидко адаптуватися до освітніх інновацій, що привносяться інформаційно-комунікаційними технологіями, спроможним ефективно розв'язувати професійні задачі за допомогою новітніх технологій, здібним до самостійного перенавчання, самостійного удосконалення власної підготовки. Такі вимоги суспільства пов'язані в першу чергу з прискоренням темпів науково-технічного прогресу, зростанням об'ємів наукової інформації, яка повинна бути засвоєною у процесі навчання, швидким змінням актуальних технологій. Сучасна вища освіта не встигає за тими змінами, що відбуваються у суспільстві. Новітні тенденції у розвитку суспільства потребують переходу від формули «навчання на все життя» до установки на неперервне навчання протягом всього життя, що означає закладання потреби продовження навчання у майбутньому. Підготовка майбутнього вчителя у вузі повинна бути лише одним із етапів становлення фахівця. Таким чином, навчальний процес у вузі повинен бути націлений на реалізацію освіти, що має випереджувальний характер, бути спрямованим на створення умов для професійного зростання й самоудосконалення, на формування умінь вчитися й самостійно приймати відповідальні рішення, на формування потреби у саморозвиткові, що потребує дотримання системності й науковості у підготовці майбутнього вчителя.

Необхідність змінення підходів до навчання стосується й підготовки майбутнього вчителя, оскільки з розширенням впливу новітніх інформаційних технологій модифікуються компоненти навчального процесу у загальноосвітній школі. Так, ускладнюються навчальне обладнання, удосконалюються дидактичні засоби й розширюється їх асортимент, змінюються освітні технології, які виявляються ефективними для навчання сучасних школярів, змінюються методи й зміст навчання, зазнає змін класно-урочна система. Це призводить до перманентного змінення вимог, які пред'являє школа до вчителя. Наявність протиріччя між рівнем підготовки вчителя та сучасними потребами школи зумовлює необхідність постійного навчання педагога.

Стрімкий розвиток науки і технологій призводить до швидкого застарівання знань, умінь й навичок, отриманих під час навчання у вищому навчальному закладі. Більше того, отримані знання й уміння встигають морально застаріти

ще до завершення навчання у вузі. Це змушує звернути увагу на необхідність посилення фундаментальної підготовки майбутнього вчителя, її орієнтації на такі підходи до вирішення професійних завдань, які залишаться актуальними протягом тривалого часу. Фундаментальні знання й уміння дозволять фахівцеві оволодівати актуальними інформаційними технологіями, продовжувати свій розвиток, удосконалити власну підготовку, освоювати нові засоби, що у свою чергу сприятиме формуванню таких необхідних якостей майбутнього вчителя, як здатність до гнучкого мислення, до саморозвитку, прагнення до творчого пошуку, поглиблення власної підготовки.

Таким чином, навчально-виховний процес у вищій школі, його зміст, методика і технологія організації детерміновані потребами суспільства в особистості вчителя, який володіє фундаментальними знаннями, уміннями й навичками, є готовим до продовження навчання у майбутньому, є різностороннім розвиненим, гнучким, здатним до швидкої орієнтації в сучасному світі і зокрема в світі новітніх інформаційних технологій.

Одним із вагомих чинників, які впливають на продуктивність навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, тривалий час вважали його матеріальну базу. Разом з тим, розвиток інформаційних технологій та можливість застосування світових ресурсів у навчальному процесі призвели не тільки до значного розширення навчально-методичної бази університету, але й до зменшення впливу конкретної матеріальної бази університету на продуктивність навчального процесу.

Навчально-методичне забезпечення вищого навчального закладу вийшло за межі наявної у ньому друкованої літератури, рекомендованих навчальних посібників, локальних розробок його викладачів. У навчанні стало можливим використовувати освітні ресурси глобальних і національних фондів, які містять дидактичні матеріали, програмні продукти навчального призначення, плани і конспекти уроків, сценарії різноманітних заходів тощо. Всі матеріали колекції можуть бути вільно використані, адаптовані, перероблені й удосконалені. Такі колекції сприяють створенню єдиного освітнього простору, «живлять ту спільну культуру навчання, створення, обміну й співробітництва, яка так необхідна суспільству знань, що швидко змінюється» [3].

Підготовка сучасного фахівця спирається на світові інформаційні ресурси, результати найновіших досягнень наукових співтовариств, методичні напрацювання освітянського загалу. З появою Web 2.0. технологій студент отримав можливість не тільки користуватися усіма зазначеними ресурсами, а й розміщувати в мережі власні розробки для отримання оцінки їх ефективності, публікувати результати власних досліджень, брати участь у педагогічних дискусіях і навіть колективних наукових проектах.

Фактично педагогічний процес у ВНЗ вийшов за межі дії конкретного

навчального закладу і певною мірою зазнає впливу світового освітнього співтовариства, який стає співмірним з тим, що надає студентові конкретний навчальний заклад.

Залежність продуктивності навчального процесу у ВНЗ від наявності комп'ютерної бази та її потужності в сучасних умовах технологізованого суспільства також зменшується. Недостатність індивідуальних комп'ютеризованих робочих місць, яка раніше суттєво обмежувала можливості щодо підготовки студента, компенсується індивідуальною технічною озброєністю сучасного студента – особистими мобільними пристроями (ноутбуками, смартфонами, планшетами тощо), які за функціональністю часто не поступаються локальним комп'ютерам. Сучасні пристрої можуть бути підключені до загальноуніверситетської та глобальної мережі, що дає змогу студентові користуватися необхідними матеріалами без обмежень у часі та просторі. Дослідники відмічають тенденцію до широкого впровадження мобільних пристроїв у навчання та розвиток «мобільного навчання», при якому на основі мобільних електронних пристроїв створюється освітнє середовище, де студенти можуть використовувати їх у якості інструменту доступу до матеріалів, що знаходяться в університетській або глобальній мережі [6, с. 92].

Вплив матеріальної бази на підготовку студента виявлявся також у тому, що існувала необхідність систематичного збільшення потужності комп'ютерів для встановлення сучасних програмних засобів, потрібних для забезпечення предметної діяльності студентів, що вимагало значних матеріальних витрат. Сучасні Інтернет-технології дали студентам змогу використовувати необхідні програмні засоби та інформаційні ресурси віддалено – без їх повного встановлення на персональний або особистий комп'ютер, мобільний пристрій, або з встановленням «клієнтських» додатків, які не потребують значних ресурсів комп'ютера. Застосування таких програмних засобів дає й інші переваги для навчального процесу – автоматичне і своєчасне поновлення версій, забезпечення захисту від несанкціонованого доступу, можливість користування незалежно від місця розташування або часового терміну, можливість одночасного доступу багатьох користувачів до даних, що опрацьовуються, або результатів діяльності тощо. Таким чином, застосування у підготовці майбутнього вчителя мережевих технологій дає змогу зменшити потреби у нарощенні комп'ютерного парку вищого навчального закладу та збільшенні їх потужностей.

Разом з тим, морально-психологічний клімат навчального закладу зберігає свій вплив на продуктивність підготовки майбутнього фахівця. Створена атмосфера педагогічного ВНЗ повинна спрямовувати студента на якісну підготовку, на оволодіння науково обґрунтованими теоретичними положеннями, на опанування педагогічної майстерності, на використання новітнього інструментарію у майбутній професійній діяльності. У процесі навчання має бути закла-

дено фундамент для становлення вчителя як особистості, яка легко орієнтується у новітніх досягненнях, у тому числі технологічних рішеннях, характеризується необхідними для педагогічної діяльності якостями: креативністю, ініціативністю, відповідальністю, вимогливістю, гуманністю.

Таким чином, в сучасних умовах технологізованого суспільства стає закономірним зменшення залежності продуктивності навчально-виховного процесу у ВНЗ від його навчально-методичної і матеріально-технічної бази. Разом з тим, продуктивність навчального процесу залежить від спрямованості ВНЗ на активне застосування світових інформаційних ресурсів.

Підготовка сучасного вчителя, здатного ефективно працювати в умовах інформатизації освіти, не є відокремленим завданням, а таким, що розв'язується в рамках загальної підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. Нові умови і нові орієнтири професійної підготовки сучасного вчителя відображені в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні» на 2012-2021 роки, в якій зазначено, що «пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві» [5].

Розвиток суспільства, науки й технологій, здійснення заходів щодо інформатизації освіти, потребують удосконалення системи підготовки майбутнього вчителя і приведення змісту його фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформатичної, практичної й соціально-гуманітарної підготовки до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарних сферах [5, с. 25]. Потреби в удосконаленні змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи пов'язані з різними аспектами модернізації початкової школи: переходом до реалізації нового Державного стандарту початкової освіти, підтримкою гуманізації освіти, ідей дитиноцентризму у навчанні, запровадження принципів компетентнісного та особистісно-зорієнтованого підходів у навчанні молодших школярів, впровадженням інформаційних технологій у навчальний процес початкової школи.

У Національній стратегії розвитку освіти відзначається необхідність інтеграції традиційних педагогічних і новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання, створення нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів [5, с. 25] для підготовки майбутнього вчителя.

Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці майбутнього вчителя здатні індивідуалізувати процес навчання, що є важливим для реалізації одного із завдань вищої освіти – забезпечити можливість кожному студентові отримати освіту, яка найкраще відповідає його здібностям й особистим переконанням, створити умови, за яких кожний випускник досягає максимально можливого для нього рівня інтелектуального рівня й професійної майстерності [4].

Індивідуалізація навчання стає можливою завдяки наданню кожному студенту-ві можливості вибору власної швидкості і траєкторії в опануванні навчальним матеріалом, вибору навчальної і методичної літератури, вибору способів вираження власних задумів тощо.

Можливість вільного доступу до світових джерел навчальної інформації під час як аудиторної роботи, так і самостійної підготовки, зумовлює необхідність змін у проведенні лекційних і практичних занять зі студентами. Так, важливим на лекційних заняттях є не стільки повідомлення нових знань, скільки створення умов для з'ясування проблемних питань, формування умінь й навичок розв'язання професійних задач, залучення до активної пошукової та наукової діяльності. На практичних заняттях стає необхідним пропонувати завдання, які є наближеними до умов реальної професійної діяльності і мають проблемний і творчий характер - завдання, які орієнтовані на самостійний пошук інформації або шляхів розв'язання поставленої задачі; спрямовані на розробку власних ресурсів для реалізації визначеної дидактичної задачі, орієнтовані на пошук оптимальних технологічних рішень тощо.

Застосування сучасних інформаційних технологій дає змогу у підготовці майбутнього вчителя збільшити роль спільної роботи в рамках групової або колективної роботи. Спільна робота стає можливою за рахунок як одночасного доступу до всіх необхідних навчальних матеріалів, так і за рахунок програмного забезпечення віддаленого доступу, яке надає поле для спільного створення й редагування різноманітних електронних ресурсів (навчальних посібників, тренажерів, інтерактивних моделей, засобів автоматизації контролю за результатами навчальної діяльності тощо).

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій сприяє зміні методів навчання у підготовці майбутнього вчителя—з роз'яснювально-ілюстративних на проблемні, пошукові, дослідницькі, проектні, які спрямовані на самостійну продуктивно-перетворювальну діяльність студента щодо отримання й опрацювання інформації, оволодіння практичними вміннями й навичками.

Таким чином, суттєвим компонентом навчального-виховного процесу є інформаційно- насичене середовище, яке впливає на всі інші компоненти навчального процесу та його результативність.

Сучасні тенденції у вищій освіті, зумовлені розвитком інформаційних технологій, змінюють роль викладача у підготовці майбутнього фахівця, впливають на суспільні очікування від викладача та вимоги до нього.

Перш за все в умовах вільного доступу до різноманітних інформаційних джерел – світових бібліотек, всесвітньо відомих наукових розробок, відкритих результатів сучасних досліджень науковців, навчальних матеріалів тощо, викладач не виконує роль єдиного транслятора знань. У сучасних умовах

викладач повинен не тільки сам володіти широким діапазоном предметних знань, уміти вибрати для студентів найбільш значиму інформацію, яка зберігає актуальність упродовж тривалого часу, але й навчити студентів прийомам і методам самостійного поповнення знань, самостійного розвитку. Для майбутнього фахівця значимими стають уміння відбирати нову інформацію, її аналізувати, оцінювати та встановлювати зв'язки з отриманою раніше. Такі уміння можуть бути засвоєні тільки в процесі діяльності. У свою чергу це призводить до необхідності розширення традиційних методів викладання у вищій школі, більш активного застосування продуктивних і проблемних методів навчання, залучення студентів до наукової і дослідницької роботи.

Ще одним наслідком доступності джерел навчальної та наукової літератури є те, що у процесі навчання студент все частіше вимагає від викладача не повідомлення нових знань, а спрямування власних зусиль для досягнення навчальної мети, допомоги у його власному освітньому маршруті, у виявленні та розвитку його здібностей. Це потребує уникнення авторитаризму у навчальній діяльності, створення атмосфери взаємодопомоги, співробітництва, співтворчості.

Сучасний процес підготовки студента в умовах інформатизації освіти потребує систематичного підвищення кваліфікації викладачів, незалежно від їх спеціалізації. Тільки за умови постійного саморозвитку, активної участі у наукових дослідженнях, систематичного відслідковування новинок викладач може ефективно управляти педагогічним процесом, стимулювати розвиток кожного студента, виявляти його здібності, залучати до творчої та наукової роботи. Регулярне підвищення кваліфікації викладача, особливо в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, є необхідністю при підготовці майбутнього вчителя до проектування дидактичних електронних ресурсів. Швидкий розвиток інформаційних технологій, доступність нових інструментальних засобів та поява нових технологічних рішень змушують викладача систематично вносити корективи до змісту підготовки майбутнього вчителя, поновлювати навчальні курси, коригувати зміст практичних завдань тощо. Таким чином, підготовка майбутнього вчителя в сучасних умовах передбачає взаємний розвиток і викладача, і студента.

Отже, в сучасному навчальному процесі закономірність, що визначає взаємозв'язок між викладанням й учінням і залежність між продуктивністю цілісного навчального процесу й рівнем підготовки студентів і рівнем професіоналізму викладачів, проявляється у зміні ролі викладача в напрямі посилення його організаторських та координаційних функцій у навчальному процесі та необхідності демонстрування готовності до систематичного самовдосконалення й саморозвитку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у дано-

му напрямі. Особливості сучасного етапу впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у освіту потребують аналізу тих змін, що відбуваються у підготовці майбутнього вчителя. Тенденції, які є притаманними процесу підготовки фахівця, свідчать про істотний вплив інформаційно-комунікаційних технологій на всі компоненти педагогічного процесу у вищому навчальному закладі. Процесу навчання майбутнього вчителя притаманними є такі особливості:

Зміст, методика і технологія організації навчального процесу детерміновані потребами в особистості вчителя, який є готовим до продовження навчання у майбутньому, є різностороннє розвиненим, гнучким, здатним до швидкої орієнтації в сучасному світі і зокрема в світі новітніх інформаційних технологій.

Зменшується залежність продуктивності навчально-виховного процесу у ВНЗ від його навчально-методичної і матеріально-технічної бази, проте продуктивність навчального процесу залежить від спрямованості на активне застосування світових інформаційних ресурсів.

Суттєвим компонентом навчального-виховного процесу є інформаційно-насичене середовище, яке впливає на всі інші компоненти навчального процесу та його результативність

Змінюється роль ролі викладача в напрямі посилення його організаторських та координаційних функцій у навчальному процесі та необхідності демонстрування готовності до систематичного самовдосконалення й саморозвитку.

Список використаних джерел:

1. Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities. - Електронний ресурс. - Режим доступу: http://www.zim.mpg.de/openaccess-berlin/berlin_declaration.pdf
2. Budapest Open Access Initiative – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>.
3. Cape Town Open Education Declaration: Unlocking the promise of open educational resources. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>.
4. Кинелёв В. Г. Роль информационных и коммуникационных технологий в обеспечении качества и доступности высшего образования // Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования: сб. науч. ст. Кн. 1 – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», 2010. – 312 с. 8
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> 16
6. Семеріков С.О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія / Семеріков С.О.; науковий редактор академік АПН України, д. пед.н., проф. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг: Мінерал; К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 340 с. - 23

ПАВЛОВСЬКА О.В.,
заступник директора з
навчально-виховної роботи
гімназії № 136,
м. Київ

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядається компетентнісний підхід як пріоритет розвитку сучасної системи освіти, зокрема навчального процесу. Звертається увага, що процес учіння має наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання, а моніторинг сформованості ключових компетентностей за допомогою кваліметричної моделі є одним з важливих складових управління навчальним процесом. Розглядається алгоритм управлінської діяльності з розвитку персоналу, організації вчителем навчальної діяльності учнів на уроці та в позаурочний час.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, управлінська діяльність, кваліметрична модель, процес учіння.

Статья рассматривает компетентностный подход как приоритет развития современной системы образования, в частности учебного процесса. Обращается внимание, что процесс обучения должен наполняться развивающей функцией, которая становится интегрированной характеристикой обучения, а мониторинг сформированности ключевых компетентностей с помощью кваліметрической модели – одна из важнейших составляющих управления учебный процессом. Рассматривается алгоритм управленческой деятельности по развитию персонала, организации учителем учебной деятельности учеников на уроке и во внеурочное время.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, управленческая деятельность, кваліметрическая модель, процес обучения.

The article deals with competence approach as the priority of the development of modern system of education, especially of the process of

education, Great attention is paid to have the developing function which becomes an integrated characteristic of education. The monitoring of the level of formation of key competences with the help of qualimetric model is one of the most important components in managing the educational process . The author gives the algorithm of the staff development managing ,the teacher's organization of his pupils' educational activity at the lessons and during their extracurricular activities.

Key words: *competence approach, competency, adequacy, management, qualimetric model, process of education.*

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід в освіті - це відповідь на вимоги часу. Динамічні зміни життя, постійне оновлення інформації зумовлюють потребу в членах суспільства, фахівцях, які здатні оперативнo адаптуватися, навчатися протягом життя, неперервно розвиватися. Провідні освітянські документи визначають компетентнісно орієнтований підхід пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної системи освіти. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція профільного навчання в старшій школі та інші базові освітянські документи ґрунтуються на компетентнісній стратегії.

Метою статті є визначення ролі, значення, місця та перспектив застосування компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід скеровує освіту на формування цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими мають оволодіти учні під час навчання в школі. Це вимагає від учителя змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку учитель відігравав роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки учня – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Відповідно, змінюється й роль та завдання управління навчальним процесом. Акценти зміщуються на відслідкування якості не знань з предмету, а на визначення рівня сформованості ключових, предметних та міжпредметних компетентностей, їх моніторинг та організацію навчального процесу таким чином, щоб досягати максимальних результатів розвитку та освіченості гімназистів. В такій роботі керівникам навчальних

Таблиця 1. Рівень сформованості ключових компетентностей учня 11 класу

Фактори компетентності	Вагомість фактора	Складові факторів компетентності	Вагомість складових	Ступінь проявлення
Уміння вчитися	0,35	Має розвинуті знання про прийоми розумової діяльності	0,20	
		Уміє моделювати, прогнозувати на основі узагальнення, конкретизації при умові роботи з поняттями, визначенні головного, класифікації,	0,20	
		Переносить сформовані вміння на незнайому навчальну та життєву ситуацію	0,20	
		Має бажання і вміння домагатися оригінальності та новизни в кожній навчальній ситуації	0,20	
		Має розвинуті навички конструювати свою діяльність від постановки проблеми до отримання бажаного результату.	0,20	
			1,00	
Усього інформаційно-комунікаційна, комунікативна, загальнокультурна	0,35	Уміє здійснювати пошук потрібної інформації, в тому числі з іншомовних джерел	0,10	
		Організовує діяльність та проводить самоконтроль, самооцінку	0,10	
		Презентує результати пізнавальної та практичної діяльності	0,10	
		Має достатній розвиток умінь орієнтування в сучасному інформаційному середовищі, в тому числі, іншомовного характеру, використовуючи мультимедійні та комп'ютерні технології для опрацювання, передачі, систематизації інформації і створення бази даних	0,10	
		Має знання про способи фіксації інформації, вміння обирати зручний та ефективний спосіб	0,10	
		Вміє організовувати свою діяльність	0,10	
		Володіє правилами етики, співробітництва.	0,10	
		Вміє використовувати засоби мови і мовлення у процесі монологу, діалогу, інтерактивної діяльності різного характеру	0,10	
		Має знання про емоції та емпатію та їхню роль у впливі на слухача, читача	0,10	
		Висловлює аргументовано власну точку зору на мистецтво	0,10	
			1,00	
			0,10	
Усього підприємницька, соціальна, здоров'я збережувальна, громадянська	0,30	Презентує та поширює інформацію про результати і продукти власної економічної діяльності та діяльності колективу	0,10	
		Має сформовану здатність і готовність до трудової, професійної діяльності, що зумовлює соціальний статус і можливості особистості	0,10	
		Уміє використовувати досвід розв'язання пізнавальних, моральних, світоглядних проблем, пов'язаних з конкретними видами діяльності особистості її життєдіяльності, життєтворчістю	0,10	
		Має знання та вміння використовувати техніками, що сприяють розвитку здібностей та подоланню вад	0,15	
		Має сформовані бажання й уміння виявляти творчу самостійність, ініціативу, волю, уміння пошуку та знаходження конструктивного виходу з життєвих труднощів, кризів	0,15	

закладів необхідно чітко усвідомлювати мету, завдання та шляхи їх реалізації. В навчальному закладі як кінцевий результат роботи має бути модель випускника, яка передбачає, що випускник уміє навчатися, діяти, жити в злагоді з іншими і з собою. Ключові компетенції, які повинні бути в нинішнього покоління, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві: розуміння несхожостей, повага один одного, здатність співіснування з людьми інших культур, мов, релігій; політичні та соціальні компетенції: здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікт ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні та поліпшенні демократичних інститутів та інше. Розуміння компетенцій як співорганізації ресурсів для досягнення мети дозволяє виділити такі ключові компетенції:

- організація власного ресурсу, себе на вирішення проблем (самоменеджмент);
- отримання даних про ситуації та про себе (інформаційна);
- залучення ресурсів інших людей шляхом взаємодії з ними (комунікативна).

Таким чином, критерієм прояву компетенції є досягнення людиною позитивного для себе результату. Ключові компетентності, надпредметні та міждисциплінарні застосовуються в різноманітних ситуаціях не тільки в школі, але й у сім'ї, у соціумі та інше. Тому моніторинг сформованості ключових компетентностей за допомогою кваліметричної моделі є одним з важливих складових управління навчальним процесом (Таблиця 1).

Але найважливіше завдання для педколективу – не втратити жодного учня. Система роботи з розв'язання цього завдання передбачає тісну співпрацю учителів, учнів, батьків. Алгоритм управлінської діяльності з розвитку персоналу, організації вчителем навчальної діяльності учнів на уроці та в позаурочний час будується за таким планом:

1. Ознайомлення учасників навчального процесу з основними аспектами установчої педради, під час якої педагоги аналізують якість освітньої діяльності в навчальному закладі, визначають результат, якого потрібно досягнути.

2. Організація роботи вчителя протягом навчального року.

3. Організація методичної роботи з учителями з питань пошуку ефективних шляхів управління якістю освіти та освітнього процесу.

4. Ознайомлення з основними аспектами моніторингу результатів успішності.

5. Підсумки моніторингових досліджень за рік щодо розв'язання даної проблеми.

6. Аналіз роботи, отриманих результатів моніторингових досліджень,

корекція роботи й планування подальших дій.

Контроль сформованості ключових компетентностей передбачає виконання моніторингових робіт (тестів, творчих завдань) діагностичного характеру протягом року, де перевіряється:

I. Рівень сприйняття, розпізнавання та фіксації інформації в структурах пам'яті.

II. Рівень свідомого засвоєння інформації.

III. Рівень трансформації знань.

IV. Рівень аналізу засвоєної інформації.

V. Рівень синтезу та узагальнення засвоєної інформації.

VI. Рівень оцінювального мислення.

VII. Питання, які активізують процеси розвитку дивергентного мислення.

Розробка стратегії впровадження й відслідкування ключових компетентностей у межах програми моніторингу якості освіти дозволяє проаналізувати реальну ситуацію в навчальному закладі й спрогнозувати подальшу діяльність. Система відслідковування ключових компетентностей у межах моніторингу якості освіти передбачає поетапну діяльність:

I етап - діагностико-прогностичний (вивчення проблеми, рівня сформованості компетентностей. Оцінка дидактичних і методичних можливостей кожного предмета щодо їх формування протягом уроку

II етап - моделювання системи впровадження й відслідкування (конкретні дії, плани, контроль та оцінка діяльності й результативності на різних етапах);

III етап - визначення ефективності (полягає в оцінці як самої системи впровадження й відслідкування, так і якості кінцевого результату).

Для управлінських і методичних структур важливо визначитися з об'єктами відслідковування (система впровадження ключових компетентностей в освітній процес; рівні засвоєння учнями ключових компетентностей) та критеріями оцінювання (відповідність системи та рівнів засвоєння компетентностей учнями нормативно-правовій базі (стандарти, програми); відповідність системи та рівнів засвоєння статусу і потенціалу школи, її можливостям; відповідність запитам споживачів (соціум, особистість)).

Ключові компетентності як базові, надпредметні складно вимірювати, тому важливо:

1. Ураховувати засвоєння учнями ключових компетентностей при оцінюванні навчальних досягнень учнів.

2. Для формування оцінки рівня сформованості ключових компетентностей необхідно використовувати інтерактивні технології, які дозволяють не тільки кількісно, з використанням 12-бальної системи оцінювання, а й якісно, включаючи самооцінку та зовнішню експертну оцінку, відслідковувати ключо-

ві компетентності, наприклад:

- з відкритими завданнями;
- учнів у дослідницьку діяльність;
- та розв'язання проблемних завдань;
- як ефективний засіб компетентнісного навчання;
- ситуативних завдань;
- навчання, комп'ютерне моделювання;
- методу навчальних проектів.

Важливими напрямками управління навчальним процесом є розробка та впровадження інтерактивних технологій у процес навчання й посилення експертної оцінки за рівнем сформованості як ключових, так і предметних компетентностей. У ролі експертів можуть виступати спеціалісти навчального закладу, управлінці, методисти. Зовнішню експертизу здійснюють батьки, випускники, роботодавці, спеціалісти, здатні оцінювати підготовленість школярів до вирішення проблем, типових для сучасного життя.

Зрозуміло, що ці вимоги та реалізація компетентнісного підходу скеровують школу на формування людини-громадянина, для якої громадянське суспільство стане середовищем в якому вона сповна зреалізує свої права й свободи, розкриє свої можливості і таланти і цим самим усвідомлено буде задовільняти інтереси та потреби суспільства в цілому. На вище зазначені вимоги має працювати модель випускника, яка передбачає:

- на інтелектуальному рівні – отримання глибоких, міцних, систематизованих універсальних знань як бази для спеціалізації й поглибленого вивчення ряду предметів; при цьому передбачено формування навчальних умінь;
- на соціокультурному рівні – отримання соціально-психологічних знань та формування на їхній основі навичок як індивідуальної діяльності, так і роботи в групі, здатність виконання різних групових ролей як основи адаптації та творчої діяльності в соціумі.
- на загальнокультурному рівні – формування основ інтелігентності через оволодіння надбаннями людства в різних сферах як основи для розуміння мистецтва та формування загально екологічного підходу до довкілля.

При модернізації навчального процесу велика увага приділяється зміні методів навчання, а не власне змісту. При цьому переосмислюється роль педагога в процесі поточної оцінки та повсякденного контролю та відбувається відмова від стійкого стереотипу оцінних авторитарних суджень і перехід до допомоги учням в усвідомленні ними своїх індивідуальних можливостей і здатностей в умовах співробітництва з педагогом у напрямку збільшення частки самоконтролю та самооцінки.

Висновок. Отже, варта уваги відмова від переважної орієнтації контрольних перевірок на оцінку результатів зазубрювання, на перевірку алгоритмічних знань і перехід до оцінки рівня володіння компетентностями, до інтегральних багатомірних оцінок, що характеризують здатність учнів до творчої діяльності. А звідси й оцінка праці педагога має відбуватися не тільки за знаннями та навичковими досягненнями його учнів, а й за динамікою основних показників розвитку учнів (при цьому кожна освітня система має право та зобов'язана визначити свій вектор розвитку).

Список використаних джерел:

1. Байков Ю. Н. Диагностика социальной компетентности. Результаты апробации диагностики комплекса / Ю. Н. Байков, Д. Е. Егоров // Прикладная психология. – 2000. – № 6. – С. 24.
2. Борзенкова Т. А. Завучу на кожен день / Т. А. Борзенкова. – К.: Шк. світ, 2009. – 359 с.
3. Гришанова Н. А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования // Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика. Кн. 6 // Под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Суббето. – М., 2002. – 154 с.
4. Гузик М. Десять ключових компетентностей, які обслуговують особистість та її природний талант: реалізація в умовах шкільного навчання / М. Гузик. – К.: ВПУ «Київський університет», 2006. – 148 с.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>.
6. Дичина Н. Ю. Деятельность социального педагога как фактор становления социальной компетентности подростка: дис.. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Н. Ю. Дичина. – Иркутск, 2005. – 129 с.
7. Дмитренко Г. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів / Г. Дмитренко., В. Олійник, О. Ануфрієва. – К.: ЦІППО, 1996. – 84 с.
8. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу / Г. А. Дмитренко. – К., 1996. – 176 с.

RUDA GALINA,

senior teacher, department of psychology and education,
In-Service Teacher Training Institute of
Chernivtsi region

EMPIRICAL STUDY OF PRACTICAL PSYCHOLOGIST READINESS TO INTERACT WITH SCHOOL TEACHING STAFF

The paper presents results of an empirical research of psychologists' readiness to interact with school teaching staff. We constructed a structure of this readiness (components, levels of development), revealed tendencies of development during training of graduated and future psychologists. The appropriateness of the practical psychologist training to interact with school teaching staff during postgraduate education was justified.

Key words: psychologists' readiness to interact with school teaching staff, motivational and evaluative component, cognitive-operational component, personal component, regulative component, readiness levels.

У статті представлено результати емпіричного дослідження готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічними колективами шкіл. Побудовано структуру зазначеної готовності (компоненти, рівні їх розвитку), виявлено тенденції її розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх психологів. Обґрунтовано доцільність формування готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи в умовах післядипломної освіти.

Ключові слова: готовність практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, мотиваційно-ціннісний компонент, когнітивно-операційний компонент, особистісний компонент, регуляційний компонент, рівні готовності.

В статье представлены результаты эмпирического исследования готовности практических психологов к взаимодействию с педагогическими коллективами школ. Разработана структура указанной готовности (компоненты, уровни их развития), определены тенденции её развития в процессе

профессиональной подготовки будущих психологов. Обосновано целесообразность формирования готовности практического психолога к взаимодействию с педагогическим коллективом школы в условиях последипломного образования.

Ключевые слова: *готовность практического психолога к взаимодействию с педагогическим коллективом школы, мотивационно-ценностный компонент, когнитивно-операционный компонент, личностный компонент, регуляционный компонент, уровни готовности.*

Problems and relevance of the research. The study is important due to presence of social expectations regarding psychologists' work in the educational system and the associated need to increase significantly a training level of school psychologists. This is particularly important because of spread in society, as a whole, and in every educational institution, in particular, such personal and interpersonal challenges that require skilled professional attention.

Performing of an optimization function for joint activities during educational process at school, psychologist mediates to optimize relationship between participants. They have to diagnose a state of relationships, to separate issues related to interpersonal relationship conditions, to make appropriate decisions, to build strategies and tactics to implement them.

Researchers believe that an important condition for the successful solution of the above problems is an optimal interaction of a professional psychologist and teaching staff, noting the complexity and ambiguity of its organization in educational institutions (Bityanova, 2007, Dubrovina, 2009, Hilbuh, 1993, Ovcharova, 2003 et al.). This is due to many reasons. On the one hand, there are uncertainty of expectations of school administration and of teaching staff for school psychologist's abilities, teachers' reluctance to interact effectively with them, uncertain and very low status of practical psychology in secondary schools, the lack of demand for psychologists' participation in an educational process, absence of objective criteria for evaluation of their professional activity effectiveness. On the other hand, there are imperfections of psychologists' training, lack of a reference profile of a practical psychologist, personal traits mismatch with profession demands, insufficient readiness of most psychologists to interact with school teaching staff.

Objectives of the research are:

1. to determine the structure of practical psychology readiness to interact with school teaching staff on the base of theoretical analysis, to develop criteria for assessing of the development levels.
2. to make a selection of diagnostic tools.

3. to determine levels of psychologists' readiness to interact with school teaching staff.

On the base of a theoretical analysis of approaches to studying of individual readiness to a profession (Rude, 2009), problems of interaction between a practical psychologist and school teaching staff, in particular, (Hynd, 1983, Thibaut JW, Kellj, 1975, Ruda, 2010), we have developed a structure of practical psychologist's readiness to interact with teaching staff, consisting of the functionally interconnected components: 1) motivational and value, 2) cognitive-operational, 3) personal and 4) regulative.

Sample of the research. 121 secondary schools practical psychologist from Chernivtsi region participated in the experiment.

Methods and organization of the research. The following methods were used to diagnose psychologists' readiness to interact with school teaching staff and its components, in particular,: the author's questionnaire "Practical psychologists' attitudes to interaction with school teaching staff " (Ruda, 2011) (diagnosis of the motivational and values readiness component), "A comprehensive methodology for diagnosing the level of psychological readiness to interact with school teaching staff (diagnosis of the cognitive operational, personal, regulative components of readiness)" (Ruda, 2011) and author's technique to explore the cognitive-operational component of readiness. Internal consistency of different components (scales) of the complex method was empirically validated for diagnosing of psychological readiness to interact with school teaching staff.

The research was performed in 2011 – 2012.

Data statistical analysis and graphical presentation of the results were carried out with Statistica 6.0 and the computer program Microsoft Excel.

Results. On the basis of theoretical models of practical psychologists' readiness to interact with school teaching staff, levels of each component were defined and distribution of the respondents was determined according to the levels: high, average and low.

The results of diagnosis of the motivational and values readiness component revealed that the majority of the subjects (70.6 %) have average readiness to interact with teachers. 19.6 % of the respondents have the low level, and only 9.8 % have the high one. This indicates lack of school psychologists' orientation to interact with teacher, rejection of a teacher as a partner in psychological problem solving during educational process.

The practical psychologists with high attitude to interaction (9.8 % of subjects) have a desire to establish cooperation with educators. They consider the mentioned interaction as prerequisite for psychological activity effectiveness and as a factors of effective psychological and pedagogical support of educational process, they want to understand a situation and colleague's behavior, to find

teachers' positive qualities and to be focused on them at cooperation establishing. They believe that psychologist-teacher interaction is not only a professional collaboration, but also delicate emotional relationships that are important to each of participants; they always have something new, unknown and therefore interesting. It should be noted that the positive attitude of school psychologists to interaction with school teaching staff does greatly motivate them to improve their professional competence.

The practical psychologist with average attitude to interaction with school teaching staff (70.6% of the subjects) are marked by lack of a clear positive or negative evaluation of the interaction. They believe this interaction effective only in certain situations; suggest that it is not always a prerequisite for their professional activity effectiveness or a factor of effective psychological and pedagogical support of the educational process in educational institutions. School psychologists distinguish some advantages of working with a teacher, but do not quite agree that a psychologist should be an initiator of such a work, they do not always try to understand a situation and peers' behavior, to find teachers' positive qualities and to be focused on them at cooperation establishing.

The practical psychologists with low attitude to interaction with school teaching staff (19.6% of the subjects) do not regard such interactions as effective ones for their professional task performance, and therefore do not tend to employ them. They say that psychologists can realize themselves in educational institutions without interaction with teachers. According to these tested people, the interaction of a school psychologist and teaching staff does not promote a positive image of the psychologist at working place, so they do not want to search teachers' positive qualities and are not focused at cooperation establishing.

The low psychologists' attitude to interaction with teachers is accompanied by negative emotional modality that creates a kind of psychological barrier to interaction implementation in professional activities.

Negative attitudes generate not just decrease, but even change of the motivation modality from positive to negative one. Negative motivation is related to expectations of possible troubles, negative effects, fears, and a desire to avoid unwanted activity. In this context, an observation of V.A. Semychenko (Semychenko, 1999) is valuable that the action caused by this motivation are defensive, and the activity itself is forced. Negative emotional modality pushes a psychologist from interactions with teaching staff, directs their work into the opposite direction. Knowledge of interactions is formal, without transformation into beliefs that would have been served as an effective motive for implementation of this significant component into psychologist's professional activities. Perhaps, a psychologist had already some experience of such interactions, but the presence of negative attitudes indicates that this experience was unsuccessful.

Table 1.

Distribution of practical psychologists on the base of the levels of the cognitive-operational component of readiness to interact with school teaching staff.

Criterion level	Psychologists (%)				
	Knowledge of interactions	Desire for knowledge and self-development	Reflexivity (reflexive skills)	Communicative tolerance	Acceptance of others
High	17,6	0	7,8	0	11,7
Average	70,6	88,2	70,6	88,2	76,5
Low	11,8	11,8	21,6	11,8	11,8

Levels of the cognitive-operational component of psychologists' readiness to interact with school teaching staff were determined by quantitative criteria such as knowledge of interactions, a desire for knowledge and self-development, reflexivity (reflexive skills), communicative tolerance, acceptance of others.

Comparison of the results for certain elements of the cognitive-operational component allows us to identify the most relevant areas of influence for its optimization. Thus, there are no psychologists with the high levels of development for the criteria of «desire for knowledge and self-development» and «communicative tolerance». The largest number of the experiment participants with the low level was determined for the reflexivity (reflexive skills) criterion. The average level was dominant for all indexes.

Practical psychologist with the high level of knowledge about interactions with school teaching staff understand the nature of this interaction, know how to organize it, know what teachers expect from a psychologist, can identify school psychological and educational problems which require cooperation of psychologists and teaching staff for solution, know how differs functional responsibilities of teachers and psychologists.

However, a significant number of the subjects showed noticeable gaps in knowledge about interactions with school teaching staff. Thus, for the question «What educational problems require, in your opinion, cooperation between a teacher and a psychologist?», respondents gave the following answers: «excess burden of a psychologist», «organization and equipment of psychologist's room», «taking into account age characteristics,» «making schoolchildren interested in something» and so on.

It is difficult for psychologists to distinguish differences between interactions with teachers and other school psychologist activities; there is a substitution of concepts when a psychologist cannot distinguish between school psychological and pedagogical problems and types of psychological activities (e.g., «work with the children of migrant workers»).

The success of joint activities depends on coordinated actions of their members. Consensus concerning functional role expectations is important in this case.

A. V. Petrovskiy emphasized that proper coordination can be present only when members of the activity, defined by common goals, clearly understand capabilities, intentions and obligations to each other. Knowledge of differences in functional responsibilities of teachers and a psychologist assists the later does not duplicate teachers at school, but complements their functions in an educational organization with own professional activities.

The experimental results showed that many psychologists are not able to clearly distinguish the above responsibilities. This is confirmed by their answers to the question: «a psychologist acts as a diagnostician and a teacher does practice», «a psychologist should promote positive relationships, a teacher must respect, understand schoolchildren», «a psychologist does not see but diagnoses, does not teach but develops, corrects», «the difference is in correctional and renewable, diagnostic and consultative services», «a teacher teaches a child, a psychologist treats child's psyche», «a psychologist has more responsibilities», «a psychologist goes deeper into child's problems» and so on.

Most psychologists gave an affirmative answer to the question «Do you know how to collaborate with teachers?» But their responses to the following question, «What have you done to interact with teachers?» indicate deficiencies in their knowledge and skills: «I try to establish friendly relations», «I provide guidance regarding child's behavior», «I try to help», «I introduce diagnosis results», «I attend classroom lessons», «I diagnose teachers during certification», «I help to develop self-confidence», «I try to avoid conflicts» and so on. These responses did not reflect specific forms of interaction with teachers, which provide mutual influence on participants.

In general, the integrated index of the cognitive-operational component of readiness to interact with school teaching staff was high at 11.8 % of psychologists, average at 72.5 %, low at 15, 7 %.

The personal component of psychologists' readiness to interact with school teaching staff was investigated with the following criteria: autonomy (independence), internality (internal locus of control), adequacy of self-estimation, empathy ability, social intelligence.

Summary data on the distribution of the levels of the personal component for the experiment participants is reflected in the table 2.

According to data presented in the tables, empathy abilities of school psychologists is somewhat better developed than other criteria. Although a number of persons with high levels is low (9.8 %), but here is the smallest number of individuals with the low level (5.9 %). Most psychologists have the average level

Table 2.

Distribution of practical psychologists on the base of the levels of the personal component of readiness to interact with school teaching staff

Criterion level	Psychologists (y %)				
	Autonomy (independence)	Internality	Self-estimation adequacy	Empathy abilities	Social intelligence
High	9,8	7,8	7,8	9,8	21,6
Average	68,6	76,5	70,6	84,3	56,8
Low	21,6	15,7	21,6	5,9	21,6

of empathy (84.3 %).

A substantial number of subjects are characterized by the low levels of autonomy, adequacy of self-estimation, social intelligence, internality (21.6 %, 21.6 %, 21.6 %, and 15.7 % of psychologists) and only 9.8 % 7 8 %, 21.6 %, and 7.8 % respectively have the high levels.

As for the integrated index of the personal component of readiness to interact with teachers, 15.7 % of subjects had the high level of the personal component, 68.6 % had the average one, 15.7 % has the low level.

The level of regulative component of psychologists[readiness to interact with school teaching staff was determined by quantitative values of such criteria as emotional stability, equability of mind, purposiveness, ability to self-control, insistency, ability to self-organization.

Summary data on the distribution of levels of the regulative component for the experiment participants is reflected in the table 3.

Analysis of the data presented in the table shows some differences in formation of certain criteria of the readiness component. Thus, the high level of emotional stability was found out for 23.5 % of the respondents, that of the ability to self-regulate was among 15.7 %, the high level of persistence was shown by

Table 3.

Distribution of practical psychologists on the base of the levels of the regulative component of readiness to interact with school teaching staff

Criterion level	Psychologists (y %)				
	Emotional stability	Purposiveness	Ability to self-control	Insistency	Ability to self-organization
High	23,5	0	15,7	13,7	11,8
Average	56,9	76,5	64,7	74,5	70,6
Low	19,6	23,5	19,6	11,8	17,6

13.7 %, and that of the ability for self-organization was determined for 11.8 %, but the high level of insistency was not observed for any person. However, according to this criterion, most school psychologists have the average level (76.5 %) and the low one (23.5 %).

The following distribution was obtained for the integrated indicator of the regulative component of readiness to interact with teachers: 13.7 % of subjects had the high level of the regulatory component, 64.7 % had the average one, 21.6 % had the low level.

Comparing of several components of readiness to interact with teachers revealed predominance of average levels for all components: motivational and value, cognitive-operational, personal, regulative. The personal component of readiness to interaction is somewhat more developed (with the high level of 15.7 % psychologists). The motivational-value and regulative components are the least developed components (their high levels were noted for 9.8 %, and 13.7 % of the subjects, and the low levels was for 19.6% and 21.6%).

Thus, it was found out that the majority of school psychologists (62.3 %) have the average level of readiness to interact with school teaching staff. The high and low levels of readiness were shown by approximately the same number of subjects (18.0 % and 19.7 % respectively).

Conclusions.

1. According to the diagnostics results, it was found out insufficient psychologists' reading to interaction with school teaching staff as a whole and its components, in particular.

2. Comparison of formation of several components revealed predominance of the average levels of all components: motivational-value, cognitive-operational, personal, regulative. The personal component of readiness to interaction is somewhat more developed. The motivational-value and regulative components are the least developed components.

3. Empirical studies confirm the importance of the practical psychologists' training to interact with school teaching staff in the system of postgraduate education aimed at improving of relevant knowledge, skills, personal qualities and developing of a positive attitude towards the interactions. For this purpose, it is recommended to use special training courses, trainings, etc.

References:

1. Битянова М. Р. (2007) Психолог в школе: содержание деятельности и технологии: пособие . К.: Главник;159.
2. Гильбух Ю. З. (1993) Учитель и психологическая служба школы. АПН Украины. Ин-т психологии. К.; 142.

3. Дубровина И. В. (2009) Практическая психология образования. – Питер, 4-е издание, 592.
4. Hynd, A. (1983) The School Psychologist: An Introduction. — N.Y., 204.
5. Овчарова Р. В. (2003) Практическая психология образования: учеб. Пособие. М. : Академия, 448.
6. Руда Г. В. (2011) Развитие готовности практического психолога к взаимодействию с педагогическим коллективом школы. Спецкурс. Черновцы, 32.
7. Руда Г. В. (2009) Готовність практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи. Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України / Асоц. безперерв. освіти дорослих; редкол. : О.Л. Ануфрієва [та ін.] – К. : Геопринт, Вип. 12., 254 – 261.
8. Руда Г. В. (2010) Професійна взаємодія шкільного психолога і педагога: теоретичний аспект. Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», Т. 1. – Ч. 27, 145 – 150.
9. Семиченко В. А. (1999) Психология социальных отношений. К. : Магистр-S, 168.
10. Thibaut J. W., Kellj H. N. (1975) The Social Psychology of Groups. – N.J., Wiley, 210.

САВЧЕНКО Л.Л.,

старший викладач, кафедра теорії та методики дошкільної освіти,
Харківська гуманітарно-педагогічна академія, м. Харків

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті подається характеристика поняття інноваційна педагогічна діяльність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку як особливого виду творчої діяльності спрямованої на оновлення системи освіти.

Ключові слова: інновації, інновація освіти, інноваційний розвиток, інноваційна педагогічна діяльність, інноваційний потенціал педагога, інноваційна спрямованість педагогічної діяльності, педагог-новатор.

В статье дается характеристика понятия инновационная педагогическая деятельность будущего воспитателя детей дошкольного возраста как особого вида творческой деятельности, направленной на обновление системы образования.

Ключевые слова: инновации, инновация образования, инновационное развитие, инновационная педагогическая деятельность, инновационный потенциал педагога, инновационная направленность педагогической деятельности, педагог-новатор.

The paper describes the concept of innovative teaching activities of the future teacher of preschool children as a special kind of creative activity aimed at updating the education system.

Key words: innovation, education innovation, innovative development, innovation, innovation potential teacher, innovative orientation educational activities, educator and innovator.

Постановка проблеми. Фундаментальною ознакою сучасної цивілізації є орієнтація на розвиток освіти, науки і культури. У сучасних умовах розвитку

системи освіти в Україні значне місце посідає інноваційна діяльність, що характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням освітніх інновацій (нововведень), які вносять суттєві зміни в освітній процес [1, с.3].

Розвиток інноваційних процесів у освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття та активної діяльності у нових соціально-економічних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково педагогічної літератури свідчить про те, що проблема підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності розробляється останнім часом досить активно. Зокрема, у працях з теорії і практики сучасної педагогіки, педагогічної творчості розкрито зміст основних понять педагогічної інноватики, закономірності розвитку інновацій, генезис інноваційних процесів у ХХ столітті, особливості функціонування і розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у період реформування освіти (К. Ангеловські, В. Андреев, І. Богданова, Ф. Брансуїк, В. Беспалько, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, М. Кларін, О. Козлова, В. Луговий, В. Мадзігон, Л. Машкіна, Л. Подимова, В. Паламарчук, М. Поташник, І. Пригожин, К. Роджерс, О. Савченко, Г. Селевко, Н. Юсуфбекова та інші) [2, с.3].

Дослідження інноваційної технології знаходять місце у роботах таких науковців, як Л. Виготський, В. Беспалько, А. Хуторской, С. Федотова, В. Гузєєв, Б. Сазонов, Т. Кошечкіна, О. Околєлов, П. Лернер, Х. Беккер.

Питання підготовки педагога до інноваційної діяльності у межах організації процесу навчання висвітлені в працях І. Авдєєва, Л. Даниленко, Н. Клокар, О. Козлової, Є. Макагон, Л. Подимової, О. Попової, В. Сластьоніна та інших. Сучасні наукові підходи до висвітлення аспектів підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі віднайшли відображення у працях Л. Петриченко.

Теоретичним підґрунтям розв'язання проблеми управління інноваційним розвитком дошкільного навчального закладу є праці вчених у галузі освітнього менеджменту (О. Адаменко, В. Григораш, І. Гришина, Л. Карамушка, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Хриков та інші), менеджменту освітніх інновацій (Л. Даниленко, М. Савенков та інші), інноваційного розвитку навчальних закладів (В. Докучаєва, Ю. Конаржевський, В. Лазарєв, О. Лоренсов,

О. Моїсєєв, О. Пометун, М. Поташник, В. Руст, І. Сущенко та інші).

На практичному рівні основним засобом модернізаційних перетворень у дошкільній освіті є інноваційна діяльність педагогічних колективів дошкільних навчальних закладів. За результатами теоретико-експериментальних досліджень українських вчених (Н. Гавриш, О. Цехмістер та інші), процес модернізації дошкільної освіти гальмується через недостатній рівень інноваційної культури працівників дошкільних освітніх установ, жорстку регламентацію професійної діяльності педагогів, показники якісної роботи, які вже давно не відповідають вимогам часу.

Результати аналізу наукових джерел доводять, що більшість авторів (Т. Демиденко, Н. Клокар, О. Козлова, Л. Шевченко) погоджуються, що первинною функцією інноваційної діяльності є внесення змін у навчально-виховний процес шляхом пошуку, розробки та запровадження педагогічних нововведень. Кінцевим результатом (прямим продуктом) творчого пошуку можуть бути нові технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. При цьому нове у педагогіці та психології – то не лише авторські ідеї, підходи, технологічні методи, які досі не використовувались, а й комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу з прогресивними засадами, що дає змогу ефективно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості.

Мета статті – визначення інноваційної педагогічної діяльності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Інноваційна діяльність в Україні передбачена проектом Концепції державної інноваційної політики (1997) та проектом Положення “Про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти” (1999).

Терміни “традиційне (нормативне) навчання” та “інноваційне навчання” введені в науковий обіг групою вчених у доповіді Римському клубу (1978 р.), які звернули увагу світової спільноти на невідповідність традиційного навчання вимогам сучасного суспільства. Інноваційне навчання трактується в доповіді як навчання, що стимулює новаторські зміни в культурі та соціумі й орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін завдяки розвитку в людині творчих здібностей і різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми [5, с.15].

На думку І. Дичківської у ХХІ ст. створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність — здатність до оновлення, відкритість новому [2, с. 9]. Саме тому основою управління освітнім процесом у дошкільному навчальному закладі має бути довгострокова стратегія його інноваційного розвитку, спрямована на виконання нового соціального замовлення на рівний доступ молодого покоління українців до якісної освіти, яка відповідає

вимогам часу.

Інновації (італ. *Innovazione* – новина, нововведення) – нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери [6, с.10-15].

Вони є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі. Виражаються в тенденціях накопичення і видозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти.

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог.

Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

Як зазначає Т. Піроженко інноваційний розвиток ДНЗ — це розвиток, оснований на постійних і систематичних освітніх інноваціях, спрямованих на суттєве поліпшення всіх аспектів діяльності педагогічної системи дошкільного навчального закладу [4, с.17].

Категорію «інноваційна педагогічна діяльність» ми будемо трактувати услід за А. Лоренсовим, М. Поташником і О. Хомерікі, таким чином: «Педагогічна інновація (педагогічне нововведення, інноваційна педагогічна діяльність) являють собою комплексну діяльність, спрямовану на створення (народження, розробку), використання й розповсюдження нового (новацій) у педагогічній теорії та практиці».

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення вчителів до освоєння та застосування педагогічних новинок, конкуренція загальноосвітніх закладів, яка стимулює пошук нових форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо добору вчителів.

Головною рушійною силою інноваційної діяльності є педагог, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним і під час впровадження і поширення нововведень. Педагог-новатор є носієм конкретних нововведень, їх творцем, модифікатором. Він має широкі можливості і необмежене поле діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності наявних методик навчання і може коригувати їх, проводити докладну структуризацію досліджень навчально-виховного процесу, створювати нові методики. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога.

Інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність вдосконалювати

педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність [6, с.24].

Наявність інноваційного потенціалу визначають: творча здатність генерувати нові уявлення та ідеї; обумовлюється професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань освіти; вміннями проектувати і моделювати свої ідеї на практиці. Реалізація інноваційного потенціалу вчителя передбачає значну свободу дій і незалежність його у використанні конкретних методик, нове розуміння цінностей освіти, прагнення до змін, моделювання експериментальних систем.

Високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів педагога. На перший план виступає неповторна своєрідність кожної особистості, самооцінка соціокультурного та інтелектуального рівня розвитку; вибір різних форм культурної та наукової, творчої активності.

Відкритість особистості педагога до нового розуміння і сприйняття різних ідей, думок, напрямів, течій, базується на толерантності особистості, гнучкості та широті мислення.

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів.

Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем [3, с.158]. Усі ці вияви характеризують інноваційну діяльність у педагогічній сфері.

Інноваційна педагогічна діяльність заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики.

Педагогічна діяльність завжди орієнтується на певний зміст, тобто на знання, які слід здобути у процесі навчання, та на якості особистості, які необхідно виховати. Залежно від того, які цінності домінують при цьому, педагогічна діяльність в освітніх перетвореннях може мати формуючий (традиційний) або розвивальний (гуманістичний) характер.

Пошук шляхів оновлення педагогічних систем здійснюється на різних рівнях: одні установи починають розробляти концепції оновлення, інші – вже сформувались як новий тип навчального закладу. Результатами інноваційних

пошуків є якісно нові зразки освітніх систем, кожному з яких властиві специфічні структурно-організаційні особливості. Йдеться про нові типи навчальних закладів (адаптивні освітні установи, дитячі садки-школи, школи-лабораторії, гімназії, ліцеї тощо).

Цільові, змістові та процесуальні особливості інноваційної освітньої системи моделюються передусім на основі гуманістично зорієнтованих педагогічних ідей і технологій, вони спрямовані на актуалізацію освітніх потреб особистості, яка росте й розвивається.

Інноваційна педагогічна діяльність може здійснюватися як у традиційних навчальних закладах (дошкільних установах, школах), так і в закладах нового типу. У традиційних та інноваційних закладах вона здебільшого здійснюється емпіричним шляхом, тобто шляхом проб і помилок. У закладах нового типу інноваційна діяльність виконує стабілізаційну (закріплення і збереження створеного раніше) і пошукову (спрямовану на зміну стану системи) функції, які відображають різні і взаємопов'язані рівні педагогічної діяльності у процесі її саморозвитку – репродуктивний (відтворюючий) і продуктивний (творчий). Репродуктивна діяльність заснована на відтворенні традиційних схем дій, спрямована на одержання заданого результату відомими засобами. Продуктивна діяльність пов'язана з формулюванням нових цілей і досягненням їх за допомогою нових засобів.

Інноваційна педагогічна діяльність є одним із видів продуктивної діяльності. Серед її обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елементу в педагогічній діяльності. Інноваційні процеси, інноваційна педагогічна діяльність без нього просто неможливі. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму, конструкції – як у техніці. Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини.

Інноваційна педагогічна діяльність структурно охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка педагогічна діяльність, вона виконує гностичну (пізнавальну), проектувальну (перспективне планування завдань і способів їх розв'язання), конструктивну (співпраця педагога і вихованців), комунікативну (взаємодія педагога з учнями, колегами), організаторську (поетапність дій педагога і вихованців) функції [3, с.160].

Головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід (спрямованість на особистість, гуманістична природа), твор-

чий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивованість на пошук нового в організації навчально-виховного процесу.

Включення педагога в інноваційну діяльність може бути наслідком дії різноманітних чинників. Часто до неї спонукає їх невдоволеність методиками, результатами особистої праці, освоєння нових знань, особливо у суміжних сферах, осмислення і якісно нове бачення особистої життєвої місії, іноді – творче осяяння, яке, як правило, є результатом тривалого пошуку й аналізу здобутого на цьому шляху.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, інноваційна педагогічна діяльність є основою оновлення навчальних закладів, чинником розвитку освітніх систем. Її результат визначають структурні та змістові зміни в роботі закладу, освітньої системи, а за певних умов радикального реформування усієї освітньої системи.

Список використаних джерел:

1. Даниленко Л.І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Даниленко Лідія Іванівна. – К., 2005. – 43 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Макагон К.В. Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 155-160.
4. Піроженко Т. О. Психологічний супровід інноваційно-освітніх технологій в дитячому садку / Т. О. Піроженко. – Тернопіль: Навч. книга, 2006. – 48 с.
5. Попова О.В. Підготовка майбутнього вчителя до роботи в інноваційних закладах // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр.– Харків: ХДПУ, 1998. – Вип.8-9. – С. 63-66.
6. Попова О. В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці / О. В. Попова // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 9. – С. 10-15.
7. Сластєнін В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 308 с.

СГАДОВА В.В.,

кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки
та психології,
ДВНЗ «Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана»,
м. Київ

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ І САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ЇХНЬОЇ ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті акцентовано увагу на необхідності формування у майбутніх учителів готовності до самореалізації і саморозвитку, розкрито структурні компоненти (мотиваційний, змістовний, процесуальний) моделі психолого-педагогічної підготовки з формування цих важливих якостей особистості.

Ключові слова: самореалізація, саморозвиток, модель формування у майбутніх учителів готовності до самореалізації та саморозвитку, структурні компоненти моделі.

В статье акцентировано внимание на необходимости формирования у будущих учителей готовности к самореализации и саморазвитию, раскрыты структурные компоненты (мотивационный, содержательный, процессуальный) модели их психолого-педагогической подготовки по формированию этих важных качеств личности.

Ключевые слова: самореализация, саморазвитие, модель формирования у будущих учителей готовности к саморазвитию и самореализации, структурные компоненты модели.

The author focuses on the importance of forming readiness of future lecturers for self-fulfillment and self-development. The structural components (motivation, context and procedure) of the pedagogical model of teachers' preparation are identified.

Key words: self-fulfillment, self-development, pedagogical model of teachers' preparation, structural components.

Постановка проблеми... Усі перетворення, які відбуваються в суспільстві взагалі, і, зокрема, у сфері освіти, зосереджуються на особистості - основному суб'єктові навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим у центрі уваги науковців мають бути як фундаментальні так і нові підходи до визначення психолого-педагогічних закономірностей розвитку, формування і виховання особистості, яка б у майбутньому поповнила кадровий потенціал України талановитими людьми, здатними конструктивно мислити, творчо діяти, самоудосконалюватися і саморозвиватися упродовж усього життя. Ось чому забезпечення всебічного розвитку майбутніх фахівців є одним з важливих завдань вищої школи.

Важливою проблемою не лише вітчизняної системи вищої освіти є підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Її реалізація значною мірою залежить від створення у вищій школі такої системи навчання, яка здатна забезпечити освітні потреби кожного студента відповідно до його нахилів, можливостей, інтересів, бажань. Це потребує перегляду цілісного освітньо-виховного процесу, запровадження гуманістичної парадигми професійної освіти. Саме гуманістично орієнтована освіта створює умови у вищій школі для індивідуального розвитку студента, задоволення його природних потреб у розвитку, суб'єктивного самовизначення й самореалізації, самопізнання й постійного самовдосконалення.

В основі цієї парадигми лежить визнання індивідуальності й самоцінності будь-якої людини, її розвиток як індивіда, якому притаманний свій неповторний суб'єктний досвід. Виходячи з філософського розуміння людини як неповторної унікальної цілості, як джерела власної активності і творчості, вона сама може і повинна визначати цілі і цінності свого життя, детермінувати власний розвиток. Основне завдання викладача — надати студентові своєчасну допомогу в самоактуалізації, тобто виявленні і розвитку природних нахилів, самоствердженні.

Аналіз наукових джерел... Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемі професійної підготовки майбутнього педагога приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам, як: загально-педагогічна підготовка вчителя (О.А. Абдуліна, Ю.К. Бабанський, В.І. Бондар, С.І. Гончаренко, Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, Н.Г. Ничкало, І.П. Раченко, О.Я. Савченко, В.О. Сластьонін, Я.О. Хомич), розвиток особистості вчителя (Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.О. Моляко, В.В. Рибалка), підготовка вчителя до творчої професійної діяльності (Ю.П. Азаров, І.Я. Зязюн, Н.В. Кічук, В.О. Кан-Калик, Л.М. Лузіна, О.М. Пехота, Н.Ю. Посталюк, С.О. Сисозва).

Більшість дослідників ефективність будь-якої діяльності пов'язують з психологічною та практичною готовністю до неї (О.Г. Асмолов, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович, Н.Д. Левітов, Д.М. Узнадзе). Феномен готовності є предметом вивчення як педагогіки, так і психології. Педагогіка приділяє увагу умо-

вам, що сприяють професійному зростанню вчителя, а психологи встановлюють взаємозв'язок між станом готовності та діяльності.

У психолого-педагогічній літературі проблема готовності вивчалась на різних рівнях, зокрема розкриття змісту поняття (О.Ф. Мазурський, А.Ф. Ліненко, О.Г. Мороз, Д.М. Уznaдзе), виявлення прояву готовності в різних видах діяльності (Р.А. Белл, В.М. Мясищев, І.Олпорт).

Усталена практика психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів недостатньо зорієнтована на формування у них готовності до самореалізації і саморозвитку. Аналіз психолого-педагогічної літератури, стан розв'язання даної проблеми у практиці роботи вищої школи дозволяють зробити висновок про те, що формування у студентів такої готовності значною мірою буде залежати від оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки.

Метою статті є акцентування уваги на необхідності формування у майбутніх учителів готовності до самореалізації і саморозвитку у процесі їхньої психолого-педагогічної підготовки.

Педагогічна діяльність вимагає високого рівня індивідуального розвитку особистості. Потреба розвивати свій творчий потенціал викликана зростанням змін в освітньому середовищі. Праця, яка пов'язана з необхідністю постійно змінюватися, удосконалюватися, щоб відповідати вимогам часу, передбачає високу здатність до саморозвитку. До саморозвитку особистість спонукають такі бажання, як досягнення кар'єри, лідирувати, самостверджуватися, професійно і творчо зростати, бути визнаним серед колег, мати повагу, схвалення результатів діяльності, одержати більше задоволення від роботи і життя, піднятися по сходинках професійного успіху.

Саморозвиток — це процес якісних особистісних змін, виникнення нових поглядів, відчуттів, розвиток власного «Я». Результативність цього процесу розглядається з точки зору змін у мисленні (ідеї, переконання, концепції) та відчуттях (емоції, почуття, настрої), а також готовності до дій (здатність чи нездатність діяти в залежності від ситуації).

Для того, щоб випускник вузу був конкурентоспроможним для продовження освіти і знаходження місця праці, у психолого-педагогічній підготовці мають закладатися адаптаційні механізми – готовність до неперервної освіти і саморозвитку. Розв'язанню цього завдання значною мірою сприяє організація у вищій школі педагогічного процесу на основі моделювання особистості — майбутнього вчителя чи викладача і його педагогічної діяльності. Модель розуміємо як схематичне зображення професії вчителя, її основних характеристик. Моделювання кінцевого результату значно полегшить одержання інформації про спроектований результат і може бути здійсненим у відповідності до різнорівневого навчання (вимог до знань, умінь і навичок молодшого

спеціаліста, бакалавра, спеціаліста чи магістра). Модель, виступаючи як результат педагогічної освіти, охоплює цілісну систему компонентів.

Перший компонент – мотиваційна готовність студента до майбутньої творчої діяльності, саморозвитку і самореалізації в ній. Цей компонент включає пізнавальні інтереси, мотиви, потреби, усвідомлення мети навчання і освіти у всебічному розвитку особистості, а також усвідомлене прагнення і стійкий інтерес до педагогічної праці, розуміння суспільної значущості творчої діяльності.

Провідними мотивами творчої пізнавальної діяльності є особистісні мотиви, що обґрунтовано у дослідженнях Н.В. Кузьміної, В.І. Андрєєва, З.А. Ісаєвої, Л.В. Кондрашової, О.Г. Ярошенко. Особистісні мотиви – це впевненість у власній причетності до справ суспільства; наявність особистісних якостей учителя-дослідника; усвідомленість суспільної та індивідуальної значущості та необхідності здійснення дослідницької діяльності; прагнення досягти певного рівня розвитку у професійній діяльності.

На формування мотиваційної основи майбутніх фахівців істотно впливає позитивне ставлення студентів до викладача, його особистісних і професійних якостей, а відтак і до навчальної дисципліни.

Другий (змістовий) компонент психолого-педагогічної підготовки включає професійні знання, знання змісту, структури і механізму творчого процесу, особливостей творчості і засобів її формування, методів науково-педагогічних досліджень, а також прийомів самовиховання.

Зміст професійної підготовки має забезпечити інтеграцію системи знань, умінь та навичок, якими володіє суб'єкт навчання (особистісний досвід) з тією системою знань, умінь і навичок, якими він повинен оволодіти (професійний досвід). Зміст навчальної діяльності студентів повинен включати процедури самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самоорганізації. Процес навчання розробляється таким чином, щоб підвищувалась вірогідність переживання студентом особистісного успіху.

Варіативне застосування форм та методів повинно сприяти репрезентації студентом набутого досвіду в процесі професійної підготовки, що дає можливість для вибору тих форм і методів навчання, які дають змогу студентові максимально реалізувати свій особистісний потенціал.

На сучасному етапі розвитку вищої школи науковці все частіше звертаються до впровадження індивідуального підходу у навчанні студентів у зв'язку з використанням інноваційних методів, форм, прийомів та засобів, а саме: ділових комп'ютерних ігор, дидактичних електронних засобів, дистанційних форм навчання. Застосування їх у навчальному процесі сприяє формуванню у майбутніх фахівців ініціативності, творчості, наукового стилю діяльності, розвитку самосвідомості, самостійності й відпові-

дальності, мобілізації потенціалу самоорганізації особистості у навчально-пізнавальній діяльності.

Запровадження індивідуального підходу у навчальний процес передбачає дослідження з використанням зазвичай таких його методів, як анкетування і дидактичне тестування індивідуальних особливостей кожного студента та їх урахування у побудові системи навчання. Це є підґрунтям для надання викладачем індивідуально зорієнтованої допомоги студентам в усвідомленні власних потреб, інтересів, цілей учіння; здійснення педагогічної підтримки у їх творчій самореалізації, рефлексії; створення умов для реалізації природних здібностей і можливостей студентів, подальшого розумового розвитку і гармонійного вдосконалення структури особистості.

Сьогодні у вищих навчальних закладах засобами індивідуалізації навчання майбутніх фахівців є автоматизовані навчальні курси з дисциплін, електронні підручники та комп'ютерні ділові ігри, впровадження яких сприяє створенню адаптованого до індивідуальних особливостей кожного студента інформаційного освітнього середовища. Формами реалізації індивідуального підходу у навчанні студентів є самостійне оволодіння ними навчальною дисципліною у процесі опрацювання електронних чи паперових засобів інформації без допомоги викладача або під його керівництвом.

Третій (процесуальний) компонент — це перелік умінь, необхідних випускнику для професійного зростання і розвитку як особистості: гностичні уміння і навички (поповнювати знання в процесі самоосвіти, пізнати себе, давати собі психологічну оцінку, володіти методами самоаналізу, використовувати досягнення національної культури, науки і педагогічної практики, володіти собою, власною емоційно-вольовою саморегуляцією, здійснювати науково-дослідницьку роботу); проектувальні уміння і навички (проектувати свій розвиток і розвиток особистості учня чи студента, прогнозувати результати щодо самовдосконалення, планувати цей процес, обґрунтовано вибирати засоби, методи і форми самоосвітньої роботи); організаторські уміння і навички (організовувати діяльність учнів, студентів, а також роботу з самовдосконалення, приймати оптимальні рішення та знаходити ефективні засоби їх реалізації); аналітичні уміння і навички (аналізувати й об'єктивно оцінювати власні досягнення й причини успіху, недоліків, труднощів у роботі, співвідносити свій досвід з досвідом колег); творчі уміння й навички (інтегрувати нестандартні ідеї, визначаючи проблеми та шляхи їх розв'язання, здійснювати самоаналіз, рефлексію, самооцінку творчих можливостей і досягнень, співпрацювати в творчій діяльності, переборювати інерцію педагогічного мислення).

Процеси демократизації, гуманізації та духовного відродження суспільства зумовили позитивні зміни в діяльності вищих навчальних закладів, які не обмежуються орієнтацією на передавання визначеної суми знань, а

спрямовують свої зусилля на значне підвищення творчого потенціалу майбутніх фахівців, зростання соціальної цінності розвитку у них дослідницьких умінь [1].

Серед загальних характеристик освіченості фахівця виокремлюють такі дослідницькі вміння, як володіння сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації, вміння її інтерпретувати й адаптувати у своїй професійній діяльності.

На думку С.У.Гончаренка, формування вміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання, знаннями та використанням знань на практиці [2].

Розрізняють навчально-дослідницькі і науково-дослідницькі вміння. Узагальнений аналіз визначень, поданих у психолого-педагогічній літературі, дає можливість виокремити поняття «навчально-дослідницьке вміння». Ми вважаємо, що це складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю, засвоєних та закріплених у способах діяльності), яке лежить в основі готовності особистості до пізнавального пошуку і виникає внаслідок управління вчителем навчально-дослідницькою діяльністю учнів.

До навчально-дослідницьких умінь входять такі компоненти:

1. Інтелектуальний: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і систематизація, абстрагування, опис об'єктів, що вивчаються, індуктивний висновок і встановлення причини наслідкових зв'язків, постановка проблеми й висунення гіпотези, її розв'язання, пошук і використання аналогії, дедуктивний висновок і доказ.

2. Практичний: використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добір прикладів і матеріалів для експериментів, вимір величин у ході експерименту, оформлення результатів дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм та ін.

3. Самоорганізація та самоконтроль: планування роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, регулювання і перебудова своїх дій, самоперевірка здобутих результатів, самооцінка.

Науково-дослідницькі вміння визначаються як володіння системою спеціальних знань і навичок використовувати методи наукових досліджень для виконання дослідницьких дій у процесі педагогічної діяльності [3].

З метою розвитку дослідницьких умінь студентам на заняттях з психології та педагогіки пропонуються різні види творчих, пошукових завдань, під час яких формуються відповідні творчі вміння: генерувати нестандартні ідеї, використовувати асоціації, аналогії, комбінування, методи

активізації творчості, алгоритми та спеціальні прийоми технології творчості у процесі розв'язання професійних задач.

Дослідницькі вміння у студентів розвивають використовуючи активні форми і методи навчання: проблемно-пошукові методи — проблемна лекція, розв'язування творчих задач, евристична бесіда-пошук, дослідницький метод, навчально-рольові ігри.

Потреба в заняттях дослідницькою діяльністю формується насамперед за допомогою різних форм самостійної роботи як важливого виду навчальної діяльності. Основна мета, яку реалізують викладачі на першому курсі - навчити студентів самостійно вчитися, самостійно вибирати шлях пізнання: проводити самоаналіз, самоцілепокладання, самоорганізацію, само планування, самоконтроль і саморегуляцію.

Висновок... Основними напрямками реалізації моделі майбутнього вчителя, його готовності до самореалізації та саморозвитку є: оновлення змісту педагогічної освіти на основі поглиблення психолого-педагогічної підготовки, спрямованої на пізнання себе, пізнання «людини як предмета виховання» (К.Д.Ушинський), підготовку до інноваційної освітньої та управлінської діяльності, оволодіння студентами в процесі навчання прийомами самовиховання: самоаналізу, самопереконавання, самоохвалення, емоційної саморегуляції, самостимулювання; розроблення нових технологій підготовки вчителя, що відповідають новим освітньо-виховним цілям і спрямованим на формування його готовності до роботи в інноваційному режимі.

В.О.Сухомлинський першочергове завдання школи вбачав у тому, щоб відкрити в кожному учневі творця, розпізнати, виявити його неповторно-індивідуальний талант. Зробити це - значить «підняти особистість на високий рівень розвитку людської гідності». Розв'язати це завдання може той учитель, якого у вищій школі готували до самобутньої творчої, інтелектуальної праці. У професійному зростанні його чекають не лише труднощі. Вчитель відчує радість відкриття, пізнання нового, усвідомлення того, що справа, якій він слугує, присвячена благородній меті — формуванню особистості, яка буде творцем свого життя у третьому тисячолітті.

Список використаних джерел:

1. Андреев. В.И. Педагогика творческого саморазвития. — Казань, 1999.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 375с.
3. Горкуненко П.П. Формування у студентів педагогічного коледжу науко-дослідницьких умінь. Методичні рекомендації. — Рівне, 2005.

СИРЦОВА О.В.,

старший викладач кафедри
педагогіки та психології
РВУЗ «Кримський гуманітарний
університет» м. Ялта

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядаються педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів

Ключові слова: педагогічні умови, професійно-творчий потенціал

В статье рассматриваются педагогические условия формирования профессионально-творческого потенциала будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: педагогические условия, профессионально-творческий потенциал.

In article pedagogical conditions of formation of professional and creative potential of future elementary school teachers are considered.

Key words: pedagogical conditions, professional and creative potential.

Реалії сьогодення потребують виявлення й теоретичного обґрунтування певних умов, які б могли здійснити якісну фахову підготовку з метою формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вчителів початкових класів. У галузі педагогіки під такими умовами дослідники розуміють компоненти педагогічного процесу, які інтегрують у собі певну сукупність заходів, що спрямовані на досягнення поставленої мети; зовнішні характеристики педагогічного процесу (зміст, форми, методи), що зорієнтовані на певні взаємодії з внутрішнім світом студента.

Мета статті розглянути педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів.

При визначенні умов, які забезпечують ефективність формування про-

фесійно-творчого потенціалу майбутніх учителів-початківців, керуємося рекомендаціями О. М. Пехоти, яка вважає, що успішність їх визначення та впровадження залежить від: чіткості визначення кінцевої мети або результату, якого повинно бути отримано; врахування фактору, що на певних етапах педагогічного процесу умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі їх реалізації; розуміння того, що будь-який педагогічний процес може успішно функціонувати тільки при певному комплексі необхідних та достатніх умов [6].

Дослідниками виділяються організаційні та психолого-педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів в умовах вищих педагогічних закладів освіти I-IV рівнів акредитації.

В. І. Загвязинський систему професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної творчості пов'язує з створенням таких організаційних умов: забезпечення теоретичного оснащення (формування наукового світогляду під час вивчення навчальних дисциплін, оволодіння сучасною педагогічною та психологічною теорією); реалізація методичного оснащення (вміння варіативно використовувати методи, прийоми, форми навчання й виховання в залежності від конкретних ситуацій, оволодіння технікою і технологією розв'язання педагогічних завдань); спонукання до творчого розв'язання педагогічних завдань, сприяння розвитку тих здібностей, що, необхідні для творчої діяльності. Учений вважає, що практична реалізація процесу формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості можлива лише тоді, коли вищі педагогічні заклади будуть формувати у студентів настанову до педагогічної праці як творчої діяльності, розвивати готовність до постановки та розв'язання задач творчого характеру в навчально-виховній роботі [4].

У систему професійної підготовки до педагогічної творчості О. М. Пехота пропонує включити використання концепції професійної індивідуальності майбутнього вчителя. Дослідник зазначає, що індивідуалізація підготовки фахівця є важливою умовою розвитку творчої особистості, а формування готовності до самовдосконалення та розвиток особистісних якостей є генеральним напрямом реформування педагогічної освіти [6].

Творча індивідуальність студента і викладача педагогічних навчальних закладів повинна виступати як соціальна цінність, а здійснення професійної підготовки повинно відбуватись на основі індивідуальних планів, щоб не було місця нехтуванню потенційними творчими можливостями, пізнавальною діяльністю, які відіграють значну роль у формуванні творчої особистості майбутнього педагога. Вміння педагога здійснювати індивідуально-творчий підхід у своїй професійній діяльності важко переоцінити. Тому що саме цей підхід передбачає самоактуалізацію та самореалізацію суб'єктів навчально-виховного процесу.

С. Н. Дорофєєв у своєму дослідженні відзначає, що важливими умовами професійної творчості майбутнього вчителя є «прагнення засвоювати нові знання, гнучкість мислення, наявність високої творчої енергії, здатність концентрувати свої творчі зусилля, прагнення до пошуку раціональних розв'язань складніших завдань»[3]. Він звертає увагу, що вияв творчої активності, як основної характеристики творчості вчителя, можливий тільки за наявності у нього «інтелектуальної активності й готовності до самоосвіти; визначати послідовність операцій і дій у діяльності; будувати і перевіряти гіпотезу; установлювати головні зв'язки та відносини між предметами і явищами; обробляти і систематизувати отримані факти; осмислювати і формулювати висновки; приймати самостійні науково обґрунтовані рішення; ясно, точно і стисло висловлювати думки» [3].

Хмельковська С. в своєму дослідженні вказує на те, що формування творчої професійної особистості студента можливе лише за умови перетворення його в суб'єкт навчальної діяльності, здатного до самостійної реалізації своїх професійних функцій, їхнього змінювання і розвитку[10].

Як вказує Яренчук Л. Г. в своїй роботі, умовами формування творчого потенціалу майбутніх учителів технологій виступили: актуалізація творчого потенціалу студентів у процесі вивчення фахових дисциплін; організація креативно-діалогового навчання, спрямованого на формування творчого потенціалу; педагогічно доцільне насичення процесу фахової підготовки інноваційними технологіями; стимулювання активності майбутнього вчителя технологій щодо вияву набутих умінь і навичок творчої роботи в процесі педагогічної практики [11].

На думку Серьожнікової Р. М. до педагогічних умов ефективної реалізації механізму актуалізації творчого педагогічного потенціалу студента в процесі професійно-педагогічної підготовки в університеті віднесено:

- науково-методичне забезпечення професійно-творчого становлення;
- креативне управління процесом навчання;
- наявність креативного освітнього середовища;
- орієнтацію педагогічного процесу на розроблену концептуально-теоретичну модель формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача, екстраполяцію її основних положень на зміст навчальної та практично-орієнтованої підготовки;
- оптимальність комплексу організаційно-методичних засобів, спрямованих на розвиток суб'єктної активності і педагогічної рефлексії майбутнього викладача економіки;
- інтегративно-диференційне забезпечення навчальної діяльності [8].

Романова М. А. вказує, що успішність формування і розвитку психолого-педагогічного потенціалу майбутніх учителів початкових класів зале-

жить від: своєчасної і правильної психодіагностики його складових; організації студентського самоврядування і різноманітної внеаудиторної роботи із студентами (професійні конкурси, предметні олімпіади, студентські наукові конференції та ін.); проведення із студентами тренінгів, розрахованих на розвиток основних складових їх психолого-педагогічного потенціалу; організації педагогічної практики, що реалізовує і розвиває психолого-педагогічний потенціал; розробки авторських, творчих учбових програм навчання.

Таким чином, формування професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів передбачає творчу активність не тільки з боку студентів, а й з боку викладачів. Для реалізації навчання, спрямованого на професійне зростання студентів, необхідна методично цілеспрямована робота кадрів вищої школи, орієнтована на організацію відповідних мотивів діяльності студентів та умов успішної реалізації професійно-спрямованого навчання. Для забезпечення формування в студентів професійно-творчого потенціалу необхідно наповнити навчальний процес новітніми технологіями, активними формами спілкування, які б надавали можливість формувати у студентів інтерес до фахової діяльності. А для цього заняття мають проводитися на позитивному емоційному фоні. Формуванню позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності сприяють захопленість викладанням, незвичайна форма подачі матеріалу, емоційність викладача. Творча діяльність викладача у вищій, забезпечує діяльнісну позицію студента в навчанні, психологічну комфортність освітнього середовища. Ціннісно-цільове збагачення змісту дисципліни циклу професійно-орієнтованої підготовки сприяє динамічності, мобільності і гнучкості знань, що пропонуються до розгляду студенту, і можливо через організацію модульного навчання. Модульне навчання є невід'ємною частиною кредитно-модульної системи організації навчального процесу у педагогічному ВНЗ. Кредитно-модульна система організації навчального процесу спрямована на вдосконалення нормативних та варіативних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Дослідження з питань оптимальних способів формування пізнавальної активності в різних сферах діяльності студентів пропонує такі засоби її активізації: використання проблемних завдань у навчально-пізнавальній діяльності, що забезпечує не лише творчий характер оволодіння новою інформацією, а і рівня сформованості їх активності в цьому процесі; цілеспрямоване створення ситуацій, які викликають необхідність гностичних дій, організація діяльності змагального характеру; різні види групової взаємодії.

Важливою складовою навчального процесу у вищій сьогодні є застосування нового інтерактивного ситуаційного методу навчання, який на думку

В. Сластьоніна, сприяє формуванню в студентів творчого підходу до викладання, зокрема він забезпечує розвиток у них таких умінь: аналіз педагогічної ситуації (діагноз); проектування результату в зіставленні з початковими даними (прогноз); аналіз наявних засобів, придатних для перевірки пропозиції і досягнення бажаного результату; конструювання і реалізація навчально-виховного процесу; оцінка отриманих результатів; формулювання нових задач [9, с. 68].

Відповідно до Болонської декларації, значна увага акцентується на впровадженні різноманітних видів самостійного навчання у підготовці майбутніх фахівців.

Самостійна робота як певний вид навчальної діяльності студентів забезпечує розвиток творчих здібностей та професійного мислення, надбання професійно значимих знань, практичних умінь, навичок і якостей особистості. Як показує практика, часто неуспішність студента пов'язана з невіданням організувати свою навчальну діяльність, тому завдання викладача є допомога студентові. Пошук практичної реалізації такого принципу навчання призвів до ідей використання у навчальному процесі індивідуального навчально-дослідного завдання. Не зважаючи на певні труднощі, пов'язані з виконанням якісно нової діяльності, студенти поступово, але методично прилучаються до самостійної пошукової діяльності. Огляд періодичних видань методичної преси, аналіз літератури зумовлює поступове накопичення багажу професійних знань та орієнтацію в спеціальній літературі. З часом робота з додатковим матеріалом стає для студентів звичною справою. Науково-дослідницька робота, наукові дослідження дозволяють студентам в майбутній професійній діяльності приймати оперативні професійні рішення.

Овчинникова М. В. вказує на необхідність використання таких організаційних форм навчальної діяльності студентів в аудиторний та позааудиторний часи, котрі б сприяли наближенню студентів до реальних педагогічних умов і ситуацій: проблемне навчання, використання варіативних організаційних форм і сучасних методів навчання, методу педагогічної рефлексії; залучення студентів до неперервної систематичної педагогічної і дослідницької діяльності; організацію професійного самопізнання студентів; формування їх адекватної самооцінки та самоконтролю [5, с. 5; 136].

Застосування проблемних методів навчання, які стимулюють самостійне відкриття знання або за допомогою викладача; спільну науково-пошукову діяльність викладача та студента, сприяє підготовці майбутнього педагога до інноваційної діяльності, що трактується О. А. Гончаровою як різновид педагогічної активності.

Необхідно активно впроваджувати інтерактивні методи навчання при вивченні психолого-педагогічних дисциплін. Згідно з визначенням О. Пошетун, інтерактивне навчання — це «співнавчання, взаємонавчання

(колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони вміють і здійснюють. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва» [7, с. 136].

Водночас О. Вербицький зазначає, що інтерактивні методи навчання являють собою перехід від переважно регламентованих, алгоритмізованих програмових форм і методів організації дидактичного процесу до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють формуванню пізнавальних мотивів та інтересів [1, с. 136].

Зауважимо, що в умовах інтерактивного навчання, шляхом активної взаємодії студентів, створюється атмосфера співпраці, забезпечується проблемність та активність навчально-пізнавальної діяльності студентів, відбувається співнавчання, взаємонавчання, індивідуалізація, досліджуються проблеми та явища, формується культура наукового пошуку, підвищується мотивація. Все це є важливим для студентів педагогічних спеціальностей, які у майбутньому самі будуть організовувати навчально-виховний процес на засадах інноваційності.

О. В. Глузман визначає, що сучасні принципи розвитку університетської педагогічної освіти, які виражаються в динамічності змісту, варіантності форм, методів і технологій підготовки студентів до творчого перетворення педагогічної дійсності передбачають інваріантність вирішення професійних завдань, багатокритеріальність контролю і оцінки досягнутих результатів [2, с. 125].

У професійному становленні майбутніх учителів початкової школи важливе місце займає педпрактика як один з найскладніших і багатограних видів навчальної діяльності студента.

У процесі педагогічної практики студент усвідомлює свою особистісну роль і об'єктивну необхідність теоретичних знань, їх прикладний характер, проявляє критичне відношення до одержаних знань, умінь і навичок, аналізує їх, накопичує, теоретично осмислює, моделює на їх основі, або змінюючи, проектує свою діяльність.

Скупність форм, методів і засобів, прийомів та принципів забезпечують цілеспрямований, неперервний і послідовний вплив на особистість з метою формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів, їх особистісних якостей, творчості, знань та вмінь.

Таким чином, узагальнюючи результати аналізу багатьох джерел, можна зробити висновок, що формування професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів-початківців буде проходити успішно при впровадженні в навчальний процес комплексу таких педагогічних умов:

1) створення «єдиного простору» співтворчості студентів та викладачів

в аудиторній та поза аудиторній діяльності на основі особистісно зорієнтованого підходу;

2) оптимальне поєднання інваріантного і варіативного компонентів змісту з виділенням в них необхідних і достатніх обсягів знань для здійснення творчої діяльності;

3) застосування технологій активного навчання, орієнтованих на розвиток творчої спрямованості майбутніх учителів;

4) використання системи різнорівневих видів самостійних робіт в цілях розвитку когнітивних і творчих здібностей тих, що навчаються;

5) створення творчого середовища за рахунок ретельного відбору методів, прийомів, сприяючих творчій активності студентів в учбовій діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: комплексный подход. / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Глузман А. В. Профессионально–педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография / Александр Владимирович Глузман. – К. : Издательский центр „Просвіта”, 1996. – 312 с.
3. Дорофеев С.Н. Основы подготовки будущих учителей математики к творческой деятельности. – Пенза: Инф.-изд. центр Пенз. гос. университета, 2002. – С. 10.
4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 157 с.
5. Овчинникова М. В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Марина Вікторівна Овчинникова ; Кримський державний гуманітарний інститут. – Ялта, 2003. – 20 с.
6. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. / О. М. Пехота, А. М. Старєва – Миколаїв : Вид-во „Ілліон”, 2005. – 272 с.
7. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
8. Серёжникова Р.К. Педагогические условия целостного развития студента как субъекта инженерного образования / Р.К. Серёжникова // Научные труды. Выпуск 30/ Донецкий национальный технический университет. Серия: гуманитарные науки. – Донецк, ДонНТУ, 2002. – С. 113–116
9. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
10. Хмельковська С.В. Роль професійно-спрямованого навчання у розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів іноземних мов// Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Випуск 37. – Херсон, Видавництво ХДУ, 2004. – С. 311–315.
11. Яренчук Л. Г. Збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій – актуальна проблема професійної освіти / Л. Г. Яренчук // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Спецвипуск. – Одеса. – 2010. –
12. С. 379–384.

СТРАТАН-АРТИШКОВА Т.Б.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра музично-теоретичних та
інструментальних дисциплін
музичного відділення мистецького
факультету, Кіровоградський
державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка,
м. Кіровоград

ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкривається значення інтерпретаційного підходу, як основного в процесі творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; сутність поняття «стиль» як системи художнього мислення автора музичного твору.

Ключові слова: інтерпретаційний підхід, художній стиль, творчо-виконавська підготовка, майбутній вчитель музичного мистецтва;

В статье раскрывается значение и содержание интерпретационного подхода в процессе творческо-исполнительской подготовки будущего учителя музыкального искусства; сущность понятия «стиль» как системы художественного мышления автора музыкального произведения.

Ключевые слова: интерпретационный подход, творческо-исполнительская подготовка, будущий учитель музыкального искусства.

The article reveals the meaning and content of interpretive approach in the creative and performing preparation of future teachers of music, the essence of the concept of "style" as a system of artistic thinking of the author of a musical work.

Key words: interpretive approach, creative and performing training, future teacher of music.

Постановка проблеми. Загальновизнаними є положення сучасної музичної педагогіки про те, що особистість учителя музичного мистецтва розвивається, формується й реалізується в процесі художньої інтерпретації, через художню інтерпретацію, як основного виду музично-педагогічної діяльності й сутнісної ознаки професійної компетентності майбутнього фахівця (Н.Гуральник, А.Козир, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, Л.Паньків, О.Ростовський, О.Рудницька, Н.Сегеда, О.Щолокова та ін.). Важливим є твердження вчених про те, що процес художньої інтерпретації пов'язаний з усіма формами залучення особистості до музичної діяльності: слухання, виконавство, імпровізація, процес власного творення, критичне судження. Здатність майбутнього вчителя до художньої інтерпретації у різних видах музично-виконавської діяльності визначає рівень сформованості професіоналізму майбутніх фахівців.

Особливо яскраво творче самовираження особистості виявляється у створенні й виконанні власної художньо-інтерпретаційної версії. Індивідуальна художня концепція, композиторсько-виконавська самостійність, особистісний витвір констатує високу культуру художнього сприйняття, глибоку художню ерудованість, здатність втілити оригінальний художній задум у відповідну звукову форму, володіти музично-теоретичними та музично-виконавськими компетенціями, виявляти індивідуальний стиль художнього мислення.

Основним у творчо-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є інтерпретаційний підхід (художньо-діалогічний), оскільки уможливорює формування суб'єктивних суджень студентів про мистецькі явища у процесі художнього діалогу з музичними творами, розуміння художньо-стильових особливостей епохи, композиторських шкіл, митців, художніх творів, адекватного відтворення художнього образу в процесі музично-виконавської та сценічно-презентаційної діяльності, усвідомлення закономірностей музичної форми та її інтонаційного словника у процесі аналізу, спонукає до створення авторської художньо-інтерпретаційної версії, презентації власних і групових проектів, оцінки та самооцінки результатів діяльності.

Мета статті: розкрити сутність поняття «стиль» як системи художнього мислення, ідейно-художніх концепцій, що виникла на певній соціально-історичній основі й пов'язана із певним світоглядом митця, «інтонаційним словником» епохи, процесом розуміння-інтерпретації музичного твору.

Основний виклад статті. Процес художньої інтерпретації не існує поза поняття «стиль», його факторів, внутрішніх і зовнішніх зв'язків, ознак та елементів. Стиль – це складна та багатоаспектна система, що містить багатогранні зв'язки, внутрішні взаємозумовлені формоутворювальні компоненти й закономірності. Категорія «стилю» є предметом вивчення різних галузей наук: літературознавства, культурології, естетики, філософії, мистецтвознав-

ства, лінгвістики, музичної педагогіки, розкривається у ґрунтовних працях і статтях Б. Асаф'єва, О. Лосєва, Л. Мазеля, М. Михайлова, С. Скребкова, А. Сохора, Б. Ярустовського. Влучно про стиль висловився О. Лосєв: «Мені страшно пускатися в той океан, яким є різноманітні розуміння стилю з усією їхньою нерозбірливістю та плутаниною». Проголошуючи самоцінність справжніх творів мистецтва, підкреслюючи їхню значущість для людства, О. Лосєв у праці «Діалектика художньої форми» характеризує форму твору як «художню досконалість», «смыслову предметність», «цілісний міф», «логічну й алогічну стихію», «художнє вираження», що «твориться як самобутня художня форма-особистість у слухацькому, глядацькому, читацькому сприйнятті... й є результатом нашого власного інтелігентно-цілісного, тобто міфологічного мислення-почуття». [3, 106 – 107].

Поняття «стиль» походить від грецького *stylos* – паличка для письма. Традиційно цей термін набуває таких значень, як манера письма, почерк, характер викладання, спосіб, прийом, метод діяльності. У довідникових виданнях поняття стилю визначається як історично сформована єдність образної системи та прийомів художньої виразності, що зумовлюються єдністю ідейно-естетичного та соціально-історичного змісту; як сукупність основних ідейно-художніх особливостей творчості митця, що виявляється в типових для нього темах, ідеях, а також у своєрідності зображально-виразних засобів, художніх прийомів; як стійка єдність образної системи, засобів виразності, що характеризують художню своєрідність тих чи інших сукупностей явищ мистецтва. Спільним для цих визначень є розуміння стилю в єдності змісту і форми, тобто засобів музичної виразності, що покликані створити певний художній образ, котрий втілений у відповідну музичну форму.

Теоретичні положення щодо поняття стилю викладені в науковій праці О. Соколова «Теорія стилю». Автор розглядає стиль як естетичне явище, як складну й неоднозначну систему, що утворюється з елементів під впливом певних факторів і конкретизується стильовими категоріями. Стиль – це передусім підпорядкування всіх його (стилю) елементів художньому закону» [5, 34]. У творчості митця виявляється специфічний, художньо-своєрідний і неповторний стиль.

Кожний стиль має характерну відносно стійку систему ознак, яку визначають терміном «стилістика». Ці ознаки – музично-виражальні засоби, що властиві певному художньому напрямку, митцю, твору. До них М. Михайлов відносить сукупність елементів музичної мови, принципи формоутворення і композицію [2, 21]. Такої ж думки дотримується С. Скребков, який пропонує при стилістичному аналізі твору зосередити увагу на тематизмі, музичній мові і формі [6].

Фактори стилю – це дійові імпульси, що лежать як усередині самого мистецтва, так і поза ним. У першому випадку – це ідейний зміст, образна

система, творчий метод як художньо-пізнавальне ставлення до дійсності, жанр, композиція. У другому – соціально-історичні умови. Зв'язок стилю з другою групою факторів здійснюється через творчий метод, ідейний зміст і систему художніх образів.

Під елементами стилю, зазначають музикознавці, слід розуміти музичну мову, форму, жанр, що набули стильових рис. Категорії стилю як єдність протилежностей, одна з яких у кожному конкретному випадку переважає, стає основною, покликані конкретизувати його, наповнити певним змістом.

До основних категорій стилю С. Лісецький відносить: співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, зображальності й експресивності, загального та індивідуального, наявності або відсутності умовності, потяг до строгих або вільних форм, до простоти або складності, симетричності або асиметричності, співвідношення статичності або динаміки, частин і цілого [16, 6].

Стиль може виявлятися як в одному творі, у доробку одного митця (індивідуальний стиль), так і у творчості декількох композиторів одного напрямку (загальний стиль). Пристосовуючи поняття стилю до більш об'ємних явищ мистецтвознавці визначають стиль національної школи, стиль епохи і вказують на деякі суперечності. Так, і в першому, і в другому випадках історична перспектива – значний проміжок часу – дає ряд закономірностей і по суті ряд стилів або навіть багато стильових законів. Не слід також ототожнювати стиль митця з його творчістю, оскільки перший є значно ширшим поняттям [1, 6].

У комунікативному плані стиль – це закріплена в художньому тексті програма взаєморозуміння автора й сприймача, сфера оперативного впливу на свідомість людей. Створюючи свої творіння, автор «мислить своїм читачем», глядачем, слухачем, котрі присутні в авторському творчому процесі як мета, для якої створюються твори. Здійснення такої духовної «взаємності», взаємопрагнень до художнього спілкування – це стиль, у якому здійснюється художня комунікація (реальність – творець – твір – виконавець – реципієнт – дійсність), засвідчується особистість автора, що закладена в ритмі, інтонації, гармонії, засобах виразності. У такий спосіб через авторський стиль пізнається душа автора.

Теорія стилю висвітлюється в працях відомих музикознавців: Н. Горюхіної, Б. Кремльова, Л. Мазеля, К. Руч'євської, С. Скребкова, А. Сохора, Ю. Тюліна, С. Шипа, котрі дотримуються думки про те, що компоненти форми й стилізаторські фактори визначають систему засобів музичної виразності, завдяки яким формується той чи інший стиль. Тому вивчення принципів організації художнього мислення композитора є ключем до осягнення і розуміння змісту музичного твору, встановлення «діалогічної розмови» з його автором.

Категорія стилю визначається фундаторами теорії стилістики як:

- «генотип» культури (Ю. Бореєв);

- «цілісна модель світосприйняття», система виражальних засобів і граматик, характерних для творів, що охоплюється відповідним стилем і породжують уявлення про духовний зміст стилю (В. Медушевський);
- «особистість, що виражається в музичних звуках» (Є. Назайкінський);
- «специфіка музичного мислення», якість, манера, характерні риси, сукупність і, нарешті, система виразних якостей” (Б. Асаф'єв);
- конкретно-історичний стан музичної мови (М. Арановський);
- вияв особливостей художнього мислення (Б. Яворський);
- єдність органічно взаємопов'язаних, взаємодійних елементів, що утворюють у сукупності цілісну, відносно стійку систему, єдність музично-інтонаційної змістовної форми (М. Михайлов);
- система стійких ознак художнього явища (Н. Горюхіна).

Компоненти форми й стилеутворювальні фактори визначають систему засобів музичної виразності, завдяки яким формується той чи інший стиль.

Діалектика «матеріального» і «змістового» рівнів виявляється в тому, що «елемент художньої структури, який виступає носієм стилю, не стає ще тим самим елементом стилю. Композиція твору, підпорядковуючись тому або іншому стилю, залишається композицією так само, як колорит – колоритом, ритм – ритмом. Але, стаючи носіями стилю, елементи структури набувають стильової характерності й тим самим уходять у певну стильову систему, ознаки якої і є елементами» [4, 26]. Характерність кожного з елементів форми, їхній синтез, взаємовплив, зумовлені змістом музичного твору, спрямованістю творчості митця, народжують нову стильову якість (або не виявляють її) [4, 27].

Характерними ознаками стилю, що характеризують різні життєві явища й притаманні різним видам мистецтва, є:

- *духовність*, що означає співвіднесення поняття художнього стилю з людиною, її внутрішнім світом, практичною діяльністю та її результатами;
- *типологічність* як основа систематизації художньо-стильових явищ;
- *цілісність* як головний принцип функціонування стильової системи;
- *інваріантність*, що свідчить про наявність константних елементів у структурі художнього стилю;
- *змістовність форми*, що свідчить про взаємозумовленість і відповідність форми і внутрішнього змісту.

Розрізняють три основних стильових рівні: індивідуальний стиль, стиль художнього напрямку, стиль епохи (історичний стиль). Індивідуальний стиль характеризує стиль одного митця. Індивідуальний стиль – це позначена ідейно-сміисловою спрямованістю художня закономірність творчості композитора, що виникає на певному соціально-історичному ґрунті як складна система

функціональних зв'язків між змістом його творів та їхньою формою, між характерними для композитора засобами музичної виразності й формою, композиційними прийомами та жанровими особливостями. Стиль художнього напрямку ґрунтується й сублімує різні індивідуальні стилі. Стиль епохи об'єднує художні явища впродовж тривалого історичного періоду.

Більш детальна й ґрунтовна класифікація рівнів стильової системи подається Ю. Бореєвим у науковій праці «Естетика»:

- перший рівень стилістичної єдності – глибинний, «породжувальний»; характеризується тематичною та інтонаційною спільністю культури («прафеномен» культури); містить тематичні та інтонаційні єдності, що зумовлені спільністю історичного досвіду народів;
- другий рівень стилістичної єдності – національна стилістична єдність, стиль, який характеризується єдиним тематичним та інтонаційним фондом, набуває конкретизації і національно-стильових особливостей культури й життєвого досвіду певного народу;
- третій рівень стилістичної єдності – національно-стадіальний – відзеркалює особливості національного стилю народу на певному етапі художньо-історичного розвитку;
- четвертий рівень стилістичної єдності – стиль певного художнього напрямку (класицизм, романтизм), школи (віденські класики, західноєвропейські імпресіоністи, композитори «Могучої кучки», українська національна школа XIX ст. тощо);
- п'ятий рівень стилістичної єдності – індивідуальний стиль автора, що відображає особливості художнього мислення, внутрішній світ, думки й почуття;
- шостий рівень стилістичної єдності – стиль періоду творчості, що зумовлюється еволюцією художнього мислення митця, характеризує індивідуальність, особливості письма на певному етапі;
- сьомий рівень стилістичної єдності – стиль твору – характеризується неповторною цілісністю, оригінальністю й своєрідністю окремого художнього твору стосовно інших шедеврів автора.
- восьмий рівень стилістичної єдності – стиль елемента твору – є характеристикою особливих прийомів композиторського письма, що передбачає поєднання стилістично різномірних елементів. Цей рівень виник наприкінці XIX – початок XX ст. у творах представників еkleктичного мистецтва й надалі характеризував полістилістичні твори, у яких механічно асимілюються фрагменти творів інших авторів. У цьому напрямку велися композиторські новаторські пошуки композиторів XX століття, зокрема І. Стравінського;
- дев'ятий рівень стилістичної єдності – стиль епохи – «маніфестація

культури» – поєднує розмаїття художніх явищ певної епохи; характеризується інваріантністю, полістилічністю й при цьому становлять естетичну єдність й епохальну типологічну спільність.

Кожна епоха має принципово важливі художньо-стильові риси й специфічні особливості, що відрізняють її від інших епох і стилів. Ці відмінності впливають відповідно й на внутрішню структуру та зміст мистецьких творів, художня організація яких, у свою чергу, визначається суспільним призначенням певного виду мистецтва.

Виявлення індивідуального стилю композитора відбувається у творчому процесі художнього пізнання, який містить взаємозумовлені етапи: слухання-сприймання, аналіз-інтерпретацію, виконання-інтерпретацію, що вимагає від суб'єкта розвиненості емоційно-інтелектуальної, асоціативно-образної, емпатійно-рефлексивної сфер і, зазвичай, сприяє формуванню активного творчого ставлення особистості до навколишньої дійсності й до самого себе.

Стильова система композитора ієрархічно будується відповідно до рівнів структури музичного твору, що містить морфологічний, синтаксичний, композиційний, концепційний компоненти. Розподіл виражальних засобів за цими рівнями та їхня взаємодія складають структурну модель «матеріального» рівня стильової системи («носії стилю»), а результат їхньої взаємодії проєктується на змістовий рівень («стилеутворювальні фактори»), що загалом створює цілісну картину структури стильової моделі [4, 27].

У структурі стильової моделі О. Соколова (літературознавець) містяться такі взаємозумовлені рівні: рівень компонентів форми як «носіїв стилю»; змістовий рівень твору, який має «стилеутворювальні фактори» [5].

Стильові ознаки художніх епох, національних шкіл, окремих композиторів яскраво виявляються в гармонічній мові музичних творів. Гармонія, що діє в системі музичного стилю, передбачає зв'язок її характерних особливостей з індивідуальним стилем композитора й у процесі художнього пізнання набуває особливого значення, оскільки ґрунтується на діалектиці «одиночного, особливого і загального».

Розуміння категорій «музичний стиль», «музичний жанр», «музична форма», «інтонаційний словник» епохи, композиторських шкіл, художньо-стильових особливостей і творчого методу окремого композитора, конкретного музичного твору, аналіз художнього образу в єдності змісту і форми призводить до здійснення внутрішнього діалогу на рівні культур, особистості, художнього образу, уможливорює суб'єкта здійснити складну емоційно-інтелектуальну роботу в процесі художнього діалогу з автором твору й самим собою, виробити свій індивідуально-творчий, неповторний, нестандартний стиль художнього мислення, що характеризує процес творчо-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
2. Михайлов М.О. О понятии стиля в музыке. – Зб. «Вопросы теории и эстетики музыки», в.4. М.Л., «Музыка», 1965, с.21.
3. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посіб. / за ред. О. П. Рудницької. – К. : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 1998. – 183 с.
4. Словарь по социальной педагогике : [учебное пособи для студентов высших учебных заведений] / Автор. сост. Л. С. Мардыхаев. – М. : Изд-кий центр “Академия”, 2002. – 368 с.
5. Соколов А. Теория стиля / А.Соколов. – М.: «Искусство», 1968, с. 34.
6. Скребков С.С. Художественные принципы музыкальных стилей. / Скребков С.С. – М.: Музыка, 1973. – 448 с.

СУХОПАРА І.Г.,
старший викладач, Київський
університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлена роль вчителя у вихованні толерантності у молодших школярів, визначені умови її формування.

Ключові слова: толерантність, роль вчителя початкових класів, педагогічні умови.

В статье рассматривается роль учителя в процессе воспитания толерантности у младших школьников, определены условия ее формирования.

Ключові слова: толерантность, роль учителя начальных классов, педагогические условия.

The article considers the role of teacher in the formation of tolerance among younger schoolchildren like important personality traits.

Key words: tolerance, forming of tolerance,, role of teacher in elementary school, pedagogical factors.

Постановка проблеми. Сучасні світові процеси в політичній, економічній, соціальній сферах викликали зміни в житті кожної держави. Проблеми порушення прав людини, дискримінація, насилля, війни, міжнаціональні і міжконфесійні конфлікти, безробіття, стихійні природні катаклізми, полікультурність, соціальна відчуженість викликали культурну інтеграцію, поширення масової міграції, міжкультурне спілкування, що загострило перед багатьма державами, і зокрема, Україною питання про співіснування різних народів, націй, культур, релігій, політичних партій на основі взаєморозуміння та взаємоповаги, толерантності, миру, партнерства. Перед державою постає проблема виховання особистості, яка знає і шанує історію, культуру, традиції свого народу та поважає культурні, релігійні особливості інших народів, яка визнає толерантність як цінність, норму спілкування і поведінки, важливу для себе загальнолюдську якість. Таким чином, важливою освітньою проблемою постає виховання толерантності у молоді. Завданням загальноосвітньої школи є виховання толерантності як цінності, загальнолюдської норми поведінки, якості особистості школяра.

рів. Процес формування загальнолюдських, соціально-цінних якостей триває протягом усього життя, але найбільш сприятливі умови створюються саме в молодшому шкільному віці. Важливу роль у формуванні основ толерантності у молодших школярів відіграє вчитель початкової школи.

Аналіз публікацій і досліджень. Вивченню проблеми ролі вчителя у вихованні молодших школярів приділено багато уваги у роботах педагогів минулого Я.Коменського, Я.Корчака, Дж.Локка, Ж.Ж.Руссо та сучасного І.Беха, І.Зязюна, В.Кременя, О.Савченко, В.Сухомлинського.

Різні аспекти дослідження проблеми толерантності розкриті в працях філософів М.Бабія, Р.Валітової, Ю.Іщенко, В.Лекторського, М.Мчедлова, В.Пісоцького, Л.Скворцова, В.Тишкова, соціологів В.Гараджи, О.Швачко, психологів Б.Ананьєва, А.Асмолова, І.Беха, О.Клепцової, Г.Кожухарь, А.Маслоу, педагогів С.Бондирєвої, Б.Вульфова, Б.Колєсова, А.Погодіної, Б.Рієдрон, П.Степанова, В.Шаліна. Проблема виховання толерантності у молодших школярів розглядалась у дослідженнях Е.Койкової (на уроках музики в умовах полікультурного простору), Т.Гурової (в умовах полікультурного освітнього простору), С.Герасимова (педагогічні засоби виховання), О.Крушельницької (психологічні умови формування). Проте аналіз виховної роботи шкіл засвідчує відсутність цілеспрямованої свідомої виховної роботи, недостатню підготовку вчителів до формування толерантності у молодших школярів. Проблеми ролі вчителя та його підготовки до виховання толерантності присвячені роботи Т. М. Білоус, Л.В. Байбородової, Л.В. Бернадської, С.А. Герасимова, О.А.Гриви, Т.Ю.Гурової, О. С. Матієнко, Ю.В.Тодорцевої.

Мета статті полягає у виявленні та обґрунтуванні ролі вчителя початкових класів як чинника формування толерантності молодших школярів та умов його підготовки.

Виклад основного матеріалу. У Декларації принципів толерантності, прийнятою Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури у 1995 році феномен толерантності визначається як «поважання, сприйняття та правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та способів проявів людської індивідуальності; єдність у різноманітті; не поступка, поблажливість чи потурання; активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини» [3, с. 62].

У педагогічному контексті толерантність трактується такими дослідниками як О. Асмолов, І. Бех, С. Бондирєва, Д. Колєсов, А. Петровський, Г. Солдатова, Л. Шайгерова як: соціальна цінність; норма соціального життя; культура толерантної свідомості; суб'єкт-суб'єктна взаємодія; якість особистості; принцип гуманістичного виховання. Концент «толерантність» розглядається нами як важлива *соціальна загальнолюдська цінність*; як компонент *активної життєвої позиції* особистості, яка має систему цінностей та інтересів і готовність їх захищати, одночасно з повагою ставитись до позицій і цінностей інших

людей, взаємодіяти з ними на основі злагоди і порозуміння; як *якість особистості*. Ми погоджуємось з уточненим визначенням толерантності «як складного інтегративного особистісно-морального утворення, що характеризується здатністю людини з повагою ставитися до інтересів, думок, поглядів, звичок, вірувань інших людей, прагненням зрозуміти й досягнути взаємної злагоди без застосування тиску, насилля», даним у дослідженні Л. В. Бернадської [2, с. 7].

Поділяючи думку науковця Е.І. Койкової щодо формулювання поняття «толерантність молодшого школяра» як потребу й готовність учня початкових класів до конструктивної взаємодії з однолітками незалежно від національної, соціальної, релігійної приналежності; прийняття, розуміння та інтерес до культури і традицій різних народів [4, с. 7], ми розуміємо виховання толерантності в учнів як процес взаємодії вихователя і вихованців з метою формування толерантності як соціальної загальнолюдської цінності, особистісної якості, яка буде виявлятися у поведінці та вчинках учнів, ставленні до оточуючих на основі поваги та порозуміння точки зору іншого. Формування толерантності у молодших школярів розглядаємо як початковий, пропедевтичний етап виховання толерантності, її становлення і розвитку в ході спеціально організованої діяльності з молодшим школярами.

Таку цілеспрямовану, свідомо організовану діяльність у початковій школі здійснює вчитель. Саме йому належить роль гуманної, толерантної особистості, яка допомагає навчатися, розкривати свої здібності та задатки, показує зразок поведінки та ставлення до людини, стимулює до власного розвитку, самовдосконалення, сприяє розкриттю індивідуальності, неповторності особистості молодшого школяра. Від особистісного потенціалу вчителя, його професійної компетентності, цінностей, поглядів і переконань, педагогічної майстерності залежить успіх у формуванні толерантності в учнів початкової школи. З цією метою у вчителя має бути сформована толерантність як *якість особистості педагога*, сформовані теоретичні знання про толерантність і практичні вміння її формування у дітей.

Сучасний педагог має бути толерантним, щоб виховувати толерантність в учнів, які могли б можливість успішно взаємодіяти в суспільстві, вирішувати конфлікти без насилля, сприяти збереженню миру на планеті. Ознаками толерантного педагога, на думку дослідника Л.В. Байбородової є такі:

- співпрацює з іншими на засадах партнерства;
- готовий слухати і чути думки інших;
- поважає права інших на індивідуальність та ідентичність;
- терпимий до чужих думок, вірувань, поведінки;
- здатний подивитися на проблему очима інших;
- визнає різноманітність;
- діє усвідомлено;
- емоційно виражений;

- критикує конструктивно;
- уникає застосовувати насильство;
- бере відповідальність на себе за прийняті рішення;
- вміє здійснювати аналіз своїх дій з подальшою їх корекцією;
- у висловлюваннях надає перевагу «Я-концепції» [1, с. 36].

Для формування толерантності у молодших школярів вчитель має спрямовувати свою роботу на виховання в учнів:

1) позитивного ставлення до себе (почуття власної гідності, впевненості у собі, адекватної самооцінки, прагнення до самопізнання, самореалізації та саморозвитку, відповідальності);

2) позитивного ставлення до іншого (здатності бачити та розуміти відмінність іншої людини, визнавати його право бути іншим);

3) побудови взаємодії з іншими на основі порозуміння, конструктивного діалогу, компромісних рішень, без застосування тиску, насилля.

Молодший шкільний вік психологами вважається найбільш чутливим для виховання загальнолюдських, соціальних цінностей, моральних якостей, і зокрема, толерантності. Провідною рисою молодшого шкільного віку є наслідування, що дає можливість дорослим показувати зразок толерантної взаємодії з іншими, допомагає закладати основи загальнолюдських цінностей, виховувати гуманні моральні якості, такі як доброта, милосердя, толерантність, впливати на формування почуття впевненості у собі, власної гідності, самооцінки. Такими дорослими для дитини спочатку є батьки, з приходом до школи дорослою авторитетною людиною стає вчитель. Для учнів третього-четвертого класу оцінка ровесників, однолітків набуває все більшого значення. Але на формування взаємостосунків, думки колективу класу теж впливає вчитель. Отже, роль вчителя початкової школи у процесі формування толерантності молодших школярів є важливим чинником, а толерантність як якість особистості вчителя складовою педагогічної культури. Сучасні умови вимагають від вчителя оволодіння особистісно-орієнтованими, інтерактивними, інформаційними технологіями здійснення виховного процесу. З метою формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку вчителю потрібно створити такі умови:

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя та учнів у взаєминах, спілкуванні, спільній діяльності;
- створення психологічного комфорту для школярів, який буде створювати можливості для вияву нахилів, здібностей, розвитку творчого потенціалу дітей;
- організація спільної діяльності учнів, яка вчить спілкуватись, взаємодіяти дає можливість кожній дитині висловити власну точку зору, вислухати погляди інших, прийняти спільне рішення, шукати шляхи вирішення проблеми на основі компромісу, порозуміння, толерантності;

- створення дружніх стосунків у колективі, атмосфери підтримки, допомоги кожному, вчити поважати іншого, радіти його успіхам, сприймати, розуміти,
- вибір форм і методів виховання, які будуть допомагати дитині виховувати почуття власної гідності, впевненості у собі та вчити поважати думку, погляди іншого, знаходити компромісний варіант розв'язання проблеми (рольові, командні ігри, квести, диспути, ранкові зустрічі, колективні творчі справи, проектна діяльність);
- надавати перевагу груповим та парним формам роботи, в яких учень має більше можливостей висловлювати та обґрунтовувати, доводити власну точку зору, вислуховувати та з повагою ставитись до поглядів, почуттів інших, шукати шляхи вирішення проблеми на основі конструктивного діалогу, компромісу, толерантності;
- організація практичних форм роботи, таких як тренінги, виховні, проблемні ситуації, які будуть сприяти набуттю практичного досвіду, вчити вирішувати проблеми, запобігати їх виникненню;
- опора на позитивне в дитині.

Висновки. Важливим чинником у формуванні толерантності молодших школярів виступає сама роль вчителя, як гуманної, толерантної особистості, яка показує зразок поведінки та ставлення до інших, які відрізняються поглядами, думками, почуттями, вчить цінувати та поважати погляди інших та свої власні, будувати стосунки на основі взаємоповаги, порозуміння, без застосування тиску, насилля, допомагає розкрити індивідуальність, неповторність кожної дитини, стимулює до саморозвитку, самовдосконалення. Толерантний вчитель організує цілеспрямовану, свідому виховну діяльність на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами, володіє сучасними технологіями виховання толерантності.

Список використаних джерел:

1. Байбородова Л. В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: монография / Л. В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. – 319 с.
2. Бернадська Л. В. Виховання толерантності в учнів 5-7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / Л. В. Бернадська. – К., 2009. – 20 с.
3. Декларация принципов толерантности // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 62–68.
4. Койкова Е. І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / Койкова Е. І.; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2008. – 20 с.

ТИРКАШОВ С.Б.,

студент,

Київський міжнародний університет,

м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ДО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена розгляду проблеми адаптації студентів коледжу до навчання, розкриттю основних труднощів адаптації першокурсників до навчального процесу в коледжі та особливостей психолого-педагогічного супроводу даного процесу.

Ключові слова: студент, першокурсник, адаптація, процес навчання, адаптація до навчання, мотивація, професія.

Статья посвящена рассмотрению проблемы адаптации студентов колледжа к обучению, раскрытию основных трудностей адаптации первокурсников к учебному процессу в колледже и особенностей психолого-педагогического сопровождения данного процесса.

Ключевые слова: студент, первокурсник, адаптация, процесс обучения, адаптация к обучению, мотивация, профессия.

This article is devoted to the problem of college students adapt to learning; reveal major difficulties of adaptation of students in the learning process in the college, and features of psycho-pedagogical support this process.

Key words: student, adaptation, learning, adapting the learning process, motivation, profession.

Постановка проблеми. Процес адаптації першокурсників до умов навчання у вузі є дуже складним та багатограним. На думку І. Боберської, О. Наумкіної, своєчасна адаптація до умов навчання у вищому навчальному закладі є однією з найважливіших передумов успішної навчальної діяльності студентів, від якої залежить подальше особистісне та професійне зростання молоді людини [1, с. 277].

Аналіз останніх досліджень. Актуальним проблемам адаптації студентів до навчання у ВНЗ, до нових умов життєдіяльності та взаємин у соціальній групі присвячені праці вітчизняних (О. Гончаров, В. Кікоть, В. Петровський, О. Симоненко та ін.) та зарубіжних вчених (Е. Еріксон, Д. Клаузен та ін.).

У психолого-педагогічних дослідженнях адаптації молодих людей до навчання у ВНЗ I-II рівня акредитації висвітлені особливості адаптації студентів з боку її динаміки, змісту, критеріїв, видів та результатів (Д. Андрєєва, А. Колесова, А. Малевич та ін.), а також фактори порушення адаптації студентів-першокурсників (О. Борисенко, Т. Комар, М. Левченко, Б. Рудов, В. Штифурак та ін.). В останні роки з'явилися психолого-педагогічні дослідження адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ (Д. Андрєєва, В. Брудний, Л. Зданевич, А. Каганов, Є. Павлютенков та ін.), більшість з яких розрізняють адаптацію студентів до навчальної і майбутньої професійної діяльності. Проте ґрунтовних досліджень особливостей процесу адаптації студентів коледжу до навчальної діяльності недостатньо. Відповідно **метою статті** є розкриття особливостей адаптації студентів коледжу до навчання.

Виклад основного матеріалу. Адаптація як наукова категорія є об'єктом наукового аналізу у фізіологічних, філософських, педагогічних, психологічних, медичних дослідженнях. Складність використання терміну «адаптація» значною мірою обумовлена тим, що в сучасній науці ним позначають і процес (зміни, що відбуваються з людиною у нових життєвих умовах) і результат цих змін [10, с. 97].

У психологічних, педагогічних і соціологічних дослідженнях адаптація виступає як процес взаємодії людини з навколишнім середовищем, в результаті якого в неї виникають моделі та стратегії поведінки, адекватні мінливим у цьому середовищі умовам, а також як «сукупність психологічних і фізіологічних реакцій організму, що лежать в основі пристосування її до навколишніх умов, спрямованих на збереження відносної постійності її внутрішнього середовища» [3, с. 202].

Адаптацію до умов навчання у вищому закладі освіти I-II рівня акредитації у тій чи іншій формі проходять усі першокурсники. О. Плотнікова, С. Посохова, В. Скрипник відзначали, що формування адаптації студентів до навчального процесу ВНЗ завершується після закінчення першого семестру. М. Деляу, І. Слободчиков вважають, що це відбувається до закінчення навчання на першому курсі [3, с. 197].

За даними Т. Шанскової, студенти коледжу адаптуються наприкінці другого, початку третього навчального семестру. Тобто часові межі адаптації до ВНЗ у студентів коледжу коливаються в межах року [10, с. 99]. При цьому, за даними В. Кондрашової, існує 3 фази процесу адаптації студентів до ВНЗ за часовими межами: 1) *початкова фаза* – адаптація розглядається як психічна реакція організму на нові умови та закінчується приблизно в кінці I семестру; 2) *фаза перебудови* пристосувальних механізмів, динамічного стереотипу та психічних процесів триває до середини II семестру; 3) *фаза виникнення стійкої адаптації* – завершується в кінці I курсу. Проте, у

35 % студентів адаптованості до умов ВНЗ не настає (Цит. за Т. Шансковою [10, с. 99]).

Адаптація студентів до навчального процесу у вузі включає цілий ряд аспектів, за якими стоять різні зони труднощів, з якими доводиться стикатися студентам на початковому етапі навчання у вузі.

Традиційно, адаптація студентів, які розпочали навчання у коледжі з 1 вересня поточного навчального року розглядається як сукупність трьох аспектів, що, на думку Т. Резнік, відображають основні напрями діяльності студентів: 1) адаптація до умов навчальної діяльності (приспособування до нових форм викладання, контролю і засвоєння знань, іншого режиму праці і відпочинку, самостійного способу життя); 2) адаптація до навчальної групи (включення в колектив однокурсників, засвоєння його правил, традицій); 3) адаптація до майбутньої професії (засвоєння професійних знань, умінь, навичок і якостей) [8, с. 3]

Дослідниця Т. Опалюк пропонує виділити три головних аспекти адаптації першокурсника:

1. Дидактичний – пов'язаний з пристосуванням до нової дидактичної ситуації, що відрізняється від шкільної формами та методами організації навчального процесу. Ця новизна і пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який потрібно подолати. Головними труднощами даного аспекту є зростання обсягу та складності навчального матеріалу, збільшення питомої ваги самостійної роботи, а також невміння працювати самостійно, планувати і розподіляти свій час та інше.

2. Професійний – передбачає формування любові до обраної спеціальності, поступове набуття професійних умінь і навичок.

3. Соціально-психологічний – пов'язаний з труднощами в засвоєнні нових соціальних норм, встановленні та підтриманні студентом певного соціального статусу в новому колективі і т. ін. [6, с. 448].

Соціально-психологічна адаптація нерідко ускладнює дидактичну, оскільки вимагає переключення уваги з навчання на спілкування. Всі ці сторони одного процесу тісно пов'язані між собою. Кожна з них має свої характерні риси й особливості й відіграє важливу роль у житті першокурсника. Дидактичний аспект дуже важливий в процесі адаптації першокурсника до нових умов навчання у вузі, адже навчання є основою діяльності студента, а успішність в навчанні – одним з головних критеріїв його адаптованості [6, с. 448].

Як вказує Т. Опалюк, труднощі, що відчувають першокурсники у зв'язку з переходом на нові форми та методи навчальної роботи, закономірні, їх наукове пояснення ґрунтується на фізіологічному вченні про вищу нервову діяльність і, зокрема, на ідеях про динамічний стереотип. Стиль навчальної

роботи, що склався в учнів за роки навчання в середній школі, можна розглядати як певний динамічний стереотип. Будучи сформованим, цей стереотип має дуже важливе значення для успішності навчальної діяльності. Викликаючи автоматизацію здобутих навчальних вмінь та навичок, він сприяє найкращому пристосуванню організму до роботи, що виконується, значно полегшує її та робить більш продуктивною [6, с. 449-450].

Різка ломка багаторічного, звичного робочого стереотипу інколи призводить до нервових зривів і стресових реакцій. З цієї причини період адаптації, що пов'язаний із ломкою колишніх стереотипів, може на початку обумовити і порівняно низьку успішність, і труднощі в спілкуванні. Тому робота по озброєнню студентів технологією пізнавальної діяльності повинна будуватися з урахуванням і на ґрунті здобутих у школі прийомів і методів навчальної праці. Але будь-яке перенесення раніше засвоєних навчальних вмінь та навичок сприяє більш успішному оволодінню новими стереотипами діяльності лише за умови, якщо між ними є певна схожість [6, с. 450].

За даними досліджень І. Нікуліної, О. Римської, незважаючи на досить гарний рівень підготовки для навчання у ВНЗ (87%), студенти мають багато претензій до якості навчання: неможливість планувати свій час (50%), надмірне навчальне навантаження (35%), відсутність необхідної літератури (27%), невміння працювати з першоджерелами (10%) [5, с. 50].

Відповідно до вищевказаного, варто навести думку В. Сушенцевої, яка зазначає, що для успішної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі необхідно сформувати в них уміння самостійно вчитися. Самостійна робота студента є найефективнішою формою засвоєння навчального матеріалу [9, с. 174].

Також дослідниця В. Сушенцева зауважує, що для розуміння й усвідомлення пізнавальних завдань важливим є ознайомлення студентів з ефективними методами пізнавальної діяльності, сприяння визначенню оптимальних засобів досягнення ними навчальної мети [9, с. 175].

А. Кузьмінський зауважує на те, що коли студенти слухають лекцію, орієнтуючись на слухову пам'ять, рівень засвоєння навчального матеріалу становить близько 20%. Коли ж людина, використовуючи різні джерела інформації (навчальні посібники, комп'ютер, спеціальне обладнання тощо), самостійно читає, робить записи (план, таблиці, схеми, діаграми тощо), то в пізнавальну діяльність включені різні види пам'яті: слухова (пам'ять внутрішнього мовлення), зорова, моторна, оперативна (передбачає виокремлення і запам'ятання навчального матеріалу для здійснення певних операцій). Психологічні дослідження показують, що людина засвоює 30% того, що бачить і чує; 70% того, що обговорює з іншими; 80% того, що сама сприймає, переживає; 90% того, чого навчає інших [4, с. 15].

На думку, Л. Іванової, фактори, які сприятливо впливають на адаптацію до навчання у ВНЗ, включають в себе соціологічні, психологічні і педагогічні блоки. У свою чергу, всі ці фактори поділяються на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх можна віднести соціологічний блок (вік, соціальне походження, тип довузівської освіти студента-першокурсника) і педагогічний блок (організація середовища, матеріально-технічна база закладу, рівень педагогічної майстерності викладацького складу). До внутрішніх факторів належить психологічний блок, який містить індивідуально-психологічні та соціально-психологічні фактори (інтелект, спрямованість, мотивація, особистісний адаптаційний потенціал першокурсника) [3, с. 198].

Важливо зауважити, що у студентів-першокурсників водночас відбувається процес адаптації до обраної професії. Оволодіння навичками навчання і перше ознайомлення з професією – найважливіші чинники в процесі адаптації. Як правило, студент намагається обрати таку професію, яка дозволить йому з часом застосувати, реалізувати набуті знання, здібності, буде відповідати його інтересам, психологічним особливостям. Правильно обрана професія – неодмінна умова успішної адаптації студентів молодших курсів. Адже, якщо вибір професії невдалий, тобто не відповідає ні здібностям, ні зазіханням особистості, адаптація не буде оптимальною.

Тому, на думку Т. Опалюк, одним із головних завдань вузу повинно стати надання допомоги першокурсникам у професійній адаптації. Професійна адаптація в умовах вузу є процесом формування у студентів інтересу до обраної професії, прагнення досконало оволодіти нею. Така адаптація передбачає оволодіння повним обсягом знань, умінь і навичок за професією, методикою і логікою науки [6, с. 451].

Одним із найважливіших аспектів професійної адаптації є мотиваційно-особистісний, пов'язаний з формуванням позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей майбутнього спеціаліста. Мотиви визначають характер і соціально-психологічної адаптації – місце, яке займає спілкування в діяльності студента, особливості його переживань, пов'язаних з його соціальним статусом, і т. ін.

Широкі соціальні мотиви відбивають суспільну значущість навчання, професійні – значущість навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією, пізнавальні – з потребою в нових знаннях. Крім внутрішніх навчальних мотивів, І. Губенко, М. Пантелєєв, В. Резнікова виділяють зовнішні мотиви, що орієнтують на цінності поза межами навчальної діяльності. Це мотиви матеріального заохочення, особистої вигоди, благополуччя, страх перед невдачею або покаранням, відсівом тощо. При домінуванні зовнішніх мотивів формування нової структури навчальних цілей суттєво гальмується. Цілісність структури навчальних цілей у період адап-

тації не формується, не розвиваються навички самостійної роботи [7, с. 158-159].

Завдяки поєднанню внутрішніх і зовнішніх мотивів знання стають неформальними, а живими, визначають індивідуальність людини, її ставлення до світу, успіх навчальної діяльності. Тому виражена професійна і предметна мотивація майже на 25% визначає успіх навчальної діяльності [7, с. 159].

За даними М. Гладкової, при домінуванні позитивних навчальних мотивів уже на першому році навчання починає формуватися структура цілей із мотивами пізнання і самовдосконалення, вони стають глибшими, відбуваються позитивні зсуви в захопленні науковими проблемами; уже до другого року навчання формуються професійна структура цілей, тісно пов'язана з навчальними цілями [2, с. 51].

За свідченням Т. Опалюк, орієнтація на професію сприяє формуванню у студента позитивного ставлення до навчальної діяльності, результатом якого є, як правило, глибоке оволодіння знаннями, інтелектуальний і духовний розвиток, професійна підготовленість. Якщо ж у молодій людини не сформоване позитивне ставлення до професії, то це нерідко призводить до того, що випускник вузу залишає роботу за набутою ним спеціальністю і змінює її на іншу, до якої відчув потяг чи керуючись при цьому утилітарними життєвими мотивами. Тому профорієнтаційна робота на першому курсі надзвичайно важлива. Якщо належна профорієнтація не проводиться, то це є однією з головних причин того, що у студентів формується негативне ставлення до обраної ним професії [6, с. 452].

За свідченням І. Боберської, О. Наумкіної, розпочинаючи навчання у коледжі вчорашні школярі стикаються з певними труднощами, зокрема у них спостерігаються: негативні переживання, пов'язані зі зміною навчального закладу, колективу, зони комфорту; зміна звичного режиму навчання, праці і відпочинку; невідання регулювати і контролювати свій психоемоційний стан та настрій; налагодження побуту і самообслуговування, особливо у разі зміни домашніх умов проживання на студентський гуртожиток. Зазначені труднощі пояснюються тим, що у більшості студентів не сформовані на належному рівні певні навички: готовність до навчання, здатність вчитися самостійно, контролювати і оцінювати себе, свої знання, поведінку, раціонально розподіляти свій робочий час та дозвілля [1, с. 277-278].

Відповідно до вищевказаного доцільно навести думку В. Сушенцевої, яка зазначає, що для вироблення тактики і стратегії, що забезпечує оптимальну адаптацію студентів до вищого навчального закладу, важливо вміти визначати: свої життєві плани; інтереси, систему домінуючих мотивів, рівень домагань; самооцінку; здатність до свідомої регуляції поведінки тощо. У цьому

студентові можуть допомогти науково-педагогічні працівники, куратор, психологічна служба, яка працює у вищому навчальному закладі [9, с. 173].

За свідченням Л. Іванової, процес психолого-педагогічного супроводу студента-першокурсника у ВНЗ представляється у вигляді структурної моделі, де основними компонентами є: ступінь адаптованості студентів-першокурсників, ціннісно-орієнтовні мотиви вибору професії та функціонально-індивідуальні якості особистості, що взаємопов'язані між собою і приводять до аналізу й систематизації отриманих результатів, а також висувають вимоги до подальшого планування психологічної та педагогічної допомоги студентам-першокурсникам, яка будується з урахуванням орієнтації переважно на розвиток мотиваційно-смысловой сфери студента і здійснюється в подальшому при виборі різноманітних форм і методів організації діяльності [3, с. 202].

Висновки. Отже, адаптація студентів коледжу до навчання – складний, багаторівневий одночасно і соціально-психологічний і педагогічний процес, обумовлений внутрішніми та зовнішніми факторами, побудований на основі врахування позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією.

Знання сукупності факторів адаптації, орієнтація на певні критерії, що характеризують результативність процесів адаптації, можуть стати методичним підґрунтям для роботи викладачів щодо покращення процесу адаптації студентів до навчання у коледжі, підвищення мотивації до оволодіння професією.

В межах означеної проблеми дослідження **перспективним напрямком** є вивчення індивідуально-психологічних особливостей та мотиваційних факторів, впливаючих на успішність адаптації студентів коледжу до навчальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Боберська І.В. Соціальна адаптація студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації як передумова формування освітньо-професійних компетенцій / І.В. Боберська, О.В. Наумкіна // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2013. – Вип. 3(4). – С. 277-283.
2. Гладкова М. Качество высшего образования в рыночном обществе – предмет дискурса / М. Гладкова // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. 10. Спецвыпуск. – С. 50-65.
3. Іванова Л.С. Загальна характеристика факторів психолого-педагогічної адаптації студентів-першокурсників ВНЗ / Л.С. Іванова, Н.О. Мосол // Педагогічні науки: Вісник Запорізького національного університету. – 2011. – Вип. 1(14). – С. 196-203.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
5. Никулина И.Е. Студент, преподаватель и работодатель в системе управления качеством образовательных услуг / И.Е. Никулина, О.Н. Римская // Университетское управление. – 2006. – № 6 (46). – С. 46-52.

6. Опалюк Т.Л. Адаптаційна функція процесу навчання першокурсника в умовах ВНЗ / Т.Л.Опалюк // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. пр. КПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ. – 2012. – Вип. 15. – С. 447-453.
7. 7. Пантелєєв М. Проблеми адаптації студентів молодших курсів до навчального процесу у ВНЗ / М. Пантелєєв, І. Губенко, В. Резнікова // Педагогіка: Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – 2008. – Вип. 16. – С. 158-160.
8. 8. Резник Т.І. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників / Т.І. Резник // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 1. – С. 1-3.
9. 9. Сушенцева Л.Л. Особливості адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі / Л.Л. Сушенцева // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. – 2008. – Вип. 1. – С. 171-175.
10. 10. Шанскова Т.І. Особливості адаптації дорослих студентів в умовах другої вищої освіти гуманітарного профілю / Т. І. Шанскова // Педагогічні науки: Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Вип. 57. – С. 97-100.

ХАРЬКОВА Н.М.,
кандидат педагогічних наук,
Кримський гуманітарний університет,
м. Ялта

ОСОБЛИВОСТІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена актуальному питанню сучасної освіти – полікультурному вихованню, яке набуває значущості в умовах зростаючої взаємозалежності між різними країнами світу, націями й національними меншинами. Позакласна робота має неабиякий потенціал у вихованні доброзичливих, позитивних взаємовідносин між учнями різних національностей, відпрацювання навичок поведінки, які базуються на розумінні, терпимості, компромісі, самоповазі та повазі до оточуючих. Серед методів і форм полікультурного виховання пріоритетна роль належить активним методам, які ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії.

Ключові слова: позакласна робота, полікультурне виховання, молодші школярі, активні методи виховання.

В статье рассматриваются возможности внеклассной работы в организации поликультурного воспитания, которое приобретает особую значимость в условиях повышающейся взаимозависимости между странами мира, нациями и национальными меньшинствами. Внеклассная работа имеет большой потенциал в воспитании доброжелательных, позитивных взаимоотношений между учащимися разных национальностей, отработке навыков поведения, которые основаны на понимании, компромиссе, самоуважении и уважении к окружающим. Среди методов и форм поликультурного воспитания приоритетная роль принадлежит активным методам, которые основаны на демократическом стиле взаимодействия.

Ключевые слова: внеклассная работа, поликультурное воспитание, младшие школьники, активные методы воспитания.

The article discusses the possibility of out-of-class activities in the organization of multicultural education. The last is of particular importance due to the growing interdependence among countries, nations and national minorities. Out-of-class activities have a great potential in the process of education of friendly, positive relationships between schoolchildren of different nationalities, it gives the possibility to practice skills of behavior that are based on understanding, compromise, self-respect and respect for others. Among the methods and forms of multicultural education a priority role is given to active methods, which are based on the democratic style of interaction.

Key words: *out-of-class activities, multicultural education, junior schoolchildren, active methods of education.*

Постановка проблеми. Завдання сучасної освіти щодо формування творчої, соціально-активної, інтелектуально розвиненої особистості вимагають від педагогів науково-педогогічних обґрунтованих підходів до організації виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Полікультурне виховання є важливим напрямом формування повноцінного члена суспільства, що ґрунтується на принципах рівності у всебічному розвитку особистості, створенні навчальним закладом умов для збереження та розвитку національних мов та культур. Характеристиками полікультурної вихованості виступають доброзичливість, позитивні взаємовідносини між учнями різних національностей, навички поведінки, які базуються на розумінні, терпимості, компромісі, самоповазі та повазі до оточуючих.

Позакласна робота в умовах полікультурного середовища передбачає організацію та проведення заходів спрямованих на міжкультурне взаєморозуміння та виховання особистості з активною громадською позицією.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема полікультурного виховання та освіти посідає чільне місце в науковому доробку видатних зарубіжних та вітчизняних учених. Зокрема визначено науково-теоретичні основи полікультурної освіти (О. Гуренко, О. Ковальчук, О. Сухомлинська); передумови впровадження основ полікультурного виховання в освітній процес України (М. Баяновська, Л. Голик, Т. Клиненко, В. Кузьменко); питання формування полікультурної компетентності вчителів та учнів (Р. Агадулін, Л. Гончаренко, В. Кузьменко, Л. Перетяга).

Різні аспекти виховання молодших школярів у позакласній роботі, яка має виняткові можливості для формування та розвитку повноцінної полікультурної особистості молодшого школяра, розкрито в працях С. Карпенчук, Н. Кудикіної, Т. Сущенко (ключові положення теорії та методики виховної

роботи), О. Коркішко (патріотичне виховання молодших школярів), О. Матвієнко (моральне виховання), К. Слесик (формування в молодших школярів уміння спілкуватися).

Мета – розкрити особливості полікультурного виховання молодших школярів у позакласній роботі.

Виклад основного матеріалу. Систематизація результатів аналізу психолого-педагогічної літератури, сучасних наукових досліджень, розгляд принципів організації позакласної роботи у школі дозволяє виявити особливості та виховний потенціал позакласної роботи з полікультурного виховання молодших школярів, а саме: створення умов для практичного застосування школярами навичок взаємодії у полікультурному суспільстві, мотивування молодших школярів до отримання знання про свою та іншу культури, розвиток особистісних та соціальних якостей молодших школярів.

Створення умов для практичного застосування школярами навичок взаємодії у полікультурному суспільстві реалізується через застосування різних форм організації позакласної роботи, у яких школярі не тільки виявляють свої індивідуальні особливості, які не завжди вдається розпізнати на уроці, а й вчаться жити в колективі, тобто співпрацювати один із одним, піклуватися про своїх товаришів, ставити себе на місце іншої людини.

Таким чином, школярі стоять у центрі процесу полікультурного виховання й отримують практичні вміння та знання, які підготують їх до ролей та обов'язків у майбутньому дорослому житті. Одночасно ці знання допоможуть учням оцінити культурне й лінгвістичне різноманіття суспільства. У змісті позакласної роботи ключове значення має практична сторона знань, тому зміст позакласної роботи спрямовано на вдосконалення різноманітних умінь та навичок учнів початкових класів.

Залучення школярів до різних видів позакласної роботи збагачує особистісний досвід учнів, їхні знання про різноманітність людської культури – мови, танці, традиції, розвиває їхню здатність оцінити, висловити відношення до своєї та іншої культур. У цьому реалізується така особливість позакласної роботи, як мотивування молодших школярів до отримання знання про свою та іншу культури. Різноманітна позакласна виховна робота сприяє розвитку у школярів інтересу до різних видів активності, бажання брати участь у продуктивній діяльності, сприяє формуванню здатності самостійно організувати свою власну діяльність.

Організація позакласної роботи з учнями початкових класів сприяє розвитку особистісних та соціальних якостей молодших школярів. Серед особистісних якостей О. Юніна виокремлює емоційно-чуттєві, поведінкові, комунікативні, творчі [5, с. 23]. Процес полікультурного виховання у позакласній роботі розвиває такі якості особистості, як культура емоцій, допитливість (емоційно-чуттєві),

дисциплінованість, відповідальність, тактовність, ввічливість, організованість, завзятість, самокритичність (поведінкові), толерантність, вміння чути і слухати, щирість (комунікативні), дослідницькі та художні вміння (творчі).

Таким чином, у позакласній роботі розвиваються особистісні та соціальні якості молодших школярів, їхні комунікативні та емпатійні вміння. Виховний потенціал позакласної роботи у полікультурному вихованні молодших школярів також полягає в її добровільності, альтернативності форм спілкування як з однолітками, так і з учителями, ініціативності, різноманітності, що дозволяє підтримувати стійкий інтерес учнів щодо етнокультури різних народів.

Педагогічний процес у школі характеризується навчальною, виховною й розвиваючою функціями, які реалізуються й у процесі полікультурного виховання в позакласній роботі. Специфічною рисою навчальної функції в позакласній роботі є її другорядна роль у порівнянні з навчальною діяльністю. У позакласній роботі навчальна функція сприяє ефективній реалізації виховної та розвиваючої функцій. Навчальна функція позакласної роботи полягає не в формуванні системи наукових знань, навчальних умінь і навичок, а в навчанні дітей певних навичок поведінки, колективного життя, навичок спілкування. Мета розвиваючої функції виявляється у формуванні психічних процесів учня. У виховній роботі вона спрямована також на розвиток індивідуальних здібностей учнів через залучення їх до відповідної діяльності. Розвиваюча функція позакласної роботи проявляється у виявленні прихованих здібностей, розвитку нахилів та інтересів учня.

Характерними рисами позакласної роботи є її суб'єктність, діалогічність, спрямованість на розвиток особистості, міжособистісні відносини учасників взаємодії. Позакласна виховна робота з полікультурного виховання сприяє процесам самоусвідомлення, саморозвитку, самореалізації особистості школяра. Тому поряд із навчальною, виховною й розвиваючою функціями у процесі полікультурного виховання у позакласній роботі реалізуються також творча, когнітивна, комунікативна та здоров'язберігаюча функції.

Когнітивна функція позакласної роботи полягає у створенні атмосфери емоційного сприйняття та запам'ятовування інформації. Творча функція виявляється у творчому підході до активізації діяльності учнів, а також сама діяльність школярів та вчителів у позакласній діяльності характеризується творчими рисами. Реалізація комунікативної функції позакласної роботи сприяє створенню реальної атмосфери спілкування не тільки між учнями та вихователем, а й діалогу між різними культурами. Здоров'язберігаюча функція реалізується через благотворний вплив занять, дії вчителя й самих учнів на здоров'я школярів, створення умов для самовираження, сприятливого психологічного фону, прийняття до уваги особливостей групи.

Організація позакласної роботи дозволяє створити умови для практичного застосування школярами навичок взаємодії у полікультурному суспільстві, оскільки учні вчаться співпрацювати один із одним, спілкуватися, вдосконалюють різноманітні вміння та навички. Використання активних методів та прийомів роботи, а саме: проектна діяльність, моделювання життєвих ситуацій, організація свят, заочні подорожі, сприяє мотивації молодших школярів до отримання знань про свою та іншу культури, збагачує особистісний досвід учнів, їхні уявлення про розмаїття людської культури.

Полікультурне виховання у позакласній роботі реалізується за рахунок використання різноманітних форм і методів роботи з школярами. Полікультурне виховання використовує відомі педагогічні форми й методи, які вже довели свою ефективність і отримали визнання в педагогіці – бесіда, діалог, дискусія, ігри (Л. Гончаренко) [2, с. 85]. Серед методів і форм полікультурного виховання пріоритетна роль належить активним методам, які ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії і сприяють формуванню в особистості учня когнітивних і поведінкових норм (В. Бойченко, Н. Рищак). Зазначені методи розвивають вміння міркувати, аналізувати, робити власні висновки. Подібні форми роботи застосовуються з урахуванням цілей, функцій, змісту полікультурного виховання. Так, при соціокультурній ідентифікації особистості результативні історичні розповіді, вивчення місцевих звичаїв, етикету; при засвоєнні понять полікультурності – лекції, евристичні бесіди, робота з книгою; при розвитку навичок міжкультурного спілкування – діалог.

Для педагогічних технологій полікультурного виховання характерні співробітництво, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку, захист індивідуального розвитку людини, надання їй вільного, захищеного простору для прийняття самостійних рішень, різноманітність способів, форм і прийомів творчого самовираження особистості в її культурній ідентифікації.

Використання ігор із полікультурної тематики, реконструкція на заняттях окремих аспектів побуту, звичаїв, а також розігрування окремих життєвих ситуацій, що виникають у процесі міжнетічної взаємодії, міжкультурний тренінг, який має практичну спрямованість – усі ці види діяльності орієнтовано на безпосередню взаємодію школярів із представниками інших народів і культур. Досягненню цієї мети сприятиме включення до змісту занять полікультурної інформації, що дозволить школярам здійснювати опосередковане спілкування із зразками культури різних етнічних груп, а саме: через народні казки, приказки, прислів'я, національні ігри, народні пісні, а також твори письменників, які познайомлять учнів із особливостями життя різних народів та культур.

Використання ігрових технологій створює сприятливе середовище для пізнавальної діяльності молодших школярів. Визначальною рисою ігрових

технологій є моделювання життєво важливих ситуацій і пошук шляхів їх розв'язання. Основним методичним прийомом виступає гра, що належить до групи активних способів виховання. Організаційними формами можуть бути ділові ігри, рольові й сюжетні ігри – подорожі, дидактична гра. Гра створює умови реального спілкування, оскільки її учасники умовно відтворюють реальну практичну діяльність людей. Ігрова діяльність мотивує мовну діяльність, оскільки учні опиняються в ситуації, коли актуалізується потреба що-небудь сказати, запитати, з'ясувати, довести, чимось поділитися зі співрозмовником. Для молодшого шкільного віку характерні яскравість і безпосередність сприйняття, легкість входження в образи, прагнення дітей спілкуватися один із одним і вчителем. Гра створює умови рівності в партнерстві, руйнує традиційний бар'єр між учителем і учнем, трансформує позицію вчителя, який балансує між роллю організатора, помічника й співучасника загальної дії.

Теоретичні основи педагогіки й психології гри знаходимо в роботах Ю. Азарова, Л. Виготського, О. Газмана, О. Гударевої, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, В. Мухіної. Значна кількість досліджень пов'язана з різними аспектами підвищення ефективності навчально-виховного процесу школи за допомогою різних видів ігор або їх компонентів. Можливості сюжетно-рольових ігор у соціалізації особистості відзначив С. Шмаков [4].

С. Шмаков виокремив наступні функції гри як педагогічного феномена культури: соціокультурне призначення гри, функція міжнаціональної комунікації, самореалізації людини в грі, комунікативна, діагностична, терапевтична, розважальна функція гри, функція корекції в грі [4, с. 19].

Так, він зазначає, що соціокультурне призначення гри пов'язано з тим, що гра є засобом соціалізації дитини, що включає в себе як соціально контрольовані процеси цілеспрямованого впливу на становлення особистості, засвоєння знань, духовних цінностей і норм, властивих суспільству чи групі людей, так і спонтанні процеси, що впливають на формування людини. Функція міжнаціональної комунікації виявляється у можливості моделювати різні ситуації життя, шукати вихід із конфліктних ситуацій, не вдаючись до агресивності, навчає розмаїтості емоцій у сприйнятті всього існуючого в житті. Функція самореалізації людини у грі постає однією з основних її функцій, оскільки людина реалізує себе як особистість. Розважальна функція гри передбачає створення певного комфорту, сприятливої атмосфери, щиросердечної радості як захисних механізмів стабілізації особистості, реалізації рівнів її домагань.

Ситуаційно-рольова гра визначається як матеріально реалізована (у вигляді розробки або ігрової діяльності) система, що відтворює ситуацію міжособистісної взаємодії (В. Кукшин) [3]. У самій моделі ситуаційно-рольової

гри закладено різні види ігрового спілкування: переговори, наради, накази, доповіді. Як модель вона дає можливість здійснення процесу пізнання реальної ситуації взаємодії, ефективних і власних способів поведінки. У ситуаційно-рольовій грі реалізуються три складові соціального виховання: освіта (у плані пізнання, пропаганди й поширення культури); організація соціального досвіду людини (через організацію життєдіяльності формалізованих груп); індивідуальна допомога (допомога у вирішенні проблем, консультації, стимулювання саморозвитку).

Одним із ефективних методів полікультурного виховання є проектна діяльність, якій властивий високий ступінь самостійності, ініціативності учнів. Використання проектної діяльності в позакласній роботі з полікультурного виховання зумовлено загальною тенденцією розвитку сучасного суспільства, яка знаходить свій вияв у творчості та дослідницькому пошуку як складових будь-якої професії. Дослідницька поведінка в сучасному світі розглядається як невід'ємна риса особистості, стиль життя сучасної людини. Питання і суть проектної діяльності, розкрито в роботах О. Гайнкової, Дж. Джонса, Дж. Дьюї, Н. Пахомової, Є. Полат. Її визначальними рисами є розвиток соціальних навичок школярів у процесі групових взаємодій, засвоєння досвіду дослідницько-творчої діяльності, міжпредметна інтеграція знань, умінь і навичок.

Таким чином, позакласна робота в умовах полікультурного середовища передбачає організацію та проведення заходів спрямованих на міжкультурне взаєморозуміння: виховні години з використанням методики „занурення в національну культуру”, години етнонаціонального спілкування, відкриті діалоги, фестивалі національностей, дні національної культури, дослідницька діяльність учнів з вивчення традицій, історії, культури.

Змістом полікультурного виховання у позакласній роботі виступає адаптований соціальний досвід, емоційно пережиті й реалізовані у власному досвіді учнів різні аспекти людського життя: наука, мистецтво, література, техніка, взаємодія між людьми. Специфіка змісту позакласної роботи з полікультурного виховання характеризується домінуванням емоційного аспекту діяльності над інформаційним.

Висновки. Позакласна робота, виконуючи такі виховні функції, як творча, когнітивна, комунікативна, дозволяє створити умови для практичного застосування школярами навичок взаємодії у полікультурному суспільстві, мотивує молодших школярів до отримання знань про свою та інші культури за допомогою використання активних методів та прийомів роботи, сприяє розвитку особистісних та соціальних якостей молодших школярів, їхніх комунікативних та емпатійних умінь.

Список використаних джерел:

1. Гуренко О. І. Теоретичні основи полікультурної освіти / О. І. Гуренко // Науковий вісник Бердянського державного педагогічного університету (Гуманітарні науки). – 2008. – № 1. – С. 36–40.
2. Гончаренко Л. О. Полікультурність у змісті освіти / Л. О. Гончаренко // Таврійський вісник освіти. – 2003. – № 4. – С. 84–87.
3. Кукшин В. Ігрові технології на уроках [Електронний ресурс] / В. Кукшин // Школа. Технологія. – 2008. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/technol/759>
4. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1994. – 238 с.
5. Юнина Е. А. Технология качественного обучения в школе / Е. А. Юнина. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 75 с.

ЦАРЬКОВА О.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної
психології,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

ВПЛИВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ НА ПОЛІПШЕННЯ СТАНУ ДИТИНИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Стаття присвячена розкриттю проблеми інклюзивного навчання та його впливу на поліпшення стану дітей з обмеженими можливостями. Автор аналізує сучасний стан інклюзивного навчання в Україні та дає практичні поради щодо вдосконалення роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, діти з обмеженими можливостями, адаптація, соціальна реабілітація.

Статья посвящена раскрытию проблемы инклюзивного обучения и его влияния на улучшение состояния детей с ограниченными возможностями. Автор анализирует современное состояние инклюзивного обучения в Украине и дает практические советы по совершенствованию работы с детьми с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное обучение, дети с ограниченными возможностями, адаптация, социальная реабилитация.

The article deals with the problems of inclusive education and its impact on the improvement of children with disabilities. The author analyzes the current state of inclusive education in Ukraine and provides practical advices for the improving of work with children with disabilities.

Key words: inclusion, inclusive education, children with disabilities, adaptation, social rehabilitation.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), лише 20% народжених дітей умовно вважається здоровими, інші – або страждають порушеннями психофізичного розвитку, або знаходяться в стані між

здоров'ям і хворобою.

Розвиток світового громадського руху на захист прав дітей з обмеженими можливостями вимагає розробки та запровадження альтернативних моделей спеціальної освітньої системи, уможливлення виховання неповносправних дітей серед їхніх здорових ровесників, починаючи з дошкільної освіти і до здобуття ними професійної підготовки.

Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти. Тому важливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей із особливими освітніми потребами з їх здоровими однолітками.

Інклюзія – це спосіб мислення і дії, які дозволяють кожній людині відчувати себе прийнятою такою, якою вона є; які забезпечують повагу і гарантують безпеку.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям із особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [7].

Визначення оптимальних шляхів і засобів впровадження інклюзивного навчання ґрунтується на основі відповідного нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення.

За кордоном ці питання вирішуються активніше, що зумовлено більшою кількістю, порівняно з Україною, напрацювань. Соціальна педагогіка в європейських країнах має давні традиції. Для цього застосовуються дієві практичні здобутки соціальної політики. Інтеграція дітей із особливими освітніми потребами швидкими темпами поширюється і в Україні. Першопричиною такого явища стало законне право дитини на якісне задоволення освітніх потреб. Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей із особливими освітніми потребами.

Розроблення Концепції розвитку інклюзивної освіти викликано необхідністю вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами. За оперативними даними, із 129 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані до загальноосвітніх навчальних закладів, 45 відсотків складають діти з інвалідністю.

Водночас, на сьогодні організаційно-методичні засади навчального процесу у загальноосвітніх школах орієнтовані на дітей з типовим розвитком, і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких дітей може створювати передумови для формування у них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки. Успішне запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Прийняття Концепції забезпечить батькам можливість усвідомленого вибору місця для здобуття дітьми з особливими потребами якісної освіти, допоможе уникнути численних проблем, що призводять до напруження і загострення міжособистісних стосунків, порушення родинних зв'язків, послаблення інституту сім'ї в цілому.

Основні завдання інклюзивного навчання: удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання; запровадження інноваційних освітніх технологій в контексті форм інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю; формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу; впровадження інклюзивної моделі навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням потреби суспільства; забезпечення доступу до соціального середовища та навчальних приміщень, розроблення та використання спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання; удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання; залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності [7].

Принципи розвитку інклюзивної освіти: науковість (розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження інклюзивного навчання, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи); системність (забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, наступності між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта); варіативність, корекційна спря-

мованість (організація особистісно орієнтованого навчального процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудової реабілітації, інтеграції в суспільство дітей з порушеннями психофічного розвитку, у тому числі дітей-інвалідів); індивідуалізація (здійснення особистісно орієнтованого (індивідуального, диференційованого підходу)); соціальна відповідальність сім'ї (виховання, навчання і розвиток дитини; створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі); міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами).

Важливо, що при інклюзивному навчанні не треба віддавати дитину в спеціалізовані школи далеко від дому – діти отримують можливість проживати разом з батьками. Діти з обмеженими функціональними можливостями отримують повноцінну ефективну освіту для того, щоб жити повноцінним життям, погляди і думки таких дітей стають важливими для оточуючих.

«Мета інклюзивної школи – дати всім дітям можливість повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства» [7].

Реалізація Концепції інклюзивної освіти сприятиме: забезпеченню права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти, незалежно від стану здоров'я, місця їх проживання; створенню належних умов для функціонування і розвитку інклюзивної освіти в Україні, забезпеченню достатнього обсягу фінансування для впровадження інклюзивного навчання; зміні освітньої парадигми, удосконаленню навчального процесу шляхом урахування сучасних досягнень науки та практики; забезпеченню архітектурної доступності загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, незалежно від форм власності, та підпорядкування, відповідно до потреб дітей; підготовці достатньої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів, які володіють методиками інклюзивного навчання, створення системи підвищення їх професійної майстерності; забезпеченню навчальних закладів, що впроваджують інклюзивне навчання, транспортними засобами, відповідними навчально-методичними, наочними, дидактичними матеріалами, сучасними засобами реабілітації індивідуального та колективного призначення.

Огляд джерел дозволяє стверджувати, що особливості соціалізації дітей з обмеженими можливостями та дітей, з особливими освітніми потребами надзвичайно складний та багатогранний процес, який потребує чимало зусиль зі сторони держави, зміни ставлення соціуму до вищезазначеної проблеми шляхом гуманізації суспільства.

Особистість дитини з обмеженими можливостями розвивається у відповідності із загальними закономірностями розвитку дитини, а дефект, стан чи хвороба визначають вторинні симптоми, що виникають опосередковано протягом аномального соціального розвитку. Хвороба створює перешкоду для соціально-психологічного розвитку [6].

Зазначимо, що «кожна країна має свій досвід спеціального навчання цих дітей і пройшла різний шлях до інтеграції їх у загальноосвітній школі» [4].

В умовах існування двох освітніх систем – загальноосвітньої масової і спеціальних шкіл – проведення межі між їхніми контингентами ставить у нерівні умови всіх тих дітей, які більшою чи меншою мірою потребують кваліфікованої педагогічної допомоги, адже « в одній школі працюють фахівці з корекційної педагогіки, застосовують реальні засоби допомоги дитині з тими чи іншими порушеннями (відповідна програма і методика навчання), а у загальноосвітній тим часом, крім задекларованого, але малодієвого індивідуального підходу до дітей із труднощами у навчанні та з особливостями поведінки нічого запропонувати не можуть»[4].

Незаперечно позитивним в інтеграції спеціальної і масової школи і пріоритетним для реалізації, є: наближення навчального закладу до місця проживання дитини з особливими потребами, позбавлення її відірваності від сім'ї та ізоляція в замкненому середовищі дітей з такими самими проблемами; зближення двох освітніх систем – єдиний шлях забезпечення корекційною допомогою усіх тих дітей, які її різною мірою потребують.

«Визнання принципу рівних можливостей у сфері початкової, середньої та вищої освіти для дітей та молоді позначилось на створенні у багатьох країнах світу інтегрованих структур (мейстрімінг) - спільного навчання дітей-інвалідів із здоровими дітьми. Принцип рівних можливостей у соціальній роботі означає надання соціальної допомоги незалежно від категорії інвалідності» [9].

Інклюзивна освіта лише тоді буде оптимальною, коли школярі не відчуватимуть себе відлученими від спільного громадського життя, коли особистісно центроване навчання повністю витіснить навчання дефектоцентроване.

В процесі сумісного навчання діти з обмеженими можливостями усвідомлюють, що вони засвоюють систему учбових умінь спільну з учнями масової школи: читання, письмо, рахунок тощо. Відмінність же полягає в оригінальності тих предметно-навчальних операцій, на основі яких формуються ці вміння. Така операційна нетотожність не повинна пов'язуватись у свідомості школяра з почуттям його малоцінності, а, навпаки, це має межувати десь з його виключністю. Вже сама своєрідність організації спеціальної освіти свідчить про творчий характер навчання школяра з певними вадами. Суб'єктивний ступень творчого компоненту такого учня вищий від аналогічно-

го ступеня нормальної дитини.

«Важливо викорінювати невірні уявлення про інклюзію, а саме думку, що для інклюзії достатньо вже самої присутності дитини в школі: фокусування не на меті, а на діях; думка, що мовчазне відсиджування – альтернатива участі; коли основною спрямованістю освітніх послуг виступає засвоєння програмних вимог, а не задоволення індивідуальних потреб вихованців» [7].

Варто зауважити, що у процесі впровадження інклюзивної школи повинні діяти певні правила: всі учні в школі рівні, всі діти впродовж дня мають рівний доступ до процесу навчання; у всіх учнів повинні бути рівні можливості для встановлення і розвитку важливих соціальних зв'язків.

Тому інклюзивна школа «вимагає: формування позитивної громадської думки, законодавчого, нормативно-правового, наукового та навчально-методичного забезпечення й термінової підготовки кадрів, підвищення фахового рівня педагогів саме в цьому напрямі»[1].

В такому випадку варто сказати, що не хвороба створює обмеження діяльності, а умови життя, що їх може запропонувати суспільство людям з обмеженими можливостями. Умови рівних можливостей досяжні лише в тому суспільстві, де інвалідність розглядається через соціальну концепцію, де відсутня дискримінація інвалідів словами й діями здорових людей. Інклюзія враховує потреби, а також і спеціальні умови та підтримку, необхідну учням і вчителям для досягнення успіху.

Ідеологія інклюзивного навчання виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до всіх, водночас створює необхідні умови для учнів з особливими освітніми потребами. Навчання в класах залучення корисне для всіх дітей. Так, діти з особливими освітніми потребами можуть отримувати такий соціальний досвід, як і їхні здорові однолітки. В таких умовах діти без вад уже з раннього віку починають розуміти, з якими труднощами зіштовхуються люди з обмеженими можливостями, стають чутливими до потреб інших, милосерднішими, толерантніше сприймають людські відмінності, набувають впевненості, що кожен може подолати перешкоди і досягти успіху. Наявність у звичайному класі учня з особливими потребами стає однією з умов сприяння особистісного розвитку однолітків та сприяє успішній соціалізації дитини з обмеженими можливостями [3].

Слід зазначити, що вчителі у інклюзивних школах мають підготувати дітей класу до того, що поряд з ними буде навчатись учень з обмеженими можливостями, створити у класі демократичне середовище налагоджувати між учнями дружні стосунки, щоб діти з обмеженими можливостями відчували себе членами колективу, привчати здорових дітей допомагати (в разі потреби) та опікувати однолітків з обмеженими можливостями, присікати зневажливе ставлення до дітей з обмеженими можливостями.

Вчитель інклюзивного класу повинен уявляти індивідуальні можливості та потреби дитини, підтримувати тісний контакт з психологом, тифлопедагогом і батьками дитини. Якщо запропоновані корекційні і психотерапевтичні заходи не дають результатів, тоді треба ставити питання перед адміністрацією школи про доцільність перебування дитини з обмеженими можливостями в інклюзивному класі.

Для підготовки дітей загальноосвітнього класу до спільного навчання з дітьми з порушенням слуху рекомендуємо наступне: бесіди з дітьми й батьками про незвичайність нових учнів, організація спільних ігор під час перерв і після уроків, організація спільної діяльності на уроці після уроків, організація взаємодопомоги, відмова від покарань дітей з обмеженими можливостями, зауважень у некоректній формі[2].

Отже, успіх інклюзивного навчання залежить від грамотно організованого психолого-педагогічного супровіду учнів з особливими потребами як з боку спеціальної, так і з боку загальноосвітньої школи.

Визначення термінів початку інклюзивного навчання вирішується індивідуально по кожній дитині та за бажанням її батьків. В першу чергу це залежить від вираженості проблем у розвитку.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – що всі діти є цінними і активними членами суспільства.

Список використаних джерел:

1. Білецька І. Інклюзивне навчання: перші кроки в Україні / І. Білецька // Дошкільне виховання. - 2007. - №4. - С. 12-15.
2. Деллер Д. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах / Д. Деллер, Т. Лорман, У. Шарма // Дефектологія. - 2009. - №3. - С. 9-12.. - Бібліогр.: с. 13-14.
3. Гикава Г. Реабілітація дітей з обмеженими функціональними можливостями/ Галина Гикава //Соціальний педагог. – 2009. - №1. – С.33-36.
4. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад / Тамара Ілляшенко // Соціальний педагог. – 2009. - №5. – С. 26 – 35.
5. Коваленко, О. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами / О. Коваленко // Освіта України. - 2009. - №90. - С. 1-2.
6. Ковальчук С. Профілактика самотності в осіб з обмеженими можливостями/ Світлана Ковальчук // Соціальний педагог. – 2009 - №7. – С.9-13.
7. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Дефектолог(Шкільний світ). - 2010. - №3. - С. 3-5.
8. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання/ Надія Сабат// Соціальний педагог. – 2008. - №3. – С.42 – 46.
9. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями //Соціальна педагогіка: Підручник/ За ред. проф. Капської А. 3-є вид. перероб. і доп. – К.: - 2006. – С. 329 - 368.

ШКІЛЬОВА Г.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
ім. Б.Хмельницького,
м. Мелітополь

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядаються загальнонавчальні уміння молодших школярів як необхідний компонент вміння самостійно вчитися, наведено практичні завдання з математики, що були створені майбутніми вчителями початкових класів з метою формування в молодших школярів загальнонавчальних умінь і навичок на уроках математики.

Ключові слова: загально навчальні уміння і навички, молодші школярі, підготовка майбутніх учителів початкових класів.

В статье рассматриваются общеучебные умения младших школьников как необходимый компонент умения самостоятельно учиться, приведены практические задания по математике, которые были созданы будущими учителями начальных классов в целях формирования у младших школьников общеучебных умений и навыков на уроках математики.

Ключевые слова: общеучебные умения и навыки, младшие школьники, подготовка будущих учителей начальных классов.

The author described the general studying skills as a necessary component of the student's ability of independent study. The author presented the practical tasks for the Math lessons that were created by the future primary school teachers to form the general studying skills of the junior students at the Math lessons.

Key words: general studying skills, junior students, training of the future primary school teachers.

Постановка проблеми. В умовах роботи за новим Державним стандартом початкової загальної освіти, який розроблений на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, перед сучасним педагогом постає проблема перегляду шляхів до результативної складової засвоєння учнями молодших класів змісту початкової загальної освіти. Одним із завдань початкової освіти виступає формування в учнів вміння самостійно вчитися. Це завдання набуває особливої актуальності в сучасних умовах розвитку глобальної науково-технічної, інформаційної та освітньої взаємодії, у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору. Суспільству потрібна людина, що спроможна працювати творчо, вільно орієнтуватися в будь-якому соціальному середовищі, працювати із сучасними джерелами інформації, виділяючи необхідне й головне, самостійно вирішувати проблеми та, найголовніше, навчатися впродовж життя. Тому на сучасному етапі розвитку української освіти увага науковців зосереджена на підготовці фахівців нової генерації, які спроможні сформувати в учнів бажання і вміння вчитися не тільки в період навчання в школі, а й за її межами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування в учнів вміння вчитися не є новою у вітчизняній педагогіці і традиційно вона пов'язана із формуванням в учнів загальнонавчальних умінь і навичок. Психологічні закономірності формування навчальних умінь розкрили у своїх роботах Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, Л.Занков, В. Репкін, А.Хуторський та ін. Загальнонавчальні уміння і навички як систему розглядали у своїх працях Ю.Бабанський, Я.Кодлюк, Н.Пошкарьова, О. Савченко, Н.Тализіна, А.Усова та ін.

Окремі загальнонавчальні уміння учнів початкових класів вивчали О.Арделян (загальнопізнавальні уміння), О.Гузь, Л.Соловець, Н.Сіранчук (мовленнєві уміння), Н.Вашуленко, А.Зимильдінова, Т.Ладиженська (логіко-мовленнєві уміння), О.Янченко (організаційні вміння, уміння працювати з підручником), О. Белобрикіна, Є.Заїкіна, Г.Цукерман (оцінювальні уміння) та ін.

Проблемі розвитку готовності вчителів у післядипломній педагогічній освіті до формування оцінювальних умінь молодших школярів присвячено дослідження Н.Бежанової.

Питання підготовки майбутніх учителів початкових класів формування загальнонавчальних умінь в учнів початкової школи частково розглядали в своїх роботах Л.Коваль, Я.Кодлюк та ін.

Незважаючи на значний доробок вітчизняних і зарубіжних дослідників, що присвятили свої роботи формуванню загальнонавчальних умінь і навичок учнів, проблема підготовки майбутніх вчителів початкової школи до формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів на сучасному етапі реформування української освіти у педагогічній літературі маже не роз-

глядається.

Метою статті є висвітлення процесу підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Ведучі мову про уміння і навички, ми спираємося на такі дефініції понять:

- **вміння** – знання в дії; система прийомів, яку послідовно виконує людина у відповідному виді діяльності для досягнення конкретного результату; формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не лише у звичних, а й у змінених умовах [3, с. 62].;
- **навички** – психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної і нервово психічної енергії; виробляються на основі застосування знань про відповідний спосіб дії шляхом цілеспрямованих планомірних вправлянь, у результаті яких утворюються необхідні стимульно-реактивні зв'язки [3, с. 191].

Бажання і вміння вчитися не може бути сформованим без оволодіння учнями загальнонавчальними вміннями та навичками. Сучасні педагоги класифікують загальнонавчальні вміння по-різному. У своїй роботі ми спираємось на класифікацію, запропоновану О.Я. Савченко. До цієї класифікації входять такі групи загальнонавчальних умінь і навичок:

I. Організаційні – організовувати робоче місце; орієнтуватися у часі; планувати свої дії.

II. Загальнопізнавальні – аналізувати; порівнювати; виділяти головне; узагальнювати; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

III. Логіко-мовленнєві – зосереджено слухати; виділяти смислові елементи висловлювань; відповідати зв'язно на запитання; послідовно міркувати.

IV. Контрольно-оцінні – перевіряти свої роботи за зразком; знати способи самоперевірки; знаходити і виправляти свої помилки, здійснювати оцінювання своєї роботи та роботи інших [4, с. 191].

Відповідно до програми з математики для загальноосвітніх навчальних закладів для 1-4 класів [2, с. 80]. молодші школярі мають оволодіти такими організаційними вміннями:

у 1 класі: добирати обладнання для уроку математики, розкласти його в потрібному порядку; включатися в роботу відразу після вказівки вчителя; дотримувати єдиних вимог до оформлення розв'язку письмових вправ.

у 2 класі: дотримуватись режиму розумової праці під час виконання домашніх завдань; самостійно добирати необхідне навчальне приладдя для уроку математики і підтримувати порядок на робочому місці; орієнтуватися в

тривалості часу, відведеного на розв'язання задач і прикладів; додержувати певної послідовності виконання роботи під керівництвом учителя (з чого почну, що зроблю потім, чим закінчу); користуватися підручником, дидактичним і роздатковим матеріалом, лінійкою і трикутником.

у 3 класі: додержуватись встановленого порядку під час виконання самостійних завдань; під керівництвом учителя визначати мету роботи і план її виконання; виконуючи різні види завдань, орієнтуватися у тривалості часу, відведеного на розв'язання математичних завдань.

у 4 класі: дотримуватись режиму навчальної діяльності, працювати швидко й зосереджено; користуватися довідковою літературою; розподіляти час на певну тривалість при виконанні математичних завдань; приступати до виконання самостійної роботи після її обдумування; тримати в порядку своє робоче місце та навчальне приладдя.

За період навчання у початковій школі в процесі вивчення математики в учнів мають бути сформовані такі загальнопізнавальні уміння:

у 1 класі: виділяти в предметах певні ознаки, розрізняти розмір, форму, колір; знаходити у двох об'єктів однакові, схожі і різні зовнішні ознаки; зіставляти групи предметів за однією суттєвою ознакою; зробити (з допомогою вчителя) висновок-узагальнення після виконання обчислень.

у 2 класі: встановлювати тотожність, схожість і відмінність між кількома предметами; встановлювати послідовність дій при виконанні обчислень; виконувати логічне групування об'єктів (за видовими і родовими ознаками, вилучати «зайвий» серед чотирьох-п'яти однорідних).

у 3 класі: виділяти в об'єктах внутрішні ознаки і якості, розрізняти серед них основні та другорядні; порівнювати конкретні об'єкти за різними ознаками (визначеними вчителем); зробити висновок-узагальнення з допомогою вчителя; встановлювати зв'язок між причиною й наслідком; добирати факти, які підтверджують висловлену думку або суперечать їй.

у 4 класі: визначати головне, самостійно робити висновок з пояснення вчителя; знаходити нове, досі не відоме, ставити запитання; користуватися порівнянням та аналогією як засобами встановлення нових ознак і якостей; класифікувати й групувати вивчений матеріал, знаходити і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки; доводити правильність обраного варіанту розв'язування задач; виконувати творчі завдання (доповнити задачу, запропонувати новий спосіб розв'язування та ін.).

Майбутні вчителі початкових класів на уроках математики мають розвинути в молодших школярів наступні загальнонавчальні уміння і навички:

- у 1 класі: говорити в помірному темпі, чітко, вільно, виразно, з відповідною силою голосу; зосереджено слухати вчителя, відповідати на запитання за відомою і вільною моделлю, зв'язно (трьома-чотирма реченнями) переда-

ти почуте, побачене.

- у 2 класі: говорити не поспішаючи, чітко, вільно в процесі діалогічного і монологічного мовлення; виділяти під час читання та слухання завдання, що необхідно розв'язати; описувати послідовність дій при виконанні обчислень; з допомогою вчителя ставити запитання до задач.

- у 3 класі: говорити в належному темпі, дотримуючи інтонування; слухати читання, розповідь учителя або товаришів, виділяти нові факти, розпізнавати невідоме; встановлювати послідовність математичних дій при обчисленнях; відповідати «своїми словами», ставити запитання до задач, пояснення вчителя, товаришам, відтворювати умову задач «своїми словами»; міркувати взаємозв'язаними судженнями.

- у 4 класі: розповідати чітко, послідовно; міркувати взаємопов'язаними судженнями в ході розв'язування завдань, відтворювати інформацію з елементами логічної обробки матеріалу (встановлення зв'язку між відомим і новим матеріалом тощо); спілкуватися під час виконання групових і колективних навчальних завдань.

На уроках математики в початковій школі майбутні вчителі початкових класів мають сформувати в молодших школярів наступні контрольно-оцінні уміння і навички:

у 1 класі: знайти фактичну помилку в обчисленні в ході зіставлення результатів власної роботи зі зразком; оцінювати наслідки своєї діяльності за орієнтирами, даними вчителем (правильно, красиво, що саме; якщо помилився, то в чому, що треба змінити, чого уникати в наступній роботі).

у 2 класі: перевіряти результати обчислень своїх і товариша за орієнтирами, даними вчителем (алгоритмічні приписи, зіставлення зі зразком).

у 3 класі: користуватися способами перевірки, застосовуючи алгоритми й пам'ятки; контролювати послідовність виконання обчислень та їх проміжні результати; висловлювати оцінні судження щодо якості своєї роботи.

у 4 класі: оцінювати якість навчальної роботи; здійснювати взаємоперевірку; контролювати послідовність роботи за самостійно складеним планом; знаходити і виправляти фактичні, логічні помилки в обчисленнях; використовувати засвоєні способи перевірки розв'язання, задач, прикладів; висловлювати оцінні судження.

Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів на уроках математики в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького проходить в рамках вивчення нормативного курсу «Технології вивчення галузі «Математика», що викладається для студентів п'ятого курсу спеціальності «Початкова освіта» у десятому семестрі.

Однією із педагогічних технологій, що вивчають студенти, є технологія

формування загальнонавчальних умінь і навичок, яка спрямована на розвиток в молодших школярів умінь самостійно здобувати нові знання, успішно просуватися у своїй навчальній діяльності. На лекційних заняттях з курсу майбутні вчителі ознайомлюються із загальною структурою діяльності людини, розглядають складові компоненти навчальної діяльності, розкривають критерії сформованої навчальної діяльності, ознайомлюються із класифікацією загальнонавчальних умінь і навичок.

На практичних заняттях майбутні вчителі початкових класів самостійно розробляють завдання для молодших школярів з метою формування в них вміння вчитися.

Нижче ми представляємо декілька практичних завдань для уроків математики, розроблених майбутніми вчителями початкових класів і спрямованих на формування загальнонавчальних умінь молодших школярів відповідно до програми з математики для 1 – 4 класів.

Так, наприклад, для формування організаційних умінь першокласників, а саме добирати необхідне обладнання для проведення уроку, майбутні вчителі підготували таку вправу: вчитель повідомляє учням, що на уроці треба буде зобразити геометричні фігури (квадрат, трикутник, прямокутник) і просить їх підготувати для цього необхідне приладдя. Молодші школярі для цього виду діяльності мають підготувати олівець, лінійку, гумку.

Для формування загальнопізнавальних умінь учнів другого класу майбутні вчителі запропонували вправу на логічне угруповання предметів: учням надається ряд із геометричних фігур (трапеція, овал, квадрат, трикутник) та ставиться завдання вилучити зайву фігуру і обґрунтувати свій вибір. Правильною відповіддю буде овал, адже він не має кутів.

Одним із загальнопізнавальних умінь учнів початкової школи є вміння робити висновки-узагальнення. Для набуття учнями цього вміння студенти запропонували школярам при вивченні переставного закону додавання розв'язати декілька прикладів виду $a+b=c$, $b+a=c$ та відповісти на питання чому суми у прикладах однакові і тим самим дійти висновку, що від переставки доданків сума не змінюється.

Для формування загальнопізнавального вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки майбутні вчителі дібрали ряди чисел, що зростають або зменшуються у певній послідовності. Учням було запропоновано заповнити пропуски у ряді (наприклад, 10 20 ... 40 50 ... 70; 45 60 ... 90 ... 120 135).

Для формування загальноомовленнєвих умінь молодших школярів можна запропонувати їм скласти математичну казку до теми, що вивчається. Ще однією вправою на формування загальноомовленнєвих може виступити завдання прочитати вираз, використовуючи різні слова. Так, наприклад, дається вираз $34+25$ та слова до нього: додати, плюс, збільшити, сума.

З усіх чотирьох груп загальнонавчальних умінь і навичок, що є необхідними для формування в молодших школярів вміння самостійно вчитися, найважливішою є, на думку Л.В. Коваль, група контрольньо-оцінних умінь і навичок, а саме навички самоконтролю. Дослідниця вважає, що саме цей компонент навчальної діяльності передбачає уміння учнів прогнозувати кінцевий результат і зони труднощів його досягнення, планувати, контролювати, оцінювати, коригувати і регулювати свою діяльність на всіх стадіях її виконання [1, с. 80].

Для формування в молодших школярів контрольньо-оцінних умінь майбутні вчителі початкових класів виконували такі завдання: формулювали запитання, що спонукали учнів бачити різні варіанти виконання обчислень, створювали пам'ятки та алгоритми для розв'язання задач та прикладів, ускладнювали завдання в певній послідовності в рамках теми уроку, підбирали приклади, що задовольняли певній умові відповідно до тем, зазначених в підручниках з математики для 1 – 4 класів.

Таким чином, робота по складанню завдань, спрямованих на набуття молодшими школярами організаційних, загальнопізнавальних, загальномовленневих і контрольньо-оцінних умінь, допоможе майбутнім вчителям початкових навчитися формувати в учнів загальнонавчальні уміння і навички, що є необхідними для успішного самостійного навчання школярів.

Висновок. Учень, що звик самостійно вчитися не розгубиться у новій для нього ситуації, він буде сам шукати шляхи розв'язання проблем, не чекаючи підказки від дорослих. Сформоване уміння вчитися програмус особистість на досягнення успіху у будь-якій діяльності. Результативність роботи майбутнього вчителя початкової школи над формуванням загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів значною мірою залежить від якості його підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі : Навчально-методичний посібник. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. – 226 с.
2. Математика. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/04_matem.pdf
3. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / [упоряд.: О.О. Фунтікова]. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підруч. для студ. пед. факул-тів] / Савченко О. Я. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

ПРАКТИЧНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ШВЕЦІЇ

Анотація: У статті проаналізовано зміст, форму та складові компоненти педагогічної практики в Швеції; визначено практичну складову педагогічної практики в Швеції.

Ключові слова: практична складова, педагогічна підготовка, педагогічна практика, педагогічна освіта Швеції.

В статье проанализировано содержание, форму и составляющие компоненты педагогической практики в Швеции; определено практическую составляющую педагогической практики в Швеции.

Ключевые слова: практическая составляющая, педагогическая подготовка, педагогическая практика, педагогическое образование Швеции.

Content, form, component of pedagogical practice in Sweden are analyzed in the article; practical component of pedagogical practice in Sweden has been determined.

Key words: practical component, teacher training, pedagogical practice, teacher education in Sweden.

Необхідність успішної реалізації суттєвих соціально-економічних, культурних і технологічних трансформацій, що відбуваються у суспільстві, актуалізує проблему модернізації усієї системи освіти як провідного чинника розвитку будь-якої країни. Розв'язання цього складного завдання повною мірою залежить від особистості педагога. Нові вимоги до професійної компетентності педагогічних кадрів зумовлюють пошук основних механізмів підвищення ефективності їх фахової підготовки.

Одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми в умовах інтеграції України до загальноєвропейського освітнього простору є ґрунтовний аналіз, всебічне осмислення та належна оцінка світової педагогічної думки, зокрема досягнень Швеції, де накопичено значний теоретичний і практичний досвід у галузі підготовки вчительських кадрів.

Досягнення системи освіти Швеції привертають увагу багатьох українських і зарубіжних науковців. Значний інтерес становлять праці, в яких досліджено специфіку шкільної освіти (І. Р. Луговська, Р. В. Ніфарін), стан доуніверситетської професійної підготовки (Е. Е. Ісмаїлов), проблеми вищої школи (Ю. С. Дєрябін), різноманітні аспекти освіти дорослих (В. Д. Давидова, Т. П. Зотова, О. І. Огієнко). Однак особливості сучасної професійної підготовки педагогів, а саме, практичної, на нашу думку, висвітлені недостатньо.

У зв'язку з цим мета нашої статті полягає у дослідженні практичної компоненти педагогічної освіти Швеції в умовах євроінтеграції.

Відповідно до сформульованої мети перед нами поставлено такі завдання:

- проаналізувати зміст, форму та складові компоненти педагогічної практики в Швеції;
- здійснити аналіз практичної складової педагогічної практики в університетах Швеції.

Педагогічна практика є складовою педагогічної підготовки майбутніх вчителів, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки з їх практичною діяльністю. Сприяючи формуванню творчого ставлення до педагогічної діяльності, вона визначає міру професійної придатності, рівень педагогічної спрямованості. Під час педагогічної практики майбутні фахівці набувають таких професійних умінь, як визначення мети і завдань навчально-виховного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, вивчення особистості дитини, можливостей її розвитку в колективі, планування педагогічної діяльності, використання різних форм і методів організації навчально-виховного процесу, їх аналіз та корекція тощо.

Вітчизняними науковцями практична підготовка майбутніх педагогів розглядається як надійна основа для швидкої адаптації фахівців до конкретних умов педагогічної діяльності, оскільки вона є мікроаналогом професійної діяльності вчителя.

Досліджуючи зміст й особливості організації та здійснення практичної складової професійної підготовки майбутніх вчителів в університетах Швеції, можна побачити, що саме педагогічна практика, розвиває творчу активність майбутніх педагогів, формує професійні вміння та навички, виховує професійні якості - любов до дітей, гуманізм, педагогічну проникливість, уміння користуватися голосом, засобами вербального та невербального самовираження, розвиває інтерес до педагогічної професії, формує індивідуальний стиль діяльності. Цьому сприяє її зміст та структура.

Шведські науковці, які обґрунтували механізми організації та здійснення педагогічної практики студентів в університетах, їх теоретичні положення та наукові праці можна простежити (зокрема у: Drakenberg M. «The Professional

Development of Teachers in Sweden»; Bergem T., Bjorkqvist O., Hansen S.-E., Carlgren I., Hauge T. «Research on teachers and teacher education in Scandinavia: a retrospective view»; Bruning B., Martens E., Selander S.-A. «Filosofididaktik (Didactics of Philosophy)»; Carlgren I. «Pedagogy and Teachers' Work»; Gran B. «Research and Innovation in Swedish Teacher Training» та ін.). Вони вважають педагогічну практику критерієм істинності педагогічної теорії. Однак взаємозв'язок між педагогічною теорією і практикою шведські дослідники розглядають як проблематичний, такий, що містить у собі суттєві професійні протиріччя, до яких належать наступні: «практичний шок», який виникає у вчителів-початківців унаслідок невідповідності змісту теоретичної підготовки та практичної діяльності вчителів; протиріччя між необхідністю популяризації новаторського педагогічного досвіду та практичним упровадженням його результатів у масову педагогічну практику з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу та небажанням значної частини вчителів його приймати й використовувати; протиріччя між вимогами новітніх реформ у галузі освіти та стереотипним мисленням і діяльністю більшості вчителів (у шведській літературі це протиріччя використовується як суперечність «думати – діяти»).

Зазначені вище протиріччя обумовлюють розгляд проблеми співвідносності між практичною та теоретичною складовими професійної підготовки як співвідносності між намірами й реальністю [1]. Такий спосіб співвідношення зв'язку між теорією і практикою підготовки вчителів передбачає відносини, в яких практика розглядається як прикладна теорія. Разом із тим використання на практиці теоретико-педагогічних положень обумовлюється не тільки теоретичною підготовкою майбутніх вчителів, але й умовами функціонування школи та особистими амбіціями й намірами майбутніх педагогів.

Тому при організації та проведенні педагогічних практик в університетах Швеції враховується єдність соціального та педагогічного вимірів діяльності вчителя.

Соціальний вимір регламентує відповідальність педагога перед суспільством за виховання кожної конкретно взятої дитини, виконання першочергового завдання вчителя – здійснення турботи про учнів.

Педагогічний вимір регламентує дидактичну діяльність педагога, у межах якої відбувається реалізація цілей освіти. Отже, організація практичної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням зазначених вище вимірів обумовлює її значущість як вагомого чинника формування фахівця для освіти.

Зміст й форма практичної підготовки вчителів у Лундському, Уппсальському, Крістіанстадському університетах, Незалежному університеті Мальме дає змогу сформулювати її провідну ідею: педагогічна практика має забезпечувати зворотній зв'язок, у межах якого вчителі шкіл-баз практик не

лише створюють умови для адаптації студентів та формування їх професійних умінь та навичок, але й забезпечують широкий спектр видів діяльності майбутніх педагогів (від виготовлення наочності та проведення консультацій з учнями - до надання соціальної підтримки батькам, сім'ям та здійснення серед них культурно-просвітницької роботи) [2].

Розкриваючи роль і значення практичної підготовки майбутніх педагогів, О. Холмберг стверджує, що соціально-дидактичний зв'язок педагогічної теорії та практики є дихотомічним та в загальних рисах відображає зв'язок між цивілізацією (педагогічною підготовкою учителів) і природою (школа). Дослідник зазначає: «... І природа колись була дикою і небезпечною. Однак, людина, пізнавши її закони й навчившись користуватися ними, перетворила природу на середовище мешкання» [3]. Проводячи подібну аналогію з педагогічною теорією та практикою, О. Холмберг стверджує, що професійно-педагогічна освіта повинна бути нормативною до певної міри, оскільки гарно засвоєні теоретичні положення без їх адаптації до педагогічної практики ще не забезпечують успіху професійної діяльності вчителя.

Тому на педагогічну практику покладаються ключові завдання у підготовці педагогів. Реалізації цих завдань, на думку шведських вчених, має допомогти сама громадськість, яка має бути зацікавлена в якісній підготовці майбутніх учителів.

У Швеції широко розповсюджена практика створення та успішного функціонування фондів, які сприяють співпраці муніципалітетів з навчальними закладами, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів та надають бази для організації та здійснення фахових практик. Ці фонди містять у собі державні кошти й передаються безпосередньо місцевим органам влади, які, у свою чергу, розподіляють їх відповідно до потреб університетів та навчальних закладів (фінансування магістерських програм, виділення фінансів на підвищення кваліфікації вчителів, оплату праці вчителів-наставників практики тощо).

Завдяки такій плідній співпраці, як стверджує О. Холберг, навчальні заклади, що здійснюють педагогічну підготовку (університети та партнерські школи) забезпечують собі лідерство у публічних дебатах щодо найважливіших політичних питань: освіта, управління школою, результати сучасних інновацій, розвиток навчальних закладів [4]. Таким чином, практична підготовка майбутніх вчителів у Швеції перетворилась у вагомую суспільну справу, до якої активно залучається громадськість.

О. Холберг, характеризуючи діяльність студентів протягом педагогічної практики стверджує: «Наші студенти працюють у школі (ми не говоримо «проходять практику»). Вони не мають спеціально призначених керівників, а значить співпрацюють разом з існуючими командами вчителів у наших парт-

нерських школах. Наші студенти не одинокі, разом з ними працюють їх однокурсники. Вони помітні в школі, бо роблять істотний внесок в загальний шкільний процес» [4].

Роль та значення партнерських шкіл у підвищенні якості професійної підготовки майбутніх фахівців розкривається в численних дослідженнях шведських вчених (зокрема: Gran B., Fritzel Ch. «Education in Teacher», Holmberg O. «Partner Schools», Kallos D. «The Study of Pedagogical Processes» та ін.). Науковці вважають, що педагогічна практика студентів на базі партнерської школи дає змогу залучитися до навчально-виховного процесу і поглибити свої знання з практичної педагогіки, долучитися до культури і традицій представників різних націй та національностей, які навчаються та працюють у цій школі, спостерігати й досліджувати особливості організації та здійснення навчального процесу протягом тривалого часу.

Таким чином одним з основних призначень партнерських шкіл є всебічна демонстрація сутності педагогічної діяльності, її особливостей, складності й напруженості, а також здійснення максимально можливої адаптації майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Підвищенню позитивної мотивації педагогічних колективів шкіл в організації педагогічної практики студентів університету суттєво сприяє той факт, що практиканти надають навчальним закладам суттєву допомогу, беручи на себе вирішення значної частини поточних організаційних та педагогічних завдань, чим суттєво знижують професійне навантаження працюючих учителів.

Як стверджують укладачі програми практик (Дж. Албін, О. Андерсон, К. Елфверсон, Л. Хокансон, А. Крафт, Л. Рінгдал, А. Олсон), практична підготовка майбутніх учителів зорієнтована на озброєння студентів трьома найбільш значущими для професійної діяльності вміннями:

- використовувати на практиці отримані теоретичні знання (науковцями Мальмського університету це вміння у програмі практики назване ідентифікацією);
- приймати дидактично правильні рішення (доцільність);
- здійснювати демократичне керування, виявляти лідерські якості (комунікація).

Зазначені вище вміння формуються поступово, протягом послідовного проходження студентами запропонованих університетом видів практики. Виконання завдань, що пропонуються студентам протягом кожної практики мають чітку тенденцію до постійного ускладнення, розширення обов'язків, поглиблення змісту фахової підготовки.

Динаміка якісних змін у процесі практичної підготовки окреслена викладачами Мальмського університету як поетапний перехід від майбутнього

вчителя–початківця до майбутнього вчителя–професіонала. Індикаторами кожного з чотирьох етапів такого переходу є елементи педагогічної діяльності студента-практиканта, прояви поведінки та професійні судження, які він демонструє протягом педагогічної практики.

Перехід від орієнтаційного рівня («майбутній вчитель-початківець») до професійного рівня («майбутній вчитель-професіонал») відбувається поступово під час виконання запропонованих програмою практики завдань, що обумовлюються цілями різних видів практики.

Види робіт, обов'язкових для виконання студентами орієнтаційного рівня підготовки (пропедевтична практика):

1. Ознайомлення з завданнями практики та вимогами, що висувуються програмою до студентів-практикантів.
2. Знайомство з навчально-матеріальною базою школи, основними напрямками її діяльності, специфікою комплектації контингенту учнів у навчальному закладі.
3. Ознайомлення з особливостями організації навчально-виховного процесу в різних класах обов'язкової середньої школи або вищої (старшої) середньої школи (в залежності від спеціальності).
4. Спостереження та аналіз процесу організації дозвілля учнів, роботи гуртків, секцій, дитячих та юнацьких об'єднань в обов'язковій середній чи старшій школі.
5. Виконання нескладних педагогічних доручень вчителів партнерської школи.
6. Ознайомлення з основною шкільною документацією: інструкціями, розпорядженнями, навчальним планом даної школи, річним планом її роботи, класним журналом, його веденням, особовими справами учнів тощо.
7. Ведення щоденника спостережень з описом та аналізом побаченого, написання есе з проблем шкільного навчання на підставі побаченого протягом практики [6].

Види робіт, обов'язкових для виконання студентами початкового рівня підготовки (навчальна практика):

1. Відвідування уроків педагогів-наставників, спостереження педагогічного процесу в конкретних умовах.
2. Проведення психолого-педагогічних мікродосліджень з вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів, діагностування причин неуспішності у навчанні.
3. Здійснення допомоги вчителям партнерської школи в організації та проведенні дозвілля школярів.
4. Самостійна розробка та проведення з учнями та їхніми батьками окремих видів виховної та просвітницької роботи.

5. Розробка під керівництвом вчителів партнерської школи та проведення уроків за фахом.
6. Відвідання та аналіз занять, які проводять інші студенти.
7. Ведення щоденника спостережень з аналізом побаченого та презентацією пропозицій щодо покращення результатів педагогічної діяльності.
8. Визначення теми та завдань дипломної роботи [6].
Види робіт, обов'язкових для виконання студентами технологічного рівня підготовки (навчальна практика):
 1. Самостійне планування власної педагогічної діяльності протягом практики виходячи з її завдань та змісту.
 2. Самостійна розробка та проведення занять з фаху в запропонованих вчителями партнерської школи класах (кількість і вимоги до занять узгоджуються з керівником практики та вчителями партнерської школи).
 3. Планування та здійснення корекційної роботи з невстигаючими учнями з метою підвищення якості їх пізнавальної діяльності.
 4. Аналіз власної педагогічної діяльності, планування заходів її покращення.
 5. Здійснення просвітницької роботи з батьками учнів за запропонованими вчителями партнерської школи напрямками.
 6. Організація та проведення дозвілля з учнями протягом їх вільного часу в школі (перерви, позаурочний час).
 7. Участь у педагогічних нарадах, дискусіях, семінарах, підготовка доповідей чи повідомлень на запропоновані вчителями партнерської школи теми.
 8. Написання теоретичної частини дипломної роботи [6].
Види робіт, обов'язкових для виконання студентами професійного рівня підготовки (професійна практика):
 1. Самостійне планування, організація та реалізація діяльності на посаді вчителя середньої обов'язкової або старшої школи.
 2. Вивчення і узагальнення системи роботи провідних педагогів партнерської школи, аналіз найбільш ефективних методів та засобів навчання.
 3. Самостійна творча розробка та проведення різних типів уроків з використання сучасних методик та технологій навчання.
 4. Презентація виготовлених власноруч наочних посібників чи їх моделей.
 5. Участь у системі удосконалення професійної майстерності вчителів партнерської школи.
 6. Планування та здійснення виховної роботи з учнями в умовах полікультурного шкільного середовища.
 7. Застосування різноманітних методів вивчення учнівського колективу, міжособистісних та гендерних відносин.

8. Завершення процесу написання дипломної роботи [6].

Як бачимо, вагомою складовою діяльності студентів-майбутніх учителів, є написання ними дипломної роботи (дисертації). Викладачі шведських університетів розглядають таку наукову роботу практикантів як вагомий внесок у процес підготовки педагогічних кадрів та її удосконалення.

Дисертація, на написання якої відводяться 10 кредит/годин, виконується студентами на базі партнерської школи та використовує дослідницький матеріал, зібраний студентами протягом кількох практик. Саме тому вона має чітко виражену практичну спрямованість. Висновки та рекомендації, окреслені студентами в таких дипломних роботах часто слугують підґрунтям для діяльності викладачів університету та вчителів партнерських шкіл щодо удосконалення форм і методів педагогічної підготовки у ВНЗ, підвищення якості організації, здійснення й результативності її практичного компоненту [6; 7].

Перевірка практичних умінь й навичок, а також оцінювання результатів професійної діяльності студентів на практиці відбувається протягом всього курсу навчання і здійснюється в різних формах: індивідуально та колективно, усно або письмово. Оцінка за практику, як правило, виставляється її керівником, яка свідчить про те, що практику «пройдено» або «не пройдено» («зараховано» – «не зараховано») [5].

Таким чином, оцінка, що виставляється студенту за педагогічну практику залежить, у першу чергу, від рівня особистої зацікавленості студента в отриманні високого рейтингу навчальних досягнень та якості виконання поставлених викладачами завдань і є складовою комплексної оцінки з курсу «Практично-педагогічна підготовка».

Проаналізувавши систему педагогічної практики в університетах Швеції, ми можемо побачити, що оволодіння практичними вміннями та навичками майбутніми вчителями в Швеції здійснюється у процесі педагогічної практики в партнерських школах.

Програми педагогічних практик шведських університетів є наскрізними від першого до останнього курсів, що містить у собі чотири етапи, зміст яких реалізується як перехід від майбутнього вчителя–початківця до майбутнього вчителя–професіонала.

Отже, вивчення досвіду педагогічної підготовки вчителя в Швеції показує, що багато педагогічних ідей є оновленими світовими концепціями і теоріями і що педагогічна підготовка вчителів в Швеції має суттєву практичну підготовку. Але досвід кожної окремої країни не є істиною в кінцевому значенні – застосовувати досвід інших країн можна з урахуванням вітчизняних особливостей.

Список використаних джерел:

1. Brusling C. Microteaching – A Concept in Development / Christer Brusling // Dissertation in Educational Sciences, Stockholm University (Sweden). – 1974. – 196 p.
2. Hand-Out : The Programme / Seminar on “International Exchange of Postgraduate Students of Education as Teacher–trainees at Schools for General Secondary Education”. – Malmo School of Education, 2000. – 7 p.
3. Head Teachers for Tomorrow. – Stockholm : The Swedish National Agency for Education, 1999. – 15 p.
4. Holmberg O. Partner Schools / Olle Holmberg // Journal Malmo School of Education, 2003 (May 13). – 4 p.
5. Lararutbildning i forandring: DS 1996:16 (Teacher education in change) // Stockholm: Utbildningsdepartementet. – 1996. – p.
6. Marklund Sixteen. Research and Innovation in Swedish Teacher Training / Sixteen Marklund, Bertil Gran // Educational and Psychological Interactions, #53. – November, 1975. – 87 p.
7. Malmberg P. Modern languages in the compulsory and upper secondary school from 1960 and onwards / P.Malmberg // Languages: syllabuses, grading criteria and comments. Stockholm: National Agency for Education, 2001. – P. 7–28.
8. Nixon J. SPRINT Content and Language Integrated Learning and Teaching in Sweden/ J.Nixon: a report for the National Agency of Education/Stockholm: Skolverket, 1999. – 19 p.

ЗМІСТ

I.

АЛЕКСАНДРОВА Н.М. , Зарубіжний досвід підготовки викладачів до управлінської діяльності	6
БАБУШКО С.Р. , Зовнішні рушійні сили професійного розвитку фахівців туристичної індустрії. 14	
БЄЛЬЧЕВ П.В. , Практичні аспекти підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом	23
БЄЛЬЧЕВ П.В., ЗАВОРОТНА Я.В. , Оцінення рівня забезпеченості інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом	31
БУШУЄВА І.В., ГЕТАЛО О.В., ШАРАПОВА Т.А., ЗАРІЧНА Т.П. , Высшее профессиональное образование в условиях формирования рынка	42
ГАВРУТЕНКО Л.А. , Вплив процесу навчання на розвиток критичного мислення майбутніх спеціалістів економічного профілю	50
ГОВОРУН Т.В. , Економічна культура в гендерному вимірі	57
ГОЛОВАНЬ М.С. , Зміст та структура професійної компетентності декана факультету вищого навчального закладу III-IV рівня акредитації	66
ДАНЬШЕВА С.О. , Формування професійної мобільності майбутнього інженера у виховній системі технічного університету	75
ДЕРКАЧ Л.М., МАКАРЧУК А.В. , Сучасний освітній менеджмент та діагностика емоційного інтелекту у майбутніх юристів: невирішені проблеми	82
ІВАНОВ Є.В. , Поняття демократизації управління освітніми закладами як об'єкт педагогічних досліджень	90
ІЗБАШ С.С., ІВАЩЕНКО О.Ю. , Роль інноваційних технологій в управлінні якістю освіти загальноосвітнього навчального закладу	96
ІЩЕНКО В.І. , Інноваційний менеджмент як основний крок до реформування освіти України . 104	
КІРДАН О.Л. , Проекти реформ управління вищими навчальними закладами на початку ХХ століття: передумови, хід, напрями, наслідки	112
КІЧУК Н. В. , Корпоративна культура та імідж вищого навчального закладу	122
КРОТОВА Т. , Традиції академічної школи і новаторство методів у підготовці викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів	130
ЛУЦЕНКО Г.В. , Автоматизація організаційно-управлінських аспектів науково-дослідної діяльності класичного університету	139

MAZUR KAZIMIERZ , Geneza i istota marketingu edukacyjnego	148
MIRSKI ANDRZEJ Managing of school - decision taking in administration of school.	156
ОКСЕНЮК І.Л. , Портрет фахівця: менеджер з управління проектами в сучасних умовах професійної підготовки	163
ПЕРЕВЕРЗЄВА С.В. , Особливості навчально-виховного процесу в організації студентського самоврядування	170
ПОНОМАРЕНКО Т.О. , Ефективна управлінська діяльність як умова якості дошкільної освіти.....	177
ПОПОВА Г.В. , Особливості формування культури управління персоналом у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів.	188
РІЗНИК В.В. , Формування готовності студентів економічних спеціальностей до професійної діяльності: науково-теоретичний аспект	196
СМИРНОВА М.І., ЗАЙЦЕВА І.І. , Умови формування самоосвітньої компетенції майбутніх економістів у процесі вивчення іноземних мов	204
СНЯДАНКО І.І. , Навчально-професійна самоефективність як одна з умов психологічної готовності студентів до майбутньої професійно-управлінської діяльності	211
ОСИПОВА Г.М., ТОКАРЕВА В.І. , Розвиток освітньої та соціально-культурної сфер за рахунок впровадження маркетинг-логістичної концепції	219
ХАРИТОНОВА Е.М. , Кластерная модель организации туристической деятельности	227
ХАРЛАМОВА Л.С. , Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень	234

II.

АКУЛЕНКО І.А. , Психолого-педагогічні аспекти методичної підготовки майбутнього вчителя до навчання математики учнів старшої профільної школи	244
БЕЛЬЧЕВ П.В., ТАБЛЕР Т.І. , Мультискрипт як засіб реалізації інформаційної компетентності майбутніх вчителів.	255
БЕЛЬЧЕВА Т.Ф., СЛОНЄВСЬКА Д.К. , Формування інформаційної культури в професійній підготовці майбутніх вчителів	264
БИРКА М.Ф. , Професійний розвиток учителів природничо-математичних дисциплін у міжкурсовий період на рівні навчального закладу	273
БІЛОКОННА Н.І. , До проблеми змісту, структури та значення емоційного фактору у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи.	280

БОЖОК О.С., Зміст мовно-методичної компетентності майбутніх вчителів початкової школи	289
БОРОВА В.Є., Компетентнісний підхід як чинник підготовки майбутніх вихователів до коригування звукової культури мовлення дітей	296
ВИСОЧАН Л., Готовність вчителя початкових класів до організації інтерактивного навчання	304
ЖИГАЙЛО О.О., Формування психолого-педагогічної компетентності як складової фахової підготовки вчителя початкових класів	311
КАЩУК А.О., Модель управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів	318
КІЗИН І.В., ПАВЛІВ І.Я., Формування позитивного іміджу вчителя у сучасних умовах	326
КОЖУХАР Ж.В., Науково-пізнавальна компетентність у системі компетентностей майбутніх учителів інформатики	334
КОТЕНКО О.В., Раннє навчання іноземних мов як чинник комунікативно-психологічної адаптації особистості у мовному просторі	341
КРАСОВСЬКА О.О., Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчання	350
ЛАВРЕНОВА М., Формування в учителів початкових класів та студентів педагогічних навчальних закладів до впровадження інноваційних технологій	357
ЛОСЄВА Н.М., ШУРАЄВА В.В., Забезпечення наступності навчання математики	364
МАЗОХА Д.С., Професійна підготовка майбутніх педагогів: Європейський досвід та Українські реалії	375
MIRSKI ANDRZEJ Management of school: recognition of life strategies of pupils life strategies	384
МИТНИК О.Я., ЛІСКІН В.О., Психологічні особливості розвитку педагогічного мислення майбутнього вчителя як складової особистості конкурентоспроможного фахівця	392
МОСКАЛЕНКО Н.В., КОЖЕДУБ Т.Г., Теоретичні основи використання інтерактивних технологій на уроках з фізичної культури	400
МУДРАК М.А., Компетентнісний підхід при формуванні творчих здібностей майбутніх педагогів	408
НАКАЗНИЙ М.О., Етапи організації творчої діяльності учнів в малій академії наук України (на прикладі ліцею технічного профілю м. Дніпродзержинська)	416
ОЛЕФІРЕНКО Н.В., Особливості підготовки майбутнього вчителя в умовах інформатизації освіти	424
ПАВЛОВСЬКА О.В., Компетентнісний підхід як основа сучасного навчального процесу	433

RUDA GALINA , Empirical study of practical psychologist readiness to interact with school teaching staff	440
САВЧЕНКО Л.Л. , Інноваційна діяльність майбутнього вихователя в умовах модернізації освіти.	449
СГАДОВА В.В. , Самореалізація і саморозвиток майбутніх учителів як важлива умова їхньої якісної професійної підготовки	456
СИРЦОВА О.В. , Педагогічні умови формування професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів	463
СТРАТАН-Артишкова Т.Б. , Інтерпретаційний підхід у процесі творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва	470
СУХОПАРА І.Г. , Роль вчителя як чинника формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку	478
ТИРКАШОВ С.Б. , Особливості адаптації студентів коледжу до навчання.	483
ХАРЬКОВА Н.М. , Особливості позакласної роботи з полікультурного виховання молодших школярів	491
ЦАРЬКОВА О.В. , Вплив інклюзивного навчання на поліпшення стану дитини з обмеженими можливостями	499
ШКІЛЬОВА Г.М. , Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів на уроках математики	506
ШМОТІНА О.В. , Практична складова педагогічної підготовки вчителів Швеції	513

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 31

Додаток 1 до Вип. 31, том III (45), 2013 р.

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяк О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

ISBN 978-966-8840-94-4(4)

© Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди, 2013

УДК 378.1

378.4

Рекомендовано Вченою радою

ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.

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



Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Верстка та макетування:

Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 31, Том III (45) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – 530 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 31, Volume III (45): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2013. - 530 p.

У тематичному випуску розміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-8840-94-3(3)

<https://doi.org/10.38014/osvita.2013.45.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2013 р.

© НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2013 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідцтво по внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.

Підписано до друку 22.11.2013 р. Формат 60х84/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.

Ум. друк. арк. 30,1. Наклад 300 примірників. Зам. № 8494/4.

