

ISSN 2076-586X

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік
Заснований у березні 1997 року

№ 2. 2016

Черкаси – 2016

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015

Матеріали "Вісника" присвячені актуальним проблемам соціально-педагогічної роботи, професійної підготовки спеціалістів соціальної сфери. У публікаціях досліджуються аспекти соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення, зокрема: соціально-педагогічна робота з сім'ями, дітьми та молоддю, людьми похилого віку, підлітками, схильними до адиктивної поведінки; спрямованої на виявлення та розвиток обдарованості дитини; взаємодію фахівців з дитячими, молодіжними та громадськими організаціями; формування професіоналізму спеціалістів соціальної сфери, аналізується міжнародний і вітчизняний досвід соціально-педагогічної діяльності.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск №2 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 6 від 28.04.2016).

Журнал реферується Українським реферативним журналом "Джерело" (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського).

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н. (головний редактор); Боечко Ф.Ф., член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); Корновенко С.В., д.і.н., проф. (заступник головного редактора); Кирилюк С.М., д.е.н., доц. (відповідальний секретар); Архипова С.П., к.пед.н., проф.; Біда О.А. д.пед.н., проф.; Гнезділова К.М., д.пед.н., доц.; Головня Б.П., д.т.н., доц.; Гусак А.М., д.ф.-м.н., проф.; Землюліна Н.І., д.і.н., доц.; Жаботинська С.А., д.філол.н., проф.; Кузьмінський А.І., член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; Кукурудза І.І., д.е.н., проф.; Лизогуб В.С., д.б.н., проф.; Ляшенко Ю.О., д.ф.-м.н., доц.; Марченко О.В., д.філос.н., проф.; Масненко В.В., д.і.н., проф.; Мігус І.П., д.е.н., проф.; Мінаєв Б.П., д.х.н., проф.; Морозов А.Г., д.і.н., проф.; Перехрест О.Г., д.і.н., проф.; Поліщук В.Т., д.філол.н., проф.; Савченко О.П., д.пед.н., проф.; Селіванова О.О., д.філол.н., проф.; Чабан А.Ю., д.і.н., проф.; Шпак В.П., д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., доц. (відповідальний редактор напрямку "Методика навчання"); Сердюк З.О., к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку "Методика навчання"); Шпак В.П., д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку "Управління освітою"); Михальчук О.О., к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку "Управління освітою"); Біда О.А., д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку "Теорія та історія педагогіки"); Кучай Т.П., к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку "Теорія та історія педагогіки"); Архипова С.П., к.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку "Соціальна педагогіка"); Майборода Г.Я., к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку "Соціальна педагогіка"); Данилюк С.С., д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку "Професійна освіта"); Лодатко Є.О., д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку "Професійна освіта"); Акуленко І.А., д.пед.н., проф.; Бурда М.І., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Вовк О.І., д.пед.н., доц.; Грабовий А.К., к.пед.н., доц.; Градовський А.В., д.пед.н., проф.; Гриценко В.Г., к.пед.н., доц.; Десятков Т.М., д.пед.н., проф.; Дімітріна Каменова, проф. (Болгарія); Євтух М.Б., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Капська А.Й., д.пед.н., проф.; Кондрашова Л.В., д.пед.н., проф.; Король В.М., к.пед.н., проф.; Крилова Т.В., д.пед.н., проф.; Кузьмінський А.І., член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; Мельников О.І., д.пед.н., проф. (Білорусь); Мілушев В.Б., доктор, проф. (Болгарія); Ничкало Н.Г., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Остапенко Н.М., д.пед.н., проф.; Савченко О.П., д.пед.н., проф.; Семеріков С.О., д.пед.н., проф.; Симоненко Т.В., д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту. Тел. (0472) 33-10-96
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>.
e-mail: lodatko@gmail.com

УДК 377.091

БАБЕНКО Марина Олегівна,

старший викладач кафедри інженерної механіки
Красноармійського індустріального інституту ДВНЗ
«Донецький національний технічний університет»
e-mail: babenkomarina@yandex.ua

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЕДНІХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Розглянуто основні складові організації діяльності промислових училищ Катеринославщини наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. За результатами досліджень виявлені принципи становлення освітньої системи з підготовки фахівців середньої ланки, проаналізовано співвідношення впливу держави та громадськості на розбудову середньої технічної освіти в даному регіоні.

Ключові слова: промислова освіта, нижче технічне училище, середня технічна освіта, промислове училище, фахівець середньої ланки, штейгерська школа, інженер, професійний з'їзд.

Постановка проблеми. Переналадження виробництва у відповідності зі світовими стандартами обумовлює необхідність забезпечення високоякісними фахівцями з високим рівнем соціально-професійної мобільності та конкурентоздатності у різних сферах виробничої діяльності. Для регіонів з розвинутою індустрією особливо актуальним є питання забезпечення кадрами саме технічних галузей промисловості. У зв'язку з цим у вищій освіті особливої актуальності набуває проблема підготовки фахівців середньої ланки технічного профілю. Дослідження та аналіз розбудови системи середньої технічної освіти є важливою умовою актуалізації опиту та ідей, які були накопичені за час існування даної системи, що сприятиме відродженню національної педагогічної школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розвитку освіти на територіях, які належали Катеринославщині, присвячені праці педагогічної та історичної спрямованості. Так, Н. Романоф в своїй дисертації [1] розглядає питання розвитку професійної освіти в східноукраїнському регіоні в другій половині ХІХ – першій половині ХХ ст. У роботі Т. Медведовської [2] досліджено професійну підготовку гірничих інженерів в Україні з 1899 р. по 2005 р., основу якої було закладено в Катеринославському гірничому вищому училищі. Дисертаційне дослідження А. Ємельової [3] присвячене особливостям розвитку трудового навчання в народних школах Катеринославської губернії (кінець ХІХ – початок ХХ ст.). Розвитку загальної освіти на території, яка належала Катеринославській губернії, присвячені праці О. Білецького, Л. Лихачевої, С. Нестерцової.

Значний вклад у формування історіографії з проблеми розвитку освіти в Україні вніс В. Курило, який є автором ґрунтовних робіт в області досліджень з розбудови освіти у східноукраїнському регіоні [4]. Також існує низка історичних досліджень, пов'язаних з розвитком технічної освіти Катеринославщини. Так, історична дисертація П. Чернобая присвячена формуванню технічної інтелігенції на Катеринославщині наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. В дисертації І. Богінської досліджено процес формування педагогічних кадрів Донбасу і політика українізації у 1920–30-ті рр. За даною тематикою також відомі роботи оглядово-описового характеру Ю. Костиці, Т. Липовської, В. Мирончук.

Становлення та розвиток середньої спеціальної освіти на території України у різні періоди досліджували М. Лисенко, Є. Луценко, О. Кривопішин. Зміст і форми управління середніми закладами професійної освіти України в 1917–1941 рр. проаналізував С. Бутівченко.

Питання розбудови системи середньої технічної освіти Катеринославщини науковцями педагогами не досліджено, тому видається обґрунтованим науковий інтерес до історичного досвіду підготовки фахівців середньої ланки на території Катеринославської губернії у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття.

Мета статті. Протягом досліджуваного періоду на території Катеринославщини з метою забезпечення кадрових потреб промисловості працювали технічні училища з

підготовки фахівців середньої ланки. Метою статті є дослідження основних принципів організації діяльності середніх технічних навчальних закладів, виявлення спільних та відмінних рис їх розбудови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості соціально-економічного розвитку Катеринославщини в кінці XIX – на початку XX ст. були спричинені бурхливим розвитком промисловості, що створило умови для розвитку виробничих сил і переходу до капіталістичного способу виробництва. Видобуток кам'яного вугілля на території Бахмутського та Слов'яносербського повітів, розробка у Кривому Розі покладів залізної руди, розбудова залізничних колій по всій території Катеринославської губернії – все це сприяло стрімкому зростанню економічних показників промисловості. В результаті виникла проблема забезпечення виробництв промисловими кадрами всіх рівнів, в тому числі і фахівцями середньої ланки, що вимагало реструктуризації системи середньої технічної освіти.

Бюрократизовані державні освітні структури виявились не готові до налагодження системи підготовки промислових фахівців, що потребувало розробки організаційно-методичного та законодавчого підґрунтя. Відповідальність за організацію роботи технічних училищ взяли на себе галузеві структури, громадські організації та промислові діячі.

Так, з метою кадрового забезпечення гірничої промисловості, за ініціативою Гірничого департаменту Російської імперії на території Бахмутського повіту було відкрито два гірничотехнічних навчальних заклади: у 1873 р. – Лисичанську штейгерську школу з підготовки штейгерів; у 1878 р. при станції Горлівській – гірниче училище ім. С.С. Полякова для підготовки штейгерів, машиністів, наглядачів за спеціальними гірничими роботами.

Обидва навчальні заклади з моменту заснування підпорядковувались Гірничому департаменту при Міністерстві державного майна. У травні 1905 р. Гірничу частину Міністерства було передано у ведення Міністерства фінансів, а у жовтні 1905 р. – до підпорядкування Міністерства торгівлі і промисловості. У серпні 1907 р. було затверджено положення про передачу до ведення Навчального відділу Міністерства торгівлі та промисловості гірничотехнічних навчальних закладів, підпорядкованих Гірничому департаменту. Згідно цього положення особистий склад службовців навчальних закладів підпорядковувався веденню Навчального відділу, а гірничі управління, які завідують спеціальними гірничими навчальними закладами повинні були узгоджувати організацію навчального процесу з Навчальним відділом [5].

Рішення проблеми забезпечення професійними кадрами мережі залізниць взяло на себе Міністерство шляхів сполучення. Всього до 1880 р. на території Російської держави було відкрито 37 таких училищ, з них 4 – в Україні (в Харкові, Києві, Одесі, Кременчуці) [6]. На території Катеринославської губернії у 1881 р. було відкрито Донецьке технічне залізничне училище в Луганську. У самому ж Катеринославі залізничне училище було засновано тільки в 1902 р. Залізничні навчальні заклади були влаштовані за встановленими для них типами нижчих спеціальних закладів, випускники отримували право займати нижчі технічні посади на залізниці, серед яких значилися: посада помічника паровозного машиніста, машиніста, артільного старости (при ремонті доріг), дорожнього майстра і доглядача будівель, десятника при будівництві та ін. [7, с. 24–26].

Діловодством у всіх залізничних училищах до 1871 р. займався Департамент залізниць, пізніше – Департамент загальних справ, а з 1880 р. – Канцелярія Міністра шляхів сполучення. Питання, які вимагали спеціального обговорення в колегіальному порядку, розглядалися: з 1871 по 1875 рр. в Дорадчому комітеті Міністерства, з 1875 по 1877 рр. – в Особливій комісії по школам Міністерства. «Обговорення більш важливих питань з навчально-виховної частини залізничних технічних училищ покладалося на тимчасові комісії, з'їзд викладачів, начальників і урядових спостерігачів цих училищ, а в 1882 р. – на особливу нараду за участю представників залізничних товариств» [8, с. 162]. З метою впорядкування процесу роботи з училищами при Міністерстві шляхів сполучення в 1886 р. був заснований Навчальний відділ.

На початку 80-х років XIX ст. до розбудови промислової освіти приєднуються освітні державні структури. Заснування у 1883 р. при Вченому комітеті Міністерства народної освіти Особливого відділу з технічної та професійної освіти, оприлюднення у 1884 р. Проекту загального нормального плану промислової освіти в Росії, затвердження у 1888 р. Основних положень про промислові училища – все ці заходи стали нормативно-правовим підґрунтям реструктуризації системи професійної освіти. Навесні 1889 р. Міністерством народної освіти було намічено 31 населений пункт у різних місцевостях імперії для заснування 40 професійних закладів (7 – середніх, 15 – нижчих, 18 – ремісничих), причому стосовно Катеринославщини було заплановане лише одне нижче училище – у Катеринославі.

Розуміючи ступінь важливості розбудови промислової освіти в регіоні, до активної роботи з відкриття училищ залучаються земства. Важливу роль у відкритті Олександрівського середньотехнічного училища відіграло повітове земство, члени якого неодноразово зверталися до уряду з 1867 по 1873 рр. та у жовтні 1895 р. підтримали клопотання про створення в Олександрівську середнього семикласного технічного училища, «яке б в складі семи класів давало закінчену технічну освіту і відкривало б для здібних і матеріально забезпечених учнів шлях до вищих навчальних закладів» [10, с. 10]. Рішення про заснування навчального закладу було затверджено імператором 29 березня 1899 р. [10; 11].

Олександрівське середнє механіко-технічне училище знаходилося у підпорядкуванні Міністерства народної освіти та було першим в Україні середнім технічним закладом з підготовки техніків-механіків для промислових підприємств. Випускникам надавалося право вступати до вищого технічного училища за відповідною спеціальністю.

Згідно ухвалення Державною Радою Російської імперії у 1901 р. було відкрито Маріупольське нижче механіко-технічне училище, яке також знаходилося у веденні освітнього міністерства. Училище мало три основні класи, в яких велася підготовка техніків з холодної обробки металів і креслярів, термін навчання становив 3 роки. У 1915 р. училище було реорганізовано в середнє, термін навчання був збільшений до чотирьох років, а його випускники отримали право на вступ до вищих технічних навчальних закладів [12].

Першочерговим документом, який упорядковував внутрішні відносини навчальних закладів, був статут, згідно якому встановлювалась мета існування та підпорядкування навчального закладу, керування та педагогічний склад, джерела фінансування, строки навчання та вимоги до абітурієнтів, господарські питання та ін. Але за змістовим оформленням статуту гірничих та залізничних училищ відрізнялися від статутів училищ Міністерства народної освіти, оскільки складалися вони до моменту видання типових нормативно-правових документів з організації промислової освіти.

Гірничотехнічні училища працювали за однаковими нормативними документами: статут гірничого училища ім. С.С. Полякова було розроблено у 1877 р. за положенням від 1872 р. про штейгерську школу в Лисичанську. Структуру та програми залізничних училищ було затверджено Міністерством шляхів сполучень у серпні 1879 р., хоча перше технічне залізничне училище було відкрите в Єльці ще 1869 р. У квітні 1886 р. було схвалено нове Положення про технічні залізничні училища, яке стало основою для створення статутів залізничних училищ Катеринославщини.

Документи з регулювання внутрішніх відносин Олександрівського середнього технічного та Маріупольського нижчого училищ склалися на основі типових статутів (середніх технічних училищ [13, с. 860–934] та нижчих технічних училищ [13, с. 935–982]). Як правило, міністерські статуту були однотипними і повторювали розділи положень: загальні положення, навчальна частина, учні, посадові особи, педагогічна рада, господарський комітет, почесний попечитель, права посадових осіб.

Згідно статутів для завідування училищами створювалися опікунські ради, задача яких полягала у піклуванні про матеріальний стан училищ, успішне опанування учнями знань зі спеціальних предметів та подальше працевлаштування випускників. Правової підтримки Міністерства народної освіти діяльність опікунських рад набула у 1895 р. [14; 15].

Гірничими училищами завідували опікунські ради, які складалася з трьох членів: голови, інспектора та начальника училища [16]. Турботу про стан залізничних училищ здійснювали особові опікуни, які обиралися на кожні три роки правлінням залізниці та затверджувались на посаді міністром шляхів сполучень [17]. При Олександрівському середньому семикласному механіко-технічному училищі було створено устав про опікунство, згідно якому опікунська рада очолювалась почесним попечителем та складалася з його товариша (заступника) та членів від уряду, міського громадського управління та земства, почесних членів та членів-змагальників.

Організація навчального процесу у технічних училищах галузевого підпорядкування і промислових училищах підпорядкування Міністерства народної освіти мала певні розходження за причини відмінностей нормативно-правових актів, які визначали їх діяльність. Так, навчальний курс у гірничотехнічних і залізничних училищах тривав три роки, після чого на підставі складених екзаменів учні отримували відповідне свідоцтво. Для подальшого удосконалення навичок з обраної спеціальності учням необхідно було пройти практику за спеціальністю (один рік – для випускників гірничих училищ, два роки – залізничних), надавши відповідний відгук з підприємства. Після практичного підтвердження фахової відповідності випускники отримували атестат з певної спеціальності, що розширювало можливості подальшого працевлаштування.

В училищах викладались: закон Божий, російська мова, географія, математика, фізика, механіка, креслення, а також дисципліни професійної спрямованості. У відповідності з навчальним планом формувався і викладацький штат, до якого запрошувались особи з вищою технічною освітою у відповідній галузі. Так, у гірничотехнічних училищах до складу викладачів запрошувались гірничі інженери, у залізничних – інженери-техніки. На посаду законовчителя призначались особи духовного звання. Викладання загальних дисциплін дозволялося особам з відповідною нетехнічною, але обов'язково вищою освітою, при чому один викладач міг проводити заняття з декількох навчальних дисциплін.

Адміністративно-навчальний персонал для гірничих та залізничних училищ був приблизно однаковим і складався з: начальника училища, священника-законовчителя, викладачів загальних предметів, викладачів професійно-наукових предметів, відповідального за оволодіння практичними навичками (завідувача майстернями, штейгера), лікаря, наглядача. Керівникам та викладачам таких училищ надавалися права державних службовців.

Відповідно строку та рівня навчання висувалися вимоги до вступників. На навчання в гірничі і в залізничні училища приймалися хлопчики віком від 14 до 17 років. Для вступу в училище необхідно було пред'явити документ про закінчення повітового або міського училища. Для вступу на навчання в гірничі училища ще обов'язково надавалась медична довідка про стан здоров'я. Зарахування учнів відбувалось за балами документів про попередню освіту та результатами вступних іспитів. При прийомі перевага надавалась дітям службовців та робітників відповідних галузей, а також дітям-сиротам [16; 17].

Діяльність Олександрівського середнього семикласного механіко-технічного училища було організовано згідно п. 6 «Основних положень про промислові училища» по типу училищ, які поєднуються з загальноосвітньою школою. Навчання тривало сім років, до вступу допускались «хлопчики здорової статури, без фізичних вад: в 1–2-класи – не молодше 10 і не старше 14 років, які мали знання з відповідного курсу» [10, с. 11]. В навчальних програмах було передбачено поєднання технічної і гуманітарної освіти. До переліку дисциплін, що вивчались, входили: закон Божий, історія, російська і німецька мови, географія, математика, геометрія, основи опору матеріалів, фізика, механіка, електротехніка, бухгалтерія, співи. Роботі в майстернях відводилося до 20 відсотків загального навчального часу. Всі викладачі мали вищу освіту за відповідним фахом. В училищі застосовувались новітні методи навчання, були запровадженні новий правопис, практичні заняття з дослідженнями. Значна увага приділялась виробничій практиці. У шостому та сьомому класах учні здавали випускні екзамени з усіх дисциплін.

На відміну від Олександрівського Маріупольське технічне училище відносилось до розряду нижчих. Згідно законодавчої бази Міністерства народної освіти термін навчання складав 3 роки. До училища приймали підлітків 13-17 років після закінчення міського училища або чотирьох класів гімназії. В навчальному плані привалювали дисциплін технічної спрямованості: теоретична та прикладна механіка, креслення геометричне, проекційне, машинобудівельне, улаштування машин, технологія металів. Викладацький штат складався з інженерів і осіб з університетською освітою.

Фінансове утримання технічних училищ здійснювалось за рахунок різних фондів. Значну матеріальну підтримку гірничих училищ здійснювала Рада З'їзду гірничих промисловиків Півдня Росії та Товариство Південно-Руської кам'яновугільної промисловості. Хоча при заснуванні училищ було передбачено, що фінансування Лисичанської штейгерської школи здійснюватиметься з фондів державної казни, а утримання гірничого училища ім. С.С. Полякова – за рахунок голови опікунської ради. Для утримання залізничних технічних училищ при Міністерстві шляхів сполучень було утворено рахунок особового фонду, який формувався зі збору в розмірі 15 руб. з кожної версти з валового доходу залізничних товариств [17]. Фінансування Олександрівського та Маріупольського промислових училищ відбувалося за рахунок державної казни. Окрім основних джерел фінансування, училища могли також розпоряджатися коштами зі сплати за навчання; пожертвуваннями приватних осіб; доходами від продажу виробів, виконаних учнями училища та ін.

Великого значення набула допомога громадських та професійних організацій, приватних осіб у соціальній підтримці учнів училищ. Так, до бюджету Ради З'їзду гірничих промисловиків Півдня Росії регулярно закладались кошти для нужденних учнів Горлівського та Лисичанського училищ: на грошову допомогу, на звільнення від оплати за навчання, виплату іменних стипендій для кращих учнів [18].

Для піклування про учнів, дітей службовців Катеринославської залізниці було засноване «Товариство допомоги Катерининської залізниці дітям, які навчаються». Товариство здійснювало допомогу найбіднішим учням в оплаті за право учіння; придбанні начальних посібників та книг, одягу та взуття; видачі гарячих сніданків при училищах; улаштуванні та утриманні літніх колоній для дітей, які потребують відпочинку та покращення стану здоров'я [19, с. 30–31].

Соціальна підтримка учнів Олександрівського механіко-технічного училища була ініційована громадою міста. В училищі були запроваджені постійні стипендії, допомога учням. Міська громадська управа щорічно вносила кошти на дві іменні стипендії та сплачувала за навчання двох учнів, деякі учні були стипендіатами повітового земства. У 1902 р. при Олександрівському середньому механічному училищі було організоване товариство допомоги нужденним учням. Очолював товариство директор училища Д.М. Поддєрьогін. На засіданнях правління розглядались питання з прохань про допомогу на внесення плати за навчання, на сплату за сніданки, придбання підручників; складання річних звітів та кошторисів [20].

Окрім підготовки фахівців середньої ланки училища також здійснювали інші види освітньої діяльності, відкриваючи курси та школи з професійної і початкової загальної підготовки. Так, при Горлівському гірничому училищі було засновано клас для первісного навчання дітей гірників. Крім того, при гірничих училищах діяли платні підготовчі курси. Для дітей залізничників, які не мали при собі зазначених для вступу свідоцтв, передбачався підготовчий клас, до якого зараховували після вступних іспитів.

У 1900 р. одночасно з Олександрівським механіко-технічним училищем була створена нижча слюсарно-реміснична школа у складі двох відділень: слюсарно-токарного і столярно-модельного, а у 1907 р. було додатково відкрито ливарне відділення. Прийом до школи здійснювався за результатами вступних іспитів, випускникам надавалося звання підмайстра з відповідної спеціальності. У січні 1903 р. за рахунок місцевих та державних джерел при училищі були організовані платні курси для дорослих, які проводилися на підставі правил

про уроки для дорослих, заснованих при Олександрівському середньому механіко-технічному училищі. Заняття проводились ввечері – в робочі дні тижня, зранку – по неділях [21]. У 1902 р. при Маріупольському нижчому училищі було відкрито ремісничу школу з підготовки підмайстрів.

Висновки. За результатами проведених досліджень з організації процесу розбудови середньої технічної освіти Катеринославщини протягом досліджуваного періоду було виявлено, що значна роль у започаткуванні системи підготовки фахівців середньої ланки належить ініціативі галузевих відомств, яким підпорядковувались технічні училища. Не маючи єдиної нормативно-правової бази з освітньої діяльності, галузеві структури, орієнтуючись на вимоги виробництв, самостійно складали статuti та положення про училища.

Примітним також є те, що засновники гірничих та залізничних училищ прагнули підготувати фахівців до практичної діяльності, тому увага приділялась проходженню виробничої практики. З дисциплін, що вивчались, значна частина навчального часу відводилась на вивчення предметів професійної спрямованості. Перспектива подальшого навчання випускників у вищих технічних навчальних закладах у залізничних та гірничих училищах не розглядалась.

Після активізації дій держави у напрямі систематизації промислової освіти, заснування нових технічних училищ і діяльність вже відкритих узгоджувалась у відповідності зі створеною Міністерством народної освіти нормативно-правовою системою. Також необхідно відмітити, що діяльність промислових училищ не обмежувалась виключно підготовкою фахівців середньої ланки. Відкриття при училищах професійних і загальноосвітніх шкіл та курсів сприяло підвищенню рівня загальної та професійної освіти робітників.

Список використаної літератури

1. Романоф Н. О. Развитие профессиональной освіти в сѣвероукраїнському регіоні в другій половині XIX - першій половині XX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. О. Романоф. – Луганськ, 2012. – 20 с.
2. Медведовська Т. П. Развитие профессиональной подготовки гірничих інженерів в Україні (1899 – 2005 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. П. Медведовська. – Київ, 2011. – 23 с.
3. Ємельова А. П. Развитие трудового навчання в народных школах Катеринославської губернії (кінець XIX - початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. П. Ємельова – Луганськ, 2014. – 20 с.
4. Курило В. С. Образование в Донбассе (XIX – начало XX в.) / В. С. Курило, В. И. Подов. – Луганск : ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка, 1999. – 300 с.
5. Отчет горного департамента за 1906-1907 гг. – С.-Пб., 1909. – 683 с.
6. Вестник Юго-Западных железных дорог – 1906. – № 25 – С. 213.
7. Учебное дело на Екатерининской железной дороге, 1905. – 50 с.
8. Краткий исторический очерк развития и деятельности Ведомства путей сообщения за сто лет его существования (1798-1898 гг.). – СПб. : Типография Министерства Путей Сообщения, 1898. – 274 с.
9. Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию : Общий план промышленного образования и материалы по организации и устройству промышленных училищ различных типов / Мин-во народного просвещения, отделение промышленных училищ. – Вып. II. – СПб., 1895. – 588 с.
10. Запорізький державний технічний університет : історичний нарис (1900–2000) / О. Ф. Бічевої, Б. Ф. Гордєєв, М. В. Дєдков [та ін.] ; за ред. С. Б. Белікова [та ін.]. – Запоріжжя : Дике Поле, 2000 – 320 с.
11. Александровское механико-техническое училище 1900-1910. – Александровск, 1910.
12. Маркова Н.П. Краткая история профессионально-технического образования в Украине и профессионально-технического училища №3 Мариуполя / Н. П. Маркова. – Мариуполь, 2000. – 112 с.
13. Министерство Народного Просвещения. Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Министерство Народного Просвещения. Т. 12 : Царствование Императора Александра III. 1891-1893 годы. – СПб., 1896.
14. О включении в состав попечительских советов директоров средних и низших технических училищ (23-го декабря 1897 г.) // Журнал министерства народного просвещения. – 1898. – №317. – С. 4–5.
15. О попечительствах при промышленных училищах (25-го апреля 1895 года) // Журнал министерства народного просвещения. – 1895. – №301. – С. 10–13.
16. Історія Горлівки в документах і матеріалах / упоряд. В. Є. Сусликов, Т. Ю. Шевлякова, Л. В. Маслова [та ін.] – Горлівка : Поліпрес, 2008. – 291 с.
17. Астафьев А., Сборник действующих правительственных распоряжений по железным дорогам : циркуляры Министерства путей сообщения и другие постановления Правительства. 1885 – 1887 гг. / А. Астафьев, П. Техин. - СПб. : Типография Ю. И. Эрлих, 1893. – 692 с.

18. Отчет Совета XXXX Съезда горнопромышленников юга России за 1914-1915 отчетный год. – Харьков : Типография Б. Бенгис, 1915. – 482 с.
19. По Екатерининской железной дороге. Выпуск I-й. Введение и часть первак ; Издание управления Екатерининской железной дороги – Екатеринослав : Товарищество «Печатня С. С. Яковлева», 1903. – 108 с.
20. Отчет общества вспомоществования нуждающимся учащимся в Александровском среднем механико-техническом училище. – Державний архів Запорізької області. – Ф-6, оп. 1, д. 62, л. 1–11 об.
21. Объявление о начале занятий на уроках для взрослых при Александровском среднем механико-техническом училище. – Державний архів Запорізької області. – Ф-6, оп. 1, д. 91, л. 28.

References

1. Romanof, N. O. (2012). *The development of professional education in the Eastern Ukraine during the second half of XIX – first half of XX centuries*, Abstract of Cand. Sci. Dissertation, 13.00.01, Lugansk (in Ukr.)
2. Medvedovsjka, T. P. (2011). *The development of mining engineers training in Ukraine (1899 – 2005)*, Abstract of Cand. Sci. Dissertation, 13.00.01, Kiev (in Ukr.)
3. Jemeljova, A. P. (2014). *The development of labor education in Ekaterinoslav Gubernia's public school (late XIX – early XX centuries)*, Abstract of Cand. Sci. Dissertation, 13.00.01, Lugansk (in Ukr.)
4. Kurylo, V., Podov, V. (1999). *Education at Donbas (XIX – beginning of the XX centuries)*. Lughansk (in Ukr.)
5. *Mining Department's Report, 1906-1907*. (1909). Saint Petersburg (in Russ.)
6. *Vestnik Yugo-Zapadnykh zheleznykh dorog (Southwestern railway Messenger)*. (1906). 25, 213 (in Russ.).
7. *Studying at the Ekaterinoslav railway*. (1905). (in Russ.)
8. *A short historical essay about the development and activity of the office of communications for the hundred years of its existence (1798-1898)*. (1898). Saint Petersburg: Ministries of Railways typography (in Russ.)
9. *Collection of materials on Technical and Professional education: The general plan of Industrial education and materials on the organization and setup of various industrial school types*. Ministry of education, Department of industrial schools. (1895). Saint Petersburg (in Russ.)
10. Bichevoy, O. F., Gordeev, B. F., Dedkov, M. V. et al. (2000). In S. B. Belikov et al. (Ed.). *Zaporizhzhya National Technical University : historical Review (1900-2000)*. Zaporizhia : Dike Pole (in Ukr.)
11. *Alexandrovsk mechanical technical vocational college 1900-1910*. (1910). Aleksandrovsk (in Russ.)
12. Markova, N. P. (2000). *Brief history of professional vocational education in Ukraine and Mariupol vocational school №3*. Mariupol (in Ukr.)
13. *Ministry of Public Education. A compilation of regulations for the Ministry of Public Education. T. 12 (Alexander III Emperor's reign) 1891-1893* (1896). Saint Petersburg (in Russ.)
14. *About the inclusion of secondary and middle vocational colleges in the trustees director's board* (December 23, 1897). (1898). *Journal of the educational ministry*, 317, 4–5 (in Russ.)
15. *About the trusteeship at Industrial schools* (April 25, 1895). (1895). *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya (Journal of the educational ministry)*, 301, 10–13 (in Russ.)
16. *History of Gorlivka in documents and materials* (2008). In V. Ye. Suslikov, T. Yu. Shevlyakova, L. V. Maslova et al. (Ed.). – Horlivka: Polipres (in Ukr.)
17. Astafev, A., Tehyn, P. (1893). *Compilation of existing executive orders about railways: the Ministry's of Railways circulars and other Government regulations 1885 – 1887*. Saint Petersburg (in Russ.)
18. *Council report of the XXXX South Russian Miner's Congress for the 1914-1915*. (1915). Kharkov (in Russ.)
19. *On the Ekaterininskaya railway. First edition. Introduction and the first part. Ekaterininskaya railway control's publication*. (1903). Ekaterinoslav: Tovaryshstvo «Pечатnja S. S. Jakovleva» (in Russ.)
20. *Report Society assistance to needy students in the Alexander secondary Mechanics and a technical school*. – State archives of Zaporizhia region. – F-6, op. 1, d. 62, sh. 1–11 об.
21. *The announcement of the start of lessons on for adult in the Alexander secondary Mechanics and a technical school*. – State archives of Zaporizhia region. – F-6, op. 1, d. 91, sh. 28

BABENKO Marina,

senior lecturer, Engineering Mechanics Department,
Krasnoarmiysk Industrial Institute of Donetsk National Technical University
e-mail: babenkomarina@yandex.ua

ORGANIZATIONAL PRINCIPLES OF ACTIVITY OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS IN EKATERINOSLAV GUBERNIA AT THE END OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURIES

Abstract. Introduction. In the late XIX – early XX century in Ekaterinoslav gubernia such types of industry as coal, railway, mechanical engineering and electrical engineering started developing intensively. Growing economical indicators of production were in need of specialists with secondary technical education. Solving of this problem required the development of industrial education. There was a necessity in opening vocational schools for preparation of technicians.

Purpose. Research of the secondary technical education's organization in the late XIX – early XX century in Ekaterinoslav gubernia.

The national educational system was not prepared to the rapid creation of the legal framework for the secondary education system's development. First secondary vocational schools at the territory of Ekaterinoslav gubernia were opened under the initiative of line ministries. Since 1883, the Ministry of National Education started to develop legal basement for the industrial education's development. Decrees and resolutions about creation of vocational schools and educational process' organization were approved, school's statuses were developed. Under the Ministry's of Public Education initiative, Alexandrovsk secondary vocational school and Mariupol lower school were opened in Ekaterinoslav gubernia.

All the schools were under the ministries, which they founded. The activity of industrial schools was determined (obeyed) to the rules, which were similar in content but different in appearance. The term of studying in mining vocational and railroad vocational schools was equal – 3 years. Much attention was paid to practical training on manufacturing (in the mining vocational schools – 1 year, in the railroad vocational schools – 2 years). Alexandrovsk School was organized according to the type of connected with secondary school colleges. That is why education period lasted for seven years. The curriculum included general education and professional disciplines. Graduates were able to enter higher technical institutes. In Mariupol lower Vocational School training lasted for 3 years.

Teachers in schools had a higher education. School boards were created to care for the schools. Vocational schools were financed by different sources: state treasury, funds of ministries and associations, student's fees, donations from private persons. Engineering and secondary schools were establishing by industrial colleges.

Results. Therefore, the article examined the component's of vocational school organization in the late XIX – early XX century in Ekaterinoslav gubernia.

Key words. *Industrial education, lower vocational school, secondary vocational education, industrial college, middle level specialist, mining vocational school, engineer.*

*Одержано редакцією 11.04.2016
Прийнято до публікації 18.04.2016*

УДК 378: 37. 035

БЕРЕЗА Вікторія Ярославівна,

аспірант кафедри педагогіки і соціальної роботи
Черкаського національного університету імені Богдана
Хмельницького
e-mail: korol-vic@hotmail.com

МІСЦЕ І РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ

У статті йдеться про значущість педагогічної майстерності для налагодження контакту вчителя з учнями. Визначено суть поняття «педагогічна майстерність». Охарактеризовано висловлювання видатних філософів давнини, а також дано приклади з «Повчання Володимира Мономаха», де вперше обґрунтовано необхідність зв'язку освіти з потребами життя особистості й джерела, в якому найбільш яскраво відображена класова суть давньоруської педагогічної думки – «Ізборника», упорядкованого Київським книжником Іоаном (Гришним).

Ключові слова: *педагогічна майстерність, компоненти педагогічної майстерності, якості педагога-майстра, спілкування, компоненти спілкування, учіння педагога-майстра.*

Постановка проблеми. Педагогічна проблема значущості педагогічної майстерності в організації спілкування вчителя з учнями має надзвичайно важливе значення, оскільки не завжди вчитель володіє знаннями й уміє налагодити стосунки з учнями, яких він навчає. На сьогодні ми спостерігаємо ряд протиріч в організації навчально-виховного процесу; з одного боку велика значущість педагогічної майстерності, а з іншого – недостатній рівень володіння цією якістю сучасним учителем. З одного боку, значущість спілкування для дітей, а з іншого – неможливість учителя задовольнити потреби учнів у особистому спілкуванні. Ці

протиріччя вимагають нагального розв'язання. У зв'язку з цим обрана для статті тема актуальна.

Аналіз останніх публікацій. Особливий інтерес до цієї проблеми проявився у другій половині ХХ століття, коли колектив кафедри педагогіки Полтавського тоді ще педагогічного інституту, який на той час очолював І.А. Зязюн розробив і впровадив у практику навчальний курс під назвою «Педагогічна майстерність». Тоді в багатьох вищих навчальних закладах педагогічного спрямування цей курс викладався. А викладачі Полтавського педагогічного інституту писали статті, книги, методичні рекомендації щодо, забезпечуючи цим теоретичну й методичну підтримку такого курсу. В ті часи було написано і захищено ряд дисертацій з цієї проблеми.

Метою статті є обґрунтування значущості педагогічної майстерності для спілкування з учнями, аналіз визначень поняття «майстерність», «педагогічна майстерність».

Виклад основного матеріалу. Проблема професійної майстерності педагога має глибокі історичні і соціальні корені. Як надзвичайно важливу її розглядали ще античні мислителі – Арістотель, Квінтіліан, Платон, Цицерон та інші, середньовічні письменники, педагоги. Особливо ґрунтовно вона досліджувалася у ХІХ і ХХ століттях, але на сьогодні ще не можна сказати, що вона повністю досліджена й остаточно розв'язана.

Взірцем великої майстерності була педагогічна діяльність Сократа (469–399 рр. до н.е.). Він вважав, що мистецтво вчителя складається із стимулювання в учня потягу до істини, розвитку самостійного мислення, а не з повідомлення готових положень саме тому широко використовував метод бесіди, названий пізніше сократівським, суть якого полягає в тому, що співрозмовника підводять до правильних висновків за допомогою системи поставлених запитань. На думку Сократа, догматичні методи подачі виучуваного не можуть привести до свідомого засвоєння знань, бо мистецтво викладання – «божественне покликання», що потребує певної підготовки, аби вміти зробити душу вихованця прекрасною, навчити його справедливо, чесно й розумно жити. Продовжуючи вчення Сократа про неприпустимість насильницького викладання дітям основ наук, Платон (427–347 рр. до н.е.) зазначав, що жодну науку вільна людина, не повинна вивчати як раб, не можна насильницьки викладати дітям науки, це варто робити через гру. За Арістотелем (384–322 рр. до н.е.) виховання є результатом праці й таланту. Зробивши великий внесок у створення гнучкої теорії красномовства й розробку прийомів оволодіння ораторським мистецтвом він дав обґрунтування і визначення риторики як здатності знаходити можливі способи переконання стосовно кожної окремої дисципліни. Необхідні для життя знання повинні засвоюватись не шляхом пасивного заучування, а в ході активної самостійної роботи. Цицерон (105–43 рр. до н.е.), який увійшов в історію світової культури як блискучий оратор, ставився до проблем змісту навчання, форм викладу матеріалу як до мистецтва. На його думку, оратор повинен уміти впливати на волю і поведінку слухачів. Квінтіліан (30–96 рр. до н.е.) наголосив, що виховання має прагнути до самостійності мислення і винахідництва, як і розум людини, що розвивається самостійно в дії. Отже, видатні представники давнього світу залишили сучасній педагогіці цінний спадок, однією з найважливіших складових якого є гуманізм. Сьогодні як ніколи школі потрібен гуманістичний фундамент. Першорядне завдання педагогічних ВНЗ – повернути в навчально-виховний процес її гуманістичну спрямованість. Візцем педагогічної думки вважається «Повчання Володимира Мономаха» (1053–1125 рр.), де вперше обґрунтовано необхідність зв'язку освіти з потребами життя особистості. Особливу увагу автор звертає на важливість розвитку в дітей ініціативи, працелюбства, додержання гуманістичних відносин між людьми. Класова суть давньоруської педагогічної думки найбільш яскраво відображена на сторінках «Ізборника» (1076 р.), впорядкованого Київським книжником Іоаном (Грїшним). У 44 розділах книги сформульовано концепцію виховання, прийняту у феодальній державі. В основі її лежать принципи християнської моралі: любов до ближнього, братолюбство, необхідність взаємоповаги, людяності та ін.

У середні віки проблема педагогічної майстерності стала предметом уваги багатьох визначних педагогів: Я. А. Коменського, І. Г. Песталоцці, А. Дістервега. Особливо яскраво гуманістична спрямованість учительської діяльності простежується у спадщині видатного чеського педагога Яна Амоса Коменського. Вчителя він порівнював з майстром, а школу – з майстернею. Мета такої майстерні полягає в тому, щоб кожен діставав освіту «з усіх пунктів», які вдосконалюють його природу. Але, наголошував Я. А. Коменський, мистецтву навчання, яке є «мистецтвом з мистецтв», потрібно навчати. Виходячи з завдань, які стоять перед учителями, – «всіх навчати всього», вони самі повинні бути людьми високої культури, енциклопедично освіченими, досконало володіти словом. Погляди мислителя-гуманіста Ж.-Ж.Руссо багато в чому збігаються з думками Я.А. Коменського, зокрема щодо того, що «мистецтва виховання необхідно навчитися». І. Г. Песталоцці джерелом педагогічного мистецтва вважав гарячу любов до дітей, а здатність до набуття майстерності природним засобом, який дає змогу реалізувати цю любов. Проте вчителем-майстром, геніальним вихователем, як і справжнім поетом, треба народитися. Завдання ж тих, хто займається підготовкою вчителів, – виявити покликання, розбудити, розвинути здібності.

У ХХ столітті не обминули проблеми професійної майстерності вчителя такі відомі педагоги, як С. Т. Шацький, А. С. Макаренко, М. П. Головін, К. П. Соколов, В. О. Сухомлинський, та інші. Цікавими стали міркування А. С. Макаренка про суть педагогічної майстерності. Майстерність виховання стверджував він, не є особливим мистецтвом, що потребує таланту, це спеціальність, якої треба вчити. Не можна не погодитися з тим, що вчитель це й професія (спеціальність) і мистецтво водночас. Для того, щоб це ототожнення відбулося, необхідно постійно набувати професіоналізму. А для цього необхідно щоденна й наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням професійної позиції, вихованням уміння спілкуватися з людьми тощо. А. С. Макаренко стверджував, що майстром може стати кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам буде працювати, а хорошим майстром можна стати тільки в хорошому педагогічному колективі. Тут піднімається ідея професійного зросту педагога, який зорієнтований на свій особистісний розвиток. Опанування секретами професійної майстерності вчителем повинне відбуватися не лише шляхом засвоєння педагогічного досвіду, а й супроводжуватися пошуком свого «Я». В. О. Сухомлинський вважав, що головним предметом у школі має бути людинознавство, а основою майстерності вчителя – здатність розуміти дитячу душу. Цього він бажав усім майбутнім педагогам. Василь Олександрович вважав, що мистецтво виховання полягає в тому, щоб людина, яку виховує учитель олюднювала світ речей, що оточують її, через ставлення до речей вчилася правильно, по-людському ставитись до людей. Педагогічна мудрість і майстерність, стверджував він, полягає у тому, щоб дбайливо оберігати в душі кожної дитини потяг до прекрасного.

Прослідкувавши характер бачення видатними педагогами феномену педагогічної майстерності в хронологічному порядку, починаючи від античності й до початку ХХ ст., ми побачили різні думки й погляди на цю проблему, але спільним у них було те, що педагогічна майстерність – це мистецтво, якому треба вчитися і може навчитися кожен.

Сучасні педагоги-науковці під терміном «педагогічна майстерність» розуміють досконале володіння педагогом усією сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, поєднане з професійною захопленістю, розвиненим педагогічним мисленням і інтуїцією, морально-естетичним ставленням до життя, глибокими переконаннями й твердою волею. Все це забезпечує високу ефективність і якість навчання, виховання школярів. Педагогічна майстерність виражається у досконалому володінні педагогом методами й прийомами, всім арсеналом педагогічних умінь і навичок, що забезпечує практичне втілення педагогічної майстерності в процесі формуванні особистості. Розглядають це поняття і як досконале, творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціальних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних

якостей, духовного збагачення школярів. Значення педагогічної майстерності полягає в тому, що вона є тим єдиним каналом, завдяки якому забезпечується ефективно впровадження в життя відкритих педагогікою і психологією законів, принципів, правил, здійснюється дієвий цілеспрямований навчальний і виховний вплив на підростаюче покоління. Без оволодіння вихователем, вчителем педагогічним мистецтвом педагогічна наука перетворюється у кладову духовних цінностей, якими неможливо скористатися.

З метою більш глибокого вивчення терміну «педагогічна майстерність» ми дослідили, як це поняття розкривається у різних педагогічних словниках. В Українському педагогічному словнику знаходимо наступне визначення: «педагогічна майстерність – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманізм, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція по відношенню до педагога й професійно значущі особистісні риси і якості» [1, с. 251]. В іншому словнику ми читаємо, що педагогічна майстерність – характеристика високого рівня педагогічної діяльності на основі гуманності, педагогічної доцільності, науковості, оптимальності, результативності, демократичності. Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Ці два визначення дуже схожі між собою, майже ідентичні. А ось наступне підходить до розкриття поняття дещо з іншого боку, звертаючи більшу увагу на професіоналізм, уміння та обізнаність педагога в своїй діяльності, аніж на його особисті риси та якості, як у попередніх. Прослідкуємо це. «Педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності; рівень творчого здійснення педагогом своїх професійних функцій, досконале володіння педагогічною технікою, методами й формами навчання на рівні мистецтва; елементи педагогічної майстерності: 1) гуманістична спрямованість (інтереси, цінності, ідеали); 2) професійне знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології; 3) педагогічні здібності (комунікативність, перцептивні здібності, динамізм, емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність); 4) педагогічна техніка (уміння управляти собою, уміння взаємодіяти) [2, с. 136]. Якщо поєднати це визначення з одним із двох попередніх, то, на нашу думку, можна отримати таке, що дуже влучно й всеохоплююче характеризує діяльність педагога-майстра й поняття «педагогічної майстерності» як таке.

Педагогічна майстерність – це не лише цілісне явище, професійна характеристика педагога, а й певна система. Як система вона містить кілька складових, які варто назвати й коротко охарактеризувати. Серед компонентів педагогічної майстерності як цілісного явища виділяють систему цілей – орієнтирів і стимулів. Цілі роблять усвідомленою всю педагогічну діяльність і пов'язують між собою усі інші її компоненти в органічно єдине ціле. Вчителю необхідно чітко уявляти собі основні напрями виховання в їх практичній взаємодії.

Педагог-майстер організовує свою діяльність для збагачення дітей новими враженнями. Постійний цільовий контроль учителя, вихователя за своєю діяльністю забезпечує педагогічну цілеспрямованість і ефективність виховного процесу. Оволодіння педагогічними цілями, їхнє глибоке знання, розуміння й практичне використання – визначальна умова ефективності та якості роботи педагога. Другий важливий компонент педагогічного мистецтва – глибокі знання про дитину, накопичення педагогічної соціології, психології і фізіології. Для успішної педагогічної праці необхідні дані, що розробляються в двох напрямках: знання про закони вікового фізіологічного й психологічного розвитку дитини; про критерії фізичних і психічних навантажень для дітей різноманітних вікових груп: про психологічні умови й механізми формування світогляду; про психофізіологічні закони переходу дітей з однієї вікової групи в другу; про вікові особливості становлення таких психічних процесів, як мислення, мова, пам'ять, уява, почуття, сприймання, відчуття;

про особливості самосвідомості дитини в різноманітних ситуаціях, а, по-друге, потрібні знання про закономірність руху, розвитку всіх психічних і фізіологічних процесів у стандартних і нестандартних, офіційних і неофіційних умовах навчання й виховання. Накопичення педагогом знань складає найважливішу наукову основу педагогічного мистецтва. Третій компонент – етико-естетичний принцип організації взаємин з дітьми (цілеспрямованість і перспективність). Важливим принципом виховательської етики й педагогічного мистецтва є принциповість справедливості у відносинах з дітьми. Основою відносин педагога може бути тільки кодекс педагогічної честі, неухильне виконання етичних норм. Видне місце серед етико-естетичних принципів мистецтва відносин з дітьми займає ідея сполучення вимогливості, поваги й доброзичливості. У практичній роботі вихователя моральні принципи вимогливості й поваги стають елементами педагогічного мистецтва вихователя у відносинах з дітьми, коли проявляються як вимоглива підтримка дитини на шляху до мети, як допомога в самовизначенні, коли повага – підвищення в дитині почуття людського достоїнства, а доброзичливість – заклик до боротьби з аморальністю, утвердження оновлення людини й суспільства. Завоювання у дітей авторитету, їхньої довіри диктує необхідність суворо дотримуватись таких принципів педагогічного мистецтва, як довіра в відносинах, рішучість і визначеність у вчинках. Педагогічне мистецтво, ефективність навчання і виховання вимагають, щоб у відносинах між педагогами й дітьми панувала діловитість і організованість, дисциплінованість і ініціативність. У процесі виконання конкретних справ учні швидко починають розуміти, що дисциплінованість і організованість – кращий засіб для досягнення успіху в роботі, що ретельність як якість особистості полягає в тому, щоб, виявивши ініціативу, зробити справу якнайкраще. Учні прагнуть пізнати оточуючий світ, зорієнтуватися у відносинах, виявити й реалізувати себе, знайти своє місце в житті, тягнуться до людини, здатної реально допомогти, вивести на дорогу. Педагоги-майстри легко й просто захоплюють дітей, у чому полягає мудрість педагогічного мистецтва. Принципом педагогічного мистецтва є встановлення в колективі високої етичності й естетичності стилю й тону відносин, що охоплюють усю сукупність взаємодії педагогів і дітей. Стель і тон є морально-естетичним окрасом і звучання самих відносин. Там, де в колективі по-справжньому майстри, які володіють педагогічною майстерністю, життя різнобарвне. У таких колективах переважають мажорні музичні ноти, всі втягнені в справи, відповідальні й сповнені почуття обов'язку, цілеспрямовані й вимогливі, принципові й добрі. У такому колективі панують гласність і демократичність, відкритість і критичність, спокій і впевненість, чіткість і взаємоопідтримка. Четвертий компонент педагогічної майстерності стосується знання педагогом соціологічних характеристик дитини й взаємовідносин дітей у групі. Соціологічні методики допомагають вихователю-майстру, навіть, у неорганізованому колективі, встановити хто з дітей є лідером, конформістом і нонконформістом, хто кому симпатизує, а хто є відторгненим. Соціологічний зріз – лише проективно сформована на певний момент, картина, що піддається зміні й перетворенню педагогічними засобами. П'ятий компонент педагогічної майстерності – мистецтво промовленого слова й експресивно-виражальних рухів (жестів, міміки та ін.), що полягає в тому щоб чітко й широко, з урахуванням психології сприйняття життя дітьми, виразити себе, здійснити найбільш ефективний вплив, повести школярів за собою. Слово – найважливіший могутній засіб впливу. Якщо педагог хоче володіти авторитетом, необхідно в досконалому володіти виразною мовою.

У діяльності педагога-майстра виділяється ціла низка специфічних якостей і вмінь. Варто визначити яке місце займає педагогічне спілкування у кожному з цих вмінь, і які якості необхідно мати педагогу на сьогодні, щоб розвинути в собі здатність до ефективної педагогічної комунікативної взаємодії з учнями. Поряд з загальними морально-етичними якостями педагога необхідними для педагогічної діяльності (гуманність, доброта, чуйність, справедливість, милосердя, любов до дітей) вагоме місце займає здатність до спілкування з дітьми, ерудиція, тактовність, делікатність, терпіння, напористість, послідовність,

принциповість та багато інших. Ці професійні якості виступають основами в формуванні загальної педагогічної культури спілкування вчителя.

Великого значення для реалізації педагогічної діяльності на рівні майстерності мають педагогічні вміння (конструктивні, комунікативні, організаторські, практичні, перцептивні, сугестивні, пізнавальні, прикладні, вміння, а також уміння в галузі психотехніки й педагогічних технологій, уміння в галузі педагогічної техніки). Конструктивні уміння проявляються при плануванні роботи. Планування навчально-виховної роботи стосовно вимог планів і програм, вибір дійових форм і методів виховного впливу, вибір доцільних форм і видів діяльності, здійснення індивідуального й диференційованого підходу до учнів і вирішення інших завдань не можливе без попередньої комунікативної взаємодії з дитячим колективом. Лише таким чином можна виконати поставлені завдання з огляду на нагальні потреби, бажання і прагнення дітей розробити й спланувати діяльність, враховуючи їх інтереси й вподобання. Реалізація здатності аналізувати ті чи ті ситуації, які трапляються в роботі з учнями, прогнозувати результати своїх впливів, що також є проявом цього вміння, можлива на основі отриманої інформації, яка формується переважно при безпосередньому словесному контакті з кожною окремою дитиною або колективом у цілому. «говорить сама за себе. Наявність комунікативних умінь у педагога основний показник його майстерності спілкування з дітьми. Цю групу умінь складають наступні: встановлення педагогом вмотивованих контактів з учнями, колективом, батьками, колегами; регулювання міжособистісних стосунків між учнями в первинному колективі й контроль за їх розгортанням у пізніші періоди; здійснення індивідуального підходу в спілкуванні до кожного учня; вміння обирати потрібний тон, стиль і манеру спілкування з дітьми; вміння чергувати й змінювати стилі спілкування в залежності від вікової категорії учнів, від ситуації спілкування та інше. Організаторські вміння проявляються у майстерному володінні педагогічним спілкуванням і є основою для здійснення оптимальної педагогічно доцільної навчально-виховної діяльності учнів, визначення перспектив їх розвитку, керування дитячим колективом, організації роботи з батьками й учителями, надання підтримки й допомоги громадським дитячим організаціям та в розв'язанні інших організаційних завдань. Реалізація практичних умінь на практиці без досконалого володіння навичками педагогічного спілкування стає неможливою. Глибокі знання вчителем своєї дисципліни, якщо він не вміє донести, передати ці знання своїм вихованцям, втрачають сенс. Не можна говорити про здатність пояснювати учням матеріал засобами слова: керувати їх роботою під час уроку, відокремлено від здатності до комунікації. Не можна сказати, що вчитель володіє сучасними методами викладання, якщо він не може налагодити взаємодію і ефективне спілкування з дитячим колективом. Не вийде в учителя сформувати інтерес до свого предмету й на основі цього розвинути в дітей бажання до самостійної пізнавальної діяльності без постійного спрямовування їх у потрібне русло, без мовленнєвого впливу на учнів. І нарешті, без словесного зв'язку з учнями не виявляється можливим реалізувати дидактичні вміння педагога, пов'язані з розвитком у дітей здатності до активного оволодіння матеріалом, з активізацією учнів до розумової діяльності, розмірковування, аналізу, порівняння, виділення головного й побудови висновків, тобто, до застосування учнями всієї сукупності мисленнєвих операцій. Перцептивні вміння вчителя також мають важливе значення для майстерного здійснення навчально-виховного процесу. Звичайно, в розумінні реального характерного стану особистості в конкретній ситуації (здатність «читати з обличчя»), в умінні за зовнішніми ознаками поведінки учня визначити його душевний стан, важливу роль відіграє спостережливість учителя. Але метод спостереження дає не повну інформацію про той чи той об'єкт, явище, подію і часто не позбавлений суб'єктивності. Відчуття і сприймання, якими сповнюється учитель, лише на основі спостереження можуть залежати й від його власного психологічного стану, від його особистого ставлення до дитини, ситуації чи інших факторів, переплітаються з його власними переживаннями. Поряд з цим методом для дослідження внутрішніх змін і переживань дитини слід використовувати й методи комунікативної взаємодії (наприклад, індивідуальну бесіду). На початку розмови, головне – встановити довірливий контакт з дитиною. Це стане першим кроком на шляху до успіху. Лише потім, за допомогою спеціально продуманих запитань, заданих обережно в коректній, ненав'язливій формі, можна певною мірою проникнути у внутрішній світ школяра,

адекватно сприйняти й зрозуміти його психічний стан. Звичайно цей процес так само як і процес спостереження досить часоємний, але інформативний і результативний. Група сугестивних умінь включає в себе: безпосередній емоційно-вольовий вплив на вихованців з метою створення у них певного стану, спонування до конкретної дії; вияв власних почуттів педагога, свого суб'єктивного ставлення до тих чи тих дій учнів чи проявів ними моральних якостей; правильний вплив на вихованців (осуд, схвалення, прохання, наказ, якщо необхідно);

Як відомо, переживання педагога, його схвалення чи осуд певних дій учнів, завжди дуже важливі для них і сприймаються як найреальніша оцінка їхніх дій. Беручи до уваги цей факт учитель повинен виявляти свої почуття, своє бачення конкретної ситуації, і має робити це вміло, на рівні майстерності. Цього можна досягти широким використанням великого арсеналу засобів вербального та невербального педагогічного спілкування.

Пізнавальні вміння мають особливе значення для вчителя. Окрім вивчення учнів і дитячого колективу в цілому за допомогою тестування, анкетування, соціометрії та інших методик, складання характеристик; вивчення нової психолого-педагогічної літератури, новин культури, того, чим цікавиться сучасне покоління дітей і підлітків (журнали, відео, музика, книги); аналізу передового педагогічного досвіду, – необхідно ще й уміти використовувати отриману інформацію на практиці, творчо докласти нові знання і надбання сучасності безпосередньо до реалізації завдань навчально-виховної діяльності. При цьому без педагогічно-доцільного, ефективного спілкування з дитячим колективом просто не обійтися.

Далеко не все, що ми вивчаємо, пізнаємо, може однаково застосовуватися до окремих різних ситуацій взаємодії. Щоб навчально-виховна робота, яку педагог проводить з дітьми, була цікавою для них, корисною і приносила задоволення як учням так і вчителю, необхідно постійно спілкуватися з дітьми, узгоджувати з ними вибір тих чи тих методів роботи з урахуванням вимог, що висувуються, набутого досвіду провідних спеціалістів у педагогічній галузі й, звичайно ж, зважаючи на потреби й уподобання дітей на певному віковому етапі розвитку.

Прикладні вміння, якими володіє педагог (уміння танцювати, співати, грати на музичних інструментах, малювати, вишивати, в'язати, моделювати, ліпити, володіння технічними засобами навчання і комп'ютерною технікою), він передає своїм вихованцям лише у комунікативно-діяльнісній взаємодії. Окрім демонстрації того чи того вміння учням, вчитель повинен розповісти, пояснити їм, зацікавити, спрямувати й підштовхнути, проконтролювати їх. Всі ці завдання реалізуються учителем у значній мірі через педагогічне спілкування. Вміння в галузі психотехніки й педагогічних технологій мають велике значення, оскільки організація системи взаємодії учителя і учнів будується на комунікативній взаємодії, характерному взаємовпливові. Це способи добору й впорядкування навчального матеріалу; опис системи дій учителя і учнів, які слід виконувати для оптимальної реалізації навчального процесу (сценарій роботи) та багато іншого. Все це у тісному зв'язку з проявом педагогічного спілкування у навчально-виховному процесі.

Вчителю необхідні також уміння в галузі педагогічної техніки, яка визначається як сукупність раціональних засобів, прийомів та особливостей поведінки педагога, скерованих на ефективну реалізацію обраних ним методів навчально – виховної роботи з окремим вихованцем або колективом відповідно до поставленої мети й конкретних об'єктивних та суб'єктивних передумов. Педагогічна техніка реалізується за допомогою технічних прийомів і засобів педагогічного спілкування, які об'єднані у 2 групи: I група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (міміка, пантоміміка, жести й ін.); керування емоціями, настроєм для зняття зайвої психологічної напруги, збудження творчого самопочуття; опанування уміння соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, темпом мовлення); II група пов'язана з умінням вплинути на особистість і колектив: техніка організації контакту; управління педагогічного спілкування. Якщо співвідносити ці компоненти з категоріями вербального та невербального сприйняття, то можна сказати, що

перші три складові частково забезпечують прояв невербальної комунікації, а інші три – вербальної взаємодії.

Висновки. Отже, ми бачимо, наскільки тісно пов'язане володіння навичками ефективного спілкування з реалізацією вмінь, що складають основу педагогічної майстерності. Це говорить на користь важливості педагогічного спілкування як педагогічної категорії, як явища й процесу, як основного механізму реалізації усіх навчально-виховних завдань на рівні мистецтва.

Список використаної літератури

1. Герасимова Н. Є. Словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи / Н. Є. Герасимова, Н. В. Касярум, В. М. Король, О. П. Савченко. – Черкаси, 2010. – 212 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Либідь, 1997. – 374 с.

References

1. Gerasimova, N. Ye., Kasyzrum, N. V., Korol', V. N., Savchenko, O. P. (2010). *Dictionary and reference books on pedagogy and psychology of higher education*, Cherkasy, 212 p. (in Ukr.)
2. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*, Kyiv, Lybid', 373 p. (in Ukr)

BEREZA Victoriya,

Postgraduate Student, Department of Social Pedagogics and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: korol-vic@hotmail.com

THE PLACE AND ROLE OF A FUTURE TEACHER'S PEDAGOGICAL MASTERY IN ORGANIZATION OF COMMUNICATION WITH PUPILS

Abstract. *The article deals with the problem pedagogical workmanship for putting of contact between teacher and pupils. Essence of pedagogical workmanship's concept is determined. Expressions of prominent philosophers antiquity (Aristotle, Quintilian, Plato, Cicero), of the Middle Ages (J. Komensky, J.-J. Russo, J. Pestalozzi, A. Disterveg). Examples from "Homily of Volodimir Monomah", where necessity of education with wants' of personalities life connection are grounded for the first time, source, where prominent class essence of Old Russian pedagogical idea – "Izbornik", regulated by Kiev strike Ioan (Grishny) is represented.*

In works of prominent Ukrainian and Russian thinkers, teachers' problem of pedagogical workmanship found its representation. Rector of Kiev academy, Feofan Prokopovich reflects about dependence of education's efficiency from the skills of teacher to teach and bring up that foresees special preparation and permanent self-education considerably calling and abilities. As to thought of K.D. Ushynsky workmanship – skillful reflection of theoretical ideas in practice is the main aim of pedagogic. As to D.I. Mendeleev thought, those, who have conclusions calling for pedagogical work must be called to pedagogical work.

Professional workmanship consists of some components (system of aims, reference point and stimulus, deep knowledge about a child, store pedagogical sociology, psychology and physiology, ethic-aesthetical principles of interrelation with children, respect and benevolence, knowledge of sociological characteristics of a child and interrelations of children in group, art of said word and expressive-motions).

There is a row of specific qualities and abilities, which are united as to character of their manifestation (general moral-ethical quality, humanity, kindness, tactful, delicacy, patience, energy, succession, senseless, principles) in the activity of teacher-expert.

Pedagogical skills (constructive, communicative, organizational, practical, perceptive, applied skills, skills in psycho techniques, and pedagogical techniques) have great meaning for realization of pedagogical activity in the level of workmanship.

Key words: *pedagogical workmanship, components of pedagogical workmanship, qualities of teacher-expert, intercourse, components of intercourse, education of teacher-expert.*

Одержано редакцією 16.04.2016
Прийнято до публікації 21.04.2016

УДК 378.937:371.212.3(73:71:410)

БОЙЧЕНКО Марина Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
кафедри педагогіки, Сумський державний
педагогічний університет імені А.С.Макаренка
e-mail: marinaver18@yandex.ua

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США, КАНАДИ ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті розкрито змістові і процесуальні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями у вищих навчальних закладах США, Канади та Великої Британії. Схарактеризовано вимоги й можливості для здійснення підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями в досліджуваних країнах.

Ключові слова: майбутні вчителі, обдаровані учні, професійна підготовка, вищий навчальний заклад, США, Канада та Велика Британія

Постановка проблеми. Розвиток обдарованих дітей та молоді як майбутньої національної еліти в сучасних умовах є пріоритетом державної освітньої політики більшості розвинених країн світу. Незаперечним є факт, що ефективне розв'язання окресленого завдання неможливе без належної підготовки вчителів, які мають працювати з обдарованими учнями. Показовим у цьому контексті є досвід таких країн, як США, Канада та Велика Британія, що мають тривалий позитивний досвід підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями у вищих навчальних закладах на різних рівнях.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти зарубіжного досвіду освіти й педагогічної підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді знайшли висвітлення в наукових розвідках таких учених, як О. Антонова, О. Бевз, О. Бочарова, В. Волик, М. Гальченко, Ю. Гоцуляк, Н. Дроботенко, С. Єрмаков, М. Міленіна, Л. Попова, А. Сбруєва, В. Стрижалковська, П. Тадеєв, Н. Теличко, А. Чичук та ін. Проблеми педагогічної освіти зарубіжних країн стали предметом розгляду С. Вітвицької, Т. Кошманової, Н. Лавриченко, М. Лещенко, Н. Муқан, М. Нагач, Л. Пуховської та ін. Проте, незважаючи на значну кількість праць, питання підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими учнями поки що не дістали належного висвітлення.

З огляду на вищезазначене, **метою статті** є розкриття змістових і процесуальних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями у вищих навчальних закладах США, Канади та Великої Британії.

Виклад основного матеріалу. Погоджуючись із думкою провідної британської дослідниці у сфері освіти обдарованих і талановитих Дж. Фрімен, наголосимо, що в роботі з даною категорією учнів перед учителями найчастіше постають дві проблеми – як визначити обдарованих учнів і як їх навчати [1, с. 17]. У результаті проведеного дослідження міжнародного досвіду на замовлення Ofsted вчена констатує перехід від визначення обдарованості за тестами на рівень розвитку інтелекту до більш цілісного оцінювання потенціалу обдарованої особистості, що спостерігається в сучасних умовах. Незаперечним є факт, обдаровані діти та молодь потребують особливої уваги й підтримки як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності. Отже, у цьому контексті є слушною думка Дж. Фрімен щодо необхідності спеціальної підготовки вчителів, які працюють із обдарованими й талановитими учнями, адже ефективність навчання обдарованих і талановитих учнів залежить від досконалості володіння вчителем своїм предметом, методикою його викладання, наявності відмінних навичок комунікації. Учителі також мають продуктивно використовувати традиційні технології навчання в поєднанні з інноваційними для розвитку у своїх учнях креативності, самодисципліни та лідерських якостей.

Разом із тим, обдаровані й талановиті діти та молодь часто не отримують належної уваги від учителів у звичайних класах загальноосвітніх шкіл, оскільки останні звертають більше уваги на невстигаючих учнів. Натомість педагог, який має спеціальну підготовку до роботи з обдарованими й талановитими, розуміє, наскільки брак уваги з боку вчителя негативно впливає на здатність та мотивацію до навчання.

Зауважимо, що в досліджуваних нами країнах висувуються різні вимоги до професійної підготовки вчителів, які працюють із обдарованими учнями. Зокрема, у Великій Британії та Канаді спеціальна базова освіта є бажаною, але не обов'язковою. Така ситуація може бути пояснена тим, що як у Канаді, так і у Великій Британії майже не існує окремих програм підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями, оскільки останні належать до категорії дітей «зі спеціальними освітніми потребами», а тому більшість програм, запроваджених канадськими і британськими вишами, готують учителів до роботи саме з учнями зі спеціальними освітніми потребами. Щодо освітньо-кваліфікаційних вимог, то, наприклад, в Альберті вчителі повинні мати диплом бакалавра педагогіки (bachelor of education – B.Ed) зі спеціалізацією у сфері спеціальної освіти або диплом непедагогічного вишу та вчительський сертифікат [3].

Для надання освітніх послуг обдарованим дітям та молоді як у межах традиційного курикулуму, так і спеціальних навчальних програм для обдарованих учнів у США вчителі повинні мати, крім необхідних умінь і навичок, ще й відповідний документ про вищу освіту. Звичайно, зважаючи на децентралізацію освітньої системи, вимоги до освітньої кваліфікації вчителів, які працюють із обдарованими школярами, у різних штатах значно відрізняються. В одних штатах педагоги повинні мати диплом про освіту з відповідної спеціальності, у той час як в інших – відповідну ліцензію. Загалом, майбутній учитель, який має намір працювати з обдарованими учнями, повинен здобути ступінь бакалавра з певної спеціальності, або бакалавра у сфері початкової чи середньої освіти. Після отримання ступеня бакалавра майбутній учитель має вибір: навчатися за спеціальною програмою, у результаті якої можна здобути сертифікат, який дозволяє працювати з обдарованими учнями, або здобувати ступінь магістра у сфері освіти обдарованих і талановитих. Термін навчання в обох випадках становить 1–2 роки. Крім того, учителі, які вже працюють із обдарованими учнями в школах, мають кожні два роки підвищувати кваліфікацію на курсах професійного розвитку [2]. Наголосимо також, що, як і в Сполучених Штатах, у Канаді вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня вчителів, які працюють із обдарованими учнями, в різних провінціях відрізняються.

У контексті висвітлення змістових і процесуальних особливостей підготовки майбутніх учителів у вишах досліджуваних країн вважаємо за доцільне звернутися до досвіду організації навчання майбутніх учителів обдарованих і талановитих в Університеті Цинциннаті (University of Cincinnati) [4], штат Огайо, – великому державному дослідницькому університеті, що за рейтингом U.S. News & World Report уходить до найкращих університетів Сполучених Штатів.

Університет Цинциннаті пропонує он-лайн програму магістерської підготовки «Обдаровані, креативні й талановиті» (Gifted, Creative, and Talented), головною метою якої є усвідомлення майбутніми вчителями унікальності обдарованих, креативних і талановитих учнів, що сприятиме усуненню бар'єрів для їхніх високих досягнень, а також підвищення мотивації до навчання.

Магістерська програма розрахована як на вчителів, які вже працюють у школах, так і на майбутніх учителів, при цьому знання курикулуму й методики навчання обдарованих і талановитих можуть бути застосовані в навчальному процесі при роботі з будь-якими категоріями учнів.

У межах зазначеної магістерської програми студенти мають змогу ознайомитися з останніми дослідженнями з методики навчання обдарованих і талановитих, реформами у сфері освіти обдарованих і талановитих та інноваційними технологіями розвитку й стимулювання обдарованих учнів. Дистанційна форма навчання, що передбачає надання

освітніх послуг в он-лайн режимі, дозволяє працюючим учителям активно впроваджувати отримані в процесі магістерської підготовки знання й навички у своїй практичній діяльності. У даному випадку вчитель запроваджує інновації в навчальний процес під керівництвом досвідчених педагогів вишу, які можуть своєчасно допомогти розв'язати виникаючі проблеми та надати підтримку. Крім того, зазначена програма надає широкі можливості мережевої взаємодії з одногрупниками з різних куточків країни, що сприятиме обміну досвідом запровадження реформ у сфері освіти обдарованих і талановитих у різних штатах, що дозволить отримати цілісну картину переваг і недоліків використання тих чи інших методів і засобів.

Програма магістерської підготовки «Обдаровані, креативні й талановиті» складається з двох частин – загального курикулуму (core curriculum) та спеціального курикулуму у сфері освіти обдарованих (gifted curriculum).

У межах загального курикулуму передбачається викладання таких навчальних дисциплін:

1. *Наукові дослідження у сфері освіти для магістрантів* (CI 7001: Educational Research for Masters Students) – 3 кредити. Метою вивчення даної дисципліни є ознайомлення магістрантів із широким колом сучасних наукових досліджень у сфері освіти й усвідомлення ролі наукових досліджень та їх цінності для освітньої практики. Магістранти мають зробити огляд літератури за обраною проблемою, що продемонструє ознайомленість зі станом розробленості проблеми, яка становить предмет їхнього наукового інтересу, володіння методами аналізу й синтезу тощо.

2. *Курикулум і методика навчання: теорії і тенденції розвитку* (CI 7002: Curriculum and Instruction: Theories and Trends) – 3 кредити. Метою вивчення даного навчального курсу є усвідомлення впливу суспільно-політичних перетворень, виражених у законодавстві, на розвиток курикулуму. Магістранти мають дослідити взаємозв'язки між запровадженням курикулуму і моделями викладання, а також особливостями побудови курикулуму.

3. *Викладання і навчання в різноманітних класах* (CI 7003: Teaching and Learning in Diverse Classrooms) – 3 кредити. Даний курс є необхідним для вчителів середньої школи. Він спрямований на ознайомлення магістрантів із проблемами та досвідом навчання учнів-представників різних меншин: расових, етнічних, мовних, сексуальних, а також різного соціально-економічного статусу. Магістранти мають перевірити отримані знання під час виробничої практики.

4. *Роль учителів у демократичному суспільстві* (CI 7004: The Role of Teachers in a Democratic Society) – 3 кредити. Зазначена навчальна дисципліна сфокусована на вивченні історичних і політичних чинників, що вплинули на розвиток учительства у США. Під час вивчення курсу магістранти дізнаються, як учителі відтворюють соціальні норми або мають порушити їх як виклик на зміни. Магістранти повинні порівняти власну діяльність як учителів у демократичному суспільстві.

5. *Магістерський проект: курикулум і методика навчання* (CI 7090: Master's Project: Curriculum and Instruction) – 3 кредити. Зазначений курс спрямований на написання плану-проспекту магістерського дослідження й отримання дозволу на подальшу наукову роботу з обраної проблеми, завершенням якої стане написання магістерського проекту.

У межах спеціального курикулуму у сфері освіти обдарованих до вивчення пропонуються такі курси:

1. *Вступ до навчання обдарованих, креативних і талановитих дітей та молоді* (CI 6060: Overview of Teaching Children and Youth who are Gifted, Creative or Talented) – 3 кредити. Метою зазначеного курсу є ознайомлення з історичними аспектами розвитку освіти обдарованих і талановитих, а також проблемами навчання, учіння та викладання учням зі спеціальними освітніми потребами. Завданням курсу є надання магістрантам базових знань щодо проблем і характеристик обдарованих, креативних і талановитих учнів.

2. *Створення навчального середовища для обдарованих, креативних і талановитих дітей та молоді* (CI 6061: Creating Learning Environments for Children and Youth who are

Gifted, Creative or Talented) – 3 кредити. У межах зазначеного курсу розглядаються питання навчального середовища, управління навчальною діяльністю, створення навчального клімату в класі для обдарованих, креативних і талановитих учнів. Магістранти також ознайомлюються з методикою навчання та засобами педагогічної підтримки учнів, визначених як обдаровані, креативні й талановиті.

3. *Оцінювання обдарованих, креативних і талановитих дітей та молоді* (СІ 6062: Assessment of Children and Youth who are Gifted, Creative or Talented) – 3 кредити. Метою даного курсу є ознайомлення з природою й складовими ефективного оцінювання обдарованих, креативних і талановитих учнів. Магістранти вчать аналізувати різноманітні інструменти оцінювання, обираючи найбільш придатний для конкретного випадку. Крім того, у межах курсу обговорюються такі питання, як значення ефективної оцінки для професійного розвитку, роль заангажованості під час оцінювання, а також вплив на оцінювання культурного, етнічного й мовного розмаїття учнівських контингентів.

4. *Співпраця в інтересах обдарованих, креативних і талановитих дітей та молоді* (СІ 6063: Collaboration on Behalf of Children and Youth who are Gifted, Creative or Talented) – 3 кредити. У межах курсу розкриваються питання співпраці, що є головною передумовою ефективного навчання обдарованих, креативних і талановитих учнів. Навчальним курсом передбачено ознайомлення з концептуальними засадами та методами, необхідними для організації якісної співпраці, консультування й комунікації, а також вивчення взаємозв'язків між культурним, мовним та етнічним різноманіттям і розвитком обдарувань та талантів. Головною метою курсу є набуття знань та формування почуття поваги до потреб і вимог учнів із різноманітними освітніми потребами в різних навчальних середовищах, усвідомлення ролі культурного, мовного та етнічного різноманіття, а також умов виховання в сім'ях у визначенні обдарованих і талановитих дітей та молоді.

5. *Виробнича практика* (СІ 6064: Practicum) – 6 кредитів. Виробнича практика включає 75 годин, проведених у школі та підсумковий семінар в он-лайн режимі. Виробнича практика у школі надає можливість магістрантам удосконалити набуті навички й продемонструвати володіння методикою роботи з обдарованими, креативними й талановитими учнями. Магістранти застосовують отримані знання під час навчальної й науково-дослідної діяльності у школі. Результати власної діяльності як учителя спочатку оцінюються студентом-практикантом, а потім перевіряються його ментором і методистом з вищого навчального закладу. Під час підсумкового семінару в результаті обговорення й саморефлексії навчальної діяльності та оцінювання обдарованих, креативних і талановитих учнів розробляються методичні рекомендації, які будуть відображені в магістерському проекті. Одним із завдань практики є розроблення, використання й опублікування планів-конспектів уроків. Результати виробничої практики щодо навчання обдарованих, креативних і талановитих учнів, знаходять висвітлення в публікаціях у наукових журналах, а також обговорюються на методологічних семінарах [4].

Таким чином, поряд із отриманням знань і навичок, необхідних майбутнім і практикуючим учителям для роботи з обдарованими й талановитими учнями, у магістрантів формується дослідницька компетентність через поетапне набуття навичок здійснення наукового дослідження впродовж всієї програми магістерської підготовки.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими учнями дозволяє визначити інноваційний потенціал зарубіжного досвіду в аспекті досліджуваної проблеми для використання в Україні. Це, насамперед, розроблення на національному рівні законодавства, що передбачає необхідність спеціальної підготовки вчителів, які працюють із обдарованими й талановитими дітьми та молоддю, а також введення до штатного розпису загальноосвітніх шкіл посади вчителя, який працює з обдарованими й талановитими учнями. Наступним кроком має стати запровадження вітчизняними вищими педагогічними навчальними закладами програм підготовки майбутніх

учителів, які працюють із обдарованими й талановитими учнями, на першому та другому освітньо-кваліфікаційних рівнях (бакалавр, магістр).

Зважаючи на актуальність окресленої проблеми, подальші наукові розвідки будуть присвячені проблемам інтернаціоналізації професійної підготовки та професійного розвитку педагогічних кадрів, які працюють із обдарованими й талановитими дітьми та молоддю.

Список використаної літератури

1. Freeman J. Teaching the gifted and talented / J. Freeman // *Education Today*. – 2004. – Vol. 54. – P. 17–21.
2. Master's in special education program guide. Job profile: special education teacher, gifted and talented [Electronic resource]. – Retrieved from <http://www.masters-in-special-education.com/job-profile/gifted-and-talented/>
3. Occinfo: occupation and educational programs. Occupation profile: Special needs teacher [Electronic resource] / Alberta learning information centre. – Alberta. – Retrieved from <http://occinfo.alis.alberta.ca/occinfopreview/info/browse-occupations/occupation-profile.html?id=71002784>
4. University of Cincinnati. Master of Education Online. Gifted, Creative, and Talented Course Description [Electronic resource]. – Retrieved from <http://mastersed.uc.edu/masters-degree-in-education-online-programs/gifted-education-teacher-degree-online/curriculum/course-listing/>

References

1. Freeman J. (2004) Teaching the gifted and talented. *Education Today*, 54, 17-21.
2. *Master's in special education program guide. Job profile: special education teacher, gifted and talented* (2015). Retrieved from <http://www.masters-in-special-education.com/job-profile/gifted-and-talented/>
3. *Occinfo: occupation and educational programs. Occupation profile: Special needs teacher* (2015). Alberta learning information centre, Alberta. Retrieved from <http://occinfo.alis.alberta.ca/occinfopreview/info/browse-occupations/occupation-profile.html?id=71002784>
4. *University of Cincinnati. Master of Education Online. Gifted, Creative, and Talented Course Description* (2016) Retrieved from <http://mastersed.uc.edu/masters-degree-in-education-online-programs/gifted-education-teacher-degree-online/curriculum/course-listing/>

BOICHENKO Maryna,

PhD in Pedagogy, Assistant professor, Doctoral Student of Chair of Pedagogy

A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

e-mail: marinaver18@yandex.ua

TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH GIFTED STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE USA, CANADA AND THE UK

***Abstract.** Introduction. Development of gifted and talented children and youth as representatives of future national elite is the priority of state educational policy of the majority of countries. It is common knowledge that it's impossible to solve this task effectively without appropriate teachers' training.*

Purpose of the article is to disclose content and procedural aspects of professional training of future teachers to work with gifted students in higher education institutions of the USA, Canada and the UK.

Methods – comparative analysis aimed at defining common features and differences in training teachers to work with gifted students in higher education institutions of the USA, Canada and the UK and finding the ways of using foreign experience in Ukrainian universities.

Results. It is stated that in the studied countries there are different requirements for training teachers to work with gifted students. In particular, in the UK and Canada, special basic education is desirable, but not mandatory. This situation may be explained by the fact that both in Canada and the UK there are almost no separate training programs for teachers to work with gifted students, since the latter belong to the category of children with “special educational needs”, and therefore the majority of programs implemented by Canadian and British universities are aimed at preparing teachers to work with students with special educational needs. In the USA there is a great variety of programs for future teachers to work with gifted students. In the framework of the article the author analyzes Master in Education program “Gifted, Creative, and Talented” provided at the University of Cincinnati which main objective is to draw future teachers to understanding of the uniqueness of gifted, creative and talented students that will contribute to removing barriers for their high achievements and motivation to learn. During the course of this program, educators explore the latest developments in gifted instruction strategy, gifted education reform and technologies available to challenge and stimulate gifted learners.

Originality – defining innovative potential for using positive conceptual ideas of foreign experience in the practice of Ukrainian higher education institutions.

Conclusion. As the result of study of the peculiarities of future teachers' professional training to work with gifted and talented students the innovative potential of foreign experience for use in Ukraine is defined, namely: development of legislation at national level, which implies the need for specialized training for teachers working with gifted and talented children and youth, as well as an introduction to the staffing of secondary schools the position of a gifted teacher. The next step should be implementation of future teachers' training programs by Ukrainian higher pedagogical education institutions at different levels.

Key words: *future teachers, gifted pupils, vocational training, higher education institution, the United States, Canada and Great Britain.*

*Одержано редакцією 06.04.2016
Прийнято до публікації 13.04.2016*

УДК 378 : 371

ГАЛЮЯН Саргис Хачатурович,

кандидат физико-математических наук,
зав. научно-исследовательского отдела педагогики,
Национальный институт образования МОН
Республики Армения
e-mail: sargisgb@yandex.ru

ТАКСОНОМИЯ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ Б. БЛУМА И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье анализируется таксономия образовательных целей Б. Блума и поднимается ряд вопросов принципиального значения: исчерпывает ли данная таксономия все цели современного образования, насколько она помогает осмыслить учебный процесс и сделать его более последовательным, оценить достижения учащихся.

Сравнивая таксономию с другими классификациями, существующими в педагогической литературе, автор приходит к выводу, что данная таксономия осуществленная в рамках бихевиористского подхода, хотя формально и кажется научной, но по сути выделяет узкий спектр современных педагогических целей и достижений учащихся, что заметно ограничивает возможности ее применения в современной практике образования.

Ключевые слова: *образовательные цели, таксономия, бихевиоризм, уровни мышления, когнитивная сфера, оценивание.*

Задача оценивания учебных результатов всегда считалась одной из важных в педагогике. И это естественно – если учебное заведение не имеет четких сведений о своей деятельности, оно не может развиваться. В частности, учитель общеобразовательной школы для каждого конкретного этапа обучения должен знать, до какого уровня умственного, духовного и морального развития доросли его ученики, насколько реализованы планируемые цели, чтобы сделать свою деятельность более целеустремленной.

Понятно, что для успешного решения такой задачи необходимо и учебные цели, и достижения учащихся уметь представить через количественные или измеряемые понятия. Однако в понятийном аппарате педагогики таких практически не существует. Знание, умение, компетенция, осознание, желание, активность, воля и множество других понятий не представляются измеряемыми величинами, это все средства для чисто качественного описания явлений и процессов. Именно в этом заключается причина того, что педагогика и сопутствующие другие гуманитарные науки, такие как психология и философия, до сих пор остаются на эмпирико-описательном уровне.

Однако рационально-научное мышление, воодушевленное успехами естествознания, стремится реализовать математическую точность и в гуманитарных науках. Основанное на

стандартах образование, широко распространенное в педагогике, – свидетельство этого стремления. Образовательные стандарты должны обозначить тот минимальный объем базовых знаний и минимальный уровень умений, к которому обязаны стремиться учащиеся в процессе обучения [1]. Однако не существует количественных величин, измеряющих объем знаний и уровень умений. «Числовые» отметки, которые выставляются учащимся, – это очень приближенное средство описания их достижений.

Кроме того, существует одна более серьезная проблема. Нравственное, художественное и когнитивное развитие человека – очень сложный, многослойный процесс, и невозможно знать и учитывать все параметры его описывающие. Взять, например, процесс интеллектуального развития человека. Учитель математики А. Эйнштейна говорил ему, что из него ничего не выйдет. Однако жизнь показала, что ученик понимал больше, чем его учитель и другие. Это означает, что педагог не учел какие-то параметры и показатели умственного развития. Похожие скрытые параметры существуют и в других областях деятельности человека, что, в определенной степени, обесценивает и даже лишает смысла наш идеал достижения математической точности в оценке результатов обучения.

Стремление сделать точной область гуманитарных наук в 20-ом веке ознаменовалось появлением нового направления в психологии – бихевиоризма. Основные положения бихевиористов те же, что предлагались представителями логического позитивизма в философии науки. Они говорили, что все те утверждения, которые не подлежат эмпирической проверке, нужно удалить из науки, это ненаучные бессмысленные утверждения [2]. Бихевиористы утверждали, что единственная возможность понять человека – это изучить его поведение, наблюдаемое и доступное для экспериментального исследования. В результате все психологические явления и процессы, такие как сознание, желание, потребность, стремление и другие были объявлены бессмысленными и неприемлемыми для употребления [3, с. 227–251; 4, с. 332–356].

Положения бихевиоризма, которые в середине XX века широко распространились в США, оказали свое влияние и на развитие педагогической науки в целом. Американский педагог и психолог Бенджамин Блум и его сторонники поставили задачу обобщить цели образования, которые реализовывались в американских школах, и классифицировать их. В качестве базы своей деятельности они взяли основное положение бихевиоризма: объектом научного исследования могут быть только доступные для наблюдения явления. Следовательно, цели образования «научным образом» можно формулировать только в терминах поведения. С точки зрения педагогики это означает отказаться от исследования мышления, желаний и других внутриспсихических неизмеряемых событий (феноменов) и иметь дело только с теми явлениями, которые можно наблюдать и измерить. Таким является поведение ребенка, его конкретные действия, такие как движение, слово, суждение, анализ явлений или прочитанного текста и т.д.

Целью настоящей статьи является представить подход Б. Блума и оценить его в контексте тенденций современного развития образования.

Таксономия целей обучения Б. Блума. Если цели образования систематизировать и сформулировать в терминах поведения, доступного для наблюдения, будет нетрудно четко сформулировать и результаты обучения, достижения учащихся. Это даст возможность измерить эти достижения и тем самым сделать контролируемым качество обучения. Учитель сможет проверить успехи каждого ученика – уровень усвоения материала обучения и, при необходимости, обеспечить индивидуальную помощь. Также как бихевиорист Уотсон, Блум утверждал, что нет не-учащихся учеников, каждый нормальный человек сможет учиться, если создать соответствующие условия. Он считал, что единственным ответственным за учебные достижения является среда учащегося – школа, семья и т.д., и совсем не он, учащийся. Ученик не несет ответственности за свои достижения, в широком смысле – за свое поведение.

Все цели обучения Б. Блум представил тремя крупными областями, которые по существу охватывают содержание обучения. Первая – познавательная или когнитивная область, которая показывает, что должен знать учащийся. Вторая – эмоционально-ценностная или аффективная область, которая выражает содержание отношения к

выученному, эмоциональный отклик к выученной информации. Третью область Блум назвал психомоторной и она включает в себя поведение, которое продемонстрировал учащийся в процессе решения профессиональных задач: навыки работы с приборами и инструментами, навыки проведения различных манипуляций [5].

Таблица 1

Уровень учебных целей (уровень мышления)	Содержание	Тип заданий (действия необходимые для достижения данного уровня)	Примеры
1. Знание или запоминание	Запоминание и воспроизведение изучаемого материала: конкретные факты, термины, идеи, определения, методы, принципы, правила, законы.	Простые вопросы (кто, что, когда, где)	Напиши формулу закона всемирного тяготения. Найди предметы треугольной формы на указанных картинках.
2. Понимание	Объяснение фактов, интерпретация правил, принципов, законов. Выделение главных идей.	Уточняющие вопросы (Правильно ли ты понял?)	Пользуясь диаграммой Венна, сравни закон всемирного тяготения и закон Кулона, представь различия и сходства. Угадай следующий член последовательности
3. Применение	Применение имеющихся сведений, принципов и законов в конкретных условиях и новых ситуациях.	Практические вопросы (Как можно применить?)	Из закона всемирного тяготения выведи формулу для определения гравитационной постоянной. Определи площадь поверхности данного стола.
4. Анализ	Дифференцирование, организация. Разделение текста на составные части по определенному признаку так, чтобы четко было видно его структура.	Интерпретирующие вопросы (Почему?)	Проанализируй причины похожести и разницы закона всемирного тяготения и закона Кулона, сделай вывод. В математической задаче раздели существенную, важную информацию от несущественной.
5. Синтез	Генерирование. Планирование. Сопоставляя результаты анализа получить систему абстрактных отношений, новое знание.	Творческие вопросы (Что будет, если....?)	Предложи план экспериментальной проверки закона всемирного тяготения. Найди альтернативный вариант решения математической задачи.
6. Оценка	Проверка. Критика. Оценка важности или значимости той или иной информации. Осмысление знаний, оправдание или опровержение того или иного утверждения.	Оценивающие вопросы (согласны ли вы, как вы относитесь...?).	Проанализируй и оцени план реализации предложенного эксперимента. Укажи имеющиеся в докладе противоречия

Сформулировав цели обучения в каждой из указанных областей, Блум классифицировал также их на основе определенной иерархии. Он выделил различные уровни

целей, которые, по его мнению, сравнительно независимы друг от друга и распределил их по степени нарастающей сложности так, чтобы учащийся для достижения каждого следующего уровня должен был обязательно осваивать все предыдущие уровни. Такую классификацию он назвал таксономией [6]:

Каждый уровень таксономии призван отразить определенное поведение учащегося. Другими словами, каждый уровень целей обучения – одновременно и тот уровень знаний, умений и ценностей, которого должен достичь учащийся в процессе обучения.

Сравнивая таким образом полученную таксономию с составляющими содержания образования Армении мы видим только терминологическое различие. Однако таксономия Блума приобретает ценность по той причине, что позволяет классифицировать по определенной иерархии цели обучения в каждой указанной области. Одновременно она описывает и то поведение, которое учащийся демонстрирует по достижении каждой из целей. Это сильно облегчает работу учителя по организации обучения и оценке достижений.

Б. Блум уделял основное внимание проблемам когнитивной сферы и самым тщательным образом разработал уровни целей познания, как и тот круг заданий, выполняя которые можно будет довести учащихся до данного конкретного уровня мышления.

Уровни целей обучения, по существу, это уровни интеллектуального развития учащихся от простейшего запоминания информации до умения самостоятельно оценивать свои знания. В ниже приведенной таблице представлены цели обучения в когнитивной сфере по подуровням, для каждого уровня его содержание, типы необходимых заданий для его достижения, а также конкретные примеры.

Наша задача понять, что нового дает эта классификация, исчерпывает ли все цели современного образования, насколько можно ее применять, чтобы сделать процесс образования наиболее осознанным и последовательным, для оценки достижений учащихся? Для этого попробуем сравнить ее с известными из педагогической литературы другими классификациями.

М. Скаткин, И. Лернер и В. Краевский в 70–80-х годах прошлого столетия выработали такую теорию содержания образования, согласно которой онтологической основой содержания образования является социально-культурный опыт. Содержание образования здесь представляется четырьмя составляющими: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений к действительности, других людей и своей личности [7; 8; 9]. В табл.2 представлено сравнение этих двух классификаций.

Таблица 2

Б. Блум	М. Скаткин, И. Лернер
Когнитивная сфера	Знания о природе, обществе, технике, мышлении, способах деятельности
Психомоторная сфера	Опыт реализации способов деятельности
Эмоционально-ценностная сфера	Опыт эмоционально-волевых отношений
	Опыт творческой деятельности

Как видно из таблицы, в основном эти две классификации совпадают. Однако есть и разница, которую нельзя не заметить. Например, целью обучения когнитивной сферы познания у Б. Блума – главным образом интеллектуальное развитие личности. Об этом свидетельствует его иерархизация целей данной сферы – запомнить, понять, применять и т.д. В то время, как в системе Скаткина-Лернера внимание акцентируется преимущественно на информированности, необходимости обладать знаниями без особого внимания к умственному развитию.

«Психомоторная» область Б. Блума также не совпадает с «опытом реализации способов деятельности». Объем содержания последнего гораздо шире.

М. Скаткин и И. Лернер особый статус придают опыту творческой деятельности, что отсутствует у Б. Блума. У него это в незначительной степени включено в категории анализа и синтеза. Однако очевидно, что творческие качества не относятся только к когнитивной сфере.

Недостаток классификации Скаткина-Лернера состоит еще и в том, что указанные четыре составляющие не рассмотрены более подробно, что не дает возможности учителю последовательно работать с учеником и шаг за шагом обеспечить усвоение этих опытов, а также проверку и оценивание. Действительно, в классификации Скаткина-Лернера остается неизвестным, какой опыт усвоения способов деятельности должен приобрести учащийся в начале и чего он должен достигнуть в конце обучения.

Существуют и другие классификации, которые постигла та же участь. Например, уровни усвоения учебным материалом М. Скаткин представлял в следующей последовательности: 1) воспроизведение понятия, 2) узнавание понятия, 3) применение понятия, 4) воспроизведение системы понятий, 5) применение системы понятий.

В свою очередь В. Беспалько выделял такие уровни: 1) уровень узнавания, 2) алгоритмический уровень – решение типовых задач, 3) эвристический уровень – выбор действия, 4) творческий уровень – поиск действия.

Однако эти (и другие) классификации *не нашли всеобщего признания* и не вошли в область практического применения. В то же время применительно к таксономии Блума существует довольно много декларативных заявлений, однако редко описываются конкретные случаи ее применения.

Критические замечания. Подход Блума к формированию целей и содержания образования укладывается в рамки поведенческой и рационалистической модели образования. Это, по сути, традиционная модель, которая преимущественно акцентирует внимание на безликом, не служащим никаким конкретным жизненным целям, формировании знаний и умений.

Проблема содержания образования Б. Блума особенно не интересовала, а под целями он подразумевал цели обучения. Т.е. когда уже есть определенное содержание, причем, не важно, какое, ставится задача поиска механизмов, которые обеспечили бы систематизированное усвоение этого содержания.

В этой связи интересно признание Блума, которое он сделал в одной из своих книг. Он пишет: «Таким образом, мы начинаем работать по большому списку целей, составленных из литературы, потом пробуем найти те разделы или группы, куда может поместиться данный результат. Ограничиваемся теми целями, которые дают знания, познавательные навыки и умения» [5, с. 276]. Т. е. задачей Блума было в действующей системе школ США просто найти те цели, которые стихийно существуют в различных подходах, попробовать классифицировать их и создать иерархию образовательных целей.

Следует заметить, что представленные Блумом образовательные цели полностью не отражают потребности современного общества и личности. В них нет места для самореализации человека, его самосовершенствования, повышения уровня притязаний, свободы, самостоятельности, творческой деятельности и других похожих потребностей.

Сильная сторона классификации Блума состоит в том, что в ней уровни мышления представлены структурой, доступной для практической проверки. Используя ее, учитель, хоть и с некоторым приближением, но все-таки может определить, на каком уровне интеллектуального развития находится тот или иной ученик. Однако эта классификация с точки зрения научности не такая уж безупречная. Дело в том, что классифицированы были две отличающиеся друг от друга группы понятий. С одной стороны – результаты обучения: умения помнить, понимать и применять, а с другой – такие мыслительные качества (анализ, синтез, оценка), которые необходимы для достижения этих результатов. Реальный процесс познавательного развития человека не такой однолинейный, как представляет его Б. Блум. Как правило, указанные все шесть умений формируются в одном обобщенном процессе. Человек не может достичь уровня понимания без способности простейшего анализа и

синтеза или без оценивающей деятельности. Для всех видов учебной деятельности в той или иной степени необходим комплекс умений и, следовательно, они развиваются одновременно. Б. Блум предполагал, что условие достижения высокого уровня – владение более низкими уровнями. Это утверждение дает основание говорить, что учитель столкнется с заметными трудностями при проверке и оценке умений, например, он может заметить, что ученик толком не овладел уровнем умений, но обладает высоким уровнем анализа.

Б. Блум не отличает теоретическую и прикладную (или практическую) составляющие знаний. Если требование уровня применения теоретических знаний оправдано, то вообще не понятно требование уровня применения прикладных знаний.

В классификации Блума понятие «синтез» не используется в принятом классическом смысле. В классическом смысле синтез – это не отдельное изолированное мыслительное действие, оно всегда следует за анализом и предполагает логическое соединение образовавшихся в процессе анализа отдельных понятий, что создает возможность понять объект или явление через их структурные единицы. В классификации Блума синтез – это объединение фактов и сведений в одной общей идее.

Учитывая эти недостатки Лорин Андерсон и его коллеги в 1999 году представили усовершенствованный вариант классификации Блума. В этом новом варианте знание делится на четыре категории: *фактическую, концептуальную, процедурную и метакогнитивную* [10].

Эта новая классификация также имеет шесть уровней, они представлены терминами действий – глаголами: 1) помнить, 2) понимать, 3) применять, 4) анализировать, 5) оценивать, 6) создавать.

Как видим, выявился новый, творческий уровень, который включил в себя предыдущую категорию синтеза и получил наиболее высокий статус. Эта улучшенная классификация может помочь учителю обратить внимание на указанные уровни мышления в процессе обучения. Однако с их помощью все-таки невозможно оценить достижения современного ученика. Невозможно, прежде всего, по той причине, что в действительности процесс интеллектуального развития человека, как было указано выше, не является линейным, каким он представляется в шести категориях. Вероятно, он и не исчерпывает собою все составляющие мыслительного процесса. Например, неужели интуитивное мышление не имеет места в мыслительных навыках человека? То же относится к фантазии, художественному мышлению и т.д., которые ни у Блума, ни у Андерсона не выделяются как важные категории.

Однако в контексте современных тенденций развития образования наиболее важен другой вопрос: какую цель преследует та объективная оценка, которая ставится ученику? Первая функция оценки – представить объективную картину достижений учащихся в учебном заведении. Это необходимо для последующего усовершенствования образовательного процесса. Однако чрезмерно объективно оценить достижения учащегося, если бы даже это было возможно, на мой взгляд, антипедагогично.

Оценивание в случае учеников может иметь только *поощряющую функцию*. А поощрять означает в некоторой степени расширить границы объективности. Учащийся, несомненно, хочет, чтобы его знания, умения и навыки оценивались беспристрастно, чтобы он о себе составил правдивую картину, по большому счету, узнал, что он из себя представляет. Но объективная оценка в лучшем случае фиксирует существующий уровень достижений ребенка и ничего не говорит о его возможностях, его потенциале. Это последнее может выполнить оценка в своей поощряющей роли, т.е. необъективная, пристрастная и преувеличенная.

Из сказанного напрашивается вывод, что идея повышения объективности оценок учащихся не актуальна и не стоит тратить много сил и энтузиазма в этом направлении. Информацию о качестве образования может дать внешняя оценка учебного заведения, которая много не потеряет от отсутствия «числовых» отметок учеников. Поэтому есть основания считать, что система оценивания требует усовершенствования совершенно в другом направлении: необходим переход в лучшем случае к трехбальной системе, а в случае текущей оценки – вообще исключить отметки.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что классификация образовательных целей – важная педагогическая проблема. Эту задачу сформулировали Блум и его последователи. Однако решение этой проблемы в рамках поведенческого подхода хоть формально и кажется научным, по существу, однако, выделяет узкий спектр современных педагогических целей и достижений учащегося, что заметно ограничивает его прикладные возможности в современной образовательной практике.

Список использованной литературы

1. Меликян Г. Основанное на стандартах образование в Республике Армения / Г. Меликян, С. Галоян // Манкаваржжун. – 2011. – № 5. – С. 5–12.
2. Карнап Р. Философские основания физики / Р. Карнап. – М. : Прогрес, 1971. – 390 с.
3. Крэйн У. Теория развития. Секреты формирования личности / У. Крэйн. [5-ое междунар. изд.]. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
4. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – 607 с.
5. Вардумян С. Современные педагогические подходы. Теории, методы, оценивание. Пособие для педагогов и студентов / С. Вардумян, А. Ованнисян, Г. Варелла. – Ереван : IREX, 2005.
6. Bloom, B. S., (Ed.). 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.
7. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в стандартах образования / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2–3. – С. 14–26.
8. Слостенин В. А. Общая педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Владос, 2002. Часть 1. – 288 с.
9. Ситаров В. А. Дидактика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ситаров ; Под ред. В. А. Слостенина [2-е изд.]. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
10. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., et al. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman/

References

1. Melikyan, G., Galoyan, S. (2011). Based on the standards of education in the Republic of Armenia, *Mankavarzhutyun*, 5, 5–12 (in Armenia).
2. Carnap, R. (1971). *Philosophical Foundations of Physics*. Transl. from Eng., Moscow: Progres (in Rus.).
3. Crain, W. (2002). *The theory of development. Secrets of identity formation*. 5th Intern. ed., St. Petersburg: Prime-EVROZNAK (in Rus.).
4. Kjell, L. Ziegler, D. (2007). *Theories of Personality*. 3rd ed., St. Petersburg (in Rus.).
5. Vardumyan, S., Hovhannisyanyan, G., Varelli, G. (2005). Modern pedagogical approaches. Theories, methods, evaluation. Handbook for teachers and students. Yerevan IREX (in Armenia).
6. Bloom, B. S., (Ed.). 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.
7. Krajewski, VV, Khutorskoy, AV (2003). A objective and general objective education standards. *Pedagogy*, 2–3, 14–26 (in Rus.).
8. Slastenin, V. A, Isaev, J. F, Shiyanov, E. N (2002). General Pedagogy. Moscow: Part 1 (in Rus.).
9. Sitarov, V. A (2004). Didactics. Textbook for students of higher educational institutions. In V. A. Slastenin (Ed.). 2nd ed. Moscow: Academy (in Rus.).
10. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., et al. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman/

GALOYAN Sargis,

Candidate of Physics-Mathematical Science

Head of the Department of Pedagogical Research,

National Institute of Education of the MES of Republic of Armenia.

e-mail: sargisgb@yandex.ru

B. BLOOM'S TAXONOMY OF EDUCATIONAL GOALS AND PRACTICE OF MODERN EDUCATION

Abstract. *The author analyses in detail the taxonomy of the educational targets of B. Blum and raises a sequence of questions of principal value in this article. Does the given taxonomy exhaust all the targets of the modern education, how can it help to comprehend the learning process and make it more consistent and to evaluate the comprehension of the learners.*

Comparing the taxonomy with other classifications existing in the pedagogical literature, the author comes to conclusion that the given taxonomy which is implemented in the frame of the "behavioral approach", although seems formally scientific, but in fact, underlines the narrow spectre of modern pedagogical targets and the learners' comprehension, which significantly limits its opportunities to be used in the modern education practice.

Key words: *educational aims, taxonomy, behaviorism, the mentality levels, cognitive sphere, evaluation.*

Одержано редакцією 22.04.2016

Прийнято до публікації 25.04.2016

УДК 378

ГЕВКО Оксана Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

КВАСНИЦЯ Галина Іванівна,

вихователь-методист,
Городоцький навчально-виховний комплекс №5
«Загальноосвітній навчальний заклад – Дошкільний навчальний заклад»
e-mail: hevko.ohana@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ЛІЧБУ В ОБДАРОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

В статті визначено педагогічні умови готовності майбутніх вихователів до застосування засобів, форм і методів для формування уявлень в обдарованих дошкільників про лічбу. Готовність студентів до цієї роботи визначається поетапністю та застосуванням занять, ігор логіко-математичного змісту, блоків Дьєнеша, дидактичних ігор, інтегративних словесних, научних, практичних, логічних, репродуктивних, творчих та проблемно-пошукових методів.

Ключові слова: *майбутні вихователі, дошкільники, уявлення про лічбу, логіко-математичні уявлення, підготовка педагогів, форми та методи навчально-виховної роботи.*

Постановка проблеми. Проблема навчання математики в дошкільному навчальному закладі набуває дедалі більшого значення. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» «орієнтує педагогів на впровадження у педагогічну практику цілісного підходу до розвитку особистості... для формування життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої людини» [1, с. 8]. Сучасні програми розвитку дітей визначають одним з пріоритетних напрямків у роботі ДНЗ саме логіко-математичний розвиток дошкільників, що є основою інтелектуальних умінь.

Інтенсивно формувати уявлення про лічбу в обдарованих дошкільників можуть тільки ті майбутні вихователі, в яких сформована готовність стимулювати у дітей чіткість, стислість, розчленованість, точність та логічну послідовність міркувань, набуття дітьми дошкільного віку умінь та навиків користуватись математичною символікою, навчити їх найпростіших способів виконання лічильних дій, сформувати відповідні уміння й навички, підготувати до самостійного застосування цих умінь під час розв'язання найрізноманітніших практичних і пізнавальних завдань, сприяти всебічному розвитку особистості дошкільника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування в дошкільників операцій лічби розглядали дослідники, науковці, згідно якої були створені ефективні методики (Г. Леушина, Н. Менчинська, З. Пігулевська, Г. Усова та ін.). Учені також наголошують про необхідність спеціальної підготовки студентів до формування в дітей дошкільного віку, зокрема в обдарованих дошкільників, елементарних математичних уявлень, уявлень про лічбу (А. Белошиста, Л. Гайдаржийська, Т. Жаровцева, Л. Плетеницька

[2], С. Скворцова, Т. Степанова [3], К. Щербакова [4]). Зважаючи на це, обґрунтовано дидактичні засади формування математичних знань у процесі підготовки майбутніх педагогів (Г.Грама [5], Н. Баглаєва [6], А. Столяр).

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до формування уявлень в обдарованих дошкільників про лічбу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовленість майбутніх студентів з елементарної математики забезпечується свідомим використанням мінімуму математичних знань і умінь, що визначений державними стандартами і є основою для актуалізації цих знань як у власному життєвому досвіді, так і для оволодіння новою сферою використання у професійній діяльності вихователя ДНЗ, оволодіння методикою навчання дошкільників, особливо обдарованих, елементарних математичних уявлень, зокрема уявлень про лічбу.

Оскільки обдарованість у дитячому віці є потенціалом розвитку подальших етапів життєвого шляху особистості, то майбутнім вихователям потрібно розвивати пізнавальну активність дошкільників, їх розумові здібності і залучати до специфічних дошкільних видів діяльності (гри, продуктивних видів діяльності), в яких дитина може реалізувати свої можливості. Математичні здібності в обдарованих дітей дошкільного віку майбутні вихователі можуть виявити, проаналізувавши у дошкільників здатність до сприймання, осмислення та зберігання математичної інформації, математичну спрямованість розуму, тобто інтерес до чисел і дій з ними, прагнення до математичного пошуку. Згідно цього потрібно планувати роботу з формування уявлень про лічбу в обдарованих дошкільників.

Проблему формування поняття числа, лічби у дошкільному віці порушено у працях класиків педагогіки, а також у дослідженнях сучасних науковців. Зокрема, Я. Коменський вказував про необхідність ще у дошкільний період навчати дітей розрізняти числа, рахувати у межах двох десятків. К. Ушинський рекомендував навчити дитину рахувати окремі предмети та їхні групи, виконувати дії додавання і віднімання, формувати поняття десятка, як одиниці рахунку.

Особливого значення питання методики формування уявлень про лічбу здобули в педагогічній літературі початкової школи в кінці XIX – на початку XX ст. Методика навчання математики дітей дошкільного віку ще не була сформована, в основному математичне спрямування навчання стосувалося початкової школи. Одним із перших таких методичних посібників, одночасно для вихователів та батьків був посібник В. Кемниць «Математика в дитячому садку» для ознайомлення дітей з такими поняттями, як «один», «багато», «декілька», «пара», «більше», «менше», «стільки ж», «рівний», «такий самий». Основним завданням автор вважав вивчення чисел від 1 до 10 і дій над ними.

Перші уявлення про числа у межах п'яти, за визначенням К. Лебединцева, виникають у дітей на основі розпізнавання групи предметів, сприйняття множин, тобто невеликі сукупності, пізніше ж сприймання множин витісняє лічба. Проте дитина має здобувати знання в дитячому садку непомітно. Однак Є. Тихеева, Л. Шлегер та інші зазначили, що процес формування числових уявлень у дітей складний і тому треба цілеспрямовано навчати їх лічби, ознайомлювати з числами та діями над ними, і цей процес ґрунтувати на активній ігровій діяльності дошкільника. Важливість формування уявлень про лічбу у дітей дошкільного віку розглянуто у працях Г. С. Костюка, Н. Менчинської, М. Морозової, Є. Тихеевої, Л. Шлегер та інших. Адже саме в дошкільний період виникає перше усвідомлення дошкільниками кількісних відношень речей, здійснюється перехід від сприймання групи предметів до поняття про їх число.

Саме на початку XX століття реалізується експериментальне дослідження сутності формування поняття про число, сприйняття множин і лічби у дошкільників, відбувається узагальнення педагогічного досвіду роботи дитячих садків; досвідчені педагоги допомагають молодим педагогам організувати роботу з розвитку початкових математичних уявлень у дітей дошкільного віку.

Майбутнім та молодим педагогам пропонують застосовувати у роботі з обдарованими дошкільниками різноманітні дидактичні ігри та вправи з математичним змістом на

закріплення лічби і знань про число, розміри, масу, форму, простір та вимірювання; систематизують ігри відповідно до віку дітей; до багатьох ігор додаються креслення та малюнки дидактичного матеріалу; пропонуються рухливі, настільні, головоломні та інші ігри. Збірку конспектів занять з лічби, наочні посібники та дидактичні ігри пропонує З. Пігулевська.

Готовність майбутніх вихователів до формування уявлень про лічбу в обдарованих дітей визначається повнотою володіння базовими знаннями з елементарної математики, розумінням змісту ключових програмних математичних понять та математичного мовлення, розвиненістю в студентів розумових операцій (передбачення, порівняння, класифікації, узагальнення).

У роботі з обдарованими дошкільниками при формуванні у них уявлень про лічбу майбутні вихователі мають навчитися планувати математичну діяльність дітей; розробляти й упроваджувати нові форми, методи і засоби. Роль вихователя у формуванні уявлень у дошкільників про лічбу полягає у створенні умов для розкриття особистого потенціалу дитини за допомогою педагога, самостійного пізнання світу через діяльнісний підхід.

Основою пізнання кожної особистості, зокрема дошкільника, є чуттєве сприйняття, здобуте з власного досвіду, досвіду суспільства та спостережень. У процесі пізнання формуються уявлення, образи та ознаки предметів, відношень. Так, оперуючи різноманітними множинами (предметами, іграшками, картинками, геометричними фігурами) діти вчаться встановлювати рівність і нерівність чисел, множин, називати кількість елементів множини словами.

У процесі роботи майбутнім вихователям слід приділяти особливу увагу: забезпеченню розвитку уявлень у дошкільників про лічбу в освітньому середовищі ДНЗ; зміну позиції педагога та дитини в освітньому процесі з суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні; наданню пріоритету заняттям інтегрованого типу. Основною формою формування у дітей уявлень про лічбу є заняття, ігри логіко-математичного змісту, блоки Дьенеша, дидактичні ігри.

У ранньому віці дітей приваблюють різнорідні види множинності: предметів, звуків, рухів. Тому майбутнім вихователям необхідно словесно допомагати виділяти елементи множин, допомагати дошкільникам чіткіше відокремлювати один елемент від іншого. Таким чином дитина буде навчатися подрібнювати велику кількість предметів на окремі елементи та складати їх у відповідні множини. Оскільки в цьому віці дитина ще несвідомо встановлює взаємно однозначну відповідність між кількістю предметів і кількістю однорідних слів, що їх вона вимовляє, то вихователь має формувати у них поняття «багато» та «один». Студенти мають усвідомити, що дії з множинами є підготовкою дитини до лічильної діяльності на початковому етапі.

Студенти мають знати, що діти молодшого дошкільного віку виявляють інтерес до порівняння величин. Тому їм потрібно пропонувати порівнювати кубики, цеглинки, визначати розмір певних предметів відносно один одного (більший, менший). Дітей цього віку також можна готувати до порівняння множин, поелементно порівнювати разом з дітьми групи предметів, які визначають чисельність множин. Саме такі дії майбутніх вихователів дадуть змогу обдарованому дошкільнику зробити першу спробу пізнати число порівнянням на другому етапі у розвитку лічильної діяльності.

На третьому етапі розвитку лічильної діяльності дітей 5-го року життя майбутні педагоги мають навчати, порівнюючи елементи двох множин, послідовно називати слова-числівники. Студентам слід усвідомити. Що розвиток цього етапу значною мірою зумовлений навчанням, бо самостійно дітям важко засвоїти прийом співвіднесення числівників з елементами множин. У процесі навчання діти засвоюють значення підсумкового числа, відрізняють підсумок лічби від процесу лічби, засвоюють, що рівночисельні множини називають тим самим числом.

Дуже важливим для розвитку обдарованої в математиці особистості та наступного навчання її в школі є четвертий етап розвитку лічильної діяльності дітей старшого

дошкільного віку. Майбутнім вихователям слід знати, що діти цього віку чітко засвоюють послідовність, називаючи числівники, тому їх треба навчати правильно співвідносити числівник з кожним елементом множини незалежно від форми їх розташування і якостей елементів. Дошкільників необхідно навчати усвідомлювати те, що число завжди є показником кількості.

Студенти мають усвідомити, що дітей потрібно привчати до використання суворої послідовності чисел наголошуючи на те, що всі числа натурального ряду взаємозв'язані і кожне число слідує тільки за певним числом. Щоб діти усвідомили, а не заучували цю послідовність, вихователі мають пояснити старшим дошкільникам, що кожне наступне число більше від попереднього на одну одиницю, а кожне попереднє число менше наступного на одну одиницю. Таким чином майбутні вихователі усвідомлять, що на цьому етапі формування уявлень про лічбу в дітей супроводжується розумінням обдарованими дошкільниками взаємообернених відношень між суміжними числами натурального ряду, складу числа з одиниць.

Обдаровані дошкільники оперують числами як абстрактними поняттями, водночас лічильна діяльність завжди пов'язана з конкретними множинами, що сприймаються різними аналізаторами. Лічба становить складний процес, який на початкових ступенях свого розвитку включає дії руки і зорові дії дитини, а також розгорнуті мовні дії (голосне називання чисел).

На початку навчання лічби предметів у межах засвоюваного числа (особливо в дітей молодшого дошкільного віку) студенти мають бути готові до розгорнутих матеріалізованих лічильних дій. Майбутні вихователі мають усвідомити що молодшого дошкільника потрібно стимулювати рукою торкатися кожного предмета, про яке він зараз говорить, вголос називати числівники, називати та показувати круговим рухом руки підсумкове число. Лише після засвоєння таких умінь лічби, дії руки можна поступово спрощувати, наприклад: дитина може показувати на предмети лічби і голосно рахувати їх, називати підсумкове число не супроводжуючи круговим рухом.

Майбутні педагоги повинні усвідомити, що дітей у середньому дошкільному віці і особливо старших дошкільників потрібно навчати рахувати без допомоги руки. Вихователям потрібно стимулювати дошкільників голосно називати числівники, відносячи їх послідовно до кожного з предметів.

Слід наголосити майбутнім вихователям, що старших дошкільників, якщо вони поступово засвоїли попередні рівні лічильних дій, треба навчати лічити мовчки, тобто виконувати лічильну дію в думці. Таким чином, лічильні дії дітей поступово із зовнішніх, практичних, матеріалізованих переводяться на рівень розумових (перетворюються на внутрішні).

Серед різноманітних методів навчально-виховної роботи майбутніх вихователів з формування уявлень у дошкільників про лічбу є інтегративні методи: методи, пов'язані з передачею та сприйманням програмового матеріалу (словесні (розповідь, бесіда, пояснення), наочні (ілюстрації, картини, фото, ТЗН), практичні (досліди, логіко-математичні задачі, вправи); логічні методи передачі та відтворення інформації: індуктивні, дедуктивні, моделювання, узагальнення, конкретизації, абстрагування; методи за ступенем самостійності мислення: репродуктивний, продуктивний, творчий, проблемно-пошуковий.

Висновки. Для активізації майбутньої діяльності вихователів у формуванні в обдарованих дітей дошкільного віку уявлень про лічбу необхідна фахова обізнаність зі змістом навчальних програм, методами і прийомами навчання дітей елементарних математичних уявлень, розуміння змісту базових математичних понять та математичної мови, розвиненість розумових операцій передбачення, порівняння, класифікації, узагальнення; уміння планувати математичну діяльність дітей, розробляти й упроваджувати нові підходи і методики з формування уміння планувати математичну діяльність дітей; розробляти й упроваджувати нові форми, методи і засоби в методику формування уявлень дошкільників про лічбу.

Список використаної літератури

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Плетеницька Л. С. Логіко-математичний розвиток дошкільників (за програмою «Дитина в дошкільні роки») / Л. С. Плетеницька, К. Л. Крутій – 2-е вид., стереот. – Запоріжжя : ЛІПС ЛТД, 2006. – 156 с.
3. Степанова Т. М. Індивідуалізація і диференціація навчання математики дітей старшого дошкільного віку : [монографія] / Т. М. Степанова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 208 с.
4. Щербакова К. Й. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників [Текст] : навчальний посібник / К. Й. Щербакова; ред. Є.В. Бондарчук. – К. : Вища школа, 1996. – 240 с.
5. Грама Г. П. Підготовка майбутнього вихователя до формування математичних уявлень у дошкільників / Г. П. Грама // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2007. – Вип. 1–2. – С. 111–117.
6. Баглаєва Н. І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят / Н. І. Баглаєва // Дошкільне виховання – 1999. – № 7. – С. 3–4.

References

1. *Basic program of preschool child's development «Me in the world»* (2009). In O.L. Kononko (Ed.). 3rd edition, corrected. Kyiv: Svitych (in Ukr.).
2. Pletenytska, L. S., Krutii, K. L. (2006). *Logical-mathematical development of preschoolers* (under the «Child in preschool years» program), 2nd ed., stereotyped. Zaporizhzhia: LIPS LTD LLC (in Ukr.).
3. Stepanova, T. N. (2006). *Individualization and differentiation when teaching mathematics to the senior preschool children*: monograph. Kyiv: Slovo Publishing House (in Ukr.).
4. Shcherbakova, K. Y. (1996). *Methods of forming elementary mathematical concepts in preschool children*. In Y.V. Bondarchuk (Ed.). Kyiv: Vyshcha Shkola (in Ukr.).
5. Hrama, H. P. (2007). Preparation of the future teacher for formation of mathematical ideas in preschoolers. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian State Pedagogical University named after K.D. Ushynskiy: a collection of scientific papers*. Odessa: SUSPU named after Ushynskiy, 1–2, 111–117 (in Ukr.).
6. Bahlaieva, N.I. (1999). Modern approaches to the logical and mathematical development of preschool children. *Preschool education*, 7, 3-4 (in Ukr.).

HEVKO Oksana,

PhD in Pedagogy, assistant professor of the general pedagogy and preschool education department,
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

KVASNYTSIA Halyna,

teacher-methodologist, Horodok educational and upbringing complex №5

«General educational institution – pre-school educational institution»

e-mail: hevko.ohana@gmail.com

PREPARATION OF A FUTURE EDUCATOR FOR FORMATION OF IDEAS ABOUT COUNTING IN GIFTED PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. *Introduction. The problem of teaching mathematics in a preschool institution becomes increasingly important. Only future teachers with a developed willingness to encourage clarity, brevity, ruggedness, accuracy and logical consistency of the reasoning in children, as well as acquisition of abilities and skills to use mathematical symbols by preschool children, to teach them the easiest ways to perform counting actions, to develop the appropriate skills and abilities, to prepare them for independent application of these skills when solving a variety of practical and cognitive tasks, and to promote the comprehensive development of a preschooler's personality can intensively form an idea of counting in gifted preschoolers.*

The purpose of this paper is to provide a theoretical justification of pedagogical conditions for training of the future educators to form the ideas of counting in preschoolers.

The methods used to solve the research problems are the method of analysis and synthesis of the literature, teaching methodological, and regulatory documents; empirical-level methods, i.e. teacher's observation, questioning of the future educators, interviews, surveys, self-assessment, expert assessment method, and control testing; pedagogical experiment; as well as methods of statistical analysis of empirical data.

Results. The role of the teacher in shaping perceptions of counting in preschoolers is to create the conditions for disclosure of the child's personal potential with the teacher's held and self-research of the world through the activity approach. In the course of work, the future teachers should pay special attention

to development of the counting ideas in the preschool educational environment; change of the teacher's and child's position in the learning process from the subject-object to subject-subject; prioritization of the integrated classes. The main form of developing the children's perceptions of counting are lessons, logical-mathematical games, Dienes blocks, and didactic games.

Various methods of educational work of the future teachers for formation of counting ideas in preschoolers include the integrative methods, techniques associated with transmission and perception of the program material (verbal (story, discussion, explanation), visual (illustrations, paintings, photos, teaching aids), practical (experiments, logical-mathematical problems, exercises), logical methods of information transmission and reproduction: inductive, deductive, simulation, synthesis, specification, abstraction; methods by the degree of autonomous thinking: reproductive, productive, creative, problem-search.

Originality. This article defines the pedagogical conditions of future educators' readiness to form the counting ideas in preschool children; application of means, forms and methods, as well as the features of forming the mathematical ideas of counting in preschoolers; stimulation of a positive attitude of students to mathematical activity and ways to transform the same in view of the mathematical background of preschool children.

Conclusion. This paper studies the problem of training the future teachers to formation of counting ideas in preschoolers. To enhance the future activities of teachers, they must have a professional knowledge of the content of curricula, methods and techniques of teaching the basic mathematical ideas to children, understanding of the meaning of basic mathematical ideas and mathematical language, development of mental operations of prediction, comparison, classification, and generalization; the ability to plan the children's mathematical activities, to develop and introduce new approaches and methods of forming the ability to plan the children's mathematical activities; to develop and implement the new forms, methods and tools in the methodology of forming the counting ideas in preschoolers.

Keywords: *future educators, preschoolers, counting ideas, logical and mathematical ideas, training teachers, forms and methods of educational work.*

*Одержано редакцією 12.04.2016
Прийнято до публікації 19.04.2016*

УДК 378.147 : 359.2

ГУМЕННИКОВА Тамара Рудольфівна,

доктор педагогічних наук, професор,
директор Придунайської філії ПрАТ «ВНЗ «МАУП»,
м. Ізмаїл
e-mail: maup06@ukr.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНИХ ЕКІПАЖІВ СУДЕН У ПЛОЩИНІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Запропоновано технологію контекстного навчання як складову квазіпрофесійної діяльності майбутніх фахівців морської транспортної галузі. Наголос зроблено на визначенні та апробації потенційних можливостей фахової підготовці курсантів до управлінської діяльності в багатонаціональних екіпажах.

Ключові слова: *багатонаціональний екіпаж, квазіпрофесійна діяльність, контекстне навчання, фахівці морського профілю, курсанти.*

Постановка проблеми. Актуальність професійної підготовки майбутніх керівників екіпажів суден обумовлена змінами в системі вищої професійної освіти, які поступово впроваджуються в навчальний процес вищих навчальних закладів, де готують фахівців морської транспортної галузі не тільки в нашій країні, але й за її межами. Розвиток суднобудування, впровадження нових технологій в управління судном в провідних країнах світу обумовлює нові вимоги до професіоналізму моряків, серед яких першочерговими стають вміння управляти високотехнологічним судном та членами екіпажу, більшість яких сьогодні є багатонаціональними.

До очікуваної події 2030 року – сумісного звіту Ллойда (LR), британської оборонної компанії QinetiQ та Саутгемптонського університета, присвяченого світовим трендам в морських технологіях науковцям та практикам слід розставити акценти в управлінських відношеннях «моряк-судно» та впровадити в практику роботи вищів здобутки вітчизняної та світової науки.

Морська транспортна галузь завжди потребувала висококваліфікованих кадрів і була двигуном економічних відносин між країнами в процесі глобалізації. Найважливішою передумовою безпеки судноплавства є високий рівень професіоналізму екіпажу судна. Від злагоджених дій капітана, старшого механіка, вахтових помічників залежить не лише безпечно перевезення вантажів, але й збереження життя та здоров'я членів екіпажу судна. В умовах багатомісячного рейсу, знаходячись далеко від родини, у складі багатонаціонального екіпажу, суднові офіцери повинні мати розвинені управлінські здібності, особисту дисциплінованість, витримку, вміння бути вимогливим та справедливим, керувати діями суднового персоналу у надзвичайних ситуаціях. Саме тому особлива увага наукової спільноти вищих навчальних закладів, що готують фахівців для морської галузі, приділена розв'язанню питань ефективного управління судновим екіпажем, який за своїм складом є змішаним. Вивчення шляхів формування та управління змішаним морським екіпажем вимагає глибокого розуміння особливостей взаємодії моряків різних національностей.

Актуальність розв'язання поставленої проблеми підтверджується вимогою ІМО (англ. International Maritime Organization), щодо підготовки майбутніх судових офіцерів у вищих навчальних закладах до управління людськими ресурсами в умовах роботи в багатонаціональних екіпажах. Так, вищезазначеною Міжнародною морською організацією розроблено і видано навчально-методичні посібники: «Human Relationships», «Human Resources Management», «On-board ship Administration», що рекомендовані для підготовки курсантів, майбутніх моряків, де частково знайшли відображення питання управління людськими ресурсами в умовах роботи в багатонаціональних екіпажах. Особливого значення в цьому контексті набуває сьогодні освітньо-наукова діяльність нідерландської STC-Group (Shipping and Transport Colleges), метою якої є вивчення наукових засад традицій флоту та створення на їх основі нових навчально-методичних матеріалів, присвячених судноплавству та перевезенням водними шляхами [1]. Слід зауважити, що змістові аспекти Морської доктрини України на період до 2035 року підкреслюють важливість завдань світової морської спільноти у розв'язанні питань підготовки фахівців транспортної морської галузі [2].

На пріоритетності підготовки курсантів вищих навчальних закладів до роботи в багатонаціональних екіпажах наголошували Ш. Мясоетов, В. Радкевич, В. Ягупов.

Підготовка конкурентоспроможних майбутніх фахівців морського профілю потребує розробку та впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів якісно-нових технологій, які за умовами та змістом своєї реалізації мають бути наближеною до умов праці, в першу чергу, у багатонаціональному екіпажі. Саме контекстне навчання за змістовними та технологічними характеристиками має потенційні можливості, на наш погляд, щодо розв'язання деяких аспектів означеної проблеми.

Метою статті є визначення та апробація потенційних можливостей фахової підготовки майбутніх фахівців морського профілю до управлінської діяльності в багатонаціональних екіпажах у площині контекстного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час навчання у вищих навчальних закладах морського профілю професійна спрямованість майбутніх фахівців повинна формуватися в діяльності, яка за умовами та змістом своєї реалізації має бути наближеною до умов праці штурмана або механіка. Йдеться про контекстне навчання курсантів, тобто моделювання умов праці в морі, створення певних моделей ситуацій, в яких майбутній керівник підрозділу морського екіпажу, на основі здобутих знань і досвіду і компетенцій може практикуватися в успішному виконанні професійних функцій. Саме цей аспект, на нашу думку, можна використати для успішного формування і становлення професійної

спрямованості майбутніх моряків. Педагогічний процес формування професійної спрямованості є складним явищем, що функціонує на основі взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності. Однією з найбільш ефективних форм контекстного навчання, що впливають на формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського профілю, на нашу думку, є моделювання ситуацій управлінської діяльності в багатонаціональних екіпажах, на лекційних та практичних заняттях у вищих навчальних закладах.

Сучасна вища професійна школа, де готують фахівців морського профілю, повинна стати таким навчальним середовищем, яке відповідає вимогам часу та потребам розвитку флоту в усьому світі, де будуть працювати курсанти, які сьогодні опановують основи морської справи. Саме тому особлива увага на практичних заняттях повинна бути приділена контекстному навчанням та впровадженню в навчальний процес відповідних форм фахової підготовки майбутніх фахівців морського профілю.

До форм навчання, які моделюють професійну діяльність, належить квазіпрофесійна діяльність (*квазі* – від лат. *quasi* – якби, немов), у якій студенти виходять за межі опрацювання вузької теми заняття, шляхом включення в моделювання реальних ситуацій вирішують професійні завдання та питання професійної взаємодії в стандартних та екстремальних ситуаціях, які виникають в морі.

За А. О. Вербицьким, сутність квазіпрофесійної діяльності студентів полягає у відтворенні в аудиторних умовах «науковою мовою» відповідних навчальних дисциплін умов та динаміки виробництва, професійних відносин та дій фахівців, а серед її найбільш яскравих форм, що вдало моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої професійної праці, автор виокремлює навчальні (ділові) ігри, тренінги, мікрОВикладання тощо. Усі вони у сукупній системній якості становлять технологію знаково-контекстного навчання [3, с. 35].

Теоретичні позиції і відповідна педагогічна технологія контекстного навчання була запропонована і розроблена науковцем А. О. Вербицьким [4]. Сутність такого навчання автор вбачає у забезпеченні динамічної трансформації засвоєної навчальної інформації як певної знакової системи, що заміщує реальні предмети та явища на понятійному рівні, в особистісне знання, яке не лише адекватно відображає дійсність, а й перетворюється у засіб здійснення та регуляції професійної діяльності, набуває особистісного смислу і відображає ставлення людини до праці [4, с. 31–37.]. У контекстному навчанні зміст діяльності студентів проектується не тільки за логікою науки, а й за логікою майбутньої професії, що надає цілісності, системної організації та особистісної значущості засвоєним знанням і умінням. Крім цього, «задаються» специфічні просторово-часові координати розгортання змісту професійної діяльності, її рольового інструментування та сценарного плану. Основною ж одиницею роботи викладача зі студентом стає не «порція інформації», а проблемна ситуація професійної діяльності в усій її предметній і соціальній неоднозначності та протиріччях.

Побудова навчального процесу, згідно теорії контекстного навчання, реалізується за допомогою завдань трьох типів, які складають різні дидактичні моделі: семіотичну, імітаційну, соціальну. Проаналізуємо кожну з них на прикладі опанування курсантами дисциплін «Етико-релігійна толерантність у багатонаціональних екіпажах суден» та «Соціально-психологічні технології формування колективу», які входять до освітньо-професійної програми підготовки фахівців 6.070104 «Морський та річковий транспорт».

Так, семіотична модель, включає роботу курсантів з навчальними текстами як семіотичною системою, спрямованою на формування у майбутніх керівників морських екіпажів інтелектуальних структур, шляхом переробки знакової інформації. Такі завдання, в рамках вищезазначених курсів, забезпечують майбутнім фахівцям морського профілю індивідуальне присвоєння інформації, фіксованій у знаковій формі, в просторі навчальних текстів, які обговорюються, уточнюються на практичних заняттях.

Разом із тим, В. Зінченко слушно зазначає, що «однією з особливостей сучасної вищої освіти є створення передумов, які б дозволили студентів – майбутньому фахівцеві – перейти від навчання до професійної діяльності. Модель діяльності, безперечно, є прикладним дослідженням, оскільки обумовлена заздалегідь визначеною метою та орієнтована на

практичне застосування результатів. Тому створення моделі діяльності повинно здійснюватись на основі комплексного, міждисциплінарного підходу, що забезпечує дослідження діяльності фахівця як цілісної системи» [5, с. 80–89]. Так, науковець В. Прасад (Швеція) вважає контекстне навчання як складову групового навчання моряків [6]. В процесі, вивчення сутності управління людськими ресурсами в морі курсанти звертаються до текстів підручників, он-лайн витоків та питанням значення культурних відмінностей в багатонаціональному екіпажі. Враховуючи міждисциплінарний підхід до вивчення теоретичних основ управління людськими ресурсами на морі в умовах багатонаціональних екіпажів, де більшість працівників будуть спілкуватись іноземною мовою, закономірним стає звернення до актуалізації знань з нормативної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», тому навчальні тексти надавались курсантам для вивчення інформації з вищенаведених теоретичних питань на іноземній мові.

В імітаційній дидактичній моделі навчальні завдання передбачали вихід майбутніх фахівців морського профілю за рамки навчальних текстів, як знакових систем, шляхом визначення відповідності інформації в них з ситуаціями майбутньої професійної діяльності, де інформація виступала в якості засобу її регуляції. Таким чином, інформація, що була надана в текстах, набуває особистісного сенсу, поступово здійснюється особистісне включення курсантів в предметну площину навчальних курсів. Одиницею праці курсанта стає «професійно-відповідна» предметна дія, основна мета якої – практична апробація професійних ситуацій. Серед яких, в процесі проведення нашого пілотного дослідження, були використані:

- ситуація усвідомлення себе й свого місця в екіпажі;
- комунікативна система й мова спілкування (використання усної, письмової, невербальної комунікації, відкритості комунікації тощо);
- зовнішній вигляд, одяг і подання себе на роботі (спецодяг, охайність тощо);
- звички й традиції щодо їжі (організація харчування членів екіпажу, періодичність і тривалість харчування; чи харчуються члени екіпажу різних рівнів разом або окремо тощо); усвідомлення часу, відношення до нього і його використання (ступінь точності й відносності часу; дотримання тимчасового розпорядку й заохочення за це; монохронічне або поліхронічне використання часу);
- взаємини між людьми (за віком і підлеглистю, статусом й владою, за ступенем мудрості й інтелекту, досвіду й знання, рангу й протоколу, за релігією й громадянством тощо; ступінь формалізації відносин, отримання підтримки, шляхи вирішення конфліктів);
- віра, відношення або причетність до чогось (віра в керівництво, успіх, у власні сили, у взаємодопомогу, в етичну поведінку, у справедливість; відношення до колег, вплив релігії й моралі);
- трудова етика й мотивування (відношення до роботи та відповідальність в роботі; розподіл і заміщення роботи; чистота робочого місця; якість роботи; звички на роботі; оцінка роботи й винагорода; відносини людина-машина; індивідуальна або групова робота; просування по роботі).

Враховання цих складових створює максимальні умови для формування управлінської культури багатонаціонального екіпажу. Отже, професійна та управлінська культури є основними показниками організації трудової діяльності суднового екіпажу, але важливе значення в цьому процесі мають і національні культурні відмінності. Вони детермінують особливості реакцій, ставлення до своїх обов'язків, міжособистісні стосунки тощо. Слід зауважити, що питанням професійної та управлінської культури присвячені праці нідерландських вчених, які вивчають питання культурної обізнаності на борту та етапи міжкультурного спілкування [7; 8]. Англійський науковець М. Аманте фокусує увагу на профілі філіппінського моряка в змішаному екіпажі та визначає шляхи управління філіппінськими моряками в морських екіпажах [9]. Науковець із Швеції Я. Хорк присвячує власні дослідження особливостям спілкування в змішаному екіпажі, впливу культурних розбіжностей на ефективність виконання рейсових завдань [10].

В соціальній дидактичній системі навчальні завдання отримали власну динаміку розвитку в формах сумісної діяльності майбутніх керівників морських екіпажів. Курсантам надавалась можливість обговорювати деякі питання на іноземній мові, що виступало дискусійними фрагментами практичних занять. На заняття запрошувались студенти заочної форми навчання, які мали достатній досвід роботи в морі на керівних посадах. Організовувались дискусії, ділові ігри, обмін думками та ін.. Серед проблем, що обговорювались звертали увагу на вимоги до основних правил поведінки у багатонаціональних екіпажах, а саме: розуміння, повага, знання культурних особливостей інших членів екіпажу, стриманість у поведінці, недовіра до культурних стереотипів. Для організації нашої роботи з курсантами ми звертались до праць китайських дослідників Й. Ванга та П. Гу, де визначені шляхи пом'якшення міжкультурних бар'єрів у спілкуванні між моряками з різними культурними традиціями [11].

Таким чином, запустився механізм спілкування та взаємодії учасників освітнього процесу, в результаті чого у них з'являються новоутворення по виконанню конкретних проблемних завдань, у кожного курсанта формується новий теоретичний та практичний досвід. Робота в таких інтерактивних групах, як соціальних моделях професійного середовища, формує не тільки предметну, але й соціальну компетентність. Основною одиницею активності курсантів виступають поступки. Формуються нові соціальні цінності, смисл яких проявляється в системі відношень до себе, до морського екіпажу, та окремих його членів, до майбутньої професійної діяльності. Професія стає частиною культури майбутнього фахівця.

Слід констатувати, що технологія діяльності майбутнього робітника морського профілю, у відповідності з теорією контекстного навчання віддзеркалюється в діяльнісній моделі його підготовки. Предметний зміст управлінської діяльності майбутнього фахівця проектується в курсах «Етико-релігійна толерантність у багатонаціональних екіпажах суден» та «Соціально-психологічні технології формування колективу» та міжпредметної взаємодії з дисципліною - «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Соціальний зміст навчального процесу реалізується в формах сумісної діяльності курсантів, на засадах особистісно орієнтованого та індивідуального підходів.

В процесі нашої дослідно-експериментальної роботи 2013–2016 рр. було проведено інтерв'ювання та анкетування курсантів заочної форми підготовки, де прийняли участь 166 курсантів заочної форми підготовки Київської державної Академії водного транспорту імені Г. Конашевича-Сагайдачного, четвертого курсу. Аналіз представлених відповідей ще раз підтвердив припущення про результативність технології контекстного навчання в процесі професійної підготовки до управління в багатонаціональних (змішаних) екіпажах. Так, надали перевагу такому виду вивчення матеріалу більше 61% респондентів, 49% курсантів вважають, що контекстне навчання мотивує до розв'язання проблемних ситуацій, які вони раніше не бачили або не бажали бачити у зв'язку із відсутністю практичних знань щодо розв'язання проблеми, 74% – відмічали, що експериментальна технологія підготовки змінила їх відношення один до одного та визначило якісно новий рівень суб'ек-суб'єкних відносин з викладачем, щодо опанування матеріалу навчальних дисциплін.

Висновки. За результатами нашого теоретико-методичного дослідження були визначені та апробовані на заняттях потенційні можливості контекстного навчання фахової підготовки майбутніх фахівців морського профілю до управлінської діяльності в багатонаціональних екіпажах. В процесі професійної підготовки до управління екіпажем курсант проходить декілька етапів: етап академічної навчальної діяльності, етап контекстного навчання та етап навчально-професійної діяльності. На кожному з етапів характер взаємодії викладача та курсантів набуває якісно нових характеристик, що й потребує подальшого вивчення в процесі продовження нашої науково-пошукової діяльності.

Список використаної літератури

1. Review of Maritime Transport 2011, Report by the UNCTAD secretariat.[Електронний ресурс] – Режим доступу:
<http://archive.unctad.org/templates/webflyer.asp?docid=15876&intItemID=2068&lang=1&mode=downloads>.
2. Морська доктрина України на період до 2035 року. Постанова кабінету Міністрів України від 07 жовтня 2012 року №1307: [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://mtu.gov.ua/uk/resolution_kmu/print/15623.html.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. / А.А.Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. 4.Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А.Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–37.
5. 5.Зінченко В. О. Тенденції розробки моделі фахівця / В.О. Зінченко // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць / редкол. : Л.С. Нечепоренко та ін. – Х., 2011. – Вип. XXVII. – С. 80–89.
6. 6.Prasad R. Competence based MET and the Role of Groupe-Learning Methods / R. Prasad:Word Maritime University, 2010.
7. Cultural Awareness on Board:Introduction. STS-group. – 20 p. Available at: <http://culturalawareness.stc-r.nl/Course-materials.html>
8. 8 Cultural Awareness on Board: Introduction. STS-group. – 45 p. Available at: <http://culturalawareness.stc-r.nl/Course-materials.html>
9. Maragtas S.V. Amante Philippine Global Seafarers: A.Profile. – SIRS (Seafarers International Research Centre: Cardiff University/ – 2003 p. Available at: www.sirc.cf.ac.uk
10. Horck J. Getting the best from multi-cultural manning /Jan Horck, BIMCO100 years and GA 2005 IN Copenhagen. – 2005.
11. Wang Y. Reducing intercultural communication barriers between seafarers with cultural backgrounds/ Y.Q.Wang and P. Gu. – 2014. – pp.8

References

1. Review of Maritime Transport (2011). Report by the UNCTAD secretariat. Retrieved from <http://archive.unctad.org/templates/webflyer.asp?docid=15876&intItemID=2068&lang=1&mode=downloads>
2. Marine Doctrine of Ukraine till 2035 (2012). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, Cabinet of Ministers of Ukraine on October 7, 2012. Retrieved from http://mtu.gov.ua/uk/resolution_kmu/print/15623.html.
3. Verbytskyy, A. A. (1991). High society Activity Learning in Schools: Context campaign. Moscow: High society.
4. Verbytskyy, A. A. (1987). The Concept of Semantic-contextual Learning in University. *Questions of psychology*, 5, 31–37.
5. Zinchenko, V. A. (2011). Trends develop a model professional. *Notes the department of pedagogy: Coll. Science. Labor, Vol. XXVII, 80–89*.
6. 6.Prasad R. (2010). *Competence based MET and the Role of Groupe-Learning Methods*. Word Maritime University.
7. *Cultural Awareness on Board: Introduction. STS-group*. Retrieved from <http://culturalawareness.stc-r.nl/Course-materials.html>
8. *Cultural Awareness on Board: Introduction. STS-group*. Retrieved from <http://culturalawareness.stc-r.nl/Course-materials.html>.
9. Maragtas S.V. (2003). *Amante Philippine Global Seafarers: A.Profile*. Seafarers International Research Centre: Cardiff University. Retrieved from www.sirc.cf.ac.uk.
10. Horck, J.(2005). Getting the best from multi-cultural manning. *BIMCO100 years and GA 2005 IN Copenhagen*.
11. Wang, Y., Gu, P. (2014). *Reducing intercultural communication barriers between seafarers with cultural backgrounds*.

GUMENNIKOVA Tamara,

Doctor in Pedagogy, Professor,

Director Prydunayska branch of the Interregional Academy of Personnel Management in Izmail.

e-mail: gumennikova@bk.ru, maup06@ukr.net

TRAINING OF FUTURE LEADERS OF MULTINATIONAL CREWS OF SHIPS IN THE FIELD OF CONTEXT EDUCATION TO ADMINISTRATIVE ACTIVITIES

Abstract. *Introduction. Some questions of professional training of future ships crews' leaders are reflected and analysed in the article which are conditioned by new requirements to professional training of future seaman in our country. The scientific association of higher educational establishments of marine industry concentrates attention on future specialists' training which will work in the mixed crews of ships. The study of ways of formation and management of mixed marine crew requires deep understanding of features of seaman co-operation of different nationalities. Actuality of problem is confirmed by a requirement of IMO (International Maritime Organization) and STC-Group (Shipping and Transport*

Colleges), by the semantic aspects of the Marine Doctrine of Ukraine on a period to 2035 year. Training of competitive future specialists of marine type requires development and introduction in the educational process of higher educational establishments new high-quality technologies which on terms and maintenance of it realization must be close to the terms of labour in a multinational crew. One of such is technology of context education.

Purpose foresees determination and approbation of potential possibilities of professional training of future specialists of marine type to administrative activity in multinational crews in the field of context education.

Methods. In the process of pilot research the followings methods were used: analysis and generalizations of literary sources; designing of students' educational process; purposeful pedagogical looking after changes in the motivational sphere of students, interviewing, questionnaire; diagnostic methods, study of educational document of higher educational establishments of marine type, analysis of educational activity products', students' behavior.

Results. Technology of professional activity of future marine type worker, in accordance with the theory of context education is reflected in the model of it training. Subject maintenance of administrative activity of future specialist is designed in courses «Ethic and religious tolerance in the multinational crews of ships» and «Social and psychological technologies of staff formation» and intersubject co-operating with such discipline as «Foreign language (professional direction)».

Originality. Experimental technology of context education has a forming influence on the process of future specialists' training, it changed students' attitude toward willingness to work in a multinational crew and defined new high-quality level of relationships with a teacher.

Conclusion. Potential possibilities of context education of future specialists professional training of marine type to administrative activity in multinational crews are certain and approved in educational process.

Key words: multinational crew, quaziprofessional activity, context education, specialists of marine type, students.

Одержано редакцією 12.04.2016
Прийнято до публікації 19.04.2016

УДК [378.147:004]:371.13

ДАВИДОВА Тетяна Миколаївна,

головний спеціаліст відділу ВНЗ, науки та кадрової роботи
Управління освіти і науки Чернігівської обласної
державної адміністрації
e-mail: davidova@i.ua

УПРАВЛІННЯ МОТИВАЦІЄЮ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Розкрито поняття «управління», «мотивація», «управління мотивацією», «здоров'язбережувальна компетентність вчителів», «розвиток здоров'язбережувальної компетентності». Обґрунтовано поняття компетентності та надано результати анкетування вчителів і представників адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів Чернігівської області щодо розуміння поняття «здоров'я», його складників і чинників впливу. Схарактеризовано принципи управління мотивацією вчителів щодо розвитку їхньої здоров'язбережувальної компетентності. Наведено результати експериментального впровадження моделі розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів і класифікацію рівнів цієї компетентності.

Ключові слова: загальноосвітній навчальний заклад; мотивація; управління; управління мотивацією; здоров'язбережувальна компетентність; учителі; розвиток здоров'язбережувальної компетентності; дитина.

Постановка проблеми. Збереження здоров'я населення все чіткіше усвідомлюється фахівцями в галузі теорії і методики управління освітою як професійно значуща проблема. Це зумовлено, насамперед, тим, що власне поняття «здоров'я» стало трактуватися дещо ширше, ніж відсутність захворювання, що свідчить про його соціокультурний зміст. Здоров'я

дитини, її фізичний і психічний розвиток, соціально-психологічна адаптація значною мірою визначаються умовами життя, і, перш за все, умовами її перебування у школі. Саме на роки навчання дитини у школі припадає період інтенсивного розвитку дитячого організму.

Увага до питання здоров'я школярів суттєво зростає. Про несприятливість певних чинників у даній сфері говорять давно, але нині ця проблема постає особливо гостро. Останнім часом виникають нові чинники, що негативно позначаються на стані здоров'я учнів: зростання навчального навантаження, проведення вільного часу за переглядом фільмів чи комп'ютерними іграми [1; 2].

Проблема здоров'я дітей нині настільки актуальна, що слід поставити запитання: що важливіше – фізичне здоров'я дітей чи навченість? Погіршення здоров'я дітей шкільного віку є не лише медичною, а й педагогічною проблемою, тому перед загальноосвітнім навчальним закладом постає завдання: зберегти і зміцнити здоров'я учнів. Це можливе за певних умов, одна з яких – розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів. Компетентісно орієнтована освіта – складна і багатоаспектна проблема, що нині не є достатньо дослідженою.

Мета статті – обґрунтувати зростання здоров'язбережувальної компетентності вчителів за умови управління мотивацією їхньої діяльності з боку адміністрації загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні окреслює перед навчальними закладами певні пріоритети, серед яких домінує компетентність і здоровий спосіб життя як чинники забезпечення безпеки життя кожної людини. Навчання – це цілеспрямований, систематичний і організований процес формування і розвитку в учнів якостей, що необхідні їм для здійснення навчальної діяльності.

Учителю в загальноосвітньому навчальному закладі належить важлива соціальна функція в передачі знань і умінь здоров'язбереження, тому розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителя є необхідним і обов'язковим компонентом формування його професійної компетентності, одним із основних напрямів управлінської діяльності [3].

У процесі педагогічного дослідження визначено, що «компетентність» (від лат. *competens* – належний, відповідний) становить сукупність необхідних щодо ефективної професійної діяльності вчителя, систематичних функціональних знань і вмінь (науково-виробничих, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, економічних, предметних і відповідних особистісних якостей). Наукове обґрунтування цього поняття належить західноєвропейським ученим середини 80-х років минулого століття (Д. Мертенс, А. Шелтон, Р. Бадер та інші). Європейські експерти розглядають це поняття як загальні, ключові або базові вміння, ключові кваліфікації [4]. Поняття «компетентність» – складне та багаторівневе, тому в багатьох джерелах визначається як набір знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, способів діяльності, що сприяє особистому успіху, покращує якість навчально-виховного процесу. Здоров'язбережувальна компетентність педагога входить до складу загальнопрофесійних компетентностей.

Сучасність висуває до вчителів ряд вимог щодо здоров'язбережувальної компетентності, а саме: забезпечення якості та результативності своєї роботи; набуття гармонічних біологічних, психологічних, світоглядно-методологічних знань; оволодіння інноваційними здоров'язбережувальними технологіями; бути пропагандистом здорового способу життя; уміння організовувати навчально-виховний процес як педагогічну взаємодію, що спрямована на формування й розвиток в учнів культури здоров'я; здатність до творчого пошуку і саморозвитку; високі моральні якості.

З метою з'ясування ступеня розуміння вчителями та адміністрацією загальноосвітніх навчальних закладів сутності поняття «здоров'я» та його складників, чинників впливу на здоров'я учнів, а опосередковано – отримання інформації про особливості та можливості загальноосвітніх навчальних закладів щодо валеологізації навчально-виховного процесу, нами було проведено анкетування 176 вчителів і представників адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів Чернігівської області. Отримані результати

засвідчують, що лише 28,33 % чітко називають усі складники поняття «здоров'я». Значна більшість респондентів (64,32 %) вважають, що здоров'я – це нормальний фізичний, соціальний, духовний і психічний стан людини.

Аналіз отриманих відповідей на питання «Як Ви розумієте такі поняття, як «фізичне здоров'я», «психічне здоров'я», «духовне здоров'я» та «соціальне здоров'я?» показує, що респонденти знають про складники здоров'я, правильно їх називають, і здебільшого розуміють. На нашу думку, це безперечно впливає на навчально-виховний процес, оскільки, вчителі, які мають вищу освіту, розуміються на цих дефініціях і враховують їх призначення, а також засоби і шляхи збереження та зміцнення здоров'я учнів у своїй діяльності.

Анкетування з питання «Назвіть ті чинники, які, на Вашу думку, впливають на здоров'я учнів під час навчально-виховного процесу (негативно, позитивно)?» показало, що, на думку респондентів, переважають позитивні чинники впливу на здоров'я учнів під час навчального процесу, а саме:

- харчування (режим, раціональність, збалансованість тощо) (26,02 %);
- режим дня (розклад уроків, дотримання санітарно-гігієнічних норм – освітлення, меблі, режим провітрювання тощо) (43,98 %);
- соціальні стосунки у класі, школі, з учителями, статус у колективі (38,27 %);
- емоційний стан дитини (заохочення, мотивація тощо) (38,73 %);
- нестандартні уроки (23,12 %);
- заохочення, схвалення успіхів (26,19 %);
- фізкультурні хвилини, різні види релаксації (48,98 %);
- уроки фізичної культури, правильні санітарно-гігієнічні умови (39,85 %).

Рейтинг відповідей за частотою вибору методів і заходів, які застосовуються під час навчальної діяльності та в позакласній роботі, виглядає так: найчастіше вчителями організовується проведення фізкультхвилин на уроках, залучення учнів до спортивних секцій, тематичні класні години, профілактичні заходи з елементами формування практичних навичок щодо попередження захворювань і травматизму, негативних звичок, здорового способу життя. Частіше вчителями звертається увага на дозованість учбового навантаження на уроках, доступність викладання навчального матеріалу, доброзичливе ставлення до учнів, приділення уваги щодо емоційного стану дитини, зв'язок навчального матеріалу на уроках зі здоровим способом життя, застосування індивідуального підходу до учнів на уроках. Організовується проведення нестандартних уроків на свіжому повітрі (урок-спостереження, урок-екскурсія тощо), дотримання санітарно-гігієнічних вимог (пересаджування по рядах протягом навчального року, відповідність висоти парти росту учня, відповідність відстані від учня до дошки до гостроти зору школяра, озеленення класних кімнат, обов'язкове вологе прибирання та провітрювання), створення позитивної атмосфери на уроках, організація харчування.

На запитання «Чи знаєте Ви про листки здоров'я учнів? Як Ви використовуєте цю інформацію?» практично всі респонденти (98,03 %) дали позитивну відповідь. Більшість із них (95,77 %) використовують цю інформацію в роботі, а саме: під час індивідуальних бесід з учнями; при складанні схем розміщення учнів за партами у класі; в ході індивідуального підбору об'єму домашнього завдання дітям із вадами психосоматичного здоров'я; при плануванні виховної роботи; під час контролю за станом самопочуття астеничних дітей на уроках, особливо під час виконання контрольних робіт; при проведенні позакласної роботи; у ході відвідування уроків фізичної культури. Треба відмітити, що для вчителів фізичної культури листки здоров'я – домінуючий чинник при диференційованому підході до кожного учня.

Перераховані вимоги щодо здоров'язбережувальної компетентності вчителів є значно об'ємними, тому реалізувати їх спроможні ті педагоги, які мають стійку мотивацію щодо розвитку здоров'язбережувальної компетентності та забезпечення високого рівня професійної діяльності. Поняття «мотивація» тлумачиться так: спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного і психологічного плану, що керує поведінкою людини,

визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби. Ученими-психологами (О. Леонтьєв, А. Маслоу) поняття «мотивація» розглядається також як мотиваційна сфера особистості – система внутрішніх чинників, що зумовлюють поведінку й діяльність людини та підтримують її активність на необхідному рівні [5].

У працях І. Підласого, Л. Божович, Є. Ільїна, П. Якобсона зазначено, що мотивація є рушійною силою людської діяльності для досягнення конкретної мети, а в освітній діяльності – для забезпечення її якості [6]. Як бачимо, існує органічний узаємозв'язок між мотивацією та здоров'язбережувальною компетентністю вчителів і, як результат, збереження і зміцнення здоров'я учнів, надання якісної освіти.

Провідне місце в розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів займає організація управлінської діяльності щодо мотивації педагогічних кадрів. З управлінського погляду, мотивація – це процес стимулювання працівників до здійснення ефективної діяльності, що спрямована на досягнення цілей підприємства. Мотивація необхідна для ефективного виконання прийнятих рішень і запланованих завдань [7; 8].

Загальні принципи управління мотивацією вчителів щодо розвитку їхньої здоров'язбережувальної компетентності, на які має спиратися у своїй роботі керівник, полягають у такому:

- забезпечення творчого характеру змісту здоров'язбережувального навчально-виховного процесу;
- чітке визначення мети і кінцевих результатів, критеріїв їх оцінювання;
- доцільність залучення вчителів у процес планування цілей і поточних завдань організації здоров'язбережувального навчально-виховного процесу;
- оприлюднення досягнутих результатів на різних рівнях;
- надання права самостійно приймати рішення;
- виявлення та усунення чинників, що ускладнюють (перешкоджають) учителям у реалізації завдань, при цьому особливе значення має розв'язання індивідуальних, особистих проблем педагогів, поліпшення умов їхньої праці;
- забезпечення надання методичного супроводу, перспектив розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів.

З метою розвитку здоров'язбережувальної компетентності учителів нами розроблена та експериментально впроваджена в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів відповідна модель. Для перевірки результативності запропонованої моделі виділено контрольні та експериментальні групи вчителів. Кожний компонент розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя представлений системою параметрів, які підлягали оцінюванню самими вчителями і незалежними експертами. На основі застосування методу незалежних експертів простежено динаміку розвитку основних структурних елементів готовності вчителів експериментальних і контрольних груп: аксіологічного, когнітивного, діяльнісного, особистісного компонентів (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл учителів експериментальних і контрольних груп за рівнем розвитку здоров'язбережувальної компетентності на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні	ЕГ				КГ			
	До експ.		Після експ.		До експ.		Після експ.	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Високий	32	19,4	67	38,1	36	20,7	43	24,9
Достатній	80	44,3	90	51,1	83	47	92	51,9
Середній	64	36,3	19	10,8	57	32,3	41	23,2
Разом	176	100	176	100	176	100	176	100

Узагальнення результатів формувального етапу експерименту здійснено за допомогою комплексу методів, зокрема методики О. Смирнова, що заснована на використанні бальних шкал і відносних частот, яка дозволила розрахувати рівень сформованості кожного з досліджуваних компонентів.

Аналіз результатів формувального етапу експерименту засвідчує ефективність запропонованої моделі розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів у системі методичної роботи основної школи і методики її поетапної реалізації, оскільки рівень сформованості кожного з компонентів готовності має позитивну динаміку.

На початку експериментальної роботи кількість респондентів високого рівня становила 19,4 %, достатнього – 44,3 %, середнього – 36,3 %. По закінченні експериментальної роботи кількість респондентів за рівнями змінилася так: високий – 38,1 %, достатній – 51,1 %, середній – 10,8 %. Кількість респондентів, які в результаті експериментальної роботи досягли високого і достатнього рівнів готовності до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів, сягає 89,2 %, що свідчить про ефективність запропонованої моделі та методики її поетапної реалізації (рис. 1):

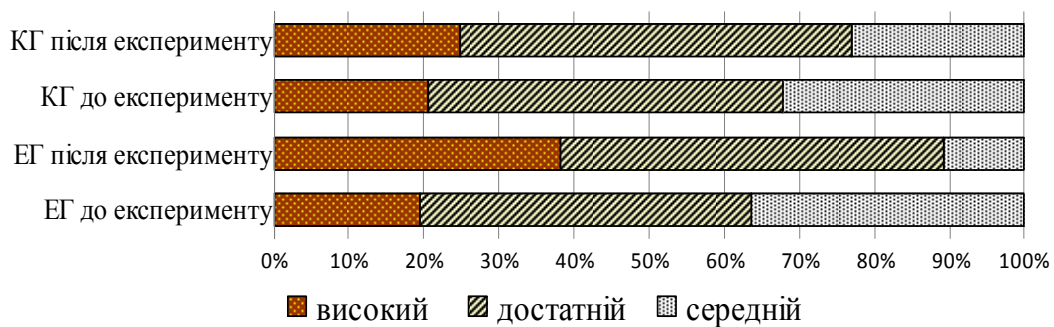


Рис. 1. Розподіл учителів експериментальних та контрольних груп за рівнями до та після експерименту

Як бачимо, застосування моделі розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів загальноосвітньої школи оцінено учасниками навчально-виховного процесу позитивно.

У результаті проведення формувального етапу експерименту з'ясовано, що набуття життєвих здоров'язбережувальних компетентностей учнями основної школи позитивно відображається на стані фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я, дотриманні здорового способу життя, підвищенні працездатності на уроках і як наслідок покращенні якості освіти.

З метою розвитку аналізу результативності проведеного експерименту нами використано класифікацію рівнів здоров'язбережувальної компетентності вчителів, що запропонована В. Безпалько, Н. Клокар, Т. Сорочан [9]. Чотири рівні розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів включають: репродуктивний, репродуктивно-коригувальний, конструкторський, творчий (авторської методичної системи). Репродуктивний рівень переважає на етапі професійної адаптації молодого фахівця і характеризується процесом відтворення отриманих теоретичних і методичних знань із предмета, застосуванням умінь і навичок, що набуті у вищій школі, формуванням власного стилю здоров'язбережувальної діяльності.

Репродуктивно-коригувальний рівень реалізується на основі набутого практичного досвіду та індивідуальних рішень, передбачає становлення здоров'язбережувальної діяльності педагога, формування особистісної професійної позиції, удосконалення методів і прийомів навчання. Конструктивний рівень характеризується утвердженням професіонала, передбачає сформованість власного здоров'язбережувального досвіду, умінь презентувати свої напрацювання, професійну майстерність, гнучкість у використанні педагогічних і методичних засобів, прогнозування навчальних результатів, оволодіння інноваційними здоров'язбережувальними технологіями.

Творчий рівень (авторської методичної системи) передбачає розвинену інноваційну здатність особистості до творчості у здоров'язбережувальній діяльності, розроблення і впровадження сучасного змісту здоров'язбережувальної освіти і засобів навчання, інноваційних здоров'язбережувальних технологій, усвідомлення причетності до професійної адаптації та становлення молодих фахівців.

Для визначення ефективності сформованості здоров'язбережувальної компетентності вчителів обрано низку критеріїв: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і особистісно-вольовий. Ціннісно-мотиваційний критерій охоплює мотиви й цінності, соціальні орієнтації, педагогічну спрямованість учителя на розвиток здоров'язбережувальної компетентності. Когнітивний критерій характеризує рівень володіння вчителем системою знань із розвитку здоров'язбережувальної компетентності. Показниками рівня сформованості в учителів виділених знань є такі: обсяг знань із досліджуваної проблеми, їх системність, ґрунтовність, міцність, дієвість.

Особистісно-вольовий критерій готовності передбачає сформованість високого рівня загальної культури, що виявляється в комунікативних вміннях, здатності мислити широко і нестандартно, наполегливості, оптимістичності, високій вимогливості до себе, розвиненому почутті обов'язку та відповідальності, емоційно-вольових та інших якостях особистості, почутті гумору, творчому потенціалі, здатності до саморозвитку і рефлексії, що забезпечують ефективне виконання здоров'язбережувальної діяльності вчителем в особистому і професійному плані.

Діяльнісний критерій готовності передбачає: володіння вміннями трансформувати теоретичні знання з питань здоров'я у сферу практичної діяльності, здатність постійно вдосконалювати набуті вміння і навички з метою набуття більш високого рівня педагогічної майстерності; здійснення самоконтролю та самоперевірки правильності застосування професійних умінь, внесення змін і коректив у процес підготовки вчителів у разі виявлення недоліків; активність у встановленні міжособистісних стосунків з учнями; прояв ініціативи, самостійності, творчості в організації та проведенні урочної й позакласної роботи з проблем здоров'язбереження.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розв'язання проблеми зростання здоров'язбережувальної компетентності вчителів можливе за умови мотивування з боку керівництва навчального закладу. У кожного педагога створюється можливість прогнозувати і моделювати особистий розвиток здоров'язбережувальної компетентності, забезпечуючи неперервне професійне зростання. Успішність управлінської діяльності при цьому залежить від умінь та здатності керівника раціонально організувати роботу з педагогічними кадрами, ураховувати індивідуальні чинники мотивації та реальні можливості, використовувати управлінський потенціал для активізації творчої активності вчителів.

У перспективі подальших досліджень представляється вдосконалення форм управлінської діяльності щодо мотивування розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів.

Список використаної літератури

1. Волкова І. В. Здоров'я школярів – взаємодія лікарів, педагогів, психологів / І. В. Волкова // Практика управління закладом освіти. – 2009. – № 12. – С. 5.
2. Ващенко Л. С. Основи здоров'я : книга для вчителя / Л. С. Ващенко, Т. Є. Бойченко. – К.: Генеза, 2005. – 204 с.
3. Калініна Л. М. Управління здоров'язбережувальною діяльністю в школі : методичний посібник / Л. М. Калініна, В. П. Лавринчук, А. Ф. Остапенко, Т. В. Самчук / за наук. ред. Л. М. Калініної. – Київ – Володимирець, 2012. – 230 с.
4. Кубенко І. М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті [Електронний ресурс] / І. М. Кубенко. – Режим доступу: <http://www/tme.ume.edu.ua/docs/Dod/1.../kubenko.pdf>.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев. – Режим доступу: <http://www/psylib.org.ua/books/leona01/index.htm>.
6. Підласий І. П. Спільна дія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www/osnova.com.ua/.../F162%20Spilna-Diya_Pidlasi...

7. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти : науково-методичний посібник / Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, А. Ф. Остапенко та ін. / за ред. Л. М. Калініної. – К. : ПП Компанія «Актуал освіта», 2002. – 310 с.
8. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти : навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с
9. Безпалько В. В. Освітні технології профілактики адитивної (залежної) поведінки учнівської молоді / В. В. Безпалько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 62–69.
10. Здорова дитина – здорова нація : Роль школи у формуванні здорової дитини // Педагогіка толерантності. – 2006. – № 2–3. – С. 61–68.
11. Освітній менеджмент : навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с

References

1. Volkova, I.V. (2009). Health of schoolchildren is co-operation of doctors, teachers, psychologists. *Praktika upravlinnya zakladom osviti (Practice of management of education establishment)*, 12, 5 (in Engl.)
2. Vazhenko, L.S. & Boychenko, T. E. (2005). Bases of health: are a book for a teacher. Kyiv: Genesis (in Ukr.)
3. Kalinina, L.M., Lavrinchuk, V.P., Ostapenko, A.F. & Samchuk, T.V. (2012). Management to save a health activity at school: methodical manual / edited by Kalinina, L.M. Kyiv – Volodimirezh (in Ukr.)
4. Kubenko, I. M. That such the competence and as she is understood in education Retrieved from: <http://www/tme.ume.edu.ua/docs/Dod/1./kubenko.pdf>. (in Ukr.)
5. Leont'ev, A. N. Activity. Consciousness. Personality Retrieved from: <http://www/psylib.org.ua/books/leona01/index.htm>. (in Russ.)
6. Podlasie, I. P. Joint action Retrieved from: http://www/osnova.com.ua/.../F162%20Spilna-Diya_Pidlasi... (in Ukr.)
7. Kalinina, L. M., Ostroverhova, N. M., Ostapenko, A. F. and others. (2002). Theoretical and applied aspects of management education institutions : guidance manual / edited by Kalinina, L. M. Kyiv: PE the Company «Aktual-education» (in Ukr.)
8. Karamushka, L. M. (1997). Psychological foundations of governance in secondary education : textbook. Manual. Kyiv: the Institute of Content and Methods of Training (in Ukr.)
9. Bepal'ko, V. V. (2004). Educational technology of prevention additive (dependent) behavior of students. *Pedagogika I psihologiya (Pedagogy and psychology)*, 3, 62-69 (in Ukr.)
10. Healthy child – healthy nation : Role of the school in creating a healthy child (2006). *Pedagogika tolerantnosny (Pedagogy of tolerance)*, 2-3, 61-68 (in Ukr.)
11. Educational management: textbook / ed. by Danilenko, L. & Karamushka, L. (2003). Kyiv: School world (in Ukr.)

DAVIDOVA Tatyana,

Main Specialist of the Division of the High Educational Institutions, Sciences and Trained Work of Governing the Formation and Sciences Chernigov Regional State Administration
e-mail: davilova@i.ua

THE MANAGEMENT MOTIVATION FOR THE DEVELOPMENT OF HEALTH ESPIRIUALIDAD TEACHER COMPETENCIES IN GENERAL EDUCATION SCHOOL

Abstract. *Introduction. The preservation of health of pupils is clearly recognized by experts in the field of theory and methods of educational management as a professionally significant problem. Its urgency is enhanced by the fact that the deterioration in the health of school age children is not only medical, but also a pedagogical problem. Therefore, before secondary educational institution on a mission: to preserve and improve the health of students. This is only possible with the development of save health teacher competencies.*

Purpose – to justify the increase in save health competence of teachers provided motivation management of their activities by the administration of state education.

Methods. The generalization of the results of the formative stage of the experiment carried out using complex methods, in particular methods A. Smirnova, based on the use of grade scales and relative frequencies, which made it possible to calculate the level of development of each of the tested components.

Results. It is proved that the save health competence of teachers is a necessary and indispensable component of the formation of his professional competence, one of the main directions of administrative activity.

The leading place in the development of save health competence of teachers is the organization of management activities on motivation of teaching staff. The General principles governing the motivation of teachers in developing their save health competence, which guides the work of the head.

With the aim of developing save health teacher competencies we have developed and experimentally implemented in the educational process of secondary schools suitable model. To check the effectiveness of the proposed model the control and experimental group teachers. Each component of the development of save health competence of the teacher is represented by the system parameters, which are to be assessed by teachers and by independent experts. On the basis of the method of independent experts to follow the dynamics of development of the main structural elements of readiness of teachers to experimental and control groups: axiological, cognitive, activity, personal.

Identified four levels of development of save health teacher competencies include: reproductive, reproductive and remedial, developmental, creative. To determine the effectiveness of formation of save health competence of the teachers selected a number of criteria: motivational, cognitive, activity and personal and volitional.

Conclusion. The solution to the problem of growth of save health competence of teachers is possible provided the motivation of the management of the institution. Each teacher creates a possibility to predict and simulate personal development save health competence, ensuring continuous professional growth. The success of management activities depends on the skills and abilities of the leader to organize the work with teaching staff, to take into account individual factors of motivation and their actual possibilities to use management potential for enhancing creativity of teachers.

In the future research is the improvement of forms of management activities on motivation of save health development of teacher competencies.

Key words: *general education; motivation; management; motivation management; the save health competence; teachers; development of save health competence; child.*

*Одержано редакцією 26.04.2016
Прийнято до публікації 28.04.2016*

УДК 378.781.68.008

ДЕМІР Марина Ігорівна,

аспірантка кафедри педагогіки

ДЗ «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

e-mail: aprelmarinas@mail.ru

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Стаття присвячена висвітленню сутності експериментальної моделі інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики, що лягла в основу формувального експерименту. Автором визначені педагогічні умови, компоненти, критерії та етапи формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики, а саме: спонукально-пізнавальний, накопичувально-діяльнісний, творчо-самостійний.

Ключові слова: *інтерпретаційна культура, експериментальна модель, педагогічні умови, компоненти, критерії, етапи, засоби реалізації, формувальний експеримент, майбутні вчителі музики.*

Постановка проблеми. У зв'язку зі змінами парадигми сучасної освіти, які пов'язані з адаптацією до європейських стандартів, підвищуються вимоги до майбутніх учителів та якості їхньої підготовки. При цьому відбувається спрямування на формування фахівців нової генерації, поступовий процес переорієнтації навчання студентів на більш високий рівень. За таких умов роль формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти інтерпретаційної культури у філософському напрямку досліджували М. Бахтін, В. Дільтей, М. Каган, П. Рікер, Г. Рузавін, Ф. Шлейєрмахер та ін., в психологічному – О. Бодальов, А. Брудний, А. Славська та ін., у педагогічному – О. Колоянова, Ю. Сенько, Н. Телишева, Н. Юдзіонюк та ін., в галузі музичної освіти – М. Корноухов, Д. Лісун, А. Линенко, О. Олексюк, М. Петренко та ін.

Мета статті полягає в розробці експериментальної моделі інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. У теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, що охоплює різноманітні аспекти професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів. Як відомо, для дослідження певного явища використовується модель, яка схематично відображає сутність формування того чи іншого феномена і впроваджується в навчально-виховний процес. Метод моделювання отримав широке розповсюдження в різних сферах науки (педагогіка, психологія, естетика та ін), йому присвячені праці В. Афанасьєва, Д. Барана, А. Капської, О. Коробко, О. Рудницької, В. Сластьоніна та ін. Моделювання представляє собою метод дослідження соціальних явищ і процесів, що ґрунтується на заміщенні реальних об'єктів їх умовними образами, аналогами, а також, під час якого відтворюються властивості, зв'язки, тенденції досліджуваних систем і процесів, що дозволяє оцінити їх стан, зробити прогноз, прийняти обґрунтоване рішення [1, с. 276].

Педагоги С. Баранов та В. Сластьонін під моделюванням розуміють матеріальне і уявне імітування реально існуючої педагогічної системи шляхом створення спеціальних аналогів (моделей), у яких відтворюються принципи організації і функціонування цієї системи [2, с. 25].

Логіка нашого дослідження потребує більш детально розглянути сутність поняття «модель». Модель – це спосіб відтворення тієї чи іншої складної системи за допомогою більш складної системи [3, с. 360]; штучно створений об'єкт у вигляді схеми, таблиці, креслення та ін., який будучи аналогічним досліджуваному об'єкту, відображає і відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки, відносини між елементами досліджуваного об'єкта [4, с. 345].

Для нашого дослідження вагомою є позиція З. Курлянд у площині означеної проблеми. Вчена вважає, проводячи психолого-педагогічні дослідження під моделлю слід розуміти систему знаків, яка відтворює певні істотні ознаки системи оригіналу. [5, с. 92].

Проаналізувавши літературні джерела, можна виділити наступні ознаки моделі:

- реалізується матеріально або є умовно уявленою;
- віддзеркалює об'єкт дослідження;
- спроможна заміщати об'єкт;
- її вивчення дає нову інформацію про об'єкт.

В аспекті нашого дослідження під експериментальною моделлю формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки розуміємо структуру, яка містить мету, етапи формування досліджуваного феномена, компоненти, критерії інтерпретаційної культури, педагогічні умови, засоби реалізації та результат.

Мета експериментальної моделі – формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, що досягається завдяки реалізації визначених педагогічних умов, які впливають на збагачення професійних знань, на розвиток професійних умінь, навичок та особистісних якостей, які входять до структури інтерпретаційної культури за позначеними критеріями.

У дослідженні було виокремлено три етапи реалізації запропонованої моделі формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки:

- спонукально-пізнавальний,
- накопичувально-діяльнісний,
- творчо-самостійний.

Спонукально-пізнавальний етап був орієнтований на актуалізацію опорних знань, ознайомлення студентів з сутністю проблеми інтерпретаційної культури, її генезисом, залучення студентів до оволодіння науково-теоретичними та практичними знаннями, вміннями, навичками з досліджуваної проблеми; накопичувально-діяльнісний – на

збагачення та розширення професійних знань, умінь та навичок студентів, актуалізував розуміння, осмислене відношення та адекватну інтерпретацію педагогічних та музичних творів. На цьому етапі здійснювалося проектування індивідуального розвитку студентів у процесі навчання. Творчо-самостійний етап був орієнтований на актуалізацію самоорганізації майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена.

Зазначимо, що компоненти інтерпретаційної культури:

- рефлексивний,
- аксіологічний,
- когнітивно-операційний,
- особистісний,

оцінювалися за допомогою наступних критеріїв та показників:

- оцінний (з показниками: самооцінка, самоідентифікація, усталена професійна рефлексивна позиція),
- ціннісний (з показниками: наявність духовно-гуманістичних, морально-етичних та музично-культурних цінностей),
- змістовно-процесуальний (з показниками: професійні знання (психолого-педагогічні, філософсько-культурологічні, методичні, музично-історичні, музично-теоретичні та спеціальні);
- музично-виконавські вміння; музично-виконавські навички),
- суб'єктний (з показниками: комунікативність; емоційна гнучкість; вольовий самоконтроль).
- Педагогічними умовами формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики виступили:
 - стимулювання настанови майбутнього вчителя музики щодо інтерпретаційної культури;
 - занурення студентів у герменевтичне середовище;
 - актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики в контексті досліджуваного конструкту.

Комплексна реалізація всіх складових моделі дозволила досягти результату, який був виявлений у сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів.

Визначені нами педагогічні умови формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики реалізовувалися у рамках педагогічної майстерні, а також шляхом спрямованості змісту соціальних, психолого-педагогічних та спеціальних (музичних) дисциплін. Створену нами педагогічну майстерню визначаємо як оригінальну форму навчання під час якої реалізуються педагогічні умови формування означеного конструкту, відбувається сходження кожного учасника на новий щабель професійності, а також, накопичення у студентів нового досвіду шляхом самостійної та колективної творчості.

Метою педагогічної майстерні було стимулювання настанови на формування інтерпретаційної культури, активізація у студентів потреби у володінні нею, усвідомлення значущості означеного конструкту в майбутній педагогічній діяльності, формування в них означеного феномена.

Її завданнями виступили:

- 1) збагачення уявлення студентів про сутність і структуру означеного феномену;
- 2) доведення майбутнім вчителям важливості та необхідності на сучасному стані розвитку освіти формування інтерпретаційної культури;
- 3) створення високої особистісної зацікавленості майбутніх фахівців щодо визначеного конструкту;
- 4) вдосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів із метою формування інтерпретаційної культури (забезпечення засвоєння знань, формування умінь та навичок із проблеми дослідження; сприяння формуванню структурних компонентів означеного конструкту).

Необхідно зазначити, що кожна тема педагогічної майстерні складалася з трьох частин: когнітивно-збагачувальної, практико-орієнтованої та продуктивно-творчої. Когнітивно-збагачувальна частина складалася з лекцій, що мали філософську, психолого-педагогічну та мистецтвознавчу тематику. Після прослуховування лекцій, під час практико-орієнтованої частини, студенти закріплювали нові знання, формували уміння й навички. Продуктивно-творча частина передбачала виконання самостійної роботи студентів, яка полягала у підготовці до практичних та семінарських занять, виконанні різних завдань.

У ході когнітивно-збагачувальної частини елективного курсу студентам пропонувалось прослухати такі лекції:

1. Роль та значення інтерпретаційної культури в професійній діяльності вчителя музики.
2. Герменевтика як філософська теорія та мистецтво тлумачення.
3. Роль рефлексивного компоненту у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.
4. Когнітивно-операційний та аксіологічний компоненти у структурі інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.
5. Значення особистісного компоненту у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.
6. Самоорганізація майбутнього фахівця як важлива передумова його успішної професійної діяльності.

Особлива увага приділялась практичним заняттям та самостійній роботі студентів, що дозволяло майбутнім учителям вдосконалювати та використовувати на практиці засвоєні знання, вміння та навички, що необхідні для оволодіння інтерпретаційною культурою.

Необхідно зазначити, що учасники педагогічної майстерні в процесі індивідуальної або колективної творчої співпраці доходили до самостійного висновку чи узагальнення, мали змогу побачити новий образ через процеси осмислення, усвідомлення, просвітлення. Таким чином, відбувався розрив між старим і новим знанням.

Під час педагогічної майстерні використовувалися такі форми і методи: дискусія, диспут, круглий стіл, оргдіалог, педагогічна драматизація, рольова гра, захист рефератів, написання рецензії на виконання музичного твору відомими музикантами, написання твору, здійснення порівняльних операцій у площині інтерпретацій музичного твору, практикум «Комунікативність вчителя музики. Вміння керувати спілкуванням», здійснення інтерпретаційного аналізу педагогічних висловів, педагогічних уривків та музичного твору, розроблення та проведення фрагментів уроку з музики на основі драмогерменевтики, рефлексивний практикум, АТ, вправи на емоційну стійкість, на самосхвалення, на позитивне мислення тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Доходимо висновку, що експериментальна модель формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки являє собою структуру, яка містить мету, етапи формування досліджуваного феномена, компоненти, критерії інтерпретаційної культури, педагогічні умови, засоби реалізації та результат. Перспективу напрямів подальших наукових досліджень вбачаємо у аналізі результатів формувального етапу експерименту щодо сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Гребенюк О. С. Терминологический словарь. Педагогические технологии / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – М. : Просвещение, 1999. – 347 с.
2. Баранов С. П. Педагогика: учебное пособие [для студ. Пед. ин-тов по спец. «Педагогика и методика нач. Обучения»] / С. П. Баранов, В. А. Сластенин ; 2-е изд. Доп. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.
3. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом / В. Г. Афанасьев – М. : Политиздат, 1973. – 392 с.
4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Март, 2005. – 448 с.
5. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності: навч. посіб. / З. Н. Курлянд. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1995. – 160 с.

References

1. Grebenyuk O.S., & Rozhkov M.I. (1999). *Terminological dictionary. Pedagogical technology*. Moskva: Prosveshcheniie (in Russ.).
2. Baranov S.P., & Slaktionin V.A. (1986). *Pedagogy and methodology of primary education*. Moskva: Prosveshcheniie (in Russ.).
3. Afanasiev V.G. (1973). *The scientific management of society*. Moskva: Politizdaniie (in Russ.).
4. Kodzhaspirova G.M., & Kodzhaspirov A.Yu. (2005). *Pedagogy Dictionary*. Moskva: Izdatelskiy tsentr "Mart" (in Russ.).
5. Kurliand Z.N. (1995). *Professional teacher's sustainability – the basis of his pedagogical skills*. Odesa: PDPU im. K.D. Ushynskoho (in Ukr.).

Demir Maryna,

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy,
SI "Ushinski Southern National Pedagogical University"
e-mail: aprelmarinas@mail.ru

EXPERIMENTAL MODEL OF FORMATION OF THE INTERPRETATIVE CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC

Abstract. *Due to the changes the paradigm of modern education are associated with adaptation to European standards, increased demands on the quality of future teachers and their training. Thus, there is a focus on the formation of a new generation of specialists, gradual reorientation process of teaching students to a higher level. Under these conditions, the role of formation of the interpretative culture of future music teachers is of particular relevance.*

The purpose of the article is to develop an experimental model of the interpretative culture of future music teachers.

In terms of our research in experimental model of formation of interpretative culture in the future music teachers in the training understand the structure that contains the goal stages of the studied phenomenon, components, criteria for interpretative culture, pedagogical conditions, means of implementation and results.

The author determined the pedagogical conditions (stimulation guidance of future music teachers of formation of the interpretative culture, immersion students to the hermeneutic environment, update of self-organization or future music teachers in the context of the studied construct), components (reflective, axiological, cognitive-operational, personal), criteria (evaluative, value, procedural content, subject) and stages (motivational cognitive, memory-active, creative independent) of forming interpretative culture of future music teachers.

We determined pedagogical conditions of the interpretative culture of future music teachers realized within educational workshops, and through content orientation of social, psychological, pedagogical and special (music) disciplines. We have created educational workshop identified as the original form of education in which implemented pedagogical conditions of formation appointed construct each participant is climbing to a new level of professionalism, as well as the accumulation of new students experience through independent and collective creativity.

While teaching studio, the following forms and methods: discussion, debate, round table, pedagogical dramatization, role play, the defense papers, writing a review of the performance of a musical work known musicians, writing work, comparative transactions in the plane interpretations of musical works, workshop "Music teacher's communicativeness. Ability to manage communication", interpretative analysis of the implementation of educational expressions pedagogical passages and musical work, develop and implement lesson pieces of music, reflective practicum, blood pressure, exercise on emotional stability, on positive thinking and so on.

The perspective directions of further research analyzing the results seen in the forming stage of the experiment of the formation of the interpretative culture or future music teachers in the training.

Key words: *interpretative culture, experimental model, pedagogical conditions, components, criteria, stages, means of implementation, molding experiment, future teachers of music.*

Одержано редакцією 16.04.2016
Прийнято до публікації 21.04.2016

УДК 373.3.016:004

ДОНЧЕНКО Яніна Андріївна,

аспірант кафедри педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»,
e-mail: dadayana1991@gmail.com

ВПЛИВ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ НА РОЗВИТОК ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІНФОРМАТИКИ В УКРАЇНІ (НА ПРИКЛАДІ ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВУ ШКОЛУ)

У статті розглянуто передовий педагогічний досвід у сфері впровадження інформатики у систему початкової освіти та його вплив на зміст шкільного курсу «Інформатика» в загальноосвітніх школах України. Розкрито поняття «передовий педагогічний досвід» в системі загальної освіти. Описано особливості експериментальних програм варіативної складової для компонента початкової освіти. Продемонстровано результат передового педагогічного досвіду як фактор розвитку змісту курсу «Інформатика». Зазначена важливість передового педагогічного досвіду для подальшого формування сучасного шкільного курсу інформатики в Україні.

Ключові слова: шкільний курс інформатики, передовий педагогічний досвід, інформатика, експериментальний курс.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Шкільний курс інформатики виступає лідером за швидкістю та кількістю структурних змін у змісті предмету. В педагогічній літературі переважно під парадигмою зміни змісту навчання чи освіти розуміється модернізація означених процесів. Модернізація освіти в цілому та окремих процесів навчання завжди проходила під впливом реформ освіти. Аналіз державних концепцій середньої та загальної освіти свідчить про те, що процес модернізації освіти та навчання сприяв трансформації усієї системи просвітництва. Глобальні та радикальні реформації з ряду економічних та соціальних причин доволі важко впровадити в систему освіти, тому для врівноваження перетворювальних процесів стихійно чи планово впроваджувалися контрреформи, головною метою яких було повернення звичної концепції освіти та навчання з подальшим плавним перетворенням системи освіти. Така модернізація освіти відбувається по ряду політичних, соціально-економічних причин, однак, один з найвагоміших впливів виступав передовий та інноваційний педагогічний досвід.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної та філософської літератури дозволив виявити, що питаннями розвитку шкільного курсу інформатики займалися як вчені, так і педагоги за довго до офіційного включення інформатики в систему загальної освіти. Одними з провідників передового педагогічного досвіду в масову школу виступали: А. Єршов, В. Касаткін, С. Лебедев, В. Монахова та ін. Означена проблема займала значне місце в науково-дослідній діяльності вчених-педагогів сучасності: М. Жалдака, Н. Морзе, Й. Ривкінда та ін.

Формулювання мети статті. Метою статті виступає дослідження впливу передового педагогічного досвіду на зміст шкільного курсу інформатики в Україні на прикладі включення інформатики в компонент початкової освіти.

Виклад основного матеріалу статті. В педагогічній науці під передовим педагогічним досвідом розуміється досвід, який характеризується актуальністю, новизною, відтворюваністю, ефективністю та стабільністю результатів на рівні з масовим досвідом [1]. Передовий педагогічний досвід потребує високих результатів освітнього процесу, що сприяє появі нових форм, методів та змісту процесів навчання та виховання. Поява та узагальнення передового педагогічного досвіду має безпосередній вплив на розвиток педагогічної думки, бо безпосередньо демонструє та вирішує актуальні проблеми педагогічного процесу. Педагогічний досвід може сформуватися лише в процесі конкретної педагогічної діяльності [2].

Перші спроби включення інформатики в систему початкового навчання були зроблені у 2002 році, коли і ряд Київських шкіл за рахунок варіативної частини був введений експериментальний курс інформатики для початкової школи. Причому, було затверджено три альтернативні програми: «Сходинки до інформатики» для 2–4 класів (Ф. Ривкінд, Г. Ломаковська, С. Колесников, Й. Ривкінд) [3], «Кроки до інформатики. Шукачі скарбів» для 2–4 класів (О. Коршунова) [4], «Комп'ютерленд» (О. Антонова) [5]. Зазначені курси виступали як пропедевтичні, були розраховані на три навчальні роки та логічно продовжувалися в основній школі у 5–8 класах в розроблених програмах курсу «Інформатика». Однак, не дивлячись на різні назви пропедевтичних курсів, назва шкільного предмету для початкової школи була затверджена як «Сходинки до інформатики», яка проіснувала з 2002 по 2014 роки. Надалі з метою приведення назви навчального предмета «Сходинки до інформатики» у відповідність до Порядку поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки від 20.02.2002 № 128, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України від 6 березня 2002 р. № 229/6517, внесено зміни у додатки 1–7 до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 10.06.2011 № 572 «Про Типові навчальні плани початкової школи»: замінено у позиції «Навчальні предмети» слова «Сходинки до інформатики» словом «Інформатика» відповідно наказу наказом МОН України від 16 квітня 2014 року № 460. Тому при дослідженні правомірно використовувати обидві назви шкільного предмету.

Так, перші спроби формування змісту шкільного курсу інформатики для початкової школи, перед вчителями-експериментаторами стояв ряд проблем, які необхідно було розв'язати:

- обґрунтувати доцільність ведення даного предмету до загального курсу навчання у молодшій школі;
- підібрати такий теоретичний і практичний матеріал, щоб мінімізувати шкідливий вплив комп'ютерної техніки на організм молодшого школяра;
- розробити методичну базу для майбутнього курсу та орієнтовний план навчання;
- розробити матеріально-технічні засоби навчання;
- впровадження курсів підвищення кваліфікації та нових предметів у ВНЗ для формування майбутнього складу педагогів інформатики в молодшій школі.

У 2002 році, коли матеріально-технічне забезпечення шкіл поступово покращувалося, з'явилася можливість відкриття комп'ютерних класів у всіх загальноосвітніх школах, а сама комп'ютерна техніка стала поширюваною для домашнього користування, стала чітко простежуватися тенденція висунення перших ідей перенесення шкільного курсу інформатики до початкової та основної шкіл. Експериментальні програми для початкової школи разом із чинною, визначали завдання курсу як формування в учнів початкової школи первинних навичок інформаційної культури, основ комп'ютерної грамотності, підготовки мислення учнів до сприйняття сучасних інформаційних технологій. Однак, автори програм користувалися різними підходами до підбору змісту навчання. Зміст навчання для учнів 2-го класу в програмі «Сходинки до інформатики» базувався на таких темах: «Комп'ютери та їх застосування», «Основні складові комп'ютера. Початкові навички роботи з комп'ютером», «Поняття про повідомлення, інформацію та інформаційні процеси», «Алгоритми і виконавці», «Об'єкти. Графічний редактор», «Комп'ютерна підтримка вивчення навчальних предметів». Навчальний час розподілявся рівномірно між теоретичним та практичним (основи алгоритмізації та робота з графічним редактором) матеріалом. Такий підхід залишається пріоритетним і досі. Програми «Шукачі скарбів» та «Комп'ютерленд» акцентували свої теми на основах програмування та алгоритмізації, що могло негативно вплинути на мотивацію навчання молодших школярів. Специфіка молодшого шкільного віку така, що унеможливорює якісного засвоєння знань без систематичної підтримки практичною діяльністю. Темі в означених двох програмах умовно можна поділити на теми, пов'язані з

ознайомленням з комп'ютером та темами, пов'язаними з основами алгоритмізації та програмування.

Фундаментальна схожість програм полягала в об'єктному підході до формуванні змісту курсу, який повинен інтегруватися у навчання теоретичного та практичного матеріалу всіх змістових ліній курсу.

Зміст навчального матеріалу для 3-го класу мав більше відмінностей в навчальних програмах. Так, в курсі «Сходінки до інформатики» автори робили акцент на формування користувацьких навичок в учнях, пропонуючи до ознайомлення теми «Пошук в Інтернеті» та «Робота з презентаціями». Значне місце в програмі відводилося темі «Алгоритми та виконавці». Автори програми «Шукачі скарбів» вважали доцільним знайомити з прикладним програм забезпеченням учнів у 3-му класі. Учні знайомилися з графічним та текстовим редакторами. Лінія основ математичної логіки як розділу алгоритмізації та програмування продовжувалася і в 3-му класі. Автор програми «Комп'ютерленд» робив особливий наголос на об'єктному підході та центральною темою представляв питання змістовної лінії «Основи алгоритмізації та програмування».

У програмах «Сходінки до інформатики» та «Комп'ютерленд» окремою темою розвиваються деякі питання особливостей роботи операційної системи. Тема «Інформаційні процеси і комп'ютер» була включена в систему змісту освіти кожної з програм та пропонувалася першою для викладання.

Значно різнився підбір змісту навчання для 4-го класу. Автори програми «Сходінки до інформатики» продовжували будувати зміст навчання з ухилом на формування користувацьких навичок в рівній мірі з наданням базових знань в галузі основ алгоритмізації та програмування. Учні знайомляться з основними операціями над папками та файлами, способами роботи з текстовою інформацією та електронним листуванням. Лінійно розвиваються зміст лінії алгоритмізації: у 2-му класі учні знайомилися з поняттями «виконавець», «команда» та будувати найпростіші алгоритми; у 3-му класі учні знайомилися з лінійним алгоритмом; в 4-му розглядали алгоритми розгалуження та повторення. Тема «Створення проектів» безумовно була нововведенням як для початкової школи, так і для основної, бо раніше вводилася виключно в профільних класах.

Автор програми «Шукачі скарбів» поділив зміст навчання 4-го класу між двома змістовними лініями: «Основи алгоритмізації та програмування» та «Інформаційні технології». Учні знайомилися з основами роботи з графічною та текстовою інформацією та продовжували опановувати основи математичної логіки і ознайомлюватися з основами алгоритмізації та програмування.

Зміст навчання в 4-му класі за програмою «Комп'ютерленд» був максимально направлений на формування алгоритмічного мислення учнів. Вона складалася з тем: «Інформація, інформаційні процеси, комп'ютер», «Комп'ютер та його складові», «Алгоритми і виконавці», «Об'єкти навколишнього світу». Такий підхід дозволяв вчителю не бути залежним від програмного забезпечення класу. Однак, запропонований зміст не сприяв формуванню практичних навичок, актуальних для учнів.

Отже, експериментальні програми з інформатики для початкової школи мали ряд відмінностей. Програма «Комп'ютерленд» являла собою яскравий приклад першої традиції та розуміння курсу інформатики, де головною метою курсу ставало формування інформаційної культури учнів у програмістському аспекті. Аналогічно з першою програмою для старшої школи, учні знайомляться із складовими комп'ютера, поняттям інформації та приділяють значну увагу формуванню алгоритмічного мислення. Безумовно, програма була адаптована до психофізіологічних особливостей молодшого шкільного віку, але не відповідала в повній мірі сучасним вимогам до формування в учнів відповідних ІКТ-компетентностей, основних принципів роботи з прикладним програмним забезпеченням.

Зміст програми «Шукачі скарбів» надавав учням первинні знання про основи математичної логіки, знайомлячи в повній мірі з базовим програмним забезпеченням загального призначення: текстовим та графічним редакторами. Достатня увага приділялася формуванню алгоритмічного мислення в учнів та загальних уявлень стосовно будови комп'ютера, способами взаємодії з графічною оболонкою операційної системи. Достатньо велика увага приділялася поняттю «інформація» та її властивостям. Програма «Шукачі скарбів» представляла собою програму, яка достатньо вдало поєднувала в собі основи математичної логіки – базис експериментального курсу кібернетики, який впроваджувався в радянські школи, основи алгоритмізації – направленість першої програми із шкільного курсу інформатики та основи роботи з інформаційними технологіями.

Десять років експериментів та постійного удосконалення методичної бази навчання призвели до включення до інваріантної складової базового навчального плану з 1 вересня 2013 у всіх 2-х класах загальноосвітніх закладів України предмету «Сходинки до інформатики» розрахований на трирічний курс викладання для початкової школи з наступним вивченням 5-річного курсу «Інформатика» в основній школі. Зміст програми «Сходинки до інформатики» для 2–4 класів спрямований на реалізацію мети та завдань освітньої галузі «Технології», визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти.

Отже, передовий педагогічний досвід мав значний вплив на формування змісту шкільного курсу інформатики та виступав як вектор майбутніх змін в системі курсу. Одним з найзначніших досягнень такого досвіду стало вирішення проблеми перенесення курсу інформатики в молодші класи та основну школу. Це потребувало спеціального вивчення як з точки зору перевірки можливості такого перенесення і пов'язаного з ним добору навчального матеріалу, так і з точки зору доцільності, яка визначається колом загальноосвітніх задач. Умовно можливо поділити дослідження педагогів на 4 основні напрямки: практичний (будова комп'ютера, його програмне та апаратне забезпечення), програмістський (використання алгоритмів, програм, базових структур алгоритмів), науково-технічний (робота з інформаційними системами та процесами), дослідницький (проектна діяльність, яка впроваджувалася спочатку у профільних класах, пізніше в середній та початкових школах).

Результати та інтенсивність проведення інноваційної роботи залежали від рівня розповсюдженості обчислювальної техніки, комп'ютерних класів та рівня підготовці педагогічного складу та впливають на розвиток змісту шкільного курсу інформатики в системі загальної освіти.

Список використаної літератури

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : ЕВРОЛЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Пилипчук В. Развитие педагогической мастерности учителя в предметных методиках обучения [Текст] : монография / В. В. Пилипчук ; рец. : С. У. Гончаренко, М. П. Лещенко. – К. : Педагогична думка, 2007. – 175 с.
3. Ривкінд Ф. Сходинки до інформатики. 2–4 класи : Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативна складова Типових навчальних планів. 1–4 класи / упор. : Л. Ф. Щербакова, Г. Ф. Древаль. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – С. 224–235.
4. Коршунова. О. Кроки до інформатики. Шукачі скарбів. 2–4 класи : Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативна складова Типових навчальних планів. 1–4 класи / упор. : Л. Ф. Щербакова, Г. Ф. Древаль. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – С. 201–223.
5. Антонова О. Комп'ютерленд [Електронний ресурс] / О. Антонова. – Режим доступу : http://bestlessons.at.ua/Informatuka/programs/prog2-4_aspekt.doc

References

1. *Great psychological dictionary* (2004) In B. Meshcheryakov, V. Zinchenko (Ed.). SPb: EUROZNAK (in Russ.).
2. Pylypchuk, V. (2007). *The development of pedagogical skills of teachers in subject teaching methods*. Kyiv: Pedagogical thought (in Ukr.).

3. Rivkind, F. (2009). Steps to Informatics. Grades 2–4. In C. Shcherbakov, G. Dreval (Ed.), *Program elective courses for secondary schools. The variable component of the Model curricula. Grades 1–4*. Ternopil: Mandril, Ukraine, 224–235 (in Ukr.).
4. Korshunova, A. (2009). Steps to Informatics. Grades 2–4. In C. Shcherbakov, G. Dreval (Ed.), *Program elective courses for secondary schools. The variable component of the Model curricula. Grades 1–4*. Ternopil: Mandril, Ukraine, 201–223 (in Ukr.).
5. Antonova, E. (2009). *Computerland*. Retrieved from http://bestlessons.at.ua/Informatuka/programs/prog2-4_aspekt.doc (in Ukr.).

DONCHENKO Ianina,

Postgraduate Student of the Department of Pedagogic of Higher Education of Higher Establishment,
Donbass State Pedagogical University
e-mail: dadayana1991@gmail.com

**THE IMPACT OF ADVANCED PEDAGOGICAL EXPERIENCE ON THE
DEVELOPMENT OF THE SCHOOL COURSE OF INFORMATICS IN UKRAINE ON
THE EXAMPLE OF THE INTRODUCTION COURSE OF INFORMATICS IN PRIMARY
SCHOOL**

***Abstract.** Introduction. This article is devoted to the impact of innovative teaching practices on the development in the implementation of Informatics in primary education the curriculum of the course “Computer science” in secondary schools of Ukraine. The term of “Innovative practices” in General education was formulated. The main works, which modified the school course of “Computer science” were highlighted.*

Purpose. The purpose of this paper is to study the impact of best teaching practices in the content of the school course of Informatics in Ukraine on the example of enabling a component of Informatics in primary education.

Methods. When writing the article there were used methods of analysis, synthesis, method of systematization of the material, applied the principles of objectivity and scientific character.

Results. The main issues tackled by the teachers-innovators, have been described in the article. These problems were the main barrier to introducing the course of “Computer science” in primary education and primary school.

State support of school education contributed to the improvement of logistical support of schools. This led to the possibility of opening computer labs in all educational institutions of the country. The development of information and communication technologies, availability and deployment of technologies in all spheres of human life entails the transfer of school course of “Computer science” in secondary and primary school was noted. The General development of information and communication technology contributed to the acceleration of the implementation of the experimental program of course “Computer science” for primary school.

The features of experimental variable component of school program for a component of primary education were describes. Pilot program for primary school defined course objectives as the formation of primary school students primary skills of information culture, computer literacy, training students ' thinking to the perception of modern information technologies.

The author describes the main differences of the advanced directions of pedagogical activity associated with the inclusion of the course “Computer science” in the primary educational system in Ukraine. The author reveals a tendency to the formation of the most common ICT competences when studying “Computer science” in primary school, which subsequently shaped the final content of the school course of Informatics.

Conclusion. The result was demonstrated advanced teaching experience as a factor in the development of the content of the course “Computer science”. The importance of innovative teaching practices for further development of the modern school of computer science course in Ukraine was marked. The development of this research gives impetus to the systematization of the accumulated experience of educators and innovators, scientific and methodological works of scientists were noted.

Keywords: computer course, innovative teaching experience, computer science, experimental course.

*Одержано редакцією 24.04.2016
Прийнято до публікації 26.04.2016*

УДК 37.091.12.011.3-051:73/76

ЄВТУШЕНКО Оксана Едуардівна,

аспірантка кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
e-mail: evtushenko.oksan@mail.ru

РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ДИЗАЙНЕРСЬКА КУЛЬТУРА» МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито різні трактовки понять «культура», «дизайн», «дизайнерська культура»; визначено та охарактеризовано сутність, критерії дизайнерської культури, як складного особистісного утворення, та обґрунтовано необхідність систематичної дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: культура, дизайн, дизайнерська культура, дизайнерська підготовка.

Постановка проблеми. В сучасному освітньому просторі підготовці сучасного вчителя образотворчого мистецтва особлива увага приділяється естетичному збагаченню його особистості та розвитку професійних якостей. В системі професійних якостей велику значущість відіграє дизайнерська культура, як показник професіоналізму вчителя. З огляду на це постають нові вимоги до формування цього складного особистісного утворення у процесі підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Втім, аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив відсутність теоретичного підґрунтя, здатного забезпечити ефективність формування дизайнерської культури майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у навчально-виховному процесі вищої школи.

Аналіз дослідження. Проблема формування педагогічного професіоналізму висвітлена у різних аспектах: психолого-педагогічному (Ю. Азаров, Н. Гузій, Л. Виготський, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), музично-естетичному (О. Апраксина, Л. Арчажнікова, В. Бутенко, Г. Падалко, О. Рудницька та ін.). У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених розкриваються зміст та засоби формування спеціальних здібностей (В. Гусак, Л. Котова, Т. Цигульська та ін.), професійно важливих та особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва (М. Моїсеева, І. Сипченко, Т. Смірнова та ін.). Водночас недостатньо аргументовано зміст професійних якостей майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, серед яких важливим чинником є дизайнерська культура як цілісне явище. Обґрунтування суті поняття «дизайнерська культура» як важливого показника педагогічного професіоналізму майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є метою даної статті.

Виклад основного матеріалу. Переорієнтація української освіти на європейські та світові стандарти формування творчої особистості вимагають нових підходів у підготовці майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Важливою характеристикою кваліфікації сучасного вчителя образотворчого мистецтва є дизайнерська культура, яка є важливим засобом розвитку загальної культури учня; збагачення його емоційно-естетичним досвідом під час сприймання навколишнього світу, інтерпретації та оцінювання творів образотворчого мистецтва. Вивчення суті поняття «дизайнерська культура», «дизайнерська освіта» і «культура», виявило існування різних трактовок цього поняття, що, очевидно, є наслідком неоднозначності підходів філософів, соціологів, психологів, істориків – до визначення поняття «культура»; психологів, педагогів, методистів – до визначення понять «дизайн», «дизайнерська освіта», «дизайнерська культура».

Задача сучасного вчителя образотворчого мистецтва полягає у вихованні особистості, яка характеризується особистісно значимими цінностями, знаннями, смислами, досвідом емоційно-естетичного сприйняття оточуючого світу, життєвими установками і активною позицією в перетворенні суспільства за законами естетики. Становлення особистості як суб'єкта культури відбувається за рахунок включення його в виховні процеси, які стимулюють розвиток естетичних потреб, інтересів і можливостей перетворення дійсності на естетичних началах. Важливу роль у вирішенні цієї задачі відіграє вчитель образотворчого мистецтва, який в першу чергу, сам має бути людиною культури і володіти здатністю

створювати культурне середовище розвитку особистості учня, надання йому конкретної допомоги у створенні дизайну свого життя. Поняття «культура» та «дизайн» тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені між собою. Підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва передбачає усвідомлення сутності базових понять: «культура» і «дизайнерська культура». Ці поняття досліджували багато вчених.

Так, в Універсальному словнику-енциклопедії поняття «культура» визначається як сукупність матеріального і духовного надбання людства, нагромадженого, закріпленого і збагаченого упродовж історії, яке передається від покоління до покоління [1].

Енциклопедичний словник розглядає культуру як сукупність матеріальних і духовних надбань, комплекс характерних інтелектуальних і емоційних рис суспільства, що включає в себе не лише різні мистецтва, але й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і виховання [2].

Аналіз наведених трактувань суті поняття «культура», дозволив встановити, що: культура – це те, що відрізняє людину від природного середовища; це характеристика людського суспільства, вона з'явилася і розвивається з ним в часі і просторі; це сукупність матеріального і духовного надбання людства, нагромадженого, закріпленого і збагаченого упродовж історії, яке передається від покоління до покоління. Найважливішими формами культури виступають мораль, мистецтво і релігія.

Теоретичну сутність культури необхідно враховувати під час аналізу підходів до трактовки поняття «дизайнерська культура».

Не можна не погодитись з твердженням І. С. Рижової про те, що в осмисленні суті поняття «дизайнерська культура» велику роль відіграє поняття «дизайн», яке вживається для характеристики певного соціального процесу (О. Мірабо, Ф. Ленге, А. Фергюсон, А. Сміт) [3].

Поняття «дизайн» з'явилося на початку ХХ століття як допомога ремісничому декоративно-прикладному мистецтву, масовим виробництвом всього комплексу оточуючих нас речей. Конгрес Міжнародної ради дизайнерських організацій позначив «дизайн» як творчу діяльність, мета якої – визначення форми і сенсу предметів, вироблених промисловістю (В. Т. Шимко) [4].

Актуалізація ролі дизайну в розвитку промисловості та побуті обумовили різні трактовки його суті. Дизайн (від англ. *design* – креслення, малюнок, проект) – творча діяльність (і продукти цієї діяльності), спрямована на формування і упорядкування предметно-просторового середовища, в процесі якої досягається єдність її функціональних і естетичних аспектів [5].

В. Т. Шимко розуміє дизайн і як сферу проектної діяльності суспільства, і як сукупність речей і пристроїв, що роблять наше існування зручніше і легше [4].

М. Я. Куленко вважає, що дизайн (від англ. проектувати, креслити, проект, план, малюнок) – вид діяльності, що пов'язаний із проектуванням предметного середовища. Дизайн – різновид проектно-художньої діяльності, яка поєднує принципи зручності, економічності та краси [6].

На думку С. С. Шумеги, сьогодні вже немає сенсу сперечатися щодо того, куди віднести дизайн: до мистецтва чи до техніки. Усі вчені дійшли висновку, що дизайн – це самостійний напрям проектно-художньої діяльності промислових виробів з усіма притаманними йому атрибутами: історією, теорією, практикою, які пов'язані з мистецтвом і технікою, проте питання, як і чому навчати майбутнього фахівця – дизайнера, своєї актуальності ще не втратило [7].

Роль дизайну у просторі сучасної України постійно зростає у професійній проектно-художньої діяльності і активно впливає на художнє, архітектурне, дизайнерське формоутворення, все більше розширюючи сферу його застосування.

В сучасній науковій літературі, в різних тлумаченнях, визначено основи поняття «дизайн»: мету дизайну, об'єкт, предмет, методи і прийоми, види, роль у формуванні культури і людини. Аналіз спеціальної літератури виявив, що дизайн – це міждисциплінарна художня діяльність, у якій забезпечується синтез наукової творчості й художньо-образного мислення. Це діяльність, що пов'язана з організацією предметного довкілля на засадах краси і доцільності. Дизайн забезпечує проектування нових предметно-пластичних форм і послуг у

всіх сферах життєдіяльності людини, поділяється на дизайн оточуючого середовища, предметний дизайн, етнічний, графічний, ландшафтний, промисловий та інші види.

Дизайн як важлива складова підготовки вчителя образотворчого мистецтва тісно взаємообумовлений і взаємопов'язаний з дизайнерською діяльністю та культурою.

Дизайнерську діяльність, за переконанням І. С. Рижової, слід розглядати в контексті тейлорівського визначення культури, як «цілісного комплексу, що містить у собі знання, вірування, мистецтво, вдачу, право, звичаї та інші здібності, характерні риси і звички, сформовані у людини як члена суспільства» [3].

Дещо інший підхід у С. О. Захарової, яка стверджує, що дизайнерська культура виростає з уміння розуміти замовника, здатності дооформлювати свої інтуїтивні бажання згідно культурно значущим зразкам побуту і діяльності, вбачати у майбутньому споживачеві особливості його темпераменту, ступінь амбіційності, рівень претензій і здатності перенести цей зміст до проєктованих форм, доводячи своє буття до досконалого, художнього виду [8].

Автор акцентує увагу на оформлювальних можливостях дизайнерської культури з надання досконалого естетичного вигляду зразкам художньої діяльності. На противагу С. О. Захаровій І. І. Дутчак акцентує увагу на мистецьких цінностях дизайнерської культури. Вона стверджує, що дизайнерська культура – це сукупність мистецьких цінностей, які відображають активну творчу діяльність в художньому проєктуванні предметів і моделювання оточуючого світу, поєднання матеріальної та духовної культури. Трактівку цього поняття науковець обґрунтовує тим, що майбутній вчитель образотворчого мистецтва формує модель професіонала, яка складається з комплексу практичних умінь і навичок, що створюють успішну профільну підготовку. Базовим в цій моделі виступає поняття «дизайнерська підготовка вчителя мистецьких дисциплін» [9].

Аналіз напрацювань вчених дозволяє розглядати нам дизайнерську культуру, як складне особистісне утворення, яке об'єднує в собі здібності, характерні риси і звички, що забезпечують здатність до оформлення своїх інтуїтивних бажань згідно з культурно значущими зразками побуту і діяльності, мистецькими цінностями, які відображають активну творчість в художньому проєктуванні предметів та моделюванні оточуючого світу.

Дизайнерська культура як складне особистісне утворення характеризується такими критеріями, як: сукупність знань мистецьких цінностей, активна творча діяльність в художньому проєктуванні предметів і моделюванні оточуючого світу, поєднання матеріальної та духовної культури, якості особистості.

Висновки. Аналіз сутності поняття «дизайнерська культура» дозволив визначити, що процес її формування у майбутніх вчителів мистецьких дисциплін потребує ґрунтовної дизайнерської підготовки, спрямованої на розвиток професійної компетентності; здатності і готовності до самовдосконалення і саморозвитку; уміння самостійно вирішувати нестандартні задачі; соціокультурної компетентності; відповідності суспільним вимогам етики та естетики.

Список використаної літератури

1. Універсальний словник – енциклопедія / ред. Б. Полярчук, – вид. 4-ге, перероб. і доп. – Львів : ТЕКА. – 2006. – 1430 с.
2. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия. – 1985. – 1600 с.
3. Рижова І. С. Соціально-філософська парадигма сучасного дизайну/ І. С. Рижова // Гуманітарний вісник ЗДІА(Філософія). – Вип. 33. – Запоріжжя, 2008. – С. 111–129.
4. Шимко В.Т. Основи дизайну і проєктування: Навчальний посібник / В. Т. Шимко // Інститут моди, дизайну і технологій» (ІМДТ). – Москва. – 2007. – 205 с. [Інтернет-ресурс]. – Режим доступу : ukrdoc.com.ua.
5. Краткий словарь по эстетике: кн. для учителей / под ред. М. Ф. Овчинникова. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
6. Куленко М. Я. Основи графічного дизайну: підручник / М. Я. Куленко. – К. : Кондор, 2006. – 492 с.
7. Шумега С.С. Дизайн. Історія зародження та розвитку дизайну. Історія дизайну меблів та інтер'єра: Навчальний посібник / С. С. Шумега. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 300 с.
8. Захарова С. О. Дизайн як культурний феномен: теоретико-методологічний аналіз / С. О. Захарова // Гуманітарний вісник ЗДІА (Філософія). – Вип.42. – Запоріжжя, 2010. – С. 80–88.
9. Дутчак І. І. Інформаційний потенціал етнодизайну в процесі формування дизайнерської культури / І. І. Дутчак //Актуальні питання мистецької педагогіки. – 2013. – Вип. 2. – 32 с.

References

1. Polyarchuk, B. (Ed.) (2006). *Universal Dictionary – Encyclopedia*. 4th edition. Kyiv (in Ukr.).
2. Prokhorov, A. M. (Ed.) (1985). *The Soviet encyclopaedic dictionary*. 3rd edition. Moscow (in Rus.).
3. Ryzhova, I. S. (2008). Socio-philosophical paradigm of modern design. *Humanitarian Bulletin DIG (Philosophy)*. Issue 33. *Zaporizhzhya*, 111–129 (in Ukr.).
4. Shymko, V. T. (2007). Fundamentals of design and engineering: Textbook. *Institute of Fashion Design and Technology (IMDT)*. Moscow. Retrived from ukrdoc.com.ua (in Rus.).
5. Ovchynnykov, M. F. (Ed.) (1983). *Short Encyclopedic Dictionary of culture: for teachers*. Moscow (in Rus.).
6. Kulenko, M. J. (2006). *Graphic Design Basics: textbook*. Kyiv (in Ukr.).
7. Shumeha, S. S. (2004) Design. *History of origin and development of design. The history of furniture design and interior*: Textbook. Kyiv (in Ukr.).
8. Zakharova, S. A. (2010). Designed as a cultural phenomenon: theoretical and methodological analysis. *Humanitarian Bulletin DIG (Philosophy)*. Issue 42. *Zaporizhzhya*, 80–88 (in Ukr.).
9. Dutchak, I. I. (2013). Information etnodyzaynu potential in the process of design culture. *Actual issues of art pedahohiky*. 2nd edition. Issue 2 (in Ukr.).

YEVTUSHENKO Oksana,

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy of Higher Education and Educational Management,
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: evtushenko.oksan@mail.ru

DIFFERENT APPROACHES TO THE ESSENCE OF THE CONCEPT “DESIGNER’S CULTURE” OF A FUTURE TEACHER OF FINE ARTS

Abstract. *Introduction.* In modern educational space the training of a modern teacher of fine arts special attention is paid to the aesthetic enrichment of the personality and competency development. In the system of professional qualities of great importance plays a design culture as an indicator of professionalism of the teacher. However, the analysis of scientific pedagogical sources showed the absence of theoretical foundations, capable of ensuring the efficiency of formation design culture of future teachers of fine arts in the educational process of higher school.

Purpose. Rationale the essence of the concept of "design culture" as an important indicator of pedagogical professionalism of future teachers of fine arts is the aim of this article.

Re-orientation of Ukrainian education to European and world standards of formation of creative personality require new approaches in the preparation of future teachers of fine arts. An important feature of the qualification of a teacher of fine arts is a design culture.

The concept of "culture" and "design" are closely interrelated and interdependent among themselves. The preparation of future teachers of fine arts implies the recognition of the essence of basic concepts: "culture" and "design culture". These concepts are explored by many scientists.

Analysis of the above interpretations of the nature of "culture", has allowed to establish that: culture is what distinguishes humans from the natural environment; this is a feature of human society, it appeared and developed with him in time and space; it is the totality of material and spiritual heritage of mankind, accumulated, codified and enriched in a period of history that is passed from generation to generation. The most important forms of culture are morality, art and religion.

The theoretical essence of culture must be considered during the analysis of approaches to the interpretation of the concept of "design culture".

Analysis of the scientific literature revealed that design is an interdisciplinary artistic activity, which provides a synthesis of scientific creativity and artistic creative thinking. It is an activity associated with the organization of the subject environment on the basis of beauty and expediency. The design ensures the design of new subject-plastic forms and services in all spheres of human activity.

Conclusion. The analysis of the essence of the concept of "design culture" has allowed to define that the process of its formation at future teachers of art disciplines, a designer requires thorough training aimed at developing professional competence; ability and willingness to self-improvement and self-development; the ability to independently solve non-standard tasks; socio-cultural competence; compliance with public requirements of ethics and aesthetics.

Key words: culture, design, design culture, design training.

Одержано редакцією 11.04.2016
Прийнято до публікації 18.04.2016

УДК 371.68:004.9

КОВАЛЬЧУК Дар'я Костянтинівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
інтелектуальної власності,
Національна металургійна академія України
e-mail: lebtoval@gmail.com

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Освітні технології розглядаються як чинник організації ефективного освітнього простору у вищому навчальному закладі. Оцінка та вибір освітніх технологій визначаються в контексті теорії управління проектами. Аналізуються класи освітніх технологій у залежності від етапів життєвого циклу.

Ключові слова: освітні технології, трансфер освітніх технологій, управління проектами, класи освітніх технологій, життєвий цикл освітньої технології.

Постановка проблеми. Організація ефективного освітнього простору у вищому навчальному закладі суттєво пов'язана з освітніми технологіями, що застосовуються. Освітній простір не є незмінним і його ефективна організація визначається життєвим циклом освітніх технологій та можливостями їх трансферу.

Актуальна проблема управління трансфером освітніх технологій, як і будь-яких інших технологій, пов'язана з визначенням класу розвитку кожної технології у відповідності з певним етапом її життєвого циклу у ринковому середовищі. Класичний маркетинг виділяє п'ять основних етапів у життєвому циклі товару, яким за умов трансферу стає освітня технологія [1]. Перший етап – це етап розробки товару. Другий етап – це етап виведення товару на ринок. Він характеризується повільним зростанням збуту, високими витратами на інформування потенційних споживачів про новий товар, спонуканням їх до випробування товару. На цьому етапі прибутки відсутні або невеликі, а ціни підвищені. Третій етап – це етап зростання, на якому збут суттєво зростає, а також підвищуються прибутки. Саме на цьому етапі доцільно вивести на ринок різні модифікації товару, щоб охопити нові сегменти ринку, а також своєчасно знизити ціни для залучення додаткових покупців. Четвертий етап визначається як етап зрілості. Він характеризується уповільненням темпів збуту, стабілізацією або зниженням прибутків. На цьому етапі доцільно акцентувати увагу на покращенні якості товару, надання йому нових властивостей, удосконаленні дизайну тощо. П'ятий етап – це етап упадку, який характеризується різким падінням збуту та зниженням прибутків і внаслідок цього – зняттям товару з виробництва і відмовою від його продажу. Це не виключає повторної хвилі зростання попиту на товар в межах вторинного циклу. Таким чином, різні етапи життєвого циклу потребують використання різних стратегій маркетингу.

Наведені вище положення у значній мірі стосуються і освітніх технологій як об'єктів трансферу. Разом з тим, особливості освітніх технологій як комплексних об'єктів права інтелектуальної власності визначають специфіку їх життєвого циклу, а також потребують спеціальних методів для визначення приналежності освітньої технології до певного класу, відповідно етапу її життєвого циклу, тобто для класифікаційної оцінки освітніх технологій в контексті їх життєвого циклу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасний підхід до трансферу освітніх технологій є тісно пов'язаним з теорією управління проектами, в якій розробка нової технології розглядається як проект [2]. Цей погляд на технологію розділяють такі автори, як В. І. Веретенников, Г. І. Гевлич, В. В. Малий, Л. М. Тарасенко, В. А. Ткаченко, Р. Б. Тянь, Б. І. Холод, С. К. Чернов та інші [3; 4; 5; 6].

В загальному плані проект являє собою задачу з певними вихідними даними й очікуваними результатами (цілями), що обумовлюють спосіб її розв'язання [2]. Взаємопов'язані проекти виступають складовими відповідних програм. В операційному

аспекті проект розглядається як обмежена у часі та ресурсах сукупність заходів (операцій) зі створення унікальних продуктів, послуг або результатів зі заздалегідь визначеними вимогами до їх якості [6]. Управління проектом визначається як керування людськими і матеріальними ресурсами упродовж життєвого циклу проекту. Життєвий цикл проекту розглядається як період між моментом виникнення проекту і моментом його ліквідації (проектний цикл) [2]. Щодо фаз проекту існує багато підходів, які в концептуальному плані мають багато спільного, але розрізняються в деталях.

Згідно з системним підходом, виділяються такі чотири фази проектного циклу: концептуальна фаза, фаза планування, фаза реалізації, фаза завершення [4]. Операційний підхід передбачає таку послідовність фаз проекту: обґрунтування проекту, розробка планів, виконання робіт; введення в експлуатацію; експлуатація та обслуговування [5]. Інвестиційний підхід включає в життєвий цикл проекту такі фази: передінвестиційна, інвестиційна та експлуатаційна [6]. Згідно з функціональним підходом, проектний цикл містить такі фази: розробка концепції проекту; оцінка життєздатності проекту; планування проекту; контрактна фаза; фаза реалізації проекту [2]. Синтетичним можна вважати підхід, який виділяє такі фази: передінвестиційна фаза; фаза планування проекту; фаза реалізації; фаза аудиту та закриття проектів [6].

Наведені спеціальні підходи до визначення етапів проектного циклу можна вважати достатньо конструктивними щодо внутрішнього трансферу освітніх технологій, коли здійснюється передача технологій від одного підрозділу ВНЗ до іншого, а також прийнятними при квазі-внутрішньому трансфері, коли рух освітніх технологій здійснюється в межах об'єднань ВНЗ як самостійних юридичних осіб [7]. Відповідним цим формам трансферу способом комерціалізації освітніх технологій як об'єктів права інтелектуальної власності фактично є використання їх у власній діяльності по наданню освітніх послуг, інакше кажучи, у власному нематеріальному виробництві. Разом з тим, застосування зовнішнього трансферу освітніх технологій вимагає додаткових досліджень в контексті їх життєвого циклу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У випадку, коли має місце зовнішній трансфер (тобто процес поширення освітніх технологій, у якому беруть участь незалежні розробники та споживачі технологій), більш відповідним способом їх комерціалізації як об'єктів права інтелектуальної власності (ОПІВ) виступає передання прав на них. Воно може здійснюватися шляхом внесення прав на ОПІВ до статутного капіталу приватного ВНЗ або ВНЗ у змішаній приватно-державній власності, а також через продаж прав на ОПІВ або передання прав на використання ОПІВ. Зазвичай, саме передача прав на використання технології вважається кінцевою фазою трансферу. Передання прав на використання освітньої технології як об'єкта права інтелектуальної власності може здійснюватися за ліцензійним договором, за договором комерційної концесії (франшизи) або за договором лізингу. Таким чином, зовнішній трансфер є найтісніше пов'язаним з ринковими відносинами і процесами. Виходячи з цього, для визначення стадій життєвого циклу освітньої технології, доцільно взяти за основу підхід класичного маркетингу з виділенням фаз розроблення, виведення на ринок, зростання, зрілості та занепаду.

Виходячи з рейтингових оцінок освітніх технологій за їх актуальністю (поточним станом) та перспективністю (потенціалом розвитку) можна оцінити ступінь приналежності кожної з них до певної фази життєвого циклу технології з відповідною ідентифікацією якісного класу технології. В граничних параметрах актуальній технології відповідає кращий поточний стан, а потенціальній – кращий потенціал розвитку. Експертні оцінки дозволяють визначити еталонні параметри приналежності освітньої технології до кожного з таких 4-х класів: перспективні освітні технології; освітні технології, що розвиваються; розвинуті освітні технології та застарілі освітні технології.

Перший клас перспективних освітніх технологій складають неактуальні на цей час технології, які мають високий потенціал розвитку. Неактуальність свідчить про певні недоліки технології, пов'язані ще з недостатнім впливом потенціалу їх розвитку на окремі

негативні складові навчального процесу, які з часом, по мірі реалізації потенціалу, мають бути усуненими. Другий клас освітніх технологій, що розвиваються, характеризується достатнім рівнем актуальності і високим потенціалом розвитку. Третій клас розвинутих освітніх технологій містить достатньо актуальні технології, котрі, однак, мають невисокий потенціал розвитку, який вичерпується. Четвертий клас складають освітні технології, котрі оцінені як не актуальні і мають низький потенціал розвитку.

Очевидно, що перспективним освітнім технологіям у життєвому циклі відповідає стадія розробки, на якій будуть доведені до експлуатаційного рівня їх позитивні властивості і усунені негативні. Другому класу освітніх технологій, що розвиваються, відповідає стадія виведення на ринок і зростання обсягів трансферу, оскільки ці технології відповідають як поточним вимогам, так і вимогам осяжного майбутнього. Третій клас розвинутих освітніх технологій складають актуальні технології, що поки відповідають поточним вимогам, але втратили потенціал розвитку. Четвертий клас не актуальних освітніх технологій, які водночас не мають потенціалу розвитку, відповідає стадії занепаду.

Таким чином, на основі використання спеціального програмного забезпечення кожна із оцінюваних освітніх технологій може отримати свою класифікаційну оцінку, виходячи із рейтингових оцінок за інтегральними критеріями актуальності та потенціалу розвитку.

Кожній стадії життєвого циклу освітньої технології як товару, відповідає певна стадія її життєвого циклу як об'єкта інтелектуальної власності (ОПВ). Виходячи з того, що створення будь-якого об'єкта інтелектуальної власності закінчується відтворенням його на матеріальному носії (папері, електронному носії тощо), в подальшому життєвому циклі його як об'єкта права інтелектуальної власності будемо виділяти такі чотири етапи: перший – набуття прав на об'єкт права інтелектуальної власності; другий – використання прав на об'єкти права інтелектуальної власності; третій – захист прав і четвертий – утилізація, тобто скасування права інтелектуальної власності [8].

Стадії розробки освітньої технології відповідає набуття прав на неї як ОПВ, оскільки закінчення її розробки має співпадати з одержанням правової охорони на неї як ОПВ, що дозволить подальше вивести її на ринок і здійснити трансфер. Це стосується перспективних освітніх технологій.

Стадії виведення на ринок освітньої технології та зростання обсягу її трансферу відповідає використанню прав на неї як ОПВ. Саме на цьому етапі відбувається комерціалізація ОПВ, у тому числі, шляхом зовнішнього трансферу освітніх технологій і тим самим – реалізація майнових прав власника ОПВ.

Стадії зрілості відповідає захист прав на освітню технологію як об'єкт права інтелектуальної власності в разі порушення них в результаті недобросовісної конкуренції. Законодавством України передбачено адміністративний та цивільний порядок захисту прав, а також кримінальна відповідальність за їх порушення.

На стадії занепаду освітня технологія не відповідає ні поточним, ні перспективним вимогам і як об'єкт права інтелектуальної власності підлягає утилізації. Це не означає знищення освітньої технології або її складових. В контексті управління трансфером освітніх технологій мова йдеться про втрату інтересу потенційних користувачів до даної технології, що унеможливує фактично її комерціалізацію як ОПВ. Разом з тим, для освітніх технологій має зберігатися загальний порядок щодо переходу їх у суспільне надбання після закінчення юридично визначеного терміну дії на них прав інтелектуальної власності.

Для здійснення класифікаційної оцінки освітніх технологій попередньо має бути визначено:

1. Множину освітніх технологій як об'єктів оцінювання $Z = \{z_j\}_M$.

2. Множину критеріїв оцінювання освітніх технологій $F = \{f_i\}_n$. Оскільки кількість критеріїв $n > 7$, то ускладнюється їх сприйняття та аналіз особою, що приймає управлінське рішення. Для вирішення цієї проблеми доцільно визначити додатковий якісний ієрархічний рівень оцінювання. При цьому, множина критеріїв $F = \{f_i\}_n$ має бути розподіленою за якісними групами відповідно цілям оцінювання і змістовній специфіці критеріїв оцінювання.

Виходячи з концепції зворотного зв'язку у системі управління трансфером освітніх технологій, сукупність критеріїв їх оцінки поділена на дві групи: дестимулятори (негативні критерії, що підлягають мінімізації), які відображають негативний зворотний зв'язок у системі і несуть загрозу стабільності функціонування освітньої технології, та стимулятори (позитивні критерії, що підлягають максимізації), які відображають позитивний зворотний зв'язок у системі і складають потенціал розвитку освітньої технології у майбутньому.

3. Інформацію про класи розподілу освітніх технологій як об'єктів оцінювання (K_1, K_2, K_3, K_4); інтерпретацію (вербальне визначення кожного класу; відношення (переваги) строгого або нестроного порядку на множині класів; параметри еталонних об'єктів для кожного класу; репрезентативну (або псевдорепрезентативну) вибірку об'єктів для кожного з класів (не обов'язково). У відповідності з наведеним описом класів освітніх технологій, встановимо, що K_1 – перший клас (перспективні освітні технології); K_2 – другий клас (освітні технології, що розвиваються); K_3 – третій клас (розвинуті освітні технології); K_4 – четвертий клас (застарілі освітні технології). На множині виділених класів можуть бути встановлені такі відношення переваги: $K_1 \succ K_2 \succ K_3 \succ K_4$, де « \succ » – знак переваги попереднього класу над наступним.

На етапі розподілення освітніх технологій за класами застосовуються такі критерії розподілення, як метрики (відстані), міри близькості та ступінь приналежності до класу. У теорії та практиці класифікації (кластеризації) об'єктів використовуються такі види метрик, як Евклідова відстань, Манхеттенська відстань, метрика Хеммінга, відстань Журавльова, метрика Чебишева та відстань Махаланобіса [9, 10]. Серед якісних мір близькості між об'єктами оцінювання найбільш поширені: міра простого узгодження, міра Жаккарда, міра Хаманна, дисперсія. Ступінь приналежності об'єкту до певного класу визначається за допомогою встановлених вирішальних функцій. Визначення вирішальних функцій може відбуватися на основі використання алгоритмів кластер-аналізу без попереднього навчання або з попереднім навчанням. Перший вид використовується при відсутності додаткової інформації про класи, а другий – коли така інформація є в наявності.

У застосованому для оцінки освітніх технологій програмно-комп'ютерному інструментарії у якості метрики близькості використовується відстань Махаланобіса, за допомогою якої освітні технології ранжуються (упорядковуються) за кожним з двох інтегральних критеріїв: за F_1 – критерієм стану (актуальності) освітньої технології та за F_2 – критерієм потенціалу (перспективи розвитку) освітньої технології.

Подальша класифікація освітніх технологій на основі співставлення значень інтегральних критеріїв здійснюється нечітким методом кластеризації з попереднім навчанням за нерепрезентативною вибіркою із визначенням ступені належності кожної освітньої технології до одного з чотирьох виділених класів за допомогою ітераційного алгоритму. Цей алгоритм являє собою нечітку модифікацію алгоритму Роббінса-Монро щодо функцій Ерміта, які дозволяють отримати вирішальні функції при визначенні належності кожної освітньої технології до певного класу:

$$H_{k+1}(F) - 2F \cdot H_k(F) + 2k \cdot H_{k-1}(F) = 0,$$

де k – крок генерації;

F – змінна функції;

H_{k-1}, H_k, H_{k+1} – генеровані функції.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, класифікаційна оцінка освітніх технологій вищих навчальних закладів дозволяє визначити приналежність кожної з оцінюваних технологій до одного з чотирьох якісних класів: перспективні освітні технології; технології, що розвиваються; розвинуті освітні технології та застарілі освітні технології. Це дає можливість для кожної оцінюваної освітньої технології визначити етап її життєвого циклу як інноваційного товару в контексті маркетингової стратегії і як об'єкта права інтелектуальної власності в контексті трансферу технологій. На основі отриманих оцінок можливе обґрунтування рекомендацій щодо подальшої розробки, використання та ефективного трансферу освітніх технологій.

Список використаної літератури

1. Котлер Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер. – М.: Прогресс, 1990. – 736с.
2. Тян Р. Б. Управління проектами: [навч. посіб.] / Тянь Р. Б., Холод Б. І., Ткаченко В. А. – Дніпропетровськ: ДАУБП, 2000. – 224 с.
3. Веретенников В. І. Управління проектами: [навч. посіб.] / Веретенников В. І., Тарасенко Л. М., Гевлич Г. І. – Макіївка: Центр учбової літератури, 2006. – 324 с.
4. Мазур И. И. Управление проектами / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро. – М.: Высшая школа, 2001. – 874 с.
5. Немчин А. М. Управление проектами. Основы системных представлений и опыт применения [учеб. посіб.] / А. М. Немчин. – СПб.: 1993. – 65 с.
6. Чернов С. К. Управління проектами [навч. посіб.] / Чернов С. К., Малий В. В. – Миколаїв: НУК, 2010. – 354 с.
7. Цибульов П. М. Управління інтелектуальною власністю / Цибульов П. М. – К.: Держ. ін.-т. інтел. власн., 2009. – 312 с.
8. Цибульов П. М. Управління інтелектуальною власністю / Цибульов П. М., Чеботарьов В. П., Зінов В. Г., Суїні Ю. – К.: КІС, 2005. – 448 с.
9. Charsnes A. Management models and industrial applications of line programming / A. Charsnes, W. Cooper. – N. Y.: Wiley, 1961. – 362 p.
10. Дубов Ю. А. Многокритериальные модели формирования выбора варианта систем / Дубов Ю. А. – М.: Наука, 1986. – 283 с.

Reference

1. Cotler F. (1990) *The base of marketing*. Moscow: Progress (in Russ.).
2. Tyan R. B., Holod B. I., Tkachenko V. A. (2000) *Project management*. Dnepropetrovsk: DAUBP (in Russ.).
3. Veretenynkow V. I., Tarasenko L. M., Yevlich G. I. (2006) *Project management*. Makiivka: CUZ (in Ukr.).
4. Mazur I. I., Shapiro V. D. (2001) *Project management*. Moscow: Vyshaya shkola (in Russ.).
5. Nemchin A. M. (1993) *Project management*. Sankt-Peterburg (in Russ.).
6. Chernov S. K., Maliy V. V. (2010) *Project management*. Mikolaiv: MUK (in Ukr.).
7. Cibulyov P. M. (2009) *Management of the Intellectual Property*. Kyiv: GIIP (in Ukr.).
8. Cibulyov P. M., Zinov V. G., Suini V. (2008) *Management of the Intellectual Property*. Kyiv: KIS (in Ukr.).
9. Charsnes A., Cooper W. (1961) *Management models and industrial application of line programming*. New-York: Wiley.
10. Dubov U. A. (1986) *Multycriterias models of the variante systems voice formation*. Moscow: Nauka (in Russ.).

KOVALCHUK Darya,

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Department of Intellectual Property,
National Metallurgical Academy of Ukraine,
e-mail: lebtoval@gmail.com

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF EFFECTIVE EDUCATIONAL SPACE

Abstract. *Introduction. Organization of effective educational space at higher educational establishment is substantially related to educational technologies which are used. Educational space is not unchangeable and its effective organization is determined by educational technologies life cycle and possibilities of their transfer. The actual problem of management transfer of educational technologies is a determination of every technology class in accordance with a certain stage of its life cycle.*

Purpose. The purpose of the article is to determine features of educational technologies life cycle as objects of right of intellectual ownership and methods of establishment of educational technology belonging to certain class according to the stage of its life cycle.

Methods. To achieve the purpose of the article such methods were used: the theory of project management, marketing, system approach, cluster analysis.

Results. Modern approach to the transfer of educational technologies is closely associated with the theory of projects' management, in which the development of new technology is examined as a project. For determination of educational technology life cycle stages the approach of classic marketing with the selection of phases of the development, leading out to the market, maturity and decline is selected for the basis.

Coming from the ratings evaluation of educational technologies for its current status and potential of development, the degree of belonging is estimated for each of them to certain phase of technology life cycle with the proper authentication of its high-quality class. Expert evaluations allowed to define the standard parameters of educational technology belonging to each of such four classes: perspective educational technologies; developing educational technologies; developed educational technologies and

ramshackle educational technologies. It is noted that every class is answered by certain stage of technology life cycle as an object of right of intellectual ownership, namely: acquisition of rights, exercising right, defense of rights and utilization of rights. A classification evaluation for leading educational technologies which are used at higher educational establishments is given.

Originality. The scientific novelty of research results consists in application of cluster approach for determination of the stages of educational technologies life cycle with the purpose of organization of effective educational space.

Conclusion. In the context of marketing strategy on the basis of the received evaluations it is possible to substantiate recommendations in relation to the improvement of educational technologies transfer as a factor of effective educational space.

Key words: *educational technology, educational technology transfer, project management, classes educational technology, educational technology lifecycle*

Одержано редакцією 12.04.2016
Прийнято до публікації 19.04.2016

УДК 378.147:504

КОБРЮШКО Олександр Олександрович,

асистент кафедри ботаніки та екології Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
e-mail: kaliostro8019@mail.ru

ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ ПРИРОДООХОРОНИХ ІНТЕРЕСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті розкривається сутність природоохоронних інтересів з точки зору суб'єкта та об'єкта екологічної діяльності в якості важливого фактора, що формує екологічну свідомість людини; розглядаються основні характеристики природоохоронних інтересів в якості важливого компонента формування професіоналізму вчителя - біолога; розглядається важлива роль польових-навчальних практик, як засобу формування природоохоронних інтересів майбутніх вчителів.

Ключові слова: *природоохоронні інтереси, екологічна свідомість, професіоналізм вчителя-біолога, навчально-польова практика.*

Постановка проблеми. У списку проблем сучасного людства природоохоронна проблема і сьогодні є актуальною. Сутність її виявляється у взаємодії суспільства і природи, людини і природного середовища, дбайливого ставлення до природного оточення, активізації природоохоронної діяльності людини як важливої ланки цієї взаємодії.

У сучасному суспільстві загострюються протиріччя між ускладненням характеру взаємодії природи і суспільства і низьким рівнем готовності учнівської молоді до природоохоронної діяльності; потребою у високопрофесійних вчителів, яким властивий стійкий інтерес до природоохоронної діяльності, і відсутністю практичних технологій, що формують їх здатність залучати до охорони природи підрастаюче покоління. Зняття цих протиріч неможливо без цілеспрямованої орієнтації майбутніх вчителів, особливо вчителів-біологів, на природоохоронну діяльність, формування у них стійкого природоохоронного інтересу як важливої характеристики педагогічного професіоналізму.

Як свідчить шкільна практика, успіх професійної діяльності природоохоронної спрямованості в цілому визначається наявністю ціннісних орієнтирів і установок, особистісних змістів та мотивів, серед яких важливе місце займають стійкий природоохоронний інтерес і готовність вчителя до залучення учнів у природоохоронну діяльність.

Позитивна динаміка рівня професіоналізму майбутніх вчителів-біологів можлива за умови орієнтації навчального процесу вищої школи на формування у них стійкого природоохоронного інтересу. Для цього необхідна цілеспрямованість не тільки аудиторних занять, самостійної роботи студентів, а й усіх видів навчально-виробничих практик, у тому

числі і польових, на формування природоохоронного інтересу як важливої характеристики їх професіоналізму.

Результативність вирішення цієї проблеми передбачає пошук нових шляхів оптимізації практико-орієнтованої спрямованості університетської освіти, використання виховного потенціалу всіх видів навчально-виробничих практик, серед яких величезні ресурси по орієнтації вчителя-біолога на дбайливе ставлення до природи, формування стійкого природоохоронного інтересу, розвиток самостійності, мобільності, відповідальності особистості закладені в навчально-польовій практиці.

Теоретичний аналіз праць з досліджуваної проблеми (С. Дерябо, С. Іващенко, Л. Підгорна, І. Пономарьова, О. Чернікова, В. Ясвин та ін.) свідчить про те, що ресурси різних видів практик все ще не повністю використовуються у підготовці сучасного вчителя-професіонала і громадянина. У той час як практики, особливо навчально-польові, служать основою взаємодії теорії і практичної діяльності, в ході яких пізнання і перетворює досвід розвиваються і удосконалюються одночасно.

У роботах О. Абдуліной, О. Глібова, І. Зверева Л. Кондрашової, В. Сластьоніна та ін. акцент ставиться на тому, що процес формування вчителя професіонала і громадянина досить складний, суперечливий і динамічний, що актуалізує вдосконалення всіх складових професіоналізму, серед яких важлива роль відводиться природоохоронному інтересу.

Мета статті полягає у конкретизації сутнісних характеристик природоохоронного інтересу вчителя-біолога як важливої ланки його професіоналізму і умов прилучення зростаючого покоління до активної природоохоронної діяльності.

Виклад основного матеріалу. В даний час відносини людини і природи припускають деякою мірою гармонізацію їх взаємодії. У науковій літературі теоретично обґрунтовані фундаментальні напрями цих відносин: антропоцентризм – де відносини з природою розглядаються з позицій блага людини; натуроцентризм – коли природа трактується як вдосконалений механізм поваги і любові людини до неї; гуманоцентризм – коли акцент ставиться на гармонії відносин людини і природи. Вища освіта покликана регулювати відносини людини і природи, що передбачає формування суб'єктної позиції особистості, її стійкий інтерес до природоохоронної діяльності, вироблення власної освітньої траєкторії.

Природоохоронний інтерес виступає сполучною ланкою між теорією і практикою. Він стимулює майбутнього вчителя-біолога до оволодіння досвідом природоохоронної діяльності на емоційному і особистісному рівнях взаємодії з навколишньою природою. Формування цього складного особистісного утворення можливе лише на основі використання механізмів розвитку його як суб'єкта еколого-педагогічної діяльності, основою якої є внутрішні механізми саморозвитку, самореалізації та самоствердження у професійній діяльності.

Формування природоохоронного інтересу – це складний, динамічний процес. Результативність цього процесу визначається тим, наскільки майбутні вчителі-біологи чітко уявляють його функції у власному професійному становленні, структурні компоненти його змісту і рівні сформоване.

У трактуванні сутності самого поняття «інтерес» немає єдності. Одні автори трактують його як якість діяльності, інші – як рису особистості; треті – як мету діяльності, засіб її досягнення і як результат. Підставою для відмінності цих визначень служить специфіка діяльності, відповідно до якої інтерес наділяється певними характеристиками.

Інтерес визначається як «активна пізнавальна спрямованість людини на той чи інший предмет або явище дійсності, пов'язана зазвичай із позитивно-пофарбованим ставленням до пізнання об'єкта або до оволодіння тією чи іншою діяльністю» [1].

Процес професійного становлення особистості пов'язаний з розвитком професійного інтересу. С. Рубінштейн акцентує увагу на двобічності професійного інтересу, коли в єдності виступає об'єкт інтересу і виборча спрямованість самої особистості. На його думку, «інтерес приймає характер двосторонніх відносин. Якщо мене цікавить який-небудь предмет, це означає, що цей предмет для мене цікавий» [2]. Інтерес проявляється як позитивно-забарвлене ставлення до певного виду діяльності. У зв'язку з цим природоохоронний інтерес характеризується набором властивостей і якостей, що відбивають специфіку природоохоронної діяльності.

Ми виходили у вирішенні поставлених завдань з розгляду інтересу як суб'єктивно-психологічної характеристики особистості майбутнього вчителя-біолога у відповідності з об'єктивними характеристиками педагогічної професії та природоохоронної діяльності. При такому підході виявляється динаміка інтересу в залежності від об'єктивних умов існування, цілеспрямованість його формування можлива при обліку його психологічної сутності з позицій взаємодії природи і суспільства.

Інтерес до природоохоронної діяльності ми будемо розглядати як складне особистісне утворення, що проявляється відносно до багаторівневого об'єкту, в якому природоохоронна діяльність майбутнього вчителя-біолога відповідає одному з рівнів його еколого-педагогічної діяльності.

Природоохоронний інтерес є відображенням людиною економічних умов життя і стосунків між людьми в процесі регулювання системи «суспільство–природа» у вигляді різних ідей, теорій, уявлень, що відображають їхнє ставлення до природи. Предметом природоохоронного інтересу є комплекс прямих і зворотних зв'язків у системі «суспільство–природа».

Це складне особистісне утворення концентрує у своєму змісті різні сторони взаємодії людини і природи:

- світоглядну (усвідомленість єдності суспільства і природи);
- екологічну (створення матеріальних благ з урахуванням раціонального взаємодії суспільства і природи);
- морально-естетичну (регулювання відносин моральними нормами і позитивними емоціями);
- правову (регулювання відносин суспільства і природи нормативними актами природоохоронного законодавства, в яких виражаються інтереси всього суспільства).

Природоохоронний інтерес має ряд особливостей на відміну від інших видів інтересу (пізнавального, професійного та ін.), Що визначає його можливості в професійному становленні майбутніх учителів-біологів. До його особливостей відносяться:

1. Комплексний характер: людина зі стійким природоохоронним інтересом здатний не тільки усвідомлювати зв'язку природи і суспільства, але й оцінювати характер їх взаємодії, його спрямованість і результативність для обох сторін.

2. Дозволяє охоплювати багатогранність і багатоаспектність природоохоронної діяльності, її можливості в екологічному плані і професійному становленні особистості.

3. Визначає здатність особистості бачити не тільки найближчі наслідки змін у відносинах людини і природи, але і в перспективі, розрізняти не тільки прямі, але й зворотні зв'язки, які мають місце в природі і суспільстві.

Прояв цих характеристик природоохоронного інтересу майбутніх вчителів-біологів можливо тільки в процесі природоохоронної діяльності, яка являє собою сукупність уявлень, як індивідуальних, так і групових, про взаємодію в системі «людина і природа» і в самій природі, і відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею [3].

Природоохоронний інтерес характеризує вчителя-біолога як свого носія з активної сторони, здатного не тільки опанувати наукові знання, а й будувати свої взаємини з природою по реалізації професійних та екологічних завдань. Комплексність природоохоронного інтересу зумовлює багатоаспектність структури його змісту. Структурними компонентами цього складного особистісного утворення виступають емоції, уявлення, почуття і мислення. У своїй поведінці особистість керується цінностями, особистісними смислами, що становить основу її позиції, рушійною силою якої є природоохоронний інтерес.

Одним із засобів формування природоохоронного інтересу є навчально-польова практика, що забезпечує перенесення акценту з механізму оволодіння практичними вміннями та навичками на усвідомлену діяльність по формуванню у майбутніх учителів-біологів ціннісних установок, мотивів, потреб у природоохоронної діяльності та підготовки підростаючого покоління до активної участі в ній

С. Архангельський, досліджуючи специфіку навчального процесу вищої школи, зазначав необхідність встановлення достатньо стабільних фундаментальних та інструментальних знань, необхідних для усвідомлення і засвоєння різних областей науки,

набуття практичних умінь і навичок, забезпечення певного рівня творчого розвитку студентів [4]. Всі ресурси для реалізації цього містяться в навчально-польовій практиці, організація якої потребує подальшого вдосконалення та посилення її природоохоронної спрямованості.

На нашу думку, одним з найголовніших засобів формування природоохоронного інтересу майбутніх вчителів природничих дисциплін є навчально-польова практика, яка забезпечує зміну акцентованості з механізмів засвоєння практичних вмінь та навичок на усвідомлену діяльність з формування ціннісних мотивів та потреб, щодо реалізації природоохоронної діяльності в своїй практичній діяльності, як вчителя-предметника. Найважливішим завданням польової практики, як засобу формування природоохоронних інтересів є поєднання цих двох складових в єдину систему формування вчителя та екологічного свідомого громадянина.

Висновки. Усвідомлення сутнісних характеристик природоохоронного інтересу як важливого показника професіоналізму вчителя-біолога, оптимальне використання ресурсів навчально-польової практики у його формуванні, гармонізація відносин суспільства і природи як основи професійного становлення особистості служать важливими передумовами мобільності, конкурентоспроможності майбутніх фахівців і успішності їх професійного зростання в самостійної професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т. 1–4. – 912 с.
2. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; отв. ред. Е. В. Шолохов. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
3. Дерябо С. Д. Современные тенденции в развитии стратегии экологического образования / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин // Экологический Вестник. – 2001. – № 5–6. – С. 24–29.
4. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М., 1974. – 248 с.

References

1. *Educational Encyclopedia* (1965). Moscow. Vol. 1-4 (in Rus.).
2. Rubinstein, S. L. (1976). In E. V. Sholokhov (Ed.). *Problems of general psychology*. Moscow: Pedagogy (in Rus.).
3. Deryabo, S. D., Yasvin, V. A. (2001). Modern trends in the development of ecological education strategy. *Ecological Bulletin*, 5–6, 24–29 (in Rus.).
4. Arkhangel'sky, S. I. (1974). *Lectures on the theory of learning in higher education*. Moscow (in Rus.).

КОБРЮШКО Oleksandr,

Lecturer Department of Botany and Ecology Faculty of Natural Sciences,
Krivoy Rog Pedagogical University of SHEI “National University Krivoy Rog”
e-mail: kaliostro8019@mail.ru

PROBLEMS OF FORMATION ENVIRONMENTAL INTEREST IN CONSERVATION BIOLOGY TEACHER TRAINING

Abstract. *I Introduction. Environmental interest stands as a link between theory and practice. It encourages future teachers to master biology expertise environmental performance on an emotional and personal level of interaction with the environment. Formation of this complex personality formation is possible only through the use of its mechanisms as the subject of environmental and educational activities, the basis of which the internal mechanisms of self-development, self-realization and self-affirmation in professional activities.*

Purpose. The purpose of this article is to specify the essential characteristics of conservation biology teacher interest as an important level of his professionalism and conditions of initiation growing generation to active environmental protection.

Methods. Theoretical analysis of publications on research problems

Result. In our opinion, one of the main means of formation of environmental interest of future teachers of natural sciences are educational and field practice, which provides a change aktsentovanosti the mechanisms of practical skills and skills for the conscious activity of the formation of value motives and needs for the implementation of environmental activities in their practice as subject teachers.

Originality. This problem is less explored. And considering modern requirements for teacher training further research and study.

Conclusion. The positive dynamics of the level of professionalism of future teachers of biology is possible for the orientation of the educational process of high school in the formation of their sustainable nature conservation interest. This requires a focus not only classes, independent work, but all kinds of training and production practices, including the field, the formation of environmental interest as an important characteristic of professionalism. Effectiveness solution to this problem involves finding new ways to optimize practice-oriented focus of university education, the use of the educational potential of all types of training and production practices, including the vast resources on the orientation teacher-biologist on respect for nature, to create sustainable environmental interest, the development of autonomy, mobility, individual responsibility inherent in the educational field practice.

Key words: *interest, conservation interest, environmental activities, educational and field practice.*

Одержано редакцією 06.04.2016
Прийнято до публікації 18.04.2016

УДК 378.147.88 : 371.385.5 : [371.311]

КОВАЛЕНКО Наталія Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
e-mail: NatalyaKovalenko@i.ua

СТУДЕНТСЬКЕ ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ: ПРОЕКТНО-ТРЕНІНГОВИЙ ПІДХІД

У статті проаналізовано методику організації студентського педагогічного дослідження у рамках проектно-тренінгового підходу. Розкрито сутність дослідницької компетентності майбутнього вчителя та її складових. Описано систему тренінг-консультацій, їх структуру, обґрунтовано сутність структурованих вправ та наведено приклад заняття.

Ключові слова: *професійна педагогічна підготовка, проектно-тренінговий підхід, дослідницька компетентність майбутнього вчителя, студентське педагогічне дослідження, курсова робота, тренінг-консультація, навчальний проект.*

Сучасне інформаційне суспільство визначає нові підходи до наукових досліджень. Відкриті інформаційні ресурси, бібліотеки повнотекстових документів, віртуальні довідки вносять особливості в проведення наукових педагогічних пошуків, розширюючи можливості ґрунтового дослідження та закладаючи молодим дослідникам ризики некоректного використання матеріалів, компіювання без аналізу.

Тому у організації курсового педагогічного дослідження, становленні наукової культури майбутнього вчителя виникає необхідність: створення творчого середовища наукового індивідуально-групового пошуку задля стимулювання прагнення учасників самостійно досліджувати, генерувати ідеї; забезпечення систематично організованого покрокового засвоєння методологічних знань та формування відповідних умінь, що стане підґрунтям самостійності дослідження; комплексного формування науково-методологічної та інформаційно-пошукової складових дослідницької компетентності майбутнього вчителя; розроблення системи критеріїв оцінювання, які відображають пріоритети і відповідно спрямовують діяльність студентів.

Аналіз останніх досліджень. Методологічні основи вищої педагогічної освіти висвітлено у дослідженнях А. Алексюка, В. Бондаря, С. Вітвіцької, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Євтуха, Г. Іванюк, В. Кан-Каліка, Л. Кондрашової, В. Лугового, О. Пехоти, С. Сисоєвої, А. Троцько та інших.

Проблему розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів вивчали такі науковці, як С. Балашова, В. Борисов [1], В. Загвязинский [2], М. Фалько, Т. Шамова, О. Чашечникова [3]. Дослідницька компетентність, як ключова у системі професійної компетентності вчителя

розглядається дослідниками (В. Болотовим, І. Зимню, А. Хуторським та ін.). Філософські аспекти, завдання, форми, особливості організації науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах подані у працях В. Андрущенко, С. Гончаренко, Н. Дем'яненко, Г. Кловак, О. Крушельницької, В. Курила, Н. Пузирьової.

Аналіз наведених досліджень дає підстави для висновування, про те, що у педагогічній літературі описані особливості організації різних форм науково-дослідної роботи студентів, подані рекомендації до організації роботи студентів, розроблені критерії оцінювання освітніх результатів. Проте недостатньо дослідженим залишається вивчення педагогічного потенціалу тренінгових форм організації наукового пошуку майбутніх вчителів з педагогічної проблематики у системі науково-дослідної роботи. Виходячи з цього, ставимо за **мету** дослідити ефективність проектно-тренінгового підходу до організації та проведення студентського наукового дослідження, обґрунтувати необхідність пошуку нових, модернізації існуючих форм організації курсового дослідження у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальна дисципліна «Педагогіка» є підґрунтям професійної підготовки майбутніх вчителів, яка у своїх завданнях забезпечує реалізацію тісно взаємопов'язаних складових педагогічного процесу: теоретичної, практичної, науково-дослідної та самостійної роботи студентів. Науково-дослідна складова професійної педагогічної підготовки майбутніх вчителів покликана забезпечити обґрунтоване впровадження молодими вчителями педагогічних інновацій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів, формування їх дослідницької компетентності.

Під дослідницькою компетентністю, А.А. Сбруєва, розуміє систему знань і вмінь у галузі методології та методики наукового дослідження; готовність до здійснення дослідження в певній галузі знань, систему моральних цінностей науковця [4, с. 166].

Готовність майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності Г.Т. Кловак визначає як фахову компетентність, яку характеризують сукупність взаємопов'язаних сутнісних орієнтацій, дослідницьких знань, умінь, навичок і досвіду роботи, потрібних для здійснення успішної педагогічної діяльності в умовах особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів [5, с. 17].

Отже, *дослідницьку компетентність майбутнього вчителя* розуміємо як здатність та готовність до самостійного творчого розв'язання професійних завдань, пізнання й перетворення педагогічної реальності, продукування нового педагогічного знання на основі сучасних наукових підходів та здобутків педагогічної науки, системи методологічних знань та умінь, застосування наукових методів.

У структурі дослідницької компетентності майбутнього вчителя виокремлюємо наступні складові: *мотиваційно-ціннісна* (дослідницький підхід до професійної діяльності, проведення дослідження з урахуванням системи наукових цінностей, у межах наукової етики та гуманістичного підходу); *стратегічно-прогностична* (продукування задуму дослідження, вміння виділяти протиріччя і формулювати проблему, будувати гіпотезу, передбачати наслідки, співставляти мету і результат, моделювати); *методологічна* (методологічні знання та уміння, обґрунтоване використання наукових методів; *інформаційно-пошукова* (уміння шукати та інтерпретувати інформацію для дослідницьких цілей, збирати й аналізувати фактичні дані, давати їм оцінку, порівнювати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати, представляти дослідницькі результати у вигляді моделей, схем, графіків тощо); *продуктивно-популяризаційна* (визначає впровадження результатів у педагогічну діяльність, здатність до створення авторського освітнього продукту, вміння публічно висвітлювати результати дослідження); *комунікативно-корпоративна* (готовність спільно здійснювати дослідження, застосовувати прийоми співпраці).

На другому році навчання важливого значення у формуванні дослідницької компетентності майбутніх вчителів набуває організація курсового дослідження з навчальної дисципліни «Педагогіка». Це перший науковий досвід, тому вимагає ретельної, уважної організації. Однією з продуктивних форм організації курсового педагогічного дослідження

вважаємо тренінг-консультації. Тренінг, як форму організації навчання у вищій школі розглядали такі вчені, як І. Вачков, Л. Новікова [6], К. Фопель, М. Форверг, Т. Яценко [7] та інші.

Проектно-тренінговий підхід до організації курсового дослідження студентів розкривається в системі тренінг-консультацій, які передбачають оволодіння студентами методологічними знаннями, вміннями, груповий науковий пошук та розробку проектів, результатом яких є науковий продукт.

Тренінг-консультацію з організації курсового педагогічного дослідження розглядаємо як форму практичної підготовки студентів, що ґрунтується на системі теоретичних блоків, навчальних вправах, міні-проектах, реалізується в інтерактивній взаємодії, спрямована на створення середовища наукового пошуку, забезпечує оволодіння методологічними знаннями, вміннями та набуття готовності студентів до створення наукового педагогічного продукту.

Під *науковим продуктом курсового дослідження* розуміємо проміжні та кінцеві наукові результати: список використаних джерел, науковий апарат дослідження, категоріальний аналіз базових понять, діагностичну концепцію та відповідний інструментарій отримання фактичного матеріалу, вступ, висновки, методичні розробки, рекомендації, наочні посібники тощо, тези та мультимедійний супровід доповіді, курсову роботу в цілому, які стають метою окремих консультацій та темами проміжних проектів.

Система проміжних наукових продуктів як освітній результат визначає *зміст* занять. Тренінг з написання курсового дослідження складається з семи тренінг-консультацій: 1. Курсова робота з педагогіки. Інформаційний пошук. Список використаних джерел. 2. Науковий апарат дослідження. 3. Структура роботи. Зміст. Вступ. 4. Категоріальний аналіз базових понять. 5. Висновки. Додатки. 6. Оформлення результатів дослідження. 7. Майстер-клас, стаття, тези доповіді, доповідь, мультимедійний супровід доповіді за результатами курсового дослідження. Досвід організації студентського педагогічного дослідження у формі тренінг-консультацій розкрив важливість систематичного їх проведення. На першому тижні варто організувати два заняття кожного дня, потім один раз на тиждень, протягом якого студенти мають змогу виконати самостійні проекти, отримати індивідуальні консультації.

У комплексному формуванні методологічної та інформаційно-пошукової складових дослідницької компетентності майбутнього вчителя важливого значення набуває перше заняття, яке розкриває особливості інформаційного пошуку з педагогічної проблематики та складання списку використаних джерел, розширює знання про достовірні педагогічні інтернет-ресурси.

Структура тренінгового заняття спрямована на забезпечення його цілісності, завершеності, розвиває попередні заняття та закладає підвалини наступних, передбачає отримання результату у динамічній активній груповій взаємодії за наступною логікою: I. Інформаційний блок; II. Практичний блок (пошуковий етап, етап усвідомлення, продуктивний етап); III. Рефлексія. Для студентів-дослідників змістові блоки презентовані наступним чином (рис. 1):

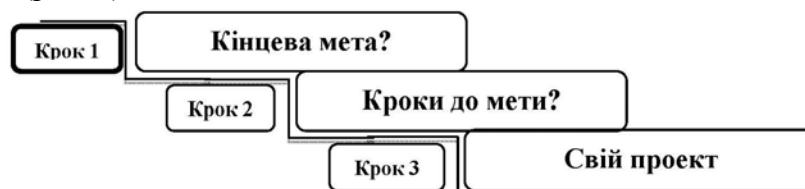


Рис. 1. Змістові блоки у структурі тренінг-консультації

Розглянемо структуру та методику проведення тренінг заняття на прикладі теми другого заняття: «Науковий апарат курсового дослідження», розрахованого на два заняття.

I. Інформаційний блок містить тезисну, схематично подану інформацію з основних положень методології педагогічного дослідження, відповідно до освітніх цілей Б. Блума рівень «знання» (здатність переказувати чи розпізнавати інформацію). Перша частина

заняття - інтерактивна міні-лекція керівника розкриває кінцеву мету, роз'яснює суттєві особливості змісту заняття. Усвідомлення і розуміння студентами мети заняття, важливий етап у досягненні загальної наукової мети, який налаштовує студентів на активну участь у роботі, дисциплінує учасників, допомагає їм зосередитися оволодінні уміннями.

У педагогічному процесі вищої школи поряд з домінуючим вербальним способом організації сприйняття навчальної інформації широко впроваджується. З метою підтримки доповіді тренера навчальна інформація візуалізується. Інтенсифікація досягається завдяки можливостям візуалізації подавати значні обсяги інформації в лаконічній, згорнутій, логічно-структурованій формі. До тренінг-консультацій розроблені структурно-логічні схеми, які студенти отримують в електронні скриньки та за якими працюють на занятті. Підґрунтям у їх розробленні стали дослідження в області когнітивних візуальних засобів конструювання та презентації знань («семантичні фрактали» – логіко-сміслові моделі) (В. Штейнберг); опорні сигнали та конспекти (В. Шаталов); фреймові схеми-опори (Е. Гофман, М. Мінський); проектування дидактичних навігаторів алгоритмізованих навчальних дій (Н. Манько).

II. Практичний блок («кроки до мети») реалізується в системі вправ, які розкривають на практиці теоретичні положення, дозволяють сформувати уміння. Засадничими положеннями у розроблені системи вправ стали: таксономія педагогічних цілей в пізнавальній сфері (Б. Блум), концепція формування орієнтовних основ дії (П. Гальперін).

Педагогічні вправи тренінгу – система структурованих за змістом вправ, вирішення кожної з яких (набуття знань, формування умінь) стає підґрунтям, необхідною умовою ефективного розв'язання наступної, а у своїй сукупності забезпечують здатність та готовність студента до здійснення проекту заняття.

Практичний блок складається з трьох етапів: пошуковий етап, етап усвідомлення, продуктивний етап. Пошуковий етап за таксономією Б. Блума рівень *розуміння*, як здатність зрозуміти, перетворити, інтерпретувати матеріал), передбачає вирішення таких структурованих завдань:

Завдання 1. Проаналізуйте подані в таблиці теми дослідження, їх об'єкти та предмети. Визначте яке поняття ширше: предмет чи об'єкт?

Завдання 2. Перемалюйте схему 1 до конспекту. Позначте на схемі об'єкт. Сформулюйте положення, які описують взаємозалежність предмета і об'єкта.

Завдання 3. Впишіть категорії: тема, об'єкт предмет. Сформулюйте положення, які описують взаємозалежність теми, предмета і об'єкта (Схема 2).

Наступний етап практичного блоку – етап усвідомлення, завдання якого розроблені відповідно до рівня «аналіз» (розділення на суттєві деталі, які не мають ознак цілого, та визначення, як ці частини відносяться до цілого) та «синтез» (здатність комбінувати нове ціле з частин для отримання більш загальної картини) у таксономії освітніх цілей Б. Блума:

Завдання 4. Встановіть відповідність між темою, предметом і об'єктом дослідження за схемою: $T - O - P$, де T – номер теми, O – номер об'єкта, P – номер предмета.

Завдання 5. Знайдіть помилки у формуванні наукового апарату дослідження.

Завдання 6. Прочитайте подані об'єкт та предмет дослідження. Сформулюйте тему дослідження?

Завдання 7. За поданими темами визначте предмет, об'єкт дослідження.

Останнім етапом практичного блоку є *продуктивний етап*, який передбачає перевірку готовності студентів до створення суб'єктивно нового:

Завдання 8. Визначте об'єкт і предмет дослідження за обраною темою курсового дослідження.

Досвід доводить, що чітка алгоритмізація змісту, вправ, дій може стати причиною однотипних результатів. Тому тренінгові форми організації курсового дослідження ґрунтуючись на структурованих вправах, спрямовані на забезпечення творчого середовища наукового індивідуально-групового пошуку.

З метою забезпечення готовності студентів кооперуватися до навчального тренінгової консультації включені традиційні елементи тренінгу: знайомство учасників групи між собою, з керівником (за необхідності); фіксування і діагностика настрою учасників на початок тренінгу; вирівнювання емоційного фону; згуртування групи. Поряд з тим, з метою розвитку уяви, оригінальності, формування самостійності й нестандартності мислення вартим уваги є вправи креативного пошуку. Генерування ідей можливе завдяки методам: «мозковий штурм», метод Е. де Боно «шість капелюхів», метод Дельфі, ТРВЗ тощо.

Наприклад, брейн-штормінг варто організувати у творчих групах, сформованими за спільними науковими інтересами в такий спосіб: кожен з учасників, за чергою озвучує для підгрупи свою тему, залишає картку з надрукованою темою на столі робочої групи. Учасники методом мозкового штурму пропанують ідеї. Автор занотовує наукові перспективи. Тему час від часу варто озвучувати. Учасники змінюються. Автори аналізують пропозиції, обирають найбільш вдалі на їх точку зору, або пропанують власне бачення. У підсумку автори озвучують усій аудиторії та науковому керівнику теми та обрані пропозиції. Можуть бути внесені додаткові пропозиції. Найбільш прогресивного поступу можна досягнути у питаннях: змісту та методики вивчення практики навчально-виховного процесу, збору фактичного матеріалу, виявлення стану реалізації проблеми у практиці, методичних рекомендацій, шляхів змінення, поліпшення ситуації, тобто у концепції другого та третього дослідницького завдання. З метою налаштування на креативний, різнобічний пошук, можливо запропонувати дидактичні ролі для учасників творчих груп (батьки, учні, вчитель тощо). Спільний пошук у творчих групах є початком етапу проектування, дозволяє студентам поглянути на проблему з різних боків, впевнено обирати нестандартні ідеї.

II. Рефлексія – третій заключний блок кожної частини тренінгового заняття, спрямований на обмін почуттями, аналіз очікувань, оцінку отриманих освітніх результатів.

Продуктивною формою підведення підсумків та представлення основних здобутків наукового пошуку, у рамках положень проектно-тренінгового підходу, є проведення студентами у програмі звітної студентської наукової конференції майстер-класів, воркшопів за результатами курсового дослідження. Так, студентами другого курсу фізико-математичного факультету розроблені та проведені майстер-класи для студентів перших і других курсів з тем: «Прийоми евристичного навчання. Шляхи відкриттів», «Педагогічна майстерність вчителя. Формуємо авторитет», «Метод контрольованого ризику. Моральне становлення», «Веб-квест. Навчальні можливості», «Засоби зосередженого навчання. Працюємо з увагою», «Авторитет батьків. Емпатійне слухання».

Якість процесу розвитку дослідницької компетентності молодого науковця визначається відповідною системою критеріїв, до яких відносимо: оцінку процесу, змісту курсової роботи, рівня сформованості дослідницьких умінь, захисту здобутих основних наукових результатів дослідження.

У формуванні дослідницької компетентності важливим є систематичність і самостійність молодих науковців у отриманні проміжних та кінцевих результатів. З цією метою введено оцінку процесу педагогічних пошуків [8, с. 128; 9]. Наявність такого напрямку оцінювання стимулює студентів систематично і відповідально досліджувати. Дана складова оцінки відображає якість основних результатів у часі, послідовно, у відповідності до плану виконання курсового дослідження. Оцінка змісту роботи відображає якість кінцевого результату. Виявлення рівня сформованості дослідницьких умінь, передбачає оцінювання: умінь визначати науковий апарат дослідження; проводити категоріально-понятійний аналіз; збирати та аналізувати фактичний матеріал; описувати стратегії створення списку джерел, написання висновків.

Висновки. Отже, ефективність педагогічного дослідження майбутніх вчителів визначається ступенем сформованості їх дослідницької компетентності. Досвід організації курсових досліджень у сучасних умовах наголошує на важливості розроблення системи тренінг-консультацій, які у відмінності від класичних, передбачають чітке визначення освітніх результатів та ступеневе їх досягнення, активне опрацювання поданого матеріалу, створення власного продукту. Перехід до тренінгової форми консультування обумовлений тим, що така форма інтенсифікує процес навчання забезпечуючи вищі результати за

аудиторну годину. Підґрунтям того є розроблена система навчальної діяльності: міні-лекцій тренера за матеріалом теоретичних блоків, групові навчальні вправи, розробка та презентація власних міні-проектів.

Список використаної літератури

1. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Борисов Вячеслав Вікторович. – Слов'янськ, 1996. – 181 с.
2. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: [Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений]. – 2-е изд., испр. / Загвязинский В. И. – М. : Academia, 2008 – 287с.
3. Чашечникова О.С. До проблеми формування у майбутнього вчителя математики здібностей дослідника / О.С.Чашечникова // Пед. науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – Ч. 1. – С. 342-349.
4. Сбруєва А.А. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26-27 березня 2015 року, м. Суми). – Том. I. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – 392 с.
5. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX - XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія і історія педагогіки” / Г.Т. Кловак. – К., 2005. – 40 с.
6. Новікова Л. М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі : наук.-метод. посіб. / Л. М. Новікова. – Павлоград : ЗДІЕУ, 2008. – 110 с.
7. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя / Т.С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
8. Коваленко Н.В. Критерії оцінювання доповідей студентів про результати науково-дослідної роботи на лекції-конференції / Н.В. Коваленко // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво : науковий журнал. – Луцьк : ЛНТУ, 2011. – № 5. – С. 126-129.
9. Коваленко Н. В. Формування інформаційного компонента самоосвітньої компетентності особистості / Н.В. Коваленко // Пед. науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – Ч. 1. – С. 174-180.

References

1. Borysov, V.V. (1996). *The formation of teacher's readiness to research pedagogical activity in conditions of gradual preparation of students of the pedagogical university*. Sloviansk (in Ukr.)
2. Zahviyazinskii, V. I. (2008). *Research activity of the teacher*. Moscow: Academia (in Russ.)
3. Chashechnykova, O.S. (2002) To the problem of formation of research skills in the future mathematics teacher. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1*, 342-349 (in Ukr.)
4. Sbruiieva, A.A. (2015). *Innovative development of higher education: global and national dimentions of changes*. Proceedings of the II International scientific-practical conference (26-27 March, 2015, Sumy). Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko (in Ukr.)
5. Klovak, H.T. (2005). *The genesis of the future teacher's preparation to research and pedagogical activity in higher educational establishments of Ukraine (the end of the XIX - XX century)*. Kyiv (in Ukr.)
6. Novikova, L.M. (2008). *Training as a means of learning enhancing in higher school*. Pavlohrad: ZDIEU (in Ukr.)
7. Iatsenko, T.S. (1993). *Active social-psychological preparation of the teacher to communication with pupils*. Kyiv: Osvita (in Ukr.).
8. Kovalenko N.V. (2011). Assessment criteria of students' reports on the results of research work at the lecture-conference. *Computer integrated technologies: education, science, production, 5*, 126-129 (in Ukr.)
9. Kovalenko, N.V. (2011). Formation of information component of the personality's self-education competence. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1*, 174-180 (in Ukr.)

KOVALENKO Nataliya,

PhD in Pedagogy, Assistant Professor, Assistant Professor of Chair of Pedagogy
A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
e-mail: NatalyaKovalenko@i.ua

STUDENTS' PEDAGOGICAL RESEARCH: PROJECT-TRAINING APPROACH

Abstract. *ntroduction. Modern information society determines new approaches to research. Open access to information resources, libraries of full text documents, virtual help introduce some peculiarities to the pedagogical searches, providing young researchers with opportunities for fundamental research and creating the risks of inappropriate use of materials, compiling without analysis.*

Therefore, in organization of the course teaching research, formation of the research culture of the future teacher arises the need for: establishment of creative environment for independent individual and group research; systematic organized acquisition of methodological knowledge and formation of

appropriate skills; complete formation of scientific-methodological and information retrieval components of the research competence; development of evaluation criteria that reflect the priorities and therefore direct the activities of students.

The purpose of the article is to investigate the effectiveness of the project-training approach to the organization of students' research.

Results. Research competence of future teachers is viewed as the ability and readiness of students to independent creative solution of professional tasks, production of new pedagogical knowledge on the basis of modern scientific approaches, methodological knowledge and skills, application of research methods. In the structure of future teachers' research competence the following components are outlined: motivational-value, strategically-predictive, methodological, information retrieval, productive-popularization, communication-corporate.

One of the productive forms of the course pedagogical research organization is training-consultation, which is considered as a form of practical training of students, based on the system of theoretical units, training exercises, mini-projects, implemented in the interaction, aimed at creating an environment of scientific research, that ensures acquisition of methodological knowledge, skills and formation of students' readiness to independent development of the pedagogical research product.

The structure training session assumes receiving results in the active dynamic group interaction according to the following logic: I. Information unit. II. Practical unit, which is implemented in the system of structured exercises. III. Reflection.

A productive form of summarizing and presentation of the main achievements of research, in the framework of the project training approach is conducting master classes and workshops by students on the results of their course research in the program of final student conference.

The quality of the process of young scientist's research competence development is assessed according to the system of criteria, which include: assessment of the process, the content of the coursework, the level of research skills formation, protection of obtained major scientific results.

Conclusion. The experience of organizing course researches in modern conditions emphasizes the importance of the project-training approach, because the system of training-consultations intensifies learning process, providing higher results. The basis for this is the developed system of learning activities: mini-lectures on the material of the theoretical blocks, group training exercises, development and presentation of own mini-projects.

Key words: professional pedagogical training, project training approach, the research competence of the teacher, student teacher research, course work, training-consulting, educational project.

Одержано редакцією 21.04.2016
Прийнято до публікації 26.04.2016

УДК 378 + 37. 026

КОНДРАШОВ Микола Миколайович,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри
дошкільної освіти Черкаського національного
університету імені Богдана Хмельницького
e-mail: kondrashovmm@mail.ru

АКТИВНІ ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті обґрунтовуються можливості використання форм і активних методів навчання у процесі підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності; розкривається їх вплив на рівень прояву самостійності, пізнавальної активності, успішності, радості пізнання як важливих характеристик особистості, які забезпечують професійний успіх і навчальні досягнення студентів; конкретизуються різноманітні форми і методи навчання, основу яких становлять моделювання подієво-рольових ситуацій як механізму управління навчальним процесом.

Ключові слова: підготовка до успішного навчання, активні форми і методи навчання, готовність до успішного навчання, подієво-рольова ситуація.

Постановка проблеми та її актуальність. Ускладнення завдань, які стоять перед системою освіти в плані підготовки педагогічних кадрів на творчих засадах, актуалізують проблему реалізації в університетській практиці навчання успіхом. Успіх стимулює активність, ініціативність особистості в діяльності, слугує імпульсом до творчості, становлення самодостатності та достоїнства майбутнього вчителя. Актуальність дослідження вмотивована широким проблемним полем, що можна представити у вигляді суперечностей: між соціальною значущістю проблеми та рівнем її теоретичного розроблення; між необхідністю формування успішної особистості майбутнього вчителя та стереотипним уявленням про ефективність засобів його фахової підготовки; між вимогами до сучасного вчителя та ступенем сформованості його готовності до успішного навчання учнів.

Аналіз наукових праці, присвячених проблемі. Унаслідок усебічного осмислення наукової літератури систематизовано теорії, ідеї, положення й узагальнення за такими напрямками наукових розвідок: концепція розвитку особистості професіонала (М. Гриньова, І.Зязюн, А. Кузьмінський, О. Савченко, В. Сластьонін, та ін.); теорія готовності до професійної діяльності (М. Д'яченко, Л. Кондрашова [1], О. Мороз); ідея проектування, прогнозування, моделювання педагогічного процесу (А. Асмолов, І. Боев, А. Кушнір, А. Мамзін, Ф. Терегулов); концепція підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі (Ю. Адлер, Є. Мелешко, А. Субетто, Ю. Татур та ін.). Ці знахідки слугують основою для подальших пошуків шляхів удосконалення підготовки педагогічних кадрів.

Мета статті полягає у визначенні й систематизації форм і активних методів пізнавальної діяльності, можливостей подієво-рольової ситуації як механізму управління підготовкою майбутніх учителів до успішної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Заказ суспільства на підготовку творчої особистості сучасного вчителя не можливо виконати, якщо в її основу не покладені конкретні міри, а в освітньому процесі не створені організаційно-педагогічні умови мобілізації інтелекту, волі, моральних зусиль, організаційних здібностей, не забезпечено професійне становлення особистості майбутнього вчителя в цілому. Пошук шляхів оптимізації підготовки майбутніх учителів передбачає оновлення цілей і задач, змісту, форм і методів та характеру їх реалізації в умовах вищої школи. Сьогодні увагу дослідників привертає проблема навчання успіхом майбутніх учителів, підготовка їх до успішної професійної діяльності. Її рішення обумовлює спрямованість підготовки майбутніх учителів на вирішення наступних завдань:

- опанування студентами прийомів виконання педагогічної діяльності з меншими затратами;
- опанування методики раціональної організації навчального процесу і навчальної праці;
- опанування прийомів та способів зняття стресу, психологічного дискомфорту, труднощів на шляху успішного рішення професійних задач;
- формування позитивної мотивації, потреби в професійному зростанні, досягненні професійних цілей і прогнозованих результатів учительської праці;
- вміння своєчасно оцінювати свої можливості і здатність раціонально їх використовувати для рішення практичних задач, передбачати складність і протиріччя в практичній роботі;
- опанування техніки та методики педагогічної роботи і управлінської діяльності для того, щоб не допустити емоційної напруги, помилок у професійної діяльності.

Підготовка студентів до успішної професійної діяльності доволно складний, динамічний, але управлінський процес. Він не може бути стихійним, некерованим. Необхідна систематична робота викладача, яка стимулює студентів на опанування секретів професійного успіху, осмислення ролі успішності в житті й діяльності людини. При цьому важливо включення майбутніх учителів у такі навчальні ситуації, які допомогли б ним бачити взаємозв'язок між знаннями, вміннями, процесом їх опанування, проявом особистісних якостей і результатами практичної діяльності. Знання, вміння полувають свою

істинну цінність і особистісний смисл тоді, коли вони об'єднуються з установкою особистості на професійний успіх, коли стимулюють їх до активної успішної діяльності. Показником успішної професійної діяльності вчителя є його готовність до успішного навчання учнів.

Формування цього показника успішної професійної діяльності обумовлює розробку системи дидактичних занять, які характеризуються оновленням структурування предметних знань, використанням різних форм і активних методів навчання, механізму активізації управління пізнавальним процесом студентів і накопиченням ними досвіду успішної педагогічної діяльності.

Дидактичний цикл по конкретній навчальній дисципліні об'єднує в своїй структурі різні форми організації навчального процесу: постановочні (ввідні), групові заняття (семінари, практикуми, лабораторні заняття, конференції та ін.), заняття по індивідуальним цілям (консультації, тренінги, колоквиуми, розробка проектів та ін.).

На постановочному (ввідному) занятті студенти ознайомлюються з перспективними цілями і задачами навчального курсу, специфікою його змісту і вивчення, значимістю навчального матеріалу для професійного становлення і підготовки їх до успішної професійної діяльності. На цьому занятті проводиться діагностика представлень студентів про професійний успіх, конкретизуються прийоми і форми психологічної підтримки й педагогічної допомоги в виявленні особистих навчальних досягнень, проектуванні індивідуальних освітніх траєкторій у досягненні професійного успіху.

Групові заняття – націлені на використання форм, методів, прийомів роботи по засвоєнню навчального матеріалу і формуванню готовності до успішного навчання учнів. Цей вид занять передбачає використання різних видів дидактичних і управлінських технологій, які дозволяють досягати поставлених цілей. Позиція викладача при проведенні групових занять зводиться до того, щоб по мірі опанування студентами навчальної інформації, методів і засобів роботи з нею, поступово переходити від управлінських дій в навчальному процесі до со-управління і самоуправління власними діями. Успіх таких занять обумовлюється створенням спеціальних блоків завдань різного ступеня складності і завдань для самоконтролю власних досягнень. Управлінський аспект заняття проявляється в чіткому зворотному зв'язку по своєчасному виявленню помилок, індивідуальних утруднень студентів.

Лабораторно-практичні заняття проводяться у формі навчальних майстерень. Результатом їх є реальний продукт, як-то: розробка алгоритму аналізу педагогічної діяльності; розробки комплексно-цільових програм і проектів, конспектів уроків, презентацій досвіду успішної навчальної діяльності.

Заняття з індивідуальними цілями спрямовані на виконання студентами завдань для самоконтролю з метою виявлення своїх досягнень і вузьких місць у роботі. В залежності від того, як кожний студент будує свою освітню траєкторію, в зміст її включаються індивідуальні завдання з обліком інтересів, потреб, можливостей і його здібностей, конкретизуються форми і методи навчальної роботи по досягненню поставлених цілей. Заняття з індивідуальними цілями мають багаторівневий характер у залежності від можливостей і здібностей студентів, їх професійних інтересів і установок, відношення до обраної професійної сфери, чіткості представлень про можливості професійного росту і шляхів досягнення успіху.

На заняттях професійної підготовки використовуються різноманітні інтерактивні форми, під час «Аукціонів ідей», захисту проектів, імітації нарад, засідань та різних видів спілкування, моделювання педагогічних ситуацій. Структурування навчальної інформації і організація навчальних занять були спрямовані на моделювання і створення таких ситуацій, участь в яких передбачало б студентів у можливостях професійного успіху, успішної професійної діяльності, щоб вони усвідомлювали особистісну успішність у зв'язку з професійним розвитком і самовдосконаленням творчого потенціалу своїй особистості.

В цьому плані позитивну роль в досягненні прогнозованих результатів мали майстер-класи «Професійний успіх – в методичних пошуках і знахідках майбутніх учителів». Через систему занять планувалося досягнути мети – сприяти розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів, методичної культури, стимулювати опанування нових методів і форм організації навчальної роботи з учнями.

Основою роботи майстер-класу було обмін досвідом педагогічної діяльності, презентації методичних розробок активних форм і методів навчання, використання інноваційних технологій, надання адресної допомоги тим, хто в неї потребує. Однією з ефективних форм організації майстер-класу були методичні мости. Мета їх – вивчення, узагальнення й використання методичного досвіду педагогів-майстрів.

Методичні мости об'єднували різні форми пізнавальної діяльності: методичні студії, проблемні столи, методичні діалоги, семінари-практикуми, тренінги, презентації власних досягнень, творчі звіти.

Майбутні вчителі мали можливість приймати участь у розробки уроків творчого осмислення нових дидактичних ідей, інноваційних технологій; дискусій, діалогів, дебатів та методичних рингів; підготовки та проведення власних презентацій методичних розробок, дидактичних і методичних засобів, захисту творчих проєктів і звітів про виконану роботу.

Майстер-класи забезпечували необхідні умови формування готовності майбутніх учителів до успішного навчання учнів. Участь в різноманітних формах пізнавально-методичної діяльності стимулювало розвиток мотиваційно-ціннісного, креативно-процесуального і емоційно-вольового компонентів цього складного особистісного утворення як важливої характеристики педагогічного професіоналізму. На змістово-процесуальний компонент готовності до успішного навчання позитивно впливали такі форми: експрес-інформації («Нові дидактичні видання», «Радимо прочитати», «Увага: досвід успішного навчання!», «Запрошуємо до дискусії по дидактичним проблемам», «Пропонуємо нову дидактичну технологію» та ін.); інформаційний вісник «Естафета творчих знахідок сучасного вчителя»; рекламне бюро; консультативне агентство; банк даних нових досягнень в галузі дидактики; вітрина-стенд «Що передбачають нові методики і технології навчання?». На розвиток рефлексивно-оцінного компоненту готовності до успішного навчання позитивно впливали виставки студентських робіт. Завдання виставок – показати досягнення студентів щодо вирішення дидактичних проблем, представити їхні творчі здобутки, пропагувати досвід упровадження інноваційних технологій навчання. Зміст виставок охоплює такі матеріали: концепцію успішного навчання в представленнях студентів; методичні розробки різноманітних форм і методів навчання; наочні засоби, презентації рішення дидактичних завдань; узагальнений досвід роботи вчителів - прикметників; творчі роботи студентів, проєкти, самозвіти.

Позитивно впливало на рівень готовності до успішного навчання активна участь студентів в різноманітних заходах: творчі дискусії «Професіоналізм, готовність до успішної діяльності - складові професійного успіху вчителя»; семінар-практикум «Сучасні дидактичні технології в практиці школи»; психологічний тренінг «Креативність і шляхи її розвитку»; конкурс «Захист моделі успішного навчання учнів»; методичний турнір «Моделюємо ситуації успіху в навчанні»; педагогічний фестиваль «Від творчості вчителя до творчості учнів» та ін. Ці форми роботи дозволяють розвивати творчий потенціал студентів, креативні здібності, що надзвичайно важливо задля формування їх готовності до успішного навчання учнів.

У програмі навчальних занять має бути знайдено важливе місце різноманітні форми і методи навчальної роботи: бесіди («Пізнай себе», «Умій володіти собою», «В чому причини неуспіху вчителя?», «Професійний успіх і його складники»); бесіди за «круглим» столом («Успіх вчителя – успіх учнів. Як вони взаємообумовлені?», «Конфлікт у педагогічному ділі та його наслідки?», «Професійна кар'єра – секрети її успішності», «Чи можливо формувати успішність особистості?»); прес-конференції, усні журнали («Творчість вчителя – успішне учіння учнів», «Секрети професійного успіху вчителя – в чому вони?», «Учні – невдахи. Це

причина чи слідство недоліків у діяльності вчителя?», «Невдачі учителя – неуспішність учнів. Наскільки правомірно це твердження?», «Невдачі коло нас – як їх подолати»); диспути, дискусії («Успішний вчитель – як ви собі це передбачаєте?», «45 хвилин уроку – багато чи мало цього для успіху учнів і вчителя?», «Успішність особистості – чи можливо її виховувати?», «Помилки учнів – помилки їх учителів – наскільки це правомірно?»), зустрічі з майстрами педагогічної праці, зустрічі з випускниками університету, обмін досвідом педагогічної діяльності, виставки, панорама успішних педагогічних діл, конкурси («Хто знає про секрети педагогічного успіху?», «Успішність і неуспішність – в чому їх причини?», «Успішним вчителем становляться чи народжуються?», «Успішність і майстерність – народженні чи здобуті характеристики особистості вчителя?»)

Різноманітність форм, методів організації і проведення навчальних занять позитивно впливає на розвиток пізнавальної активності і самостійності студентів, формування стійких професійних інтересів, які можуть стати відомими мотивами вчительської праці й благотворно впливати на успішність їх професійних дій.

Формування успішності як професійної риси особистості є результативним, якщо заняття організовані у формі аукціонів (інтелектуальних, професійних, духовних та ін.), суть яких є в «продажі» і «покупки» професійно-духовних цінностей; прес-конференцій, ігор: «Що? Де? Коли?», «Успіх ділу і власні можливості», захисту творчих проєктів.

Якість навчальної роботи в плані досліджуваної проблеми в більшості залежить від раціонального використання методів активізації пізнавальної діяльності й управління нею. Ці методи орієнтовані на позитивний результат, почуття успіху і радості від процесу пізнання і навчальних досягнень.

Привертає увагу метод моделювання подіємо-рольових ситуацій у навчальному процесі. Цей метод – техніка навчання і управління власними діями учасників подіємо-рольових ситуацій. Його основа – моделювання подіємо-рольових ситуацій у процесі вивчення студентами предметних знань. Приймаючи участь у програванні і аналізі подіємо-рольових ситуацій студенти навчаться усвідомлювати суть проблеми, яка закладена в ситуації передбачати можливі рішення і вибирати найбільш оптимальні засоби, що призведуть до успіху. Значущість цього методу є не тільки в орієнтації студентів на конкретні професійні проблеми, опанування способів їх вирішення, але і набуття досвіду управління власними діями і діями інших учасників подієво-рольової ситуації, розвиток і закріплення необхідних професійних якостей.

Дії викладача перемикаються з передачі інформації на управління і процес її набуття, активізацію мотивації учіння, осмислення студентами дій, які можуть привести їх до успіху або неуспіху, забезпеченню психологічного комфорту, емоційно сприятливого клімату, без чого досягнення професійного успіху неможливо. Оскільки основною діяльністю студентів є навчання, то лише за допомогою його раціональної організації, використання різноманітних форм і активних методів навчання відбувається засвоєння ними необхідних професійних знань і вмінь, накопичення досвіду успішних дій, реалізація навчальної, виховної та розвивальної функції професійної підготовки

Практичну значущість мають проблемно-пошукові методи (І. Лернер [2], А. Матюшкін, М. Махмутов [3] та ін.). Ці методи передбачають моделювання на заняттях зі студентами подієво-рольових ситуацій, активну участь у пошуку виходу з них й на цей основі накопичення досвіду творчого рішення навчальних проблем і успішної педагогічної діяльності. Проблемно-пошукові методи об'єднують в себе: метод проблемного викладу навчальної інформації, частково-пошуковий метод, або евристичний метод, і дослідницький метод навчання (І. Лернер, М. Скаткін). Ці методи дозволяють майбутньому вчителю зрозуміти, що проблемне навчання стимулює засвоєння понять і опанування не окремих розумових операцій випадково, а системи розумових дій для розв'язання нестандартних задач і креативних дій, без чого не можна досягнути професійного успіху в самостійної професійної діяльності.

Активність методів проявляється в тому, що студент, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи навчальний матеріал, сам отримує з нього нову

інформацію і спосіб перетворення знань в інструмент практичних дій. У подієво-рольових ситуаціях забезпечується розширення знань за допомогою використання раніше засвоєних знань або застосування колишніх знань в нових обставинах. Процесуальне опанування знаннями не може дати ані викладач, ані посібник, воно шукається і знаходиться студентом, поставленим у відповідну подієво-рольову ситуацію. В цьому і має прояв пошуковий метод навчання. Основою його є розумовий пошук – складної процес. Складність його в тому, щоб створити такі умови, в яких студент самостійно, пошуком шляхів розв'язання навчальних проблем накопичував досвід успішного навчання. Позитивним у використанні проблемно-пошукових методів підготовки майбутніх учителів до успішного навчання учнів є те, що вони не тільки оволодівають системою знань і вмінь, але і самого шляху процесу отримання запланованих результатів, формування пізнавальної активності і самостійності, пізнавальних інтересів і потреб, розвитку творчих здібностей.

Використання методу активізації пізнавальної діяльності розвиває інтелектуальні здібності і емоційно-вольові якості студентів. Мета цих методів є в тому, щоб максимально мотивувати і активізувати кожного студента, включати його в процес програвання і аналізу ситуації, прийняття рішення, а рольові дії стимулюють накопичення педагогічного досвіду, що необхідно для успішної професійної діяльності майбутніх учителів.

Висновки. Ефективність підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності обумовлена раціональним структуруванням дидактичної системи, використанням активних форм і методів навчання, створенням психологічного комфорту і усвідомленням ролі успіху в їхньому професійному зростанні. Використання різноманітних форм і активних методів навчання дозволяє майбутнім учителям засвоїти алгоритм досягнення навчального успіху, який об'єднує в собі такі положення: кожне заняття це ситуація навчання способом успішної педагогічної діяльності; пошук шляхів успіху майбутніх учителів: в інтелекті, спілкуванні, педагогічної діяльності, ставленні до педагогічної діяльності; самооцінювання – засіб засвоєння змісту знань і методичний індивідуальний інструмент саморозвитку особистості; успіх як засіб професійного розвитку майбутнього вчителя; вимірювання змін в поведінці і педагогічної діяльності – шлях в досягнення успішного навчання.

Список використаної літератури

1. Педагогика успешности: практико-ориентированный аспект: Коллективная монография [под. ред. д.п.н., проф. Л. Кондрашовой, д.п.н., проф. А. Клим-Климашевской]. – Черкасы – Седльце, 2015.
2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М., 1981.
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М., 1975.

References

1. Kondrashova, L., Klim-Klimashevskaya, A. (Eds.) (2015). *Pedagogic success: practice-oriented aspect: Collective monography*. Cherkasy – Siedlce (in Ukr. & Pol.).
2. Lerner, I. Y. (1981). *Didactic bases of methods of teaching*. Moscow (in Rus.).
3. Makhmutov, M. I. (1975). *Problem teaching*. Moscow (in Rus.).

KONDRASHOV Mykola,

Ph.D., Assistant Lecturer in Primary Education Department
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: kondrashovmm@mail.ru

ACTIVE FORMS AND METHODS OF TEACHING IN THE SYSTEM OF FUTURE TEACHERS' TRAINING TO SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract. *The article substantiates the possibility of using the active forms and methods of training in the process of preparing future teachers for a successful career; their impact on the degree of manifestation of independence, cognitive activity, success, joy of knowledge as important characteristics of the individual, those of its qualities which provide her professional success and academic achievement.*

The purpose of the article is to reveal and systematize the forms and methods of active learning activities, justifying features event-role situation as a control mechanism for the preparation of future teachers for a successful career.

The goal is achieved through problem solving: the students mastering techniques perform teaching activities at low cost; method of rational organization of educational process and methods of relieving stress, psychological discomfort, difficulties in successfully solving professional problems; the formation of positive motivation, professional development needs, achieve the planned objectives and results; the ability to promptly assess their capabilities and the ability to make rational use of active forms and methods of educational work to solve practical problems; the mastery of technique and methodology of training and management activities in order to avoid emotional stress, errors in the work of the teacher.

The article disclosed didactic system, which combines various forms of educational activities: introductory, group, class individual learning goals. For example, the master class are specified possibilities of active forms of the organization of preparation of students for a successful career, and shows the role of active learning methods: Problematic, partial search, research, etc., which are based on event-role situation, acting mechanism of cognitive activity management for future teachers and experience of successful teaching.

The article shows that the activity of the methods appears as the student analyzes, compares, synthesizes, summarizes, elaborates educational material, he gets new information and seizes way to convert knowledge into an instrument of action. The positive-to-use problem-search methods should be considered that not only do they provide the mastery of knowledge, skills, but also open the way search results produce predictable, stimulate the development of cognitive activity and independence, cognitive interests and needs of creative abilities. The event-role-playing situations, there is an expansion and deepening of knowledge through the use of previously learned knowledge and applying them in new circumstances.

Key words: *preparation for successful learning, active forms and methods of training, readiness for successful learning, event-role-playing situation.*

Одержано редакцією 26.03.2016
Прийнято до публікації 05.04.2016

УДК 37.013.2

КОРОЛЕВ Сергей Васильевич,

старший преподаватель кафедры общетехнических дисциплин и авиационной химии Кировоградской летной академии Национального авиационного университета
e-mail: serg-vas-kor@mail.ru

КОРРЕКТНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СИНЕРГЕТИКИ В ПРОЦЕССАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

В работе рассмотрены базовые понятия синергетики применительно к педагогике. Обосновывается открытость, неравновесность, динамичность, нелинейность и стохастичность социальных и биологических систем. Рассмотрена роль «скрытой информации» открытой динамичной системы в структурировании сложных систем из хаоса. Показана обратная связь по информации в открытых системах и ее применение в процессах обучения. Предложены понятия: «кристаллизация знаний», «центры кристаллизации знаний», «информационно-интеллектуальное поле», которые создаются преподавателем. Предложен циклический метод обучения с применением обратной связи и корректирующей учебной информации

Ключевые слова: *хаос, бифуркация, открытость биологических систем, открытость социальных систем, стохастичность систем, обратная связь по информации, «кристаллизация знаний», «центры кристаллизации знаний».*

Постановка проблемы. Процессы глобализации, которые охватили буквально все страны планеты, самым прямым образом коснулись также сферы получения высшего и среднего образования. Теперь наши студенты получили возможность широчайшего выбора места учебы буквально в любой стране мира. Это ставит перед учебными заведениями проблему борьбы за студентов и обостряет конкурентную борьбу, она идет теперь с лучшими университетами мира. Ситуация в нашей стране осложняется также тем

наблюдаемым фактом, что имеется заметное ухудшение качества усвоения студентами учебных дисциплин технического направления в последние годы.

В связи с этим перед педагогами нашей страны встает «сверхзадача» по существенному улучшению качества усвоения студентами знаний, чтобы быть способными к конкурентной борьбе с лучшими вузами мира. При преподавании курса дисциплины «Теоретическая механика», в качестве возможного варианта улучшения качества преподавания автором предлагается, как основу, использовать информационно-компьютерную модель учебного процесса [1]. В этой модели показано большое сходство между процессами по обмену информацией в компьютерных сетях и процессами по обмену информацией между преподавателем и студентом в процессе учебы.

Перед применением этой модели необходимо детально разобраться с понятием «информация». Это понятие очень по-разному понимается многими исследователями, что не позволяет всем и всюду однозначно применять этот термин. Для повышения уровня определенности в этом вопросе автором было обосновано предложение, в первом приближении, разделить «размытое» понятие на три отдельных группы, а именно на такие как: «скрытая информация», «потенциальная информация» и «эго – информация» [2].

Следующим шагом, который логично сделать – разобраться, как из хаоса путем самоорганизации формируются сложные структуры, в том числе «записываются» новые знания в голове студента.

Поэтому необходимо, по мнению автора, более детально разобраться с синергетическими эффектами, имеющими место в процессах обучения.

Анализ последних исследований и публикаций. Число публикаций по этой теме очень велико, поэтому коснемся самых заметных. Н.И. Садовой, Е.М. Трифонова и В.П. Вовкотруб [3; 4] в своих работах затронули тему подготовки будущих специалистов по технологии. Т.С. Назарова и В.С. Шаповаленко [5] указали на ошибки при внедрении синергетики в педагогику. В.А. Игнатова [6] основную проблему в применении синергетики видит в традиционном педагогическом мышлении. В.М. Квас [7] предлагает внедрить синтетические знания, которые основываются на междисциплинарных связях.

Цель работы. Целью работы является определения множества понятий, общих для синергетики и педагогики, уточнение пределов корректной применимости синергетики в педагогике. Важной целью является также выработка практических подходов и рекомендаций в вопросах применения синергетики к процессам обучения.

Изложение основного материала. По итогам анализа многих работ складывается впечатление, что некоторые авторы имеют смутное впечатление о синергетике и ее законах, в своих работах просто приводят синергетические термины.

Чтобы разобраться с причинами не совсем удачного применения синергетики в педагогике, необходимо, по примеру древнего Рима, начать все «от яйца» – кратко рассмотрим, как возникла и развивалась синергетика, как возникали ее базовые понятия

Под синергетикой, этот термин предложил именно Г. Хакен (Hermann Haken) [8; 9], в наше время понимается такое направление в исследовании совместного взаимодействия многих подсистем разной природы, (но некоторые подсистемы могут быть одной природы), в результате взаимодействия которых из полного хаоса на макроскопическом уровне возникает сложная высокоупорядоченная структура с соответствующим функционированием. Г. Хакен (Hermann Haken) считал синергетику особой наукой, которая обосновывает применение единого подхода в изучении целого спектра научных направлений по изучению явлений самоорганизации на основе единого формального языка и единого комплекса базовых понятий. В создание синергетики как науки большой вклад внесли, в свое время, И. Пригожин (Ilya Prigogine), лауреат Нобелевской премии, и И. Стенгерс (Isabelle Stengers) [10], этот список можно продолжать долго.

Г. Хакен (Hermann Haken) отмечал, что его очень поразило и заинтриговало следующее явление – наблюдаемое в природе спонтанное образование высокоупорядоченных структур из хаоса. В повседневной жизни мы это видим, когда

наблюдаем за развитием растений и животных. Если рассматривать этот процесс на протяжении длительного промежутка времени, то можно прийти к пониманию законов эволюции и к причинам появления живой материи. Подобное поведение также отмечено и в неживой природе, когда во многих физических или химических системах из хаоса спонтанно возникают сложные высокоупорядоченные пространственные структуры, сложным нелинейным образом развивающиеся с течением времени. Замечено, что такие структуры, в неживой природе, могут функционировать только за счет подвода к ним внешней энергии и внешних потоков веществ. Г. Хакен (Hermann Haken) отмечает, что для него оказалось неожиданным то обстоятельство, как проявляются поразительные аналогии между поведением очень разных по природе неживых, биологических и социальных структур при их переходе от состояния хаоса к высокоупорядоченному состоянию. На основании этих наблюдений Г. Хакен (Hermann Haken) делает вывод о том, что функционирование этих живых и неживых систем подчиняется одинаковым фундаментальным принципам. Г. Хакен (Hermann Haken) показывает, что аналогия в поведении разных систем проходит очень далеко. Рассмотрим ряд примеров.

Пример 1. Пусть дано два твердых тела с разной температурой – высокой и низкой. Если их привести в контакт и оставить на некоторое время в изолированном термостате, то в результате обмена тепловой энергией горячее тело остынет, а холодное тело нагреется до некой общей температуры. Они оба придут в состояние термодинамического равновесия, хотя при микроскопическом рассмотрении процесс обмена энергией между атомами и молекулами обоих тел носит обратимый характер. Однако не было ни разу в мире зафиксировано случая, чтобы некое тело, находящееся в контакте с другим телом, самопроизвольно нагрелось, а второе тело самопроизвольно остыло, конечно, необходимо, в рамках условного примера, чтобы оба тела в такой степени изменили свою температуру, что не нарушался бы закон сохранения энергии.

Пример 2. Пусть дан герметичный сосуд, разделенный перегородкой, в одной половине которого находится газ, а во второй половине – вакуум. Если убрать перегородку, то газ заполнит собой обе половины сосуда, вследствие хаотичного характера движения молекул газа. Но никогда не наблюдался вариант развития событий такой, чтобы все молекулы газа снова собрались бы в одной из половин сосуда, хотя бы на микросекунду.

Пример 3. Пусть дан стакан с водой, затем в этот стакан капают каплю чернил. Молекулы воды и красителя чернил движутся хаотично во все стороны, ни одно направление в пространстве для них ничем не выделено, процессы их движения обратимы в любой момент времени. Известно всем, что через некоторый промежуток времени чернила разойдутся по всему стакану равномерно. Однако никогда не наблюдалось явление такое, чтобы молекулы красителя снова собрались бы в каплю, хотя бы на краткий миг времени.

Число подобных примеров можно умножать, но даже на таком небольшом их количестве видно, что процессы в природе движутся только в направлении возрастания энтропии. Как известно, энтропия – это величина, которая показывает численное значение беспорядка в данной системе. Как уже отмечалось [2], энтропия и информация являются сильно связанными между собой понятиями.

Но в природе также возможно протекание таких процессов, которые могут приводить к уменьшению величины энтропии в локальной подсистеме, которая является частью большей системы. Покажем это на примере.

Пример 4. Пусть в закрытый сосуд помещен водяной пар, пусть этот сосуд помещен в термостат с регулируемой температурой. В результате температура водяного пара может либо повышаться, либо понижаться, по желанию исследователя. Если на первом этапе опыта в сосуде находится пар, то молекулы пара движутся практически с полным отсутствием корреляции движения между собой, хаотично. Только в моменты столкновений молекул между собой их совместное движение как-то начинает зависеть друг от друга. Мера энтропии и хаоса в системе в этом случае самая высокая.

Пусть далее исследователь понизил температуру пара и пар превратился в жидкость. Характер хаотичного движения молекул воды не изменится в целом, однако теперь величина расстояния между молекулами жидкости значительно, в сотни и тысячи раз меньше, чем в случае пара. Поэтому степень взаимного влияния движения одной молекулы жидкости на движение соседней молекулы в сотни и тысячи раз больше, чем в случае пара, хотя свобода движения для молекул жидкости остается большой. Необходимо отметить, что полная теория жидкости все еще не создана. Ясно, что мера энтропии понизится в случае системы, состоящей из жидкости, по сравнению с энтропией системы с паром.

Пусть теперь исследователь понизит температуру жидкости еще ниже, вследствие чего жидкость превратится в кристалл, в твердое тело – лед. В этом случае зависимость движения некой молекулы от движения окружающих ее молекул становится очень высокой, молекулы и атомы твердого тела могут совершать только небольшие по амплитуде колебания относительно своего положения равновесия в узлах кристаллической решетки твердого тела. В этом случае величина энтропии, то есть мера беспорядка и хаоса, после кристаллизации жидкости еще более понизится, чем в системе с жидкостью.

На этом примере видно, что макроскопические свойства пара, воды и льда между собой очень отличаются, хотя и пар, и вода, и лед состоят из одних и тех же молекул. Интересно отметить, что человек примерно на 60% состоит из молекул воды.

Отсюда следует вывод, что повышение или понижение величины упорядоченности и энтропии на микроскопическом уровне приводит к резким скачкам свойств системы на макроскопическом уровне.

Безусловно, к биологическим системам, и к человеку как частному случаю биологической системы, неприменим метод понижения или повышения температуры, но существуют другие методы изменения величины энтропии в биологической системе «человек», в массиве его знаний и в социальной системе, состоящей из массива людей, и педагогику можно по праву отнести к их числу.

Биологические системы, и человек, имеют способность самостоятельно образовывать сложные упорядоченные структуры. Здесь нет противоречия с принципом неуклонного роста энтропии в системе, так как биологические системы являются открытыми системами, они постоянно обмениваются энергией и веществом с внешней средой. Поэтому энтропия из биологических систем может «уходить» во внешнюю среду, именно во внешней большой системе энтропия будет неуклонно увеличиваться, может, более высокими темпами за счет «сброса» энтропии из биологической подсистемы. Поэтому здесь не нарушаются законы термодинамики, как показал это Э. Шредингер (Erwin Rudolf Schrodinger). Для возможности постоянного образования все более сложных структур необходим постоянный подвод извне энергии и питательных веществ к системе, как считает Г. Хакен (Hermann Haken).

По мнению автора, здесь необходимо сделать существенное дополнение и к указанным двум важным факторам – внешней энергии и внешним веществам, обязательно добавить третий, очень важный фактор – подвод в подсистему некой информации, но это будет не просто информация вообще, в предлагаемом автором делении это будет именно «скрытая информация».

Г. Хакен (Hermann Haken) в своих работах очень интересовался причиной, которая заставляет хаос самостоятельно образовывать сложные структуры. При этом процессе наблюдается заметное уменьшение энтропии, он эту причину обозначил термином «некий демон».

По мнению автора, значительно более корректно эту причину обозначить термином «скрытая информация», это явно ближе к истине и не требует привлечения потусторонних сил.

Это предложение автора подтверждается также тем фактом, что сам Г. Хакен (Hermann Haken) называл энтропию «проклятием механики», а ведь известно, что «энтропия» и «информация» связанные между собой понятия. При рассмотрении воздействия информации на сложную систему Г. Хакен (Hermann Haken) приходит к выводу,

что смысл принимаемому сигналу можно приписать только тогда, когда будет известной реакция адресата. Он предлагает ввести понятие относительной ценности сигнала.

С точки зрения автора, более логичным является деление информации на «скрытую информацию» и «потенциальную информацию», в случае, когда речь идет об объектах неживой природы. В случае, когда рассматривается человек как биологическая система, то добавляется еще деление на третий класс: «эго – информация». Очевидно, что передача информации играет очень большую роль в функционировании живого организма как единой системы.

Г. Хакен (Hermann Haken) отмечает, что система, находящаяся в равновесии, не может вырабатывать или хранить информацию. Для доказательства этого утверждения он предлагает рассмотреть пример с книгой. Пока бумага книги отличается от типографской краски на внешний вид и по строению, то книгу можно прочитать и извлечь из нее информацию, но такая книга не находится в равновесии с окружающей средой. В равновесном состоянии бумага книги распадется на пыль, на пыль распадется и типографская краска, под действием кислорода воздуха, вредителей, микробов и прочих факторов, равновесное состояние книги такое, когда она превращается в горсть пыли.

Необходимо добавить замечание о том, что жизнь человека можно рассматривать как динамический неравновесный стохастический биологический процесс медленного химического горения при температуре $36,6^{\circ}\text{C}$, который сопровождается процессами мышления.

Г. Хакен (Hermann Haken) отмечает, что люди в своей деятельности передают громадный объем информации следующему поколению через процесс обучения. В силу громадности этого объема информации возникают большие трудности в передаче этой информации студентам, преодоление этих трудностей являет собой одну из главных проблем педагогики. Для преодоления этих проблем широкое применение нашли синергетические подходы.

В качестве удачного примера использования синергетики в педагогике, применительно к подготовке студентов по специальности «Технологичное образование», необходимо указать работу Н.И. Садового и Е.М. Трифоновой [3]. По их мнению, применение синергетики приведет к нелинейному характеру обучения, что даст возможность студентам активно влиять на ход учебного процесса, акцентировать свое внимание на том конкретном вопросе, который интересует студента именно в данное время. Также это приведет к появлению у студентов компетентности к самоусовершенствованию и самоорганизации. Они считают, что на смену традиционному способу обучения придут новые организационные формы, которые будут принуждать студентов нестандартно думать, находить противоречия и самим их решать, что факт наличие связки из понятий «возмущение мысли – упорядочение знаний» резко повысит эффективность обучения.

В работе Н. И. Садового, Е. М. Трифоновой и В. П. Вовкотруба [4] рассматривается вопрос разделения эволюционного и революционного путей развития путем введения в обращение термина «обобщенная структурно-понятийная формация». Одним из примеров таких терминов было понятие «парадигма», затем можно указать такие как: «концепция исследовательских программ», «культурологическая эпистемология» и другие. Появление этих подходов можно рассматривать как процесс самоорганизации неструктурированного массива знаний в строгую систему знаний. Число удачных примеров применения синергетики к решению проблем педагогики можно умножать и дальше, но необходимо, однако, сказать, что применение синергетики далеко не всегда носит успешный характер. В вопросе неудачного применения синергетики необходимо разобраться более подробно.

Очевидно, что проблемы, возникающие при внедрении синергетики в учебный процесс, однозначно говорят как о сложности проблем, стоящих на этом пути, так и о том, что предложенные в многочисленных статьях различные подходы и способы не всегда эффективны на самом деле. Применительно к педагогике синергетика как открывает свое «окно возможностей», так и вместе с тем налагает ряд жестких ограничений и запретов.

Необходимо подчеркнуть, что синергетику нельзя рассматривать как новую систему методических указаний по проведению занятий. Этот факт, вероятно, не всеми исследователями понимается до конца правильно.

Можно согласиться с утверждением авторов Т. С. Назаровой и В. С. Шаповаленко, что в педагогике наблюдается «синергетический синдром» [5]. Трудно также не согласиться с утверждением [5], что недостаточная осведомленность в синергетике некоторых авторов и недопонимание ее законов приводят к жонглированию понятиями и балансировке на грани между четкими определениями и весьма смутными ощущениями и выводами. По мнению В. А. Игнатовой [6], главной проблемой, которая мешает широкому внедрению идей синергетики, является традиционное педагогическое мышление с его технократической парадигмой, которая, в итоге, заводит человечество в масштабный экологический кризис. Для предотвращения кризиса необходимо, согласно [6], внедрение гуманизации и гуманитаризации в образование, с выходом на передний план ценностного знания.

В работе В. М. Квас [7] рассматривается вопрос построения новой педагогической системы, которая предусматривала бы внедрение в систему образования синтетических знаний, а они, в свою очередь, должны быть сформированы на базе междисциплинарных связей. По мнению автора В. М. Квас, необходим учет синергетического подхода к вопросам самоорганизации системы образования. Вопрос рассмотрения различных вариантов по внедрению идей синергетики в педагогику непростой, этих предложений очень много.

Говоря о процессах учебы, необходимо отметить, что Г. Хакен (Hermann Haken) считает, что креативность мозга человека – это самая сложная головоломка, которую нам задал сам мозг. Нам очень трудно понять механизм, в результате действия которого внезапно складывается нечто целое из самых причудливых кусочков.

Г. Хакен (Hermann Haken) считает, что не столько головной мозг человека управляет процессом обучения и обработкой поступающей информации, а в первую очередь обучением управляют именно процессы самоорганизации. То есть, по его мнению, именно синергетические процессы, происходящие в массиве учебной информации, играют главную роль в процессах обучения студентов. Это очень сильное утверждение, по мнению автора. Но, как сказал философ К. Поппер (Karl Raimund Popper), никакую теорию нельзя доказать, теорию можно только опровергнуть.

Поэтому задача педагога видится в том, чтобы заранее помочь в создании правильной структуры передаваемой педагогом студенту информации, что, вне всякого сомнения, облегчит переход от хаоса к образованию правильной структуры знаний в «системе памяти» – голове студента.

Важную роль в процессах внутри биологических систем играют обратные связи, в особенности положительная обратная связь. Рассмотрим это на таком примере – пусть внутри организма стимулируется производство гормона роста самого организма, в результате рост организма приводит к росту объема производства гормона роста, что, в свою очередь, ускоряет рост организма и так далее по кругу. В итоге мы можем наблюдать экспоненциальный либо факториальный рост или самого организма, или его отдельных органов.

По мнению автора, создание условий для реализации положительной обратной связи в деле синтеза новых знаний имеет очень большое значение в педагогическом процессе. В образовании замкнутой цепи положительной обратной связи по информации в процессе учебы в тандеме «преподаватель – студент» креативную роль должен играть преподаватель, как «активный элемент» в цепи обратной связи, но главным в этом тандеме является студент, именно его знания – это реальная оценка труда преподавателя.

Пример по кристаллизации воды, который привел Г. Хакен (Hermann Haken), можно распространить, по аналогии, и на педагогические системы и подсистемы. При обмене полезной информацией между преподавателем и студентом происходит «насыщение» знаниями «системы памяти» студента и упорядочение структуры знаний в его «жестком диске» – голове. Мера «энтропии массива знаний» студента, говоря по аналогии со структурой кристаллической решетки твердого тела, уменьшается, а в системе памяти преподавателя, что интересно, при обучении студента энтропия не растет, даже немного падает, за счет повторения передаваемой информации в новых внешних условиях.

Можно предположить, что главная задача преподавателя состоит в том, чтобы в результате его деятельности в тандеме «преподаватель – студент» произошла максимально полная «кристаллизация знаний» в голове студента и падения до минимума его «энтропии

массива знаний». Из курса молекулярной физики известно, что кристаллизация жидкости не произойдет, если внутри жидкости нет центров кристаллизации. Известно, что жидкость без центров кристаллизации можно охладить ниже ее точки замерзания на 20–30°C, получается так называемая «переохлажденная жидкость». Если продлить аналогию на процессы мышления, то можно сказать, что именно преподаватель должен внести необходимое число центров «кристаллизации знаний» в голову студента, иначе там не произойдет желанный процесс «кристаллизации знаний» и будет наблюдаться аналог переохлажденной жидкости – «переохлажденный массив хаоса и не знания». Можно сказать, что преподаватель своим массивом знаний создает вокруг себя интеллектуально – информационное поле, которое понижает энтропию «массива знаний» в ближней подсистеме – в «системе памяти» студента.

Как завершающий этап, который показывает возможный вариант по внедрению синергетического подхода в процесс обучения, можно показать ограниченный фрагмент предлагаемого учебного процесса, который характерен наличием циклического повторения учебной информации.

С учетом наличия: тандема «преподаватель – студент», положительной обратной связи по величине и качеству передаваемых знаний в этом тандеме, наличия активной позиции преподавателя как главного источника знаний для студента получим массив таблиц.

Массив таблиц

Вариант циклического учебного процесса с применением обратной связи по усвоенной информации

Таблица 1

Шаг	Характеристика действий
1	Передача от преподавателя к студенту кванта информации №1

Таблица 2

Шаг	Характеристика действий
2	Усвоение студентом кванта информации № 1

Таблица 3

Шаг	Характеристика действий
3	Анализ преподавателем правильности усвоения студентом кванта информации №1, выявление его ошибок, выработка преподавателем корректирующей информации для их исправления и выработка «возмущения мысли» для структурирования знаний студента

Таблица 4

Шаг	Характеристика действий
4	Передача от преподавателя к студенту: кванта информации №2 вместе с корректирующей информацией для исправления ошибок от кванта №1 и создания нового «возмущения мысли» для структурирования знаний

Таблица 5

Шаг	Характеристика действий
5	Усвоение студентом: полученных от преподавателя: кванта информации №2, корректирующей информации по ошибкам от кванта №1, создание «возмущения мысли» по кванту информации №1

Таблица 6

Шаг	Характеристика действий
6	Проверка преподавателем правильности усвоения студентом квантов информации №2 и №1, с учетом корректирующей информации, проверка правильности прежних «возмущения мысли», выработка новой корректирующей информации по всей полученной студентом информации, выработка новых возмущений мысли

Шаг	Характеристика действий на последнем шаге N
N	Преподаватель убеждается в отсутствии ошибок в усвоении всех квантов учебной информации студентом по заданной теме, подводит итоги, ставит оценки. Информацию по трудным разделам (темам) переносит на будущие занятия.

Процесс циклически продолжается до усвоения студентом последней дозы информации по предмету и безошибочного запоминания требуемого объема знаний, это происходит на шаге под номером N .

Как видно из массива таблиц, в ходе учебного процесса имеет место фактически интерференция разных видов информации. Под интерференцией информации понимается взаимное влияние друг на друга двух сигналов, двух видов информации – полученной от преподавателя информации и усвоенной студентом на предыдущем этапе обучения. Затем совместно анализируются возникшие ошибки как разность между правильной и усвоенной студентом информацией, далее вырабатывается корректирующая информация, она снова доводится до студента, в итоге возникает интерференция потоков информации. Управляемая преподавателем интерференция потоков знаний приводит, в конечном итоге, к созданию сложной структуры усвоенных знаний в голове студента. В первом приближении «система памяти» студента считается ненадежной и с низкой пропускной способностью канала передачи информации, что требует многократного контроля объема и качества «записанной» учебной информации. Предлагаемый алгоритм хода учебного процесса это обеспечивает при любом качестве исходной индивидуальной «системы памяти» студента, будет отличаться только длительность циклического процесса.

Выводы. 1. Фактором, который заставляет хаос образовывать сложные структуры, является параметр «скрытая информация», которая находится в динамической стохастической неравновесной нелинейной открытой системе.

2. Показано явление сложной самоорганизации биологических и социальных систем и функциональных структур массивов знаний.

3. Показана необходимость применения обратной связи по информации в ходе реализации учебного процесса в тандеме «преподаватель – студент».

4. Вводится понятие – «кристаллизация знаний студента в информационно – интеллектуальном поле преподавателя».

5. Показан возможный вариант синергетического подхода по структурированию знаний студента в тандеме «преподаватель – студент» путем применения управляемой преподавателем интерференции между усвоенной студентом информацией и очередной дозой комплексной информации от преподавателя.

Перспективы дальнейших исследований. Режим учебы, близкий к индивидуальной учебе, представляется автору самым оптимальным для действительно высококачественного обучения.

Сейчас режим индивидуального обучения применяется только при подготовке людей «штучной» профессии, типа космонавта.

Для современной высшей и средней школы, где учатся десятки миллионов студентов и школьников, такой подход организовать невозможно из-за очень больших физических и финансовых затрат.

Синергетический подход к обучению позволит, весьма вероятно, реализовать режим «автонастройки учебы» каждого студента на подходящий именно ему режим и ритм учебы, что повысит качество усвоения учебных дисциплин до требуемого уровня.

Необходимо подчеркнуть, что синергетика – это не панацея от всех болезней высшей школы сама по себе. Синергетика открывает новые возможности в педагогике, но ими надо правильно воспользоваться.

Список использованной литературы

1. Королев С. Информационно–компьютерная модель процесса обучения // С. Королев // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Випуск 8. Частина 2. – С. 104–110. – (Серія: Проблеми методики фізико–математичної і технологічної освіти).

2. Королев С. В. Виды информации в моделировании индивидуальной оптимизации процессов обучения / С. В. Королев // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : Сум. ДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 7 (51). – С. 83–101.
3. Садовий М. І. Підготовка вчителів технологій з використанням синергетичного підходу [Електронний ресурс] / М. І. Садовий, О. М. Трифонова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка / [редкол. : П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам.-Под. нац. ун-т Івана Огієнка, 2014. – Вип. 20. Управління якістю підготовки майбутнього вчителя фізико-технологічного профілю. – С. 53-55. – Серія: Педагогічна. – Режим доступу: <http://journals.uran.ua/index/php/2307-4507>.
4. Садовий М. І. Вибрані питання загальної методики навчання фізики [Електронний ресурс] : [навч. посіб. для студ. фіз.-мат. фак. пед. навч. закл.] / М. І. Садовий, В. П. Вовкотруб, О. М. Трифонова. – Кіровоград : ПП «ЦОП «Авангард», 2013. – 252 с. – Режим доступу: <http://ldf-kr.at.ua/doc/rozrobki/vibr-pitanya-MFV.pdf>.
5. Назарова Т. С. Синергетический синдром в педагогике / Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко [Текст] // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 25–33.
6. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26–31.
7. Квас В. М. Синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу / В. М. Квас // Теоретично-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць / Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2010. – Вип. 14, кн. I. – С. 125–133.
8. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен; пер. с англ. В. И. Емельянова; под ред. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. – М. : Мир, 1980. – 404 с.
9. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен ; пер. с англ. – М. : Мир, 1991. – 240 с., ил.
10. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

References

1. Korolev, S. (2015). Training process information – computer model. *Scientific notes of V. V. Vinnichenko State Pedagogical University at Kirovograd*, 8(2), 104–110 (in Ukr.).
2. Korolev, S. V. (2015). Kinds of information in modeling and individual optimization of educational process. *Pedagogics: theory, history, innovation technology*. A. S. Makarenko State Pedagogical University at Sumy, 7(51), 83–101 (in Ukr.).
3. Sadoviy, M. I. (2014). *Technology Teachers' Training, using cynergetic approach*. Retrieved from: <http://journals.uran.ua/index/php/2307-4507> (in Ukr.).
4. Sadoviy, M. I. (2013). *Selected issues of physics training general methodology*. Retrieved from: <http://ldf-kr.at.ua/doc/rozrobki/vibr-pitanya-MFV.pdf>. (in Ukr.).
5. Nazarova, T. S., Shapovalenko, V. S. (2001). Cynergetic syndrome in pedagogic. *Pedagogic*, 9, 25–33 (in Russ.).
6. Ignatova, V. A. (2001). Pedagogical aspects of cynergetics. *Pedagogic*, 8, 26–31 (in Rus.).
7. Kvas, V. M. (2010). Cynergetic approach to the organization of educational process. *Theoretic–methodological problems of children's and studying youth's education: a collection of scholarly works*. Kirovograd: Association with limited responsibility "Imex ltd", 14(1), 125–133 (in Ukr.).
8. Haken, H. (1980). *Cynergetics*. In Klimontovich U. L. and Osovets S. M. (Eds.), translated from English. Moscow : Mir publishing house (in Rus.).
9. Haken, H. (1991). *Information and self-organization. Microscopic approach to complex systems*. Translated from English. Moscow : Mir publishing house (in Rus.).
10. Prigogine, I., Stengers, I. (1986). *Order out chaos. A new dialogue between men and nature*. In V. I. Arshinov, U. L. Klimontovich and U. V. Sachkov. Translated from English. – Moscow : Progress publishers (in Rus.).

KOROLEV Sergey,

Senior Lecturer of Department of General of Technical Disciplines and Aviation Chemistry
Kirovograd Flight Academy of National Aviation University
e-mail: serg-vas-kor@mail.ru

CYNERGETICS CORRECT APPLICATION IN TRAINING PROCESS PERFECTION

Abstract. *The article demonstrates that the main cause, making the chaos to spontaneously form exceptionally complex structures is, probably, presence of the inner parameter, namely "concealed information" within the considered open social or biological system. The open system should be distinctively dynamic, non-linear, non-balanced, stochastic, scalable and able to form bifurcations.*

The article describes the basic conceptual multitude, obtained as the result of intersection of synergy basic conceptions with those of pedagogic. It also describes the phenomenon of complex self - organization of biological system and of functional structures of knowledge tracts.

The articles also demonstrated the necessity and efficiency of information feedback when realizing training process in «teacher – student tandem», as well as in mechanism of human brain functioning from viewpoint of an information – computer model.

To successfully convey training information from teacher to student and for the information to be efficiently mastered by the latter it is necessary to leave a required number of the knowledge “crystallization center”, created by the teacher in student’s “memory system” to be imperfect at the initial moment of training, having a low reliability level when storing the recorded information and a low level of the “recording channel” capacity. To overcome the potentially negative qualities of the memory system it is necessary to arrange a multiple synchronic repetition of the studied information recording processes, what can be considered as interference of two information flows: correct information, coming from the teacher and distorted information of the student’s memory system. The interference of the two information flows, will make possible to rise the volume and quality of the training information, mastered by the student, to the required level.

As an intermediate total is shown a possible variant of synergetic approach to structuring student’s knowledge tract in «teacher – student tandem» with application of theses: positive feedback in the sphere of information, interference between the pieces of information, adopted by the student and the tracts of information, coming from the teacher, application of directed student’s tracts fluctuations. These methods make it possible to realize in large scale the elite mode of individual training.

Key words: *chaos, bifurcation, stochastic process, self – organization of biological system, self – organization of knowledge tract, entropy of knowledge tract, structuring the knowledge, knowledge “crystallization center”.*

*Одержано редакцією 14.03.2016
Прийнято до публікації 21.03.2016*

УДК 378.01531:7

ЛАППО Віолетта Валеріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
e-mail: lappo30@mail.ru

ТРЕНІНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Стаття присвячена проблемам формування духовних цінностей студентів в умовах освітнього простору вищої школи. Визначено зміст і різновиди тренінгів, які необхідно активізувати у виховній роботі ВНЗ. Обґрунтовано організаційно-методичні умови формування духовних цінностей студентів в процесі тренінгової діяльності академічної групи.

Ключові слова: *духовні цінності, студентська молодь, тренінгова діяльність, тренінгові вправи, учасники тренінгової групи.*

Постановка проблеми. Провідне завдання вітчизняної вищої школи полягає у створенні сприятливих умов для формування високопрофесійного фахівця з усталеною системою духовних цінностей, здатного спричинитись до державотворчого процесу Незалежної України. Відтак перед сучасною педагогічною наукою і практикою постає нагальна потреба у пошуку нових форм, методів і засобів виховання здатних ефективно впливати на духовну сферу особистості студента.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Незважаючи на значну кількість дослідницьких пошуків, присвячених проблемі виховання духовних цінностей, багато питань до тепер залишаються в координатах наукової дискусії. Зокрема проблема упровадження нових методик виховання в освітній процес ВНЗ знаходиться на стадії постановки проблеми та визнанні необхідності її розробки. З цього приводу С. Робінз, М. Коултер зазначають, що етичним питанням нині приділяється набагато більше уваги у навчальних планах вищих і

середніх спеціальних навчальних закладів: «Організації виявляють активність у розробці та використанні морально-етичних кодексів, у створенні тренінгових програм цієї спрямованості. Проте їх роль зводиться до того, щоби допомогти колегам вирішити проблеми морального характеру» [4, с. 91].

Тренінг став міждисциплінарним методом, за допомогою якого педагоги розв'язують багато різноманітних актуальних проблем. Так, К. Мілютіна розглядає тренінги як навчальні ігри, які є «синтетичною антропотехнікою, що поєднує в собі навчальну й ігрову діяльність, яка проходить в умовах моделювання різних ігрових ситуацій». Антропотехніка трактується як освітньої практики, яка спрямована на перетворення «природно даних людині здібностей» і формування на їх основі культурного феномена професійної майстерності. К. Мілютіна виділяє три основних антропотехніки: научіння, учіння, гру [3, с. 17].

Вивчення результатів теоритико-методичних досліджень І. Вачкова, Т. Гегедюш, К. Мілютіна дозволяють дійти висновку про те, що тренінгові вправи у процесі виховання духовних цінностей – особливий вид діяльності, призначений надати, поновити, узагальнити моральні знання та духовний досвід, перевірити ставлення до життєво важливих проблем, ідей, вчинків тощо. У науковому доробку І. Вачкова доведено, що саме тренінгові вправи полегшують засвоєння інформації, сприяють створенню позитивного настрою, підвищують продуктивність виховного процесу [1, с. 44–45].

Мета статті полягає у визначенні методичних засад активізації тренінгової діяльності у процесі виховання духовних цінностей студентів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах сучасного освітнього простору тренінг – це ефективна форма роботи для засвоєння знань, інструмент для формування умінь і навичок, спілкування в довірливій атмосфері та неформальній обстановці, пізнання себе і навколишнього світу.

Специфічними рисами тренінгу є:

- дотримання певних принципів групової роботи;
- наявність постійної групи (переважно від 15 до 20 осіб, що періодично збираються на зустрічі та співпрацюють разом);
- певна просторова організація (частіше за все – робота в ізольованому приміщенні, де учасники переважну частину часу сидять у колі);
- використання активних та інтерактивних методів роботи;
- об'єктивація суб'єктивних почуттів, емоцій, думок, знань учасників групи стосовно подій, які відбуваються в групі, вербалізована рефлексія.

З усього різноманіття тренінгів в якості форми організації виховного процесу варто залучати тренінги особистого росту та тренінги просвітницького змісту. Свій вибір мотивуємо тим, що на тренінгу *особистісного росту* відбувається робота над глибинними особистісними установками учасників, спрямована на духовне зростання індивіда. Відтак просвітницький тренінг розвиває комунікативні навички, в процесі його проведення порушуються проблеми відповідальної поведінки.

Тренінговий процес реалізується в межах шести основних тісно пов'язаних між собою компонентів.

1. Мета. Наприклад, метою просвітницького тренінгу є підвищення рівня інформованості щодо проблеми; зміна ставлення до проблеми; формування позитивної мотивації; вироблення та розвиток навичок адаптивної поведінки.

2. Учасники. Визначається цільова група, на яку спрямований тренінг. Саме від складу цільової групи і залежить зміст тренінгу, відповідно до якого підбираються методи тренінгу.

3. Методи. У контексті тренінгової діяльності – це обмежений рамковими умовами спосіб реалізації мети через роботу суб'єктів освітньої діяльності (учасників і тренера).

4. При організації, проведенні тренінгу важливе значення мають різні деталі, що не належать до обов'язкових елементів, однак можуть серйозно вплинути на ефективність

тренінгу: стан приміщення, у якому він проводиться, забезпеченість усіх учасників необхідним приладдям для проведення тренінгу.

5. Від умінь педагога-тренера, його кваліфікації залежить успіх тренінгу і подальшої діяльності його учасників [5, с. 28–29].

В процесі визначення ефективних заходів спрямованих на формування духовних цінностей студентської молоді було визначено тематику й основні завдання тренінгів, які б проводились кураторами академічних груп впродовж семестру під час годин спілкування, або ж в якості додаткових занять.

Тренінг «Вчимося бути толерантними».

Тренінг «Відповідальність – оберіг життя».

Тренінг «Людина починається з добра».

Тренінг «Пізнай себе – пізнаєш всесвіт».

Організація і проведення тренінгів спрямована на уточнення понять «толерантність», «гідність», «відповідальність» «благодійність», формування толерантної поведінки в соціумі, розвитку почуттів відповідальності власної гідності, виховання взаємоповаги і взаємопорозуміння, стимулювання емпатії, заохочення до активної життєвої позиції у справах милосердя.

Для кожного тренінгу добиралась серія вправ орієнтована на самоаналіз і самопізнання кожного учасника. Прикладом може слугувати вправа «Поміркуймо про головне», яка виконується під час тренінгу «Пізнай себе – пізнаєш всесвіт». Ведучий пропонує подивитись на коло, що лежить перед кожним учасником. Уявити себе у центрі кола. Розкласти картки з рисами характеру навколо себе. Якщо риса проявляється часто, то класти її ближче до центру. Якщо риса проявляється не часто, то відповідна картка кладеться на відстані. Якщо таких рис в характері не має, то картка відкладеться за межі кола. Учасники отримують ще по дві порожні картки. На них можна записати особливу позитивну рису свого характеру і ту рису, якої учасник хотів би позбутись. На завершення учасники обговорюють й аналізують свій вибір.

Для привернення уваги молоді до проблем духовного самовдосконалення варто використовувати вправу, під час якої пропонується визначити критерії духовності (свої пропозиції учасники фіксують на аркуші ватману). На завершення відбувається обговорення одержаних результатів й складання однакових вимог.

З метою уточнення поняття цінності учасники тренінгу можуть виконати вправу «Ціна чи цінність?!» Педагог-тренер починає вправу з того, що кладе на стіл дві монети різної вартості (наприклад, 1 гривня і 5 гривень). Потім запрошує одного з учасників обрати одну з монет. Після того, як учасник визначився з вибором, педагог запитує, на підставі чого він зробив вибір (більша вартість монети). Потім на стіл викладаються дві монети однакової вартості (але одна з них ювілейна). Знов відбувається вибір однієї монети. Коли учасник визначився з вибором, педагог запитує, що лежить в основі його вибору. По можливості вправа продовжується і учасники пропонують один одному зробити вибір однієї з уявних (чи намальованих) монет: сучасна копійка і копійка старовинна, карбованець срібний і золотий.

Підбиваючи підсумки вправи, увагу студентів звертають на ознаки, що обумовлюють вибір: важливість (значущість) задоволення потреб.

На дошці пишеться слово «ЦІННОСТІ», а учасники намагаються конкретизувати значення, в яких воно вживається.

- Реальна вартість речі в грошовому вираженні.
- Значущість речі чи явища для задоволення потреб людини.
- Річ або явище, якому надано особливий статус.

Для усвідомлення важливості відображення духовних цінностей у поведінці й учинках людини пропонується тренінгова вправа «Кроки допомоги». За умов вправи у невеликому лозовому кошику заздалегідь підготовлені карточки з порадами на щодень! Учасники по черзі дістають по карточці озвучують їх зміст та висловлюють свої припущення щодо ситуацій, в яких варто використовувати наведені поради.

В процесі апробації було визначено низку організаційно-методичних аспектів, що зумовлюють ефективність тренінгової діяльності в осередку академічної групи:

1. Оптимальна кількість учасників групи – близько 15 осіб, але може коливатись від 10 до 20 учасників. При значному збільшенні групи затягується проведення всіх вправ, при значному зменшенні – не створюється належна атмосфера.

2. Тренінг слід планувати так, щоб його важливі заходи забезпечили динаміку функціонування групи та потрібний баланс.

3. Основні правила. З ними знайомлять під час першого заняття. Вони чіткі та подані в письмовому вигляді. Всі дотримуються групових норм поведінки. Належна поведінка очікується від кожного учасника. Коли важко дотримуватися правил, їх можна переглянути, обговорити та змінити.

4. Оскільки емпіричний стиль тренінгових занять є дещо незвичним, дуже важливо, щоб учасники усвідомлювали, чого очікувати від занять, і мали можливість із самого початку висловити свої особисті сподівання й отримати відповіді на запитання. Важливо, щоб учасники погодилися з тим, що необхідно відвідувати всі заняття впродовж усього семінарського періоду. Істотні відхилення від цієї практики зменшать ефективність тренінгів.

5. Підготовка розкладу – важливе завдання команди тренерів. Розклад розробляється на базі загальної схеми, проте він гнучкий щодо певних вправ, ігор і зібрань, які використовуються.

6. Важливо пам'ятати про потребу групи у створенні атмосфери довіри, а також організувати вправи, які б відповідали динаміці групи. Адже спочатку люди прагнуть висловитись з приводу своїх очікувань від тренінгу, а під кінець їм потрібно поділитися думками з приводу того, що вони дізналися про себе.

Під час проведення тренінгу педагогу необхідно зосередити зусилля на створенні відповідності між формою та змістом взаємодії, забезпечити діалогічність атмосфери, в якій знаходяться учасники. Зазвичай група учасників сама виявляє високий потенціал для усвідомлення цінностей і переваг діалогу. Відтак користь для учасників групи приносять не рекомендації тренера в готовому вигляді, а висновки, до формування яких долучається група. Важливо, щоб усі учасники долучалися до обговорення питань, а задача ведиучого – коректувати висновки членів групи.

Висновки. Тренінгова діяльність в осередку академічної групи – важливий напрям партнерської взаємодії, що створює умови для того, щоб кожен майбутній фахівець зайняв активну життєву позицію, усвідомив власну соціальну відповідальність, утвердився на позиціях толерантності.

Подальшої розробки потребує система тренінгових занять, які стануть невід'ємною складовою виховного процесу ВНЗ й сприятимуть піднесенню духовної самосвідомості студентської молоді на якісно вищий рівень.

Список використаної літератури

1. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. / И. В. Вачков.– М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
2. Гегедюш Т. А. Психологічні тренінги для викладачів і студентів: зміст тренінгу по засвоєнню студентом позиції активного суб'єкта навчальної діяльності [Електронний ресурс] / Т. А. Гегедюш. – 2006. – Режим доступу: <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/referat-112/lang-1/referatpart>.
3. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: Навч. посіб. / Міжрегіон. акад. упр. Персоналом / К. Л. Мілютіна – К. Освіта, 2004. – 187 с.
4. Роббинз Стивен П. Менеджмент: Пер. с англ. / Стивен П. Роббинз, Мери Коултер. – 8-е изд.– М.: Изд. дом «Вильямс», 2006. – 1056 с.
5. Технологія тренінгу / [упоряд.: О. Главник, Г. Бевз; за заг. ред. С. Максименко]. – К.: Слово, 2008. – 112 с.

References

1. Vachkov Y. V. (2007) *Psychology Training Work: Substantive, Organizational and Methodological Aspects of the Training Group*. Moscow: Eksmo (in Rus.)
2. Gegegyush T. A. (2006) *Psychological Trainings for Teachers and Students: the Content of the Training for the Development of Student Positions the Active Subject of Educational Activity*. Retrieved from <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/referat-112/lang-1/referatpart>.

3. Milyutina K. L. (2004) *Theory and Practice of Psychological Training*: Textbook. Kyiv: Osvita (in Ukr.)
4. Robbenz Stiven P. (2006) *Management* / Stephen P. Robbins. Translation from English Mary Coulter. – 8th edition. Moscow: Publishing House «Williams» (in Rus.)
5. Technology Training (2008) [uporyad.: O. Glavny`k, G. Bevzza zag. red. S. Maksy`menko]. Kyiv: Slovo (in Ukr.)

LAPPO Violetta,

Candidate of Pedagogic Sciences Associate Professor of Pedagogic Sciences and Psychology,
Kolomyia Institute of the SHEE «Prykarpatskyi National University named after Vasyl Stefanyk».
e-mail: lappo30@mail.ru

TRAINING ACTIVITY AS A FACTOR OF OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF UPBRINGING OF SPIRITUAL VALUES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

***Abstract.** Introduction Formation of spiritual values of student's personality is an important way of improving psychological and pedagogical process of professional training, which creates conditions to every specialist to have active life position, commitment to duty, courage, determination, responsibility, and decency and honesty in relationships between people, understanding of social importance of its activity in any situations.*

The transition to adulthood in human society involves the personality to master the system of knowledge, norms and skills by which the personality can perform public functions, bear social responsibility and create material and spiritual values.

Technology of spiritually value self-determination of HEI students is a specially organized, focused, dynamic, innovative organization process and stimulation of spiritually cognitive activity of students directed at production of system knowledge about spiritual values which form dialectical and flexible outlook; value orientations on the ideals of culture and traditions of its nation; moral norms of society, spirituality, emotional culture, volitional behavior self-regulation, ability to self-cognition and cultural self-education; abilities and skills of cultural and creative activity and spiritual practice.

The content of the process of spiritual value self-determination of students at the modern stage of the society development should include educational resources of spiritual culture of society; potential of social and cultural environment of higher educational institution; spiritual self-development, self-improvement and spiritual self-realization of the student's personality.

The purpose of the article is to determine the pedagogical potential of training and the conditions of their use as a means of students' spiritual education at higher educational institutions.

Results. In order to identify the best educational conditions for attracting trainings as a means of spiritual education of students there was developed program. The program contains themes and content of educational activities that will take place in the academic group during one academic semester. In order to activate the students' and tutor's attention to the problems of spiritual content for each class the purpose and task of the meeting were described, The exercises of training that will be used during the meeting were suggested, and also a number of methodological recommendations according to their use were provided.

Originality. Thus contribution to the spiritual and value self-determination of the future specialist is an important direction of improving psychological and pedagogical process that creates conditions to every specialist to have active life position, equability of mind, professional society, responsibility, the highest understanding of social significance of its activities on the way of development of our Motherland.

Conclusion. The involvement of training as a means of spiritual education of higher educational institutions students foresees activation of various forms and methods of interaction between teachers and students, in which happens the formation and development of leading personality traits happens that make spiritual originality and affirm the moral imperative of the individual. Searching and implementing in educational work the training enriched by moral content are designed to orient students to use training which meet the needs and demands of a highly-educated noble man. This should be the initial step in refusal of resources that promote bad habits, cruelty, tastelessness and diminish the universal spiritual values.

Key words: spiritual values, college students, training activities, training exercises, the participants of the training group.

*Одержано редакцією 12.04.2016
Прийнято до публікації 19.04.2016*

UDC 378

LODATKO Eugene,

Doctor of Pedagogy, professor of High School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: lodatko@ukr.net

YARYGINA Nelya,

Ph.D, Associate Professor of Accounting, Analysis and Audit Department, Togliatti State University
e-mail: yar13@rambler.ru

INFORMATIONAL UPBRINGING IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER'S PROFESSIONAL PERCEPTION OF THE WORLD

***Abstract.** Introduction. The paper covers the rationale for the significance of informational upbringing of the students in the context of information development of the social and cultural space as a precondition for the formation of a future teacher professional worldview. The priority of the research is the study of various aspects of the worldview formation of a teacher in the context of modern information reality and the understanding of prerequisites for the interrelation of professional perception of the world of a future teacher with his informational upbringing.*

Purpose. The goal of research depends on the contradictions between the actual teaching practice and the (development) of capability of a teacher for various types of intellectual activity, as well as the professional perception of the world. The authors prove the increase of requirements for the professional worldview ensuring the adequateness of sensing and critical assessment of information, its influence on a future teacher professional development in the context of the information relations activation, the transition to new educational paradigm and the development of critical thinking.

Methods. The research was based on the analysis of statistical sources concerning the information support of the social and cultural processes and the group social relations; the results of educational research discourse of the essence of a teacher's professional worldview, the informational upbringing of a future teacher; the synthesis of teachers' professional preferences in the information resources application.

Results. The statement that professional perception of the world cannot be formed outside the process of educational activity being the informational by its nature is important to understand the processes taking place in the educational space. That is why the social and cultural effects resulting from the society information development should inevitably influence the organization and the meaning of this activity being fixed in the form of personal teaching experience. The experience gained in such manner makes up the foundations for deepening and extension of professional worldview of a teacher and enables the improvement of educational activities interpreted by the categories of pedagogical excellence.

Professional worldview of a teacher is interpreted as the general vision, perception and understanding of the essence of social and cultural phenomena and the purpose of activity in cultural outlooks reflecting the value orientation and the educational purposes in their content (subject) implementation.

While working on the paper, the authors pointed out and understood various aspects of professional activity of a teacher concerned with the use of modern information resources and services, and gave the reasons for the necessity of development of moral and ethical filters, able to ensure the adequateness of sensing and critical assessment of the information influencing the professional perception of the world of a teacher.

Originality. The scientific novelty of the research, the results of which are detailed in the paper, is governed by the identifying of social, cultural and information specificity of the worldview development of a teacher in the context of modern information reality and the argumentation of the necessity of informational upbringing of a future teacher in the context of social communications and interaction with various information resources.

Conclusion. The results of the analysis give reason to believe that the informational upbringing should be positioned for teachers, as the informational relations actors, to be one of the most important tasks of modern pedagogical science. That is why the creation of pedagogical system focused on the informational upbringing of a future teacher and promoting the formation of professional perception of the world, the efficient development of information relations and the ensuring of personal information security is the important project of the nearest future.

Key words: professional activity of a teacher, professional perception of the world, informational development of the society, information resources and services, informational upbringing.

Introduction

The developed professional perception of the world is very important for teacher; it enables to understand social and cultural essence of pedagogical activity and its projections to specific knowledge areas through the prism of acquired cultural outlooks. The teacher's worldview influences his ability to interpret the phenomena of the outside world, professional opportunities and the results of educational activity.

Cultural outlooks existing within the structure of social and cultural space are produced by various fields of activity (Lodatko, 2014a) displaying cultural specific characteristics of any professional group – the economists, the managers, the medical men, the educationalists, and others. Each group is a bearer of not only the content but also the purposes of activity that display social ideologemes, value orientation and societal ends in its phenomenological aspects.

The purposes of activity displayed in language, science, art, pieces of material culture and professional behavior are understood by an actor in the process of professional activity and gradually set in his perception of the world. In this respect, a teacher is not an exception. However, compared to other professionals, he should act in the space of senses of various cultural outlooks caused by various areas of knowledge (school subject, the language as the communication means, psychology, pedagogy), and the moral and ethical, information and other social and cultural phenomena.

The information phenomenon of the society, the introduction of which was predicted and considered in various contexts by F. Machlup (1962), M. McLuhan (1964), A. Toffler (1970), Z. Brzezinsky (1970), D. Bell (1973), Y. Masuda (1981) and other scientists about a half century ago, influenced considerably not only the nature of activity in all life spheres of the society but also the world perception and behavior stereotypes of the participants of social and cultural relations.

In recent decades, the information content of the society achieved such organizational and technical level, which allows granting the access for the social and cultural relations stakeholders, being both the information consumers and the information sources, practically to any information resources. It creates the unique reality conditions when the information component influences considerably the processes of the specialists' professional development, their intellectual, moral and ethical improvement, the formation of ability to be critical about the content of information, its context and sense identification and verification.

In modern society, among all social groups, the students and teachers (professors) are the most active users of various information resources. However, the students (due to their age peculiarities) are the most ill-prepared morally, ethically, logically and analytically for the differentiation of non-contradictory and actually useful information, the learning and understanding of its essence, its application on various interpretation levels and in communication. That is why the students are considered the most disadvantaged category of the information relations actors.

The professional activity of teachers as the actors of various levels of social and cultural relations (teacher – students, teacher – parents, teacher – colleagues) has the informative nature as the training, first of all, is the *informational process supposing the application* for learning of both the adapted information and the information obtained from various information sources, and the *assessment* of learning effects by the quality of the information acquisition by the students. Therefore, in the process of understanding the purposes of activity in the context of various cultural outlooks and the displaying of value orientation of the society, teachers should assess the information used against its accordance with the conceptual metaphors of particular didactics and the moral and ethical stances of the society.

For teacher, it is very important to develop the ability to adequate information sensing, its critical appraisal, the revealing of its qualitative characteristics influencing its perception and further use by the students. As it was noted in (Lodatko, 2014b), “one and the same information (depending on the target goals) can be displayed in various modalities and contexts that determinates considerably the view aspect of its perception”. Generated in such manner information semantic variability causes the extension of the size of understanding of its sense that is the important indicator of development of professional world perception of a teacher.

Purpose

In actual pedagogical practice, a teacher not always demonstrates the ability to perform specified kinds of intellectual activity as the existing teachers training programs do not give due

consideration to the informational upbringing. If it was possible to bear temporarily with such disadvantages at the turn of the century, now, in the context of active information saturation of the society and the transition to new educational paradigm, the development of professional perception of the world of a teacher became the problem requiring comprehensive study.

As the issue of such kind affects a number of various aspects of the worldview development of a teacher in the context of modern information reality, *the revealing of prerequisites for the interrelation of professional perception of the world of a future teacher with his informational upbringing* is all-important now.

Methodology of Research

During the study, the authors used the following methods: the analysis of statistical sources concerning the information support of social and cultural processes and the group social relations; the educational research discourse of the essence of professional perception of the world of a teacher and the informational upbringing of a future teacher; the synthesis of teachers' professional preferences in the information resources application.

Results of Research

Informational development of the society is now interpreted by the majority of the subjects of social and cultural relations within the context of promotion of all kinds of information services in different spheres of public life. These services are aimed at meeting public information needs, as well as the communication interests of certain social groups, including professional. Although this context is one of the easiest for understanding the essence of the changes that has occurred in the recent decade in the information society development, one should not neglect its socio-cultural effects including, in particular, the following:

- intensification of trends towards virtualization of communications;
- the impact of information resources and services on the formation of the awareness of all social groups without any exception;
- dependence of professional perception of the world not only on personal and social factors, but also on informational ones;
- the growing role of ethical filters in the information relations.

A complex of these socio-cultural effects potentially influences the formation of the teacher's professional perception of the world, and that is reasoned by the following considerations.

Teacher's professional perception of the world is a comprehensive vision, perception and understanding of the essence of social and cultural events and activity meanings in the cultural worlds which reflect value orientation and educational goals in their content (subject) implementation.

Obviously, professional perception of the world cannot be formed outside the process of educational activity, which by its nature is informational. Therefore, socio-cultural effects arising from the informational development of the society should be inevitably reflected in the organization and meaning of this activity and fixed in the form of subjective teaching experience. The experience gained through this activity forms the basis for enhancement of teacher's professional perception of the world (vision of the world) and gives the teachers an opportunity to improve their teaching activity interpreted in terms of pedagogical skills.

If to talk about training of future teachers in higher education institutions, one should note its focus on the formation of the fundamental bases of professional development; system of values; basic principles of professional perception of the world; interpretation of the existing teaching experience. According to the chosen educational program, a future teacher is involved in the socio-psychological, cognitive and informational interaction, knowledge transfer, search and understanding of the useful professional information, formation of professional competencies, and development of professional perception of the world. With that the learning outcomes are measured not only through the mastery of professional competence (as an indicator of achievement of educational goals), but also the development of professional perception of the world, understanding of moral and ethical norms and social values.

A specific feature of modern education is the increasing use of various information resources and services which provide "an opportunity to reveal the significant humanitarian potential of all disciplines through creation of ... worldview, development of ... thinking, public awareness and conscientious attitude to the world. ... New public services which appear in the

Internet may become one of the means to alter the process of education. Their functional combination may lead to the fact that the participants of the educational process will be able to quickly and conveniently navigate in the learning content from home and spend the minimum of time and effort ...” (Kuchakovska, 2015).

Developing this idea, M.A. Kolesnikov points out that “if a previous mundane level of outlook was associated with the “inner circle” where everyday life of the individual existed, at the present time these borders ... have greatly extended ... Informational support of the modern society has destroyed the traditional way of people’s ordinary lives. A huge flow of diverse information, in which science-based knowledge covers only a small part, not only gives answers to any issues, including “forbidden”, but also allows a person to express a personal point of view on any subject” (Kolesnikov, 2015), using the services of various information resources and public services. Among the latter a special attention is given to social media.

Studying this problem in a pedagogical context, G.A. Kuchakovskaya comes to the conclusion that “the use of social networks can make the educational process more interactive, have a positive impact on the results of students’ cognitive activity, become an effective means of increasing motivation and quality of teaching, as well as socialized instruction ..., performing joint-project activities, and individualize virtual working area” of the future teacher (Kuchakovska, 2015).

Attention to social networks, various information services and resources given in many educational researches in recent years is not accidental and is associated with the increase in both social activity of the population (first of all – the youth) and information capabilities of the Internet resources: news portals, archives, reference and encyclopedic resources, specialized sites and a various services. In particular, according to the study conducted by the Nielsen international company among 30 thousand on-line respondents in 60 countries (including Ukraine), about 47% of our citizens receive up-to-date information on the latest events from the social networks and nearly as many (48%) from online media. The activity of individuals in social networks has become a sign of the times: “If you are not registered in social networks, you are not anywhere else” (NT amounted rating the most popular Ukrainians in social networks, 2015).

Social networks have become a very convenient online service to create virtual social structures that “build social relationships” of individuals in the modern information environment. Among these structures virtual learning communities began to appear in recent years; they unite the participants on the basis of a certain educational theme (a concept) or similar points of view on these or other educational phenomena. For example, Facebook traditionally presents different university communities, informal networks of educational orientation, discussion platforms. This service enables students, teachers and other people who wish to participate in the discussion of a number of topics, receive links to pages with the necessary information, and the participants’ answers to the questions discussed by groups of interest.

Of course, the accuracy and quality of information that is added by the group members in a social network on the news panel or individual pages is the full responsibility of the participants, as well as references to the original sources of information. Therefore, for all participants it is important to have moral and ethical filter (Lodatko, 2006), and the ability to critically analyze information, understand and interpret it without distortion of meaning.

In addition to social networking a modern teacher has the ability to address a variety of different information resources (websites) of psychological, pedagogical and subject orientation, periodic professional publications, personal (author’s) pages, etc.

As a rule, the quality of materials placed in pedagogical publications does not give rise to doubt. However, the author's pages and sites of psychological and pedagogical orientation contain not peer-reviewed materials which in contents, grammar and style are far from being perfect. Among them one can often find educational “works” containing outdated information outside the historical context; they are free of novelty and with obvious signs of plagiarism. All this essentially reduces reliance to resources and requires extremely careful users’ critical attitude to the essence of the published information and its semantic integrity, logical consistency and completeness.

If we talk about resources containing non-specialized information (on various subjects), the so-called mix, we should remember that a teacher definitely faces a significant amount of junk information. It may contain advertising, autonomous pop-up windows, demonstration of unsolicited

video clips, appearance of unauthorized tabs in a browser, persistent offers to join various social groups, etc.

Impurity of information content of online resources absorbs users' physiological and psychological energy, distracts their attention, affects the channels of the first signaling system which do not provide filtration of the information, but stimulate an increasing emotional component. One of the means to counter these negative factors is ethical filters (Lodatko, 2006). However, they refer to the "action area" of the second signal system which can help the subject to form the means (mechanisms) for protection against junk information and informational violence.

One should also pay attention to the increasingly popular trend of information support of educational activities, such as organization of webinars on various levels and subjects. The convenience and efficiency of such form of professional communication for teachers are obvious; it serves as the basis for its active use in different environments: postgraduate and further education, independent work on some problem, development of methods of activity or exchange of experiences, and others.

From the statistics of a number of sites in the period from June 5 to 20, 2015 the publishing house "Ranok" (<http://www.ranok.com.ua/>) organized a Ukrainian interactive teaching marathon "Public dialogue: current issues of education" with 26 webinars held by leading experts in the field of primary and secondary education and senior authors of the publishing house "Ranok". In October 2015, as part of "Internet-Marathon" the Publishing Group "Osnova" (<https://www.hstry.co/timelines/23-biezkoshtovnikh-viebinara-obieri-svoiu-tiemu>) held 24 webinars for secondary school teachers, and educational and methodological portal (www.uchmet.ru) scheduled 40 webinars only for January 2016. There are a lot of other resources (sites) announcing webinars a month or two ahead, including those to be paid by the participants.

The topics of the advertised webinars cover a wide range of issues and are mainly determined by the preferences of their regional organizers or research areas developed by their structural divisions. The variety of offers allows the teacher to find the most interesting topic in the list of webinars, register and take part in their work. However, in some cases, there is a lack of clarity in terms of professional competence and authority of the authors. That is why what is still important for the audience is criticism of the teacher towards the content under discussion, their ability to analyze the meaning of the text delivered in real time (real-time operation mode), understanding of its ideological significance and educational nature, their willingness to participate in the online-discussion of the important issues.

Involvement of teachers in the information interaction with various sources of information, subjects of educational communication and social environment (or its separate groups) in various forms requires not only professional competence. Of the same importance is the development of the teacher's ability to navigate the educational level of information resources, their educational relevance, their compliance with the accepted moral and ethical standards, and their likely impact on the professional mentality and further teaching activity.

As it is known, the professional competence of a teacher starts to develop in the period of study at a higher education institution. However, the formation of the above mentioned skills, as well as the development of the abilities with the help of the teacher's professional perception of the world is not the key task of the learning process. Neither ability nor perception of the world can be taught. One can only contribute to their manifestation and development by means of informational upbringing of the future teacher in the same way as a person is trained to accept and follow the rules of conduct in the society. The quality of information relations and the comfort of the information environment of tomorrow depend on how successful the results of information upbringing will be today.

Originality

The revealing of social, cultural and informational specificity of worldview development of a teacher in the context of modern information reality and the reasoning of the necessity of the informational upbringing of a future teacher in the context of social communications and interaction with various information resources govern the scientific novelty of the research, the results of which are described above.

Conclusion

The above mentioned entitles to believe that if we want to see the “informational tomorrow” comfortable for the actors of information relations and promoting their professional educational activity than we have to position informational upbringing as one of the most significant tasks of modern pedagogical science. That is why the creation of pedagogical system focused on the informational upbringing of a future teacher and promoting the formation of professional perception of the world, the efficient development of information relations and the ensuring of personal information security (Social networks as a factor in information security, 2015) is the important project of the nearest future.

References

1. Kolesnikov, M. A. (2015). Development world view of the personality in the informational impact. *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical Institute*. 1(25). Retrieved 15/01/2016, from <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2015/2015-1-27.pdf> (in Rus.)
2. Kuchakovska, H. A. (2015). The role of social networks for the activation the learning process of informatics future primary school teachers. In: *Information technology and learning tools*. 47 (3). 136–149 (in Ukr.)
3. Lodatko, E. A. (2006). Modeling levels of knowledge management. *RELGA: Scientific and cultural online magazine*. 6(128). Retrieved 15/01/2016, from <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=923&level1=main &level2=articles> (in Rus.)
4. Lodatko, E. A. (2014 a). Cultural worlds of modern mathematics teacher. In: A. L. Semenov, L. I. Bozhenkova (Ed.). *Actual problems of teaching mathematics and computer science in schools and universities: Proceedings of 2rd International Scientific Conference 2–4 October 2014*. Moscow: MPGU (Moscow State Pedagogical University), 274–279 (in Rus.)
5. Lodatko, E. A. (2014b). Information upbringing of students as a socio-cultural problem. In: M. P. Lapchik (Ed.). *Informatization of education: theory and practice: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference 21–22 November 2014*. Omsk: OmSTU (Omsk State Pedagogical University), 65–68 (in Rus.)
6. NT amounted rating the most popular Ukrainians in social networks (2015). November 29. Retrieved 15/01/2016, from <http://nv.ua/ukr/ukraine/politics/nv-sklalo-rejting-najpopuljarnishih-ukrajintiv-v-sotsialnih-merezhah-82828.html> (in Ukr.)
7. Social networks as a factor in information security (2015). *Information-analytical bulletin. Appendix to the magazine “Ukraine: events, facts, comments”: Overview of Internet resources. (16–29.11)*. Kyiv, 21. (in Ukr.)

Received 04/21/2016

Accepted for publication 26/04/2016

УДК 378.147.88

НЕКОЗ Ірина Веніамінівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
e-mail: nekoz@email.ua

РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ ТВОРЧОЇ ІНІЦІАТИВИ І ДОСЛІДНИЦЬКИХ НАВИЧОК

У статті йдеться мова про організацію науково-дослідницької роботи студентів як однієї з форм самостійної навчальної діяльності. Мотиваційним чинником у самостійній роботі є використання такої форми організації навчального процесу, як участь в олімпіадах з навчальних дисциплін, участь у науково-дослідних конференціях, конкурсах науково-дослідних робіт тощо. Мета статті - вказати обов'язкові умови розвитку творчої ініціативи студентів. Основним результатом роботи викладачів кафедри є практичне підтвердження теорії організації науково-дослідної роботи студентів та розвитку дослідницьких навичок майбутніх фахівців.

Ключові слова: самостійна навчальна діяльність, науково-дослідна робота, форма організації навчального процесу, наукова конференція, творча ініціатива студентів, мотиваційні чинники, умови розвитку творчої ініціативи, дослідницькі навички.

Основне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Вирішення цього завдання навряд чи можливе тільки шляхом передачі знань у готовому вигляді від викладача до студента. Необхідно виховати студента з пасивного споживача знань в активного їх творця.

Посилення ролі самостійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, який повинен будуватися так, щоб розвивати вміння вчитися, формувати у студента здатності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, способам адаптації до професійної діяльності в сучасному світі. У той же час самостійна робота, її планування, організаційні форми і методи, система відстеження результатів є одним з найбільш слабких місць у практиці вузівської освіти і однією з найменш досліджених проблем педагогічної теорії.

У дослідженнях, присвячених плануванню та організації самостійної роботи студентів (Л.Г. Вяткін, Б.П. Єсіпов, В.А. Козаков, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, Н.А. Половникова, П.І. Підкасистий та ін.), розглядаються загальнодидактичні, психологічні, організаційно-діяльнісні, методичні, логічні та інші аспекти цієї діяльності, розкрито різноманітні сторони досліджуваної проблеми. Однак особливої уваги потребують питання мотиваційного, процесуального, технологічного забезпечення самостійної аудиторної та позааудиторної пізнавальної діяльності студентів – цілісної педагогічної системи, що враховує індивідуальні інтереси, здібності і схильності студентів.

Самостійна робота студентів – це будь-яка діяльність, яка пов'язана з розвитком мислення майбутнього професіонала. Будь-який вид занять, що створює умови для зародження самостійної думки, пізнавальної активності студента, пов'язаний зі самостійною роботою. У широкому сенсі під самостійною роботою слід розуміти сукупність усієї самостійної діяльності студентів як у навчальній аудиторії, так і поза нею, в контакт з викладачем і в його відсутності. Відомо, що мотивація самостійної навчальної діяльності може бути посилена при використанні такої форми організації навчального процесу, як участь в олімпіадах з навчальних дисциплін, участь у науково-дослідних конференціях, конкурсах науково-дослідних робіт тощо. Вибудовуючи освітній процес і розвиваючи самостійну роботу студентів, викладачі кафедри іноземних мов Черкаського національного університету враховують внутрішні фактори, що сприяють активізації самостійної роботи. Значна увага при цьому приділяється розвитку у студентів творчої ініціативи і дослідницьких навичок для формування потреби в безперервній освіті, здатності аналізувати, приймати рішення, виховує гнучкість мислення, пізнавальну активність, самостійність.

Творча ініціатива – це самостійний прояв творчості при виконанні будь-якого завдання. Творча ініціатива виражається в способі виконання роботи при мінімізації репродуктивних і шаблонних дій. Творча ініціатива студента – це рівень діяльності студента, регульований свідомістю і активністю особистості та спрямований на задоволення його пізнавальних, інтелектуальних потреб відповідно до освітньої мети – вміти користуватися компетенціями, які визначають реальність і досяжність мети. Поняття «ініціатива» розглядається у філософії, психології, соціології і педагогіці під різними кутами. У педагогічному контексті ініціатива – внутрішнє спонукання до нових форм діяльності, керівна роль в будь-якій дії [6, с. 212]. Ініціативу належить розглядати як протилежність необхідності, прояв потенційної можливості творчості, реалізованої суб'єктом навчання. У творчій системі навчання ініціатива має системоутворювальне значення. У низці психолого-педагогічних праць поняття «ініціатива» розкривається через здатність до самостійного здобуття знань і позначається як «пізнавальна самостійність», спроможність людини до самостійного пошуку завдань, проблем, нових способів дій (народжується всередині самого ініціатора і цілком залежить від його здібностей) [8; 9].

Формування творчої ініціативи студентів – це процес формування професійної компетентності студентів на основі розвитку його творчих здібностей при організації процесу навчання.

Організаційно-методична діяльність викладача з формування творчої ініціативи студентів являє собою побудову навчального процесу, в якому реалізується безпосередня або опосередкована взаємодія його учасників, в ході якої відбувається обмін інформацією.

Для того, щоб діяльність студентів стала дослідницькою, викладач повинен вирішити ряд проблем по формуванню творчого імпульсу у свідомості студента, а потім навчити його принципам, методам, формам і способам наукового дослідження, основам професійного знання і наукового пізнання, дати можливість самореалізуватися через рішення завдань наукового характеру за індивідуальною темою. При цьому студент повинен чітко уявляти,

що він повинен отримати, яким чином і коли зможе досягти кінцевого результату. Обов'язковими умовами розвитку творчої ініціативи студентів є:

1. Добровільність участі. Це означає добровільний характер участі студентів у творчих заходах на відміну від обов'язковості навчальної діяльності. Викладачі кафедри надають студентам право самостійно вирішити для себе питання про участь у конференції, насамперед, у відповідності зі своїми інтересами, бажаннями дізнатися щось нове або розвинути придбані раніше навички. При цьому робота над тематикою конференції, але в більш вузькому вигляді, відбувається під час навчального процесу, так як тема конференції безпосередньо пов'язана з майбутньою професією і практичною діяльністю молодих фахівців.

2. Позаурочний характер виконання творчого завдання. Викладачі кафедри погоджуються з тим, що при виконанні робіт такого виду повинен бути присутнім оціночний фактор. Заохочення студентів за успіхи в навчанні і творчій діяльності завжди знаходять своє місце під час підготовки та проведення студентської конференції, що дає позитивний результат.

3. Поєднання самодіяльності та ініціативи студентів з направляючою роллю викладача. На відміну від навчальної роботи, де викладач відіграє провідну роль, при виконанні творчих завдань студенти проявляють більше самостійності, винахідливості, як в процесі виконання, так і в процесі організації.

4. Чітка організація і ретельна підготовка заходів. При проведенні будь-яких творчих заходів перед студентами необхідно чітко поставити мету і завдання даного заходу. Дана процедура необхідна для того, щоб була можливість оцінити роботи згідно з однаковими критеріями. Хоча студентські конференції нашою кафедрою проводяться не перший рік, і викладачі, і студенти з усією відповідальністю підходять до цього питання. Щороку викладачі привносять елемент новизни та інновацій в організацію конференції.

5. Широке використання методів педагогічного стимулювання активності студентів. Студенту необхідно показати, що творчі здібності, розвинені їм за час навчання, знадобляться йому в його подальшій професійній діяльності.

Таким чином, однією з форм дослідницької роботи студентів у Черкаському національному університеті є підготовка та участь студентів у конференції, яка, традиційно, проводиться щорічно на базі кафедри іноземних мов Черкаського національного університету. Практична робота кафедри підтверджує теоретичні висновки науковців щодо організації та ролі самостійної роботи, зокрема розвитку творчої ініціативи студентів.

Підтверджено, що у процесі дослідницької роботи студентів вирішується цілий комплекс педагогічних завдань:

- Навчання студентів навичкам самостійної теоретичної та експериментальної роботи;
- Формування у студентів загальних і професійних компетенцій;
- Виховання особистісних якостей, розвиток творчого потенціалу;
- Розвиток комунікативних навичок.

Дослідницька діяльність студентів включає в себе:

- Використання навчальної та додаткової літератури, бібліографічних довідників, покажчиків, каталогів;
- Складання рецензій і анотацій;
- Написання повідомлень, доповідей;
- Створення презентацій;
- Оформлення плакатів, буклетів, пам'яток;
- Виготовлення дидактичного матеріалу;
- Виконання групових творчих проєктів.

Ми вважаємо, що така форма є найбільш ефективною для розвитку дослідницьких і наукових здібностей у студентів. Це легко пояснити: якщо студент за рахунок вільного часу готовий займатися питаннями будь-якої дисципліни, то знімається одна з головних проблем викладача, а саме, мотивація студента до занять. Саме навчально-дослідницька робота студентів сприяє формуванню інтересу до пізнавальної, творчої та практичної діяльності, підвищує навчальну мотивацію, створює умови для соціального й професійного росту,

формування логічного, наукового мислення, розвитку інтересу до обраної професії, дозволяє розвинути творчі та особистісні якості майбутніх фахівців.

Організація, проведення та участь у науково-дослідних конференціях, конкурсах науково-дослідних робіт дозволяє реалізувати пізнавальні, виховні та розвиваючі цілі: розвивати творчі здібності студентів; удосконалювати технологію колективних творчих робіт, педагогіку співробітництва; спонукати студента до вивчення раніше невідомих йому фактів, використання знань, які необхідні у процесі виконання творчого завдання.

Список використаної літератури

1. Афанаскина М. С. Из опыта организации научно-исследовательской работы студентов / М. С. Афанаскина // Прил. к журн. СПО. – 2011. – № 2.
2. Болдырева Л. В. Система научно-исследовательской работы студентов / Л. В. Болдырева // Специалист. – 2011. – № 10.
3. Біленький Є. А. Словник соціологічних термінів і понять / Є. А. Біленький, М.А. Козловець. – К.: Кондор, 2006 – 372 с.
4. Рудницкая О.П. Основы педагогических исследований / О. П. Рудницкая, А. Г. Болгарский, Т. Ю. Свистельникова. – Киев: Экспресс-объявление, 1998. – 141 с.
5. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів: / В. Буряк // Вища школа. – 2001. - № 4-5. – С. 48-52.
6. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
7. Філософський енциклопедичний словник / Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України ; під керівництвом В. І. Шинкарука. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
8. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с. – (Серія «Альма-матер»).
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
10. Арыдин В.М. Учебная деятельность студентов / В.М. Арыдин, Г.А. Атанов. – Донецк: ЕАИ-пресс, 2000. – 80 с.

References

1. Afanaskyna, M. S. (2011). From the operational experience of organization of students' research work. *Supplement to the journal "SPO", 2* (in Rus.).
2. Boldyreva, L.V. (2011). System of students' research work. *Specialist, 10* (in Rus.).
3. Bilenky, E.A. (2006). *Dictionary of sociological terms and concepts*. Kyiv: Condor (in Ukr.).
4. Rudnytskaya, A.P., Bolharskyu, A.G., Svystelnykova, T.Y. (1998). *Principles of pedagogical research*. Kyiv: Express-objavlenie (in Ukr.).
5. Buriak, V. (2001). Management of self-learning activities of students. *High School, 4-5, 48-52* (in Ukr.).
6. Modern dictionary on pedagogics (2001). *Compiler Rapatsevych E.S.* Minsk: Sovremennoe slovo (in Belarus).
7. *Encyclopedic Dictionary on Philosophy* (2002). Kyiv: Institute of Philosophy named after G. Skovoroda, National Academy of Sciences of Ukraine; under the leadership of V.I. Shynkaruk (in Ukr.).
8. Chepil, M. M., Dudnik, N. Z. (2012). *Teaching Technologies: teaching guidance*. Kyiv: Akademvydav (in Ukr.).
9. Matyushkina, A. M. (1972). *Problem situations in thinking and learning*. Moscow: Pedagogic (in Rus.).
10. Arydyn, V.M., Atanov, G.A. (2000). *Students' educational activities*. Donetsk: EAI-press (in Ukr.).

NEKOZ Irina,

Ph.D., Associate Professor of Foreign Languages Department
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: nekoz@email.ua

DEVELOP IN STUDENTS OF CREATIVE INITIATIVE AND RESEARCH SKILLS

Abstract. *The article focuses on the organization of students' research work as a form of self-learning activities. Students' research work is regarded as one of the most important means of formation of highly qualified specialists. It is underlined that such forms of educational process, as participation in contest of high-school students, participation in research conferences, competitions of scientific research are motivation factors in self-learning activities. The purpose of the article is to indicate the compulsory conditions for the development of students' creative initiative. The concepts of "creative initiative", "creative initiative of students", "research skills" are considered. The compulsory conditions for the development of students' creative initiative are: voluntary participation; after-hours individual realization of creative tasks; the combination of students' initiative with the directing role of a teacher; clear organization and careful preparation activities; the widespread usage of methods of teaching students to stimulate their activity. It is emphasized that in the course of students' research work a range of pedagogical problems are solved. They are the following: teaching students the skills of independent theoretical and experimental work; formation of students' general and professional competencies; training of personal qualities, development of creativity;*

development of communicative skills. The students' research activities include: the usage of educational and additional literature, bibliographies, indexes, catalogs; compilation of reviews and annotations; writing messages, reports; creation of presentations; design of posters, leaflets, booklets; production of visual aids and teaching materials; execution of group creative projects. Methodical work of building students creative initiative is offered. The main result of the work of teachers of the department is practical confirmation of the above mentioned material. It's noted that the organization of students' research work as a form of self-learning activities can become the basis in formation of the creative initiative of students.

Key words: self-learning activities, research work, the form of educational process, scientific conference, creative initiative of students, motivational factors, terms of creativity, research skills.

*Одержано редакцією 03.02.2016
Прийнято до публікації 10.02.2016*

УДК 378

ПАЩЕНКО Зоя Дмитрівна,

кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент
кафедри алгебри ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»,

ТРУШ Неля Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

КАТЕГОРІЇ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ КОНСТРУЮВАННЮ СИСТЕМ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ

У контексті проблематики дослідження аналізується готовність майбутніх вчителів математики до конструювання систем навчальних задач як складової фундаментальної характеристики їх фахової підготовки. Досліджено особливості організації діяльності студентів з використання категорій та алгоритмів вищої математики до розв'язання елементарних задач та способи залучання студентів до створення систем задач, що можуть використовуватись у майбутній професійній діяльності.

***Ключові слова:** методична підготовка вчителя, формування готовності, конструювання системи задач, конгруенція.*

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя математики упродовж багатьох років залишається вельми актуальною.

Реалізація цілей і завдань якісної підготовки майбутнього вчителя зумовлює необхідність пошуку шляхів і засобів удосконалення його методичної підготовки, яка є важливою ланкою в структурі його професійно-педагогічного становлення й розвитку.

Аналіз шкільної практики, робота зі значною кількістю вчителів під час курсів підвищення кваліфікації, результати опитування вчителів та учнів дозволяє зробити висновок про те, що останнім часом значна доля вчителів виявляє певний консерватизм у професійній діяльності, вони не готові до самостійного вибору напрямків і засобів організації навчального процесу. Не виключаючи значний вплив соціальних факторів, зазначимо, що в першу чергу це пов'язано з недоліками професійно-педагогічної підготовки.

Аналіз поля професійної діяльності, що здійснюється вчителем математики, показав, що одним із основних об'єктів, з якими йому доводиться оперувати, є задача чи система задач.

Дослідження, присвячені проблемам теорії задач, мають різні спрямування. Загальні питання, пов'язані з визначенням поняття «задача» розроблялись Г. О. Баллом [1], Л. Л. Гуровою, Я. О. Пономарьовим та ін. Методичні аспекти проблеми, роль системи задач у вдосконаленні процесу навчання учнів математики проаналізовано у роботах М. І. Бурди, Ю. М. Колягіна, В. І. Крупича та ін. Роботі з творчими (евристичними) задачами значна увага приділяється в дослідженнях Г. В. Дорофєєва, Ю. М. Колягіна, В. І. Крупича, О. І. Скафі, Л. М. Фрідмана та ін. Разом з тим у всіх роботах тільки визначені загальні схеми

конструювання систем задач, при цьому, як правило, недостатньо уваги приділяється способам конструювання задач. Лише поодинокі дослідження [2] присвячені розкриттю специфіки уміння конструювати системи задач. Очевидно, що опанування вчителем математики даного уміння є невід'ємною складовою його методичної компетентності, що суттєво впливає на якість навчання математики учнів.

Зміст методичної підготовки вчителя математики у педагогічному університеті містить ідеї задачного підходу та основні принципи і процедури роботи над задачею у процесі навчання математики, однак, як показує практика, цілісного формування уміння розробляти власні системи задач відповідно до навчальної ситуації у майбутніх вчителів математики не відбувається.

Мають місце наступні суперечності:

- між потребами сучасної математичної освіти у вчителях, які вільно оперують з системами задач різних рівнів організації та орієнтацією професійної освіти у більшій мірі на опрацювання процедур розв'язування типових задач;
- між дослідженістю наукових засад методичної підготовки майбутнього вчителя математики та недостатньою увагою до формування готовності студентів до проектування систем задач;
- між методичною доцільністю використання майбутнім вчителем математики у навчальному процесі особистих систем задач та відсутністю конкретних розробок, присвячених методиці формування у студентів умінь проектування систем задач;

Задачний підхід у процесі навчання математики з одного боку є складовою теорії навчальних задач, а з іншого – найбільш природною реалізацією діяльнісного підходу. У методиці навчання математики розроблені концептуальні положення задачного підходу, вироблені уявлення про систему навчальних задач, створено необхідне навчально-методичне забезпечення шкільних курсів, розроблено велику кількість сукупностей різнорівневих задач, які б повинні були дозволити досягати заданих освітніх цілей. Однак, наявність серйозних розробок загальної теорії задач, цікавих концепцій методичного плану не визначає якість задачного матеріалу, який використовує вчитель у своїй діяльності. Значне навантаження вчителя, окремі соціальні чинники, а іноді і відсутність бажання часто заважають йому глибоко вникати у проблему. Крім того велика кількість дидактичних матеріалів, які видаються на допомогу вчителю, приводить до того, що частина педагогів взагалі не замислюється над необхідністю проектування своєї власної системи задач. Подібного роду позиція тільки підкріплюється широким (занадто широким) введенням у навчальний процес тестової перевірки досягнень учнів.

Вказана ситуація може бути зміненою на краще лише за умови формування готовності майбутніх вчителів математики до конструювання систем задач під час їх навчання в університеті.

У процесі навчання у педагогічному ВНЗ майбутні вчителі математики отримують певну підготовку до діяльності з проектування систем навчальних задач. Це відбувається опосередковано під час вивчення дисциплін математичного циклу, зокрема, курсу елементарної математики. Якщо викладання проводиться на високому рівні, то студенти отримують зразки систем задач, які відповідають виділеним принципам. Робота безпосередньо з системами задач, їх аналіз, структурування, поповнення відбувається в процесі вивчення студентами курсу методики навчання математики. Однак процес конструювання відповідних завдань не отримує при цьому належної уваги. Такого роду діяльність здійснюється студентами епізодично, залишаючись однією з найбільш складних для виконання, при цьому

- в процесі аналізу навіть окремо взятої задачі студенти не завжди можуть чітко описати цілі і способи діяльності, яку доцільно здійснювати у процесі розв'язування задачі учнями;

– для більшості студентів виявляється складним виділення загальної ідеї пропонованого циклу задач, прогнозування місця задачі у циклі, тим більше розробка подібного циклу;

– значні проблеми викликають у студентів завдання на складання навіть окремих задач, достатній рівень студенти демонструють тільки за умови, що задача є типовою або складається за зразком;

– студентам виявляється важко спрогнозувати дидактичні можливості тієї чи іншої системи задач;

– якщо мова йде про конструювання системи навчальних задач, то студенти, як правило, виділяють тільки найближчі цілі та не беруть до уваги цілі навчання, які знаходяться на більш високих ступенях ієрархії, наприклад, розвиток логічного чи просторового мислення.

Певні зміни на краще відбуваються за умови цілеспрямованої систематичної роботи по формуванню у студентів готовності до конструювання систем задач, яку будемо вважати сформованою, якщо сформовані

– потреба у конструюванні власних систем задач різного рівня організації та використанні їх у практичній діяльності;

– складові елементи інтегративного уміння як то: встановлення зв'язку між задачами у заданій сукупності; визначення місця задачі у системі задач; прогнозування дидактичних можливостей систем задач; встановлення адекватності системи задач поставленим цілям навчання; складання чи пошук задач, необхідних для доповнення чи перетворення системи; визначення ідеї та способу отримання системи задач тощо.

Однією з найважливіших характеристик готовності вчителя до конструювання систем задач є рівень сформованості у нього вміння бачити елементарну математику з точки зору вищої. Шкільному вчителю математики не досить добре розуміється на питаннях методики навчання математики та наявності міжпредметних зв'язків з іншими шкільними дисциплінами, він повинен вміти піднятися над цим рівнем, бачити шкільну математику з висоти наукових та прикладних інтересів. Важливим є потяг вчителя до самостійних міркувань про найбільш доцільний виклад того навчального матеріалу, який він викладає [3]

Аналіз відомого досвіду [4; 5] та результати власного дослідження свідчать про можливість прилучати студентів до діяльності методичного характеру не тільки у процесі опрацювання відповідного навчального курсу. Робота може здійснюватись у кілька етапів.

– Під час вивчення основних математичних курсів окремі методичні компетенції можуть формуватись у фоновому режимі. Це стає можливим за умови включення у систему задач відповідного курсу спеціальних завдань (за своєю суттю, методичних), які дозволяють студентам навчитись бачити шкільну математику з висоти наукових та прикладних інтересів.

– Вже з першого-другого курсів студенти залучаються до підготовки та проведення математичних конкурсів та олімпіад, заохочується їх участь у проведенні контролюючих заходів у педагогічному ліцеї. Подібні заходи дозволяють сформувати у студентів досвід використання у процесі навчання так званої «вертикальної» педагогіки (Р. Г. Хазанкін).

– Особлива роль відводиться курсу «Елементарна математика». Викладачі приділяють увагу не тільки узагальненим прийомам розв'язання класів задач, а й аналізу можливих прийомів побудови системи задач, способів узагальнення тощо. Комплекси для самостійної та індивідуальної роботи містять завдання аналітико-синтетичного характеру, завдання на конструювання систем задач з заданими характеристиками, вибір опорних чи ключових задач до заданої теми.

Авторами статті започаткована сумісна робота викладачів курсів «Методика навчання математики», «Елементарна математика» та курсу «Алгебра і теорія чисел», спрямована на організацію діяльності студентів з використання категорій та алгоритмів курсу алгебри до розв'язання елементарних задач та до залучання студентів до створення систем задач, що можуть використовуватись у роботі з учнями.

Проведене дослідження підтвердило тезу про те, що значна кількість студентів та й викладачів не приділяють уваги можливим використанням категорій вищої математики у майбутній професійній діяльності, часто не замислюються над тими чинниками, які можуть суттєво підвищити розвивальні функції навчання через задачі елементарної математики, розв'язання яких потребує використання апарату вищої. У якості однієї з таких категорій розглянемо поняття конгруенції.

Чинна програма з математики для класів з поглибленим її вивченням включає окремі питання, пов'язані з конгруенціями. Більше того аналіз завдань, що пропонуються учням на різного роду олімпіадах та турнірах з математики свідчить про наявність задач, розв'язання яких у явному чи то неявному вигляді потребує використання уявлень про конгруенції та можливості їх використання у процесі розв'язання задач елементарної математики.

Опрацювання категорії конгруенції доцільно здійснювати у кілька етапів.

1. Опанування програмового матеріалу курсу алгебри та теорії чисел, пов'язаного з конгруенціями та їх властивостями доповнюється аналізом можливостей використання конгруенцій до доведення ознак подільності та розв'язування різноманітних задач, пов'язаних з подільністю чисел, до розв'язування найпростіших діофантових рівнянь, до аналізу способів перевірки правильності виконання арифметичних дій тощо.

2. У якості творчих завдань студенти отримують для розв'язування та аналізу цікаві задачі елементарної математики, що можуть бути розв'язані з використанням конгруенцій. Так, наприклад, серед завдань для відбірних етапів XV Всеукраїнського турніру юних математиків імені професора М.Й. Ядренка зустрічається така цікава задача під назвою «Групи чисел»: Чи можна числа $1, 2, \dots, 10^9 - 1$ розбити на 10 груп так, щоб сума восьмих степенів чисел у кожній групі була рівною? Студентами під керівництвом викладача було знайдено оригінальний спосіб розв'язання задачі з використанням властивостей конгруенцій. Найбільш цікавим та творчим етапом роботи став розгляд можливих напрямів узагальнення цієї задачі. Всі ці питання можуть бути предметом дослідження наукових робіт як студентів так і учнів.

На завершальному етапі роботи у процесі вивчення курсу методики навчання математики доцільно зосередитись на формуванні у майбутніх вчителів математики вмінь конструювати відповідні набори задач різного спрямування та різного рівня складності.

Список використаної літератури

1. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Орлянская О. Н. Учимся конструировать системы задач по математике : учеб.-метод. пособие / О. Н. Орлянская, Т. К. Смыковская, В. М. Монахов. – М. : Альфа, 2002. – 32 с.
3. Ясінський В. А. Задачі математичних олімпіад та методи їх розв'язування / В. А. Ясінський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 208с.
4. Акуленко І. А. Компетентісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія / І. А. Акуленко. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2013. – 460 с.
5. Клейн Ф. Элементарная математика с точки зрения высшей: В 2-х томах. Т.1. Арифметика. Алгебра. Анализ: Пер. с нем. / Под ред. В. Г. Болтянского. – М. : Наука, 1987. – 432 с.

References

1. Ball, G. A. (1990). *Theory of learning tasks. Psycho-pedagogical aspect*. Moscow: Pedagogy (in Rus.).
2. Orlyanskaya, O. N, Smykovskaya, T. K, Monakhov, V. M. (2002). *Learning System design problems in mathematics: a teaching aid*. Moscow: Alfa (in Rus.).
3. Yasinskyi, V.A. (2006). *Problems Mathematical Olympiads and methods of their solution*. Ternopil: Educational book–Bogdan (in Ukr.).
4. Akulenko, I. A. (2013). *Competence oriented methodical preparation of the future mathematics teacher specialized schools (theoretical aspect): monograph*. Cherkasy (in Ukr.).
5. Klein F. (1987). *Elementary mathematics from the point of view of the highest. Vol.1. Arithmetic. Algebra. Analysis* (Translated with German). In Boltyanski V. G. (Ed.). Moscow: Nauka (in Rus.).

PASCHENKO Zoya,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor

Assistant Professor of Algebra Department

SHEE "Donbass State Pedagogical University"

TRUSH Nelya,

Ph.D., Associate Professor

CATEGORIES OF HIGHER MATHEMATICS IN TEACHING STUDENTS TO CONSTRUCTION OF SYSTEMS OF EDUCATIONAL TASKS

Abstract. *The article is devoted to finding ways and means of improving the methodological training of future teachers of mathematics in the structure of his professional pedagogical formation and development.*

The purpose of the study is defined by contradictions between the practical realities and possibilities of competence of subjects of various cycles in learning mathematics teacher training systems design skills to tasks that are an integral part of his methodical preparation.

Research methods. *The study was based on analysis of the educational experience of scientific and pedagogical discourse of methodical preparation of teachers; generalization of methodological tools used by teachers of mathematics.*

Main results of research concerning the features of students using the categories of Mathematics and algorithms to solve basic problems and ways of engaging students in the creation of tasks that can be used in their future careers.

Analysis fields of professional activity carried mathematics teacher, showed that one of the main objects with which it has to operate, the task or system problems. However, the learning process is not enough attention paid to ways of designing tasks. Holistic forming ability to develop their own system problems according to the learning situation of the teachers of mathematics happens.

Disclosure of the specific tasks the ability to design systems devoted only a few studies. Obviously, mastering mathematics teacher of skills is an integral part of its methodical competence, which significantly affects the quality of teaching mathematics students.

Activities for the creation of customized tasks performed by students occasionally, remaining one of the most difficult to perform, and the even

- in the analysis of a single task, students cannot always clearly describe the aims and methods of which shall be financed in the process of solving the students;*
- for most students revealed a complex allocation of the general idea of the proposed cycle tasks, forecasting space problem in the cycle, the more similar the development cycle;*
- cause significant problems in students the task of the assembly even individual tasks, students demonstrate sufficient level only on condition that the problem is typical or is modeled;*
- students is difficult to predict the educational opportunities of a system problems;*
- if it is constructing a system of training tasks, the students tend to emit only the closest targets and do not take into account the learning objectives that are at the higher levels of hierarchy, for example, the development of spatial or logical thinking.*

The authors started to collaborate trainers "Methods of teaching mathematics", "Basic Mathematics" and of course "Algebra and Number Theory", aimed at organization of students using categories and algorithms course of algebra to solve basic problems and to engaging students to the creation of tasks which can be used in work with students.

Scientific novelty of the results contained in the article is determined identifying features methodological development of teachers in modern teaching process.

Conclusions. *The study confirmed the thesis that a significant number of students and teachers do not pay attention to the possible use of categories of higher mathematics in their future careers, often do not think about those factors that can significantly increase the developmental function of education through elementary mathematics problem whose solution requires the use of the device higher. As one of these categories of acts congruence concept.*

Key words: *methodical training of the teacher, the formation of readiness, designing of tasks system, comparison.*

Одержано редакцією 03.04.2016
Прийнято до публікації 12.04.2016

УДК 370.18 (477)

ПОЛІЩУК Роман Володимирович,старший викладач кафедри фізичного виховання
Черкаського національного університету імені Богдана
Хмельницького
e-mail: polishchuk@ukr.net**ІНЕРЦІЯ АНТИЧНИХ ІДЕЙ (ТІЛО)ВИХОВАННЯ В ЕПОХУ ВІДРОДЖЕННЯ**

На основі аналізу низки сучасних педагогічних джерел у статті студіюється проблема реалізації ідей античної системи освіти й виховання, зокрема античних ідей тіловиховання та фізичного здоров'я в епоху європейського Відродження. Наголошується на виразній тяглоті відповідної проблематики в навчально-виховних закладах різних типів у країнах Західної Європи, на виразній ролі тогочасних мислителів у поширенні гуманістичних ідей античності, в тому числі й у царині фізичного виховання як складника гармонійності виховання. Водночас відзначається очевидний консерватизм і свідоме відторгнення названих античних ідей і досвіду в країнах Сходу, Азії, в Московському царстві, де виразно домінувала релігійно-духовна сфера (церква) над світською.

Ключові слова: антична система виховання, тіловиховання, фізичне здоров'я, епоха Відродження, епоха Середньовіччя, гармонійне виховання, видатні педагоги й мислителі, Західна Європа, Схід, Московське царство.

Постановка проблеми. Феномен античної культури взагалі та фізичної культури зокрема в ній вже багато століть магнетично привертає увагу дослідників із різних сфер науки й культури, які прагнуть збагнути неперехитість ідей античності в поступовій світовій, передовсім європейської цивілізації. У царині освіти й виховання античність стала джерелом педагогічної думки і педагогічної практики західного світу на тривалу перспективу. Як ідеї античного світу зі сфери фізичної культури й виховання реалізовувалися в педагогіці епохи європейського Відродження, і прагнутимемо з'ясувати в цій розвідці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про фізичні вправи, їх значення для розвитку та зміцнення людського організму писали всі італійські мислителі й педагоги Відродження – Е.С. Пікколоміні, Л.Б. Альберті, П.П. Верджеріо, М. Пальмієрі та інші, а природознавці та лікарі зробили спробу підвести під їхні ідеї власне обґрунтування. Підсумком став фундаментальний трактат Дж. Меркуріале «Мистецтво гімнастики» (1601 р.). У гуманістичних школах Вітторіно да Фельтре та Гуаріно да Верона серйозна увага приділялася фізичним вправам. Там вони були введені в обов'язкову навчально-виховну програму, оскільки, на думку педагогів, сприяли здоров'ю, зміцненню тіла, моральному загартуванню, а також слугували передумовою для результативніших розумових занять [4, с. 372].

Антична традиція була поєднана у гуманістичній програмі з лицарською підготовкою воїна, яка за доби Відродження зазнала суттєвої трансформації внаслідок військово-технічних змін (поява вогнепальної зброї). Невипадково у педагогічному трактаті П.П. Верджеріо приділено багато уваги військово-спортивному вихованню – на зразок як спартанського, так і лицарського [3, с. 117–120]. Л.Б. Альберті уважав, що поряд із освітою молоді належить «навчатися таким благородним вправам і навичкам, не лише потрібним у житті, але й похвальним, як верхова їзда, фехтування, плавання» [3, с. 161]. М. Пальмієрі рекомендував юнакам «для розвитку тіла» заняття зі зброєю, турніри, джостри (збройні поєдинки), верхову їзду та «будь-які вправи на спритність» [6, с. 188].

За мету у статті поставлено завдання дослідити реалізацію ідей античності зі сфери фізичної культури й виховання в педагогіці епохи Відродження.

Виклад основного матеріалу. Історія світової педагогіки й освіти достатньо виразно демонструє вельми тривалу в часі й поширену в просторі тяглість еллінських педагогічних ідей навіть після занепаду Римської імперії, а також у часи активної християнізації європейського простору та внутрішньохристиянських міжконфесійних протистоянь. Правда, сфери тіловиховання (фізичного виховання та фізичного здоров'я) означена тяглість торкається меншою мірою порівняно зі сферою інтелектуальною й, особливо, духовною

(морально-релігійною). Інколи висловлювалися ідеї гармонійного виховання, зокрема, релігійним діячем Максимом Ісповідником, котрий людину вважав мікросвітом, єднальною ланкою між тілесним і духовним, а отже, «людина повинна формуватися гармонійно» [1, с.100], однак сфери фізичної, сфери «виховання тіла» ці судження практично не стосувалися. Лише ближче до рубежу ер («до нашої» та «нашої»), як засвідчує історія педагогіки, коли ще досвід еллінської педагогічної думки був на достатній силі й популярності, його вплив, у т.ч. в царині тіловиховання (фізичного виховання, здоров'я), відчувався, зокрема, в кельтів і германців. Юлій Цезар, який вів тривалі війни з германцями, звертав увагу на побут і виховання своїх супротивників, «на різні прийоми загартування, різноманітні воєнні вправи, привчання юнацтва до тягот суворого способу життя, на турботу про фізичне виховання. Все це високо цінувалося в германців» [там само, с.85]. Але назагал можна висловити, що епоха візантизму, раннього середньовіччя і власне середніх віків на європейському просторі знаменувалася помітним послабленням уваги до сфери тіловиховання (фізичного виховання і здоров'я) у практиці освітніх закладів різних типів і форм. Григорій Ващенко, який уважно студіював проблему, слушно зауважив, що «середні віки відійшли від ідеї гармонійності і всебічності, що була покладена в основу грецького виховання» [2, с. 278].

Певною мірою утримали античні традиції щодо фізичного гартування молоді в середні віки у так званих лицарських школах, система виховання в яких мотивувалася передовсім суспільно-соціальними обставинами, бажанням, потребою чи необхідністю відстоювати своє чи захоплювати чуже. Такий стиль буття детермінував «особливий тип військово-фізичного, лицарського виховання... Лицарі створили для своїх дітей систему світського виховання, в якій *«семи вільним мистецтвам»* шкільної освіти (граматика, риторика, діалектика, арифметика, геометрія, астрономія і музика – курсив наш, *Р.П.*) протиставлялися *«сім лицарських добродітностей»* [3, с.25]. До згаданих лицарських добродітностей якраз і зараховувалися риси зі сфери фізичного виховання, котрі вимагали відповідного фізичного здоров'я. Малися на увазі верхова їзда, плавання, стрільба з лука, метання списа, фехтування, полювання, гра в шахи та інші відповідні часові дійства. Певні навички фізичної досконалості виховувалися і в дівчат (передовсім уміння танцювати), звичайно ж, шляхетного походження.

Вельми важливим етапом цивілізаційного поступу людства стала епоха європейського Відродження – «прекрасна сторінка в історії світової культури, педагогічної думки» [4, с.121] – про яку написано надзвичайно багато, в тому числі щодо сфери гармонійного розвитку людини як основної цінності. Природно, що гуманістичний ідеал гармонійності вбирав у себе і фізичну досконалість здорової людини, далі розвиваючи й поглиблюючи відповідні ідеї античності: «Базуючись на розумінні людини як природної єдності тіла й душі, – зауважує один з учених, – і виходячи з мети, яку ставило перед собою суспільство, – підготувати фізично і духовно здорового, активного й життєстійкого громадянина, – фізичне виховання як *компонент формування гармонійної особистості* (курсив наш – *Р.П.*) в епоху Відродження розглядалося ширше, ніж в античні часи» [1, с.117]. Здоров'я та фізична досконалість гуманістами Відродження розумілися і як запорука успішної трудової діяльності людини, виконання нею такого свого громадянського обов'язку. Означений гуманістичний поступ передбачав і домінування світськості над попередніми церковно-релігійними постулатами, антропоцентризму над теоцентризмом. «Коли раніше Церква пропагувала умертвіння тіла, – нотується в одному з джерел, – то тепер (в епоху Ренесансу – *Р.П.*) зароджується піклування про здорове тіло, про гарний зовнішній вигляд, гарну поставу, граційні рухи, гармонійну статуру. Розробляються рекомендації з гігієни. Гімнастичні вправи, забави, плавання, танці, ритміка, перебування на свіжому повітрі стали предметом дискусій і реалізувалися на практиці (хоча не розвинулися в якусь окрему систему фізичного виховання)» [5, с.31].

У численних педагогічних виданнях, підручниках і посібниках достатньо широко проаналізовано педагогічні ініціативи багатьох діячів епохи Відродження, зокрема й тих, хто особливу увагу фокусував на аналізованій нами проблематиці. З-поміж інших ренесансних

мислителів і практиків (Л. Бруні, Л. Валла, Т. Мор, Е. Роттердамський та ін.) сферу гартування фізичного здоров'я та фізичного виховання чи не найглибше означив Вітторіано де Фельтре у практиці своєї школи «Будинок радості». Принагідно звернемо увагу на відчутну суголосність звучання назви цієї школи зі «школою радості» В.Сухомлинського. Італійський педагог розмістив свою школу серед природи і прагнув виховати в ній гармонійну особистість, розвиваючи «тіло, розум і серце». Щодо сфери «тіла», то учні школи багато займалися фізичними вправами: верховою їздою, спортивною боротьбою, стрільбою з лука і фехтуванням, плаванням і бігом, воєнізованими іграми. Що теж важливо, в учнів виховувалися навички особистої гігієни, помірності в харчуванні тощо.

Певною особливістю оприлюднення педагогічних ідей в епоху Відродження була їх «презентація» через есеїстичні чи художні твори. Маються на увазі, скажімо, «Спроби» М. Монтеня, «Похвала глупоті» Е. Роттердамського, «Утопія» Т. Мора, «Гаргантюа і Пантагрюель» Ф. Рабле та ін. Щодо останнього з творів, то його відомий педагог П. Лесгафт особливо виокремлював як такого, що в ньому виразно і яскраво відтворено систему гармонійного виховання юнака Пантагрюеля, і що в тому вихованні вельми важливу роль відведено гартуванню фізичної досконалості і здоров'я. П. Лесгафт у своїх аналітичних судженнях не тільки осмислює закладені в романі Ф. Рабле педагогічні ідеї, але й подає розлогі цитати твору з відповідним змістом [див.: 6, с.146-151].

На теренах країн Сходу, Азії, Закавказзя, в Московському царстві епохи Середньовіччя процеси навчання й виховання перебували майже цілком під контролем панівних релігійних течій і відповідних культових структур, котрі, у свою чергу, переймалися передовсім і майже винятково субстанцією духу (душі) людини, а категорія «форми» (тіла) майже зовсім не бралася до уваги саме в сенсі плекання фізичного здоров'я, гарту, виховання. Скажімо, саме з мотивів збереження «істинності віри» в пізньосередньовічній Московії був поставлений своєрідний бар'єр перед можливими західними впливами, в т.ч. в царині розвитку й поширення педагогічних ідей, невід'ємним складником яких у Європі, як зазначено вище, було і фізичне виховання та фізичне здоров'я. І лише у XVII ст. з'являються ознаки певного інтегрування західноєвропейських педагогічних ідей, а згодом і поглиблення західних впливів у шкільній справі. До речі, такий поступ відбувається в Московському царстві значною чи й вирішальною мірою завдяки вихідцям із України, зокрема, випускникам Києво-Могилянської колегії (згодом – академії). Але, знову ж таки, сфера тіловиховання (тобто виховання фізичного, оздоровлювального) ще довго лишалася на периферії педагогічної теорії і практики в північно-східних землях. Навіть на рубежі XIX–XX століть російський педагог П. Лесгафт, завершуючи свій нарис про історію фізичного виховання у світовій практиці, зазначав таке: «Закінчуючи цей історичний нарис фізичної освіти різних країн і періодів, доводиться зізнатися, що, на відміну від усіх країн Європи (за винятком хіба південно-східних), у Росії дотепер нічого не зроблено для з'ясування і встановлення цієї справи (тобто – фізичної освіти, виховання – *Р.П.*) в наших сім'ях і школах... Як відкриті, так і закриті школи в нас лишають фізичну освіту дітей майже без уваги, віддаючи завідування цією справою цілковитим невігласам, ... або залишаючи без усякої уваги фізичний розвиток дитини...» [6, с.285–286].

Висновки. Отже, в епоху Відродження ідеї античності помітно активізувалися, але тільки в західному світі. У країнах Західної Європи XVI–XVIII ст. спостерігається очевидний поступ у генеруванні й систематизації педагогічного досвіду й педагогічних ідей, у т.ч. в актуальній для нашої статті сфері фізичного виховання та фізичного здоров'я. Власне, розгортається той період історії фізичної освіти дітей і молоді, що його П. Лесгафт назвав періодом науковим. Тут мовиться про спадщину великих європейських педагогів Я.А. Коменського, Д. Локка, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці та ін. Кожен із названих педагогів-мислителів у системах своїх педагогічних візій, обстоюючи ідеї всебічного розвитку особистості, помітне місце і значення відводив для теорії і практики фізичного виховання та фізичного оздоровлення дітей. Зауважимо, кожен по-своєму і різною мірою.

Список використаної літератури

1. Пискунов А. И. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / А. И. Пискунов. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
2. Вашенко Г. Твори: Т.4.: Праці з педагогіки та психології / Г. Вашенко. – К. : Школяр–Фод, 2000. – 416 с.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки. Навчальний посібник / М. В. Левківський, О. М. Микитюк. – Харків : ОВС, 2002. – 240 с.
4. Джури́нский А. Н. История педагогики / А. Н. Джури́нский. – М. : Владос, 1999. – 432 с.
5. Сисоєва С. Нариси з історії розвитку педагогічної думки / С. Сисоєва, І. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
6. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений: В 4 т. / П. Ф. Лесгафт. – Т.1. – М. : Физкультура и Спорт, 1951. – 444 с.

References

1. Piskunov, A. I. (2001). *History of pedagogy and education: From origin of upbringing in the primitive society to the end of the twentieth century*. Moscow: Sphere (in Russ.).
2. Vashchenko, H. (2000). *Works: V. 4: Proceedings in Pedagogy and Psychology*. Kyiv: Pupil-Foda (in Ukr.).
3. Levkivsky, M. V., Mykytyuk, O. M. (2002). *History of Pedagogy*. Kharkiv: OVS (in Ukr.).
4. Dzhurynsky, A. N. (1999). *History of pedagogy*. Moscow: Vlados (in Russ.).
5. Sysoyeva, S., Sokolova, I. (2003). *Essays on history of development of pedagogical thought*. Kyiv : Center of educational literature (in Ukr.).
6. Lesgaft, P. F. (1951). *Collection of pedagogical works: In 4 volumes. Vol. 1*. Moscow: Physical Culture and Sport (in Russ.).

POLISHCHUK Roman,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Physical Training Department,
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: polishchuk@ukr.net

INERTIA OF ANCIENT IDEAS OF (BODY)EDUCATION IN RENAISSANCE EPOCH

Abstract. *Introduction. The analysis of realization of idea of the ancient system of education and upbringing in the epoch of European Revival is conducted in the article, and also the attention is paid to the realization such ideas in Asia, East and Muscovy. Naturally, the main attention is paid to the problems of body-education (physical education, improving health ext), how it was understood and realized in ancient world and Renaissance age. For more detailed study of the declared theme in research labours of the known scientists are used from noted issues. In particular it is concluded, that epoch of Byzantium era, early Middle Ages and actually Middle ages on the average European space is signified noticeable weakening of attention to the sphere of physical education in practice of educational establishments of different types and forms.*

Purpose of the paper is determined by the necessity to study the implementation of the ideas of antiquity from the sphere of physical culture and upbringing in pedagogy of Renaissance epoch.

Results. Ancient traditions to a certain extent kept in relation to the physical temper of young people in Middle ages in the so-called knight's schools, the system of education in which was motivated primary by publicly social circumstances, desire, demand or necessity to defend it or capture foreign. This style of being defines «a special type of military physical education of knights».

It becomes firmly established in the article, that the most important stage of civilization advancement of humanity has become the era of European Renaissance, which it is written extraordinarily much, including in relation to the sphere of harmonious development of man as basic value.

Naturally, that the humanistic ideal of harmony absorbed physical perfection of healthy person, further developing and deepening the proper ideas of antiquity.

Originality. The results given in the paper are obtained for the first time.

Conclusion. A general conclusion is that ancient ideas of body-education were widely realized and developed in Europe of time of the Renaissance.

Keywords: *ancient system of education, body-education, physical health, Renaissance, Medieval era, harmonious education, outstanding educators and thinkers, Western Europe, East, Muscovy.*

Одержано редакцією 17.04.2016
Прийнято до публікації 19.04.2016

УДК 378

СИГЕТІЙ Ігор Петрович,

старший викладач кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти
e-mail: ipsiget@gmail.com

СИСТЕМОТВІРНА РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ВІЗ ЯКІСНОЮ ІНФОРМАЦІЄЮ

Розкрито роль інформаційного менеджменту в забезпеченні суб'єктів освітнього процесу вищої школи якісною інформацією, що співвідноситься з її цінністю (корисністю) як відображенням саме того різноманіття (частини змісту), котре необхідне системі управління (тій, яка управляє, і тій, якою управляють) на всіх рівнях її функціонування для досягнення конкретних цілей діяльності.

Ключові слова: освітня організація, навчально-виховний процес, управління соціальними системами, інформаційний менеджмент, інформація, якісна інформація.

Постановка проблеми. Конститутивною особливістю управління такою складною соціальною системою, як освітня організація, виступає те, що вся сукупність управлінських дій фокусується тут на головному об'єкті їх цілеспрямованого впливу – учасниках навчально-виховного процесу. Саме тому забезпечення якості цього процесу є системотвірним чинником управлінської діяльності лінійних і функціональних менеджерів – від керівника закладу до викладача конкретної навчальної дисципліни.

Тож цілком зрозуміло, чому підвищення якості загальної і професійної освіти визначено головною метою реформи в цьому надзвичайно важливому соціальному секторі. Так само очевидно, що розв'язання цього фундаментального завдання потребує концентрації різноманітних ресурсів управління (фінансових, кадрових, матеріально-технічних, нормативно-правових, технологічних, інформаційних) і водночас пошуку продуктивних методологічних підходів до управління освітою на національному (загальнодержавному), регіональному й локальному рівнях.

Оскільки проблема забезпечення якості освіти прямо корелюється з проблемою вдосконалення принципів, методів і механізмів управління навчально-виховним процесом, то для їх розв'язання в менеджмент освітніх закладів упроваджуються моделі системного, ресурсного, рефлексивного, адаптивного, координаційного, компетентного, ситуативного, процесного управління. Серед подібних управлінських моделей свою високу продуктивність демонструє і концепція менеджменту, побудована на основі управління інформацією як одним з базових ресурсів організації. Як відомо, цю модель управління, починаючи з 70-х років ХХ століття, прийнято називати інформаційним менеджментом. Використання останнього в практиці управління набуває особливої актуальності в тих організаційних системах, де інформація посідає визначальне місце в досягненні головної мети їхньої діяльності. До них належать насамперед освітні системи з їх центральною підсистемою – навчально-виховним процесом.

За своїм покликанням, природою, методологічним і методичним інструментарієм освітній процес являє собою інформаційно-комунікативну систему. Тому забезпечення її якісними інформаційними ресурсами, необхідними для прийняття управлінських рішень і здійснення особистісно-професійного розвитку суб'єктів освіти має пріоритетне значення. І в цьому ключову роль відіграє інформаційний менеджмент як цілісна управлінська концепція задоволення різноманітних інформаційних потреб усіх учасників навчально-виховного процесу.

Як показує **аналіз досліджень і публікацій**, різні аспекти цієї значущої проблеми розглядають у своїх працях Є. Бабин, С. Бедрина, В. Биков, А. Богданова, О. Воробйова, Ю. Воротницький, О. Гриценчук, А. Гуламов, В. Гуменюк, Ю. Жук, Л. Калініна, Д. А. Кассім, І. Кошкіна, П. Краснов, А. Крупинов, Н. Кузьмичова, С. Назарова, О. Насадкіна, А. А. Нассер, С. Павлов, С. Подмазін, І. Попова, С. Салмін, О. Співаковський,

Ю. Торкунова, С. Чернишенко, Н. Яригіна та інші науковці. Усі вони солідарні в тому, що без системного управління інформацією неможливо зrealізувати комплекс різноманітних завдань, які стоять перед закладом вищої освіти загалом і освітнім процесом зокрема.

Виходячи з цього, автором статті було визначено **завдання** розкрити ті концептуальні засади інформаційного менеджменту, які перетворюють його у системотвірний чинник забезпечення управління освітнім процесом вищої школи якісною інформацією.

Виклад основного матеріалу. Чільний теоретик управління Д. Гвішіані у книзі «Організація і управління» (відомій не одному поколінню менеджерів) серед взаємопов'язаних елементів будь-якої організації виділив в окрему групу ті процеси, котрі «мають вирішальне значення для виконання цілей організації», а саме: прийняття рішень, комунікації, інформаційні потоки, контроль... [1, с. 185–186].

Ще більшої ваги ці елементи набувають в управлінні освітніми організаціями. Адже тут інформація виступає не тільки об'єктом і продуктом діяльності менеджерів, а й джерелом та засобом навчання, виховання й розвитку особистості. Це відбувається в актах взаємодії суб'єктів освіти, спрямованій, за словами І. Лернера, на засвоєння «певного відрізка змісту соціального досвіду» чи «соціальної культури» [2, с. 8,11].

Кожен компонент освітнього процесу: стимулювально-мотиваційний, цільовий, змістовий, операційний, контрольно-регульовальний і рефлексивний [3, с. 18] ґрунтується на інформації й поза нею немислимий. Аналогічно й усі складові управлінської моделі навчання (за В. Якуніним [4]), як-от: формування цілей, формування інформаційної основи навчання, прогнозування, прийняття рішень, організація виконання, комунікація, контроль і оцінка результатів, корекція мають яскраво виражену інформаційну домінують. Така інформаційна природа освітнього процесу й управління ним дає підстави вченим виокремлювати в системі сучасного педагогічного знання міждисциплінарні напрями – інформаційну дидактику й навіть інформаційну педагогіку. При цьому під останньою пропонують розуміти «теорію отримання, перетворення, передачі та засвоєння інформації в навчально-виховному процесі» [5]. І хоча вказані поняття не набули поширення, однак вони з огляду на вищесказане мають право на існування. Слід зазначити, що стосовно управління освітнім процесом термінологічні сполуки “інформаційна дидактика” й “інформаційна педагогіка” певною мірою покриває поняття “інформаційний менеджмент”.

Як уже зазначалося, у сфері управління закладом освіти інформаційний менеджмент підпорядковується розв'язанню виховних, дидактичних і розвивальних завдань. Іншими словами, кінцева мета управління інформацією в освітньому процесі вищої школи – досягнення змін, котрі б свідчили про особистісне та професійне зростання його суб'єктів.

Якість цих змін особистості залежить від цілої системи умов – організаційних, організаційно-педагогічних і власне педагогічних. Названі групи умов відповідають трьом рівням управління педагогічною організацією, виділених у дисертаційній роботі О. Галкіної: інституційному, управлінському й технічному [6]. Формування тої чи іншої групи умов передбачає передусім планування і виконання низки заходів з управління інформацією. Так, організаційно-педагогічні умови постають у результаті «взаємопов'язаних інформаційних комплексів, котрі ... необхідно (доцільно) створювати суб'єктові-керівнику на управлінському рівні для забезпечення управління педагогами і їхньою професійною діяльністю, а також тими, хто навчається, і їхньою діяльністю з досягнення певних педагогічних цілей, які створюються суб'єктом-керівником на інституційному рівні й забезпечують управління педагогічною організацією в цілому, і педагогічних умов, які створюються суб'єктом-педагогом на технічному рівні й забезпечують управління діяльністю тих, хто навчається, з досягнення певних педагогічних цілей» [6].

Створення сукупності умов на конкретному рівні управління освітнім процесом охоплює відповідні інформаційні потоки й ресурси. Однак кожен рівень вимагає найбільш доцільної для суб'єкта й об'єкта управління інформації. У цьому разі маємо справу з якістю інформації.

В осягненні сутності феномену якості як фундаментальної характеристики інформації принциповим моментом видається окреслення того загального і специфічного змісту, який ми вкладаємо в саме поняття “інформація”. Зробити це необхідно вже тому, що на сьогодні існують різні підходи до визначення інформації. Відштовхуються вони в основному від конкретного поняття, на підґрунті якого й тлумачать інформацію: матерія, відображення, енергія, ентропія (міра невизначеності), різноманіття, вибір, зв'язок, взаємодія, повідомлення та ін. Визначення інформації за допомогою цих понять розкривають складну, багатогранну природу інформації, котру неможливо вмістити в єдину дефініцію. Утім для осмислення порушеної в цій статті теми обмежимося тлумаченнями інформації через її пов'язаність, але не тотожність, із філософськими категоріями “відображення” і “різноманіття”.

Незважаючи на те, що теорія інформації як відображення і теорія інформації як різноманіття існують як самостійні підходи, однак резонно поєднувати їх в єдину концепцію. Тож саме на таку концепцію інформації як відображення різноманіття, автором якої є відомий дослідник А. Урсул, ми й спираємося в розумінні феномену інформації.

«Інформацію правомірно уявити, – пише А. Урсул, – як відображення різноманіття, як те різноманіття, яке об'єкт, що відображає, містить про відображуваний (об'єкт. – *I. C.*)» [7]. Тобто інформація становить собою результат відображення різноманіття одного об'єкта в іншому внаслідок їх взаємодії [8]. Йдеться, отже, про відтворення змісту. Але якщо само собою поняття “відображення” розуміється як відтворення змісту в цілому, то поняття “інформація” містить в собі не весь зміст відображення, а лише одну його сторону – «той аспект, який пов'язаний з різноманіттям» [там само]. До того ж та частина змісту відображення, котру несе інформація, піддається опредмеченню й передачі, а також усьому іншому, що з цим пов'язано (сприймання, перероблення, перетворення і т.п.). При цьому, як наголошує А. Урсул, «передавати інформацію в будь-яких процесах комунікації і управління можна лише за допомогою різноманіття» [7].

Своєю чергою, «управління неможливе без сприймання, передачі, а найголовніше – без перероблення, перетворення інформації». Бо, по суті, там, де має місце використання інформації й відбувається управління [8].

У вивченні ролі інформації, зокрема її якісних характеристик у процесах управління освітнім процесом вищого навчального закладу, ми спираємося на ще одне засадне положення. Маємо на увазі твердження А. Урсула про те, що «для управління важливе не різноманіття загалом, а саме те, різноманіття, яке корисне для системи управління», «яке веде до здійснення цілі, поставленої в процесі управління» [8]. Тим самим постає проблема якісного виміру інформації – її цінності, або корисності.

З огляду на пріоритет цінності інформації в управлінні будь-якими соціальними процесами якість інформації співвідносимо з цінністю (корисністю) інформації як відображенням того різноманіття, що необхідне системі управління (тій, яка управляє, і тій, якою управляють) на певному етапі її функціонування (планування, організації, мотивування, контролю, координації) для досягнення конкретних цілей діяльності.

Якість є багатовимірною інтеграційною характеристикою інформації. Утворює її сукупність властивостей, які формують у споживача інформації відчуття цінності для нього саме цієї, а не іншої частини відображення різноманіття.

Зазвичай в науковій літературі виділяють такі параметри якості інформації: достовірність, правдивість, надійність, переконливість, доказовість, точність, повнота, глибина, достатність, оптимальність, актуальність, новизна, ефективність, оперативність, своєчасність, змістовність (семантична місткість), репрезентативність, виразність, стійкість, адекватність (сміслова, синтаксична, прагматична). Навіть цей неповний перелік критеріїв оцінки інформації на предмет її якості дає уявлення про поліаспектність і динамічність цієї характеристики.

Не ставлячи собі за мету з'ясування сутності вказаних критеріїв оскільки вони достатньо висвітлені в інших джерелах, зауважимо, що залежно від видів соціальної інформації (ідеальної та матеріальної) в різних соціокультурних типах повідомлень

(офіційних і неофіційних, юридичних, фінансових, наукових, філософських, ділових, художніх і т. д.) комплекс критеріїв для кваліфікації інформації як якісної може різнитися.

До різних потоків інформації, використовуваних в управлінні освітнім процесом, мають бути окреслені чіткі вимоги у формі внутрішніх стандартів ВНЗ, дотримання яких гарантувало б якість отриманих на “вході” і “виході” повідомлень. Проте основою створення і/або пошуку й відбору якісних інформаційних ресурсів повинні стати відповідні технології та їх організаційно-методичний супровід (інструкції, правила, рекомендації, спеціальні курси підвищення кваліфікації, стажування, майстер-класи, семінари і т. ін.).

Крім того, дієвий механізм забезпечення якості інформації, яка циркулює в управлінні навчально-виховним процесом, ми вбачаємо у створенні системи її внутрішнього аудиту. Загальною методологічною базою аудиту інформації як комплексної оцінки якісних показників цього управлінського ресурсу можуть бути підходи, теоретичні положення, моделі, рекомендації, розроблені в авторитетних дослідженнях зарубіжних авторів (наприклад: [9; 10; 11]).

Забезпечення якості інформаційного ресурсу для управління освітнім процесом відбувається на всіх ланках єдиного комунікативного ланцюга. А це означає, що якість інформації треба розглядати як сукупний результат, по-перше, джерела (автора), тобто суб'єкта чи об'єкта, який генерує інформацію, та відправника (адресанта); по-друге, кодів природної і/або штучної мови (дуже важливою тут є спільність кодів для адресанта і адресата) і знакової системи (повідомлення, тексту); по-третє, каналу обміну повідомленнями (ідеальним прийнято вважати канал, який володіє високою пропускнуою здатністю сигналів, не має шумів і не додає інформацію); по-четверте, комунікативної ситуації і контексту; по-п'яте, одержувача (адресата, реципієнта) інформації.

Якраз від ступеня придатності для кінцевої ланки освітнього комунікативного процесу – споживача залежить визначення інформації як якісної чи неякісної. З цієї причини нерідко трапляється так, що отримувана суб'єктом об'єктивно якісна інформація не відповідає його потребам й може бути не прийнята ним. Аналогічне явище відбувається й з кількістю інформації, котра діалектично взаємопов'язана з її якістю (цінністю, корисністю) й значною мірою навіть обумовлює останню. «При одній і тій же кількості інформації ступінь її цінності виявляється залежним від суб'єкта (системи управління, яка сприймає інформацію), – констатує А. Урсул [8].

Висновки. Сутність викладеного переконує в тому, що цілеспрямоване забезпечення всіх складових освітнього процесу вищого навчального закладу різними видами інформаційних ресурсів можливе лише на методологічно грамотно побудованій і методично чітко організованій управлінській основі. Саме такою основою слугує інформаційний менеджмент як цілісна теоретична концепція і практична система управління інформацією.

Системотвірна роль інформаційного менеджменту у вищій школі виявляється в плануванні, організації, координуванні, моніторингові, стимулюванні діяльності, пов'язаної з пошуком, відбором, генеруванням, передачею, обміном, обробленням, перетворенням, зберіганням і використанням інформації, яка потрібна (цінна, корисна) для досягнення найголовнішої мети функціонування освітньої організації – професійно-особистісного розвитку і саморозвитку суб'єктів навчально-виховного процесу.

Іншими словами, ефективність реалізації цієї мети безпосередньо залежить від використання в ході управлінського впливу на освітній процес якісної інформації, здатної задовольнити різноманітні об'єктивні й суб'єктивні і інформаційні потреби його учасників, насамперед здобувачів вищої освіти і викладачів як освітніх менеджерів.

Список використаної літератури

1. Гвишиани Д. М. Организация и управление / Д. М. Гвишиани. – 2-е изд., доп. – М.: Наука, 1972. – 536 с.
2. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
3. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под. ред. Т. И. Шамоной. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 384 с.
4. Якунин В. А. Информационная основа обучения // Педагогическая психология: учеб. пособие / В. А. Якунин. – 2-е изд. – СПб.: Из-во В. А. Михайлова, 2000. – С. 41 – 51.

5. Хуторская Л. Н. Информационная педагогика [Электронный ресурс] / Хуторская Лариса Николаевна // Эйдос: Интернет-журнал. – 2002. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm>
6. Галкина О. В. Роль и место понятия “организационно-педагогические условия” в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Галкина ; Поволж. гос. соц.-гуманитарная академия. – Самара, 2009. – 23 с.
7. Пушкин В. Г. Информатика, кибернетика, интеллект: философские очерки [Электронный ресурс] / В. Г. Пушкин, А. Д. Урсул. – Кишинев: Штиинца, 1989. – 293 с. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/pushkin_informatika_kibernetika_intellekt/02.aspx
8. Урсул А.Д. Отражение и информация [Электронный ресурс] / А.Д. Урсул. – М. : Мысль, 1973. – 231 с. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/ursul_otraj/
9. Henczel, S. The information audit as a first step towards effective knowledge management: an opportunity for the special librarian [Electronic resource]. – Mode of access : <http://archive.ifla.org/VII/d2/inspel/00-3hesu.pdf>.
10. Buchanan, S. and Gibb, F. The information audit: methodology selection [Electronic resource] // International Journal of Information Management, 28(1), 2008, p.3–11. – Mode of access : <http://www.scribd.com/doc/26981273/Sdarticle-the-Information-Audit-Methodology-Selection>
11. Buchanan, S. and Gibb, F. The information audit: Theory versus practice [Electronic resource] // International Journal of Information Management, 28(3), 2008, p. 150–160. – Mode of access : <http://www.scribd.com/doc/39056642/AUDIT-Information-Audit-Theory-vs-Practice>.

References

1. Gvishiani, D. M. (1972). *Organisation and management*. Moscow: Nauka (in Rus.)
2. Lerner, I. Y. (1980). *Learning process and its regularities*. Moscow: Znanie (in Rus.)
3. Shamova, T. I. Davydenko, T. M., Shibanova, G. N.. (2006). *Eductation system management*. Moscow: Akademia (in Rus.)
4. Yakunin, V. A. (2000). *Pedagogical psychology*. St. Petersburg : Pub. V. A. Mikhailova (in Rus.)
5. Khytorskaya, L. N. (2002). *Informational pedagogic*. Retrieved from <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm>. (in Rus.)
6. Galkina, O. V (2009). *The role and place of the concept of “organizational and pedagogical conditions” in the terminological apparatus of pedagogy*. Samara (in Rus.)
7. Pushkin, V. G. Ursul, A. D. (1989). *Informatics, cybernetics intellect: philosophical essays*. Kishinev: Shtiinca. Retrieved from http://sbiblio.com/biblio/archive/pushkin_informatika_kibernetika_intellekt/02.aspx (in Rus.)
8. Ursul, A. D. (1973). *Reflection and information*. Moscow: Mysl. Retrieved from http://sbiblio.com/biblio/archive/ursul_otraj/ (in Rus.)
9. Henczel, S. *The information audit as a first step towards effective knowledge management: an opportunity for the special librarian*. Retrieved from <http://archive.ifla.org/VII/d2/inspel/00-3hesu.pdf>.
10. Buchanan, S. and Gibb, F. (2008). The information audit: methodology selection. *International Journal of Information Management*, 28(1), 3–11. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/26981273/Sdarticle-the-Information-Audit-Methodology-Selection>
11. Buchanan, S. and Gibb, F. (2008). The information audit: Theory versus practice. *International Journal of Information Management*, 28(3), 150–160. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/39056642/AUDIT-Information-Audit-Theory-vs-Practice>
12. Henczel, S. The information audit as a first step towards effective knowledge management: an opportunity for the special librarian. Retrieved from <http://archive.ifla.org/VII/d2/inspel/00-3hesu.pdf>.
13. Buchanan, S. and Gibb, F. (2008). The information audit: methodology selection. *International Journal of Information Management*, 28(1), p. 3–11. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/26981273/Sdarticle-the-Information-Audit-Methodology-Selection>
14. Buchanan, S. and Gibb, F. (2008). The information audit: Theory versus practice. *International Journal of Information Management*, 28(3), p. 150–160. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/39056642/AUDIT-Information-Audit-Theory-vs-Practice>.

SIGETIY Igor,

Senior Lecturer of Department of Natural Sciences and Mathematics Education and Information Technology
Transcarpathian Institute of Postgraduate Education
e-mail: ipsiget@gmail.com

SYSTEM-CREATIVE ROLE OF INFORMATION MANAGEMENT IN PROVIDING OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT BY HIGH-QUALITY INFORMATION

Abstract Introduction. The problem broken in the article straight correlates with the questions of perfection of principles, methods and mechanisms of educational organization management, in particular by its central constituent – educational process as informatively communicative system, directed on satisfaction of various social and informative necessities of its subjects.

Purpose. The purpose of the article is to expose the role of informative management in providing of all participants of educational process of higher school by high-quality information, that, as turn out, correlated with its value (utility) as reflection of exactly that variety (parts of maintenance), which necessity to control system (which manages, and that which manage) on all levels of its functioning for realization of concrete activity aims.

Results. As a result of the conducted analysis of the problem a conclusion was done that the purposeful providing of educational process of higher educational establishment the by different types of informative resources is possible only on the methodologically correctly built and methodically expressly organized administrative basis. An informative management as integral theoretical conception and practical control system by information serves as such basis exactly.

Originality. System-creative role of informative management appears in planning, organization, coordinating, monitoring, stimulating of activity, related to the search, selection, transmission, exchange, treatment, transformation, maintainance and use of information, necessary for achievement most primary objective of functioning of educational organization, – professional and personal development and self-development of educational process subjects’.

Conclusion. Thus, efficiency of realization of this purpose directly depends on the use during administrative influence of high-quality information

Одержано редакцією 25.04.2016
Прийнято до публікації 28.04.2016

УДК 37.015.31

СКОРИК Юлія Мирославівна,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
e-mail: alera_julija@mail.ru

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА ЯК ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ

У статті розкривається актуальність та історичний розвиток проблеми критичного мислення особистості, визначено його принципи та характерні особливості. Аналізуються фактори розвитку критичного мислення у вищій школі.

Ключові слова: мислення, критичне мислення, показники розвитку критичного мислення, ознаки критичного мислення.

Постановка проблеми. В умовах інтенсивного становлення інформаційного суспільства, загострюється завдання розширення й використання новітніх технологій навчання, вдосконалення освітніх методик. Важливого значення в освітньому процесі набуває вдосконалення особистості майбутнього фахівця освітньої сфери під час навчального процесу. Викладач, який не лише здійснює забезпечення навчального процесу й сприяє засвоєнню знань студентами, а й впливає на формування особистості майбутнього фахівця, все частіше використовує критичне мислення як одну з найоб’єктивніших освітніх технологій. У цьому випадку навчальний процес слугує засобом розвитку студента, який не лише отримує знання, а формує стійку внутрішню мотивацію до навчання, прагне до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, зв’язаного з творчою професійною реалізацією в майбутньому.

Учення про критичне мислення набуває актуальності ще від стародавніх часів. Опосередковано феномен критичного мислення було висвітлено у працях Е. Канта, Х. Гадамера, Е. Фромма. Критицизм того часу полягав у специфіці процесу дискусії, застосуванні особливих технік до аналізу понять, напрацюванні способів формулювання суджень [1].

Окремої уваги заслуговує теорія К. Поппера, згідно якої єдино правильний шлях розвитку суспільства полягає у використанні провідних ідей і положень критицизму.

Філософ наголошував на значущості критичного сприйняття дійсності й пропагував готовність особистості до самокритики. На думку К. Поппера формування індивідуального світогляду особистості шляхом застосування критичного сприйняття є ефективною технологією у побудові ідеального суспільства [2].

Ідея розвитку критичного мислення як наукового підходу до розв'язування широкого кола проблем належить американським психологам ХХ століття У. Джемсу та Дж. Д'юї [3]. Вчені використовували термін «рефлексивне мислення», який трактували як процес тривалих, активних роздумів щодо конкретних переконань або істин. Визначальним у теорії Дж. Д'юї було положення про необхідність протиставляти пасивному мисленню, коли людина отримує інформацію ззовні, активне мислення, що зумовлює напрацювання власних висновків. Сутністю критичного мислення психолог вважав детальний мисленнєвий аналіз, який передує діям. Лише така послідовність, на думку вченого, здатна перетворювати умовиводи у логічні й обґрунтовані, а доказам надавати чіткості й аргументованості [3].

В Україні феномену критичного мислення присвячені праці О. В. Тягло, О. М. Іванової, Л. А. Києнко-Романюк, Т. О. Олійник, В. А. Кушніра, П. В. Лушина, І. А. Слободянюк та інших [4; 5; 6; 7; 8]. Однак зазначені наукові праці недостатньою мірою висвітлюють методологічні можливості застосування критичного мислення в освітньому процесі.

Нині існує численна кількість трактування феномену критичного мислення. Його визначають як: вміння аналізувати факти, продукувати та організувати ідеї, захищати думки, робити порівняння, будувати логічні умовиводи, оцінювати аргументи та розв'язувати проблеми (П. Ченс); спосіб розмірковування, який потребує адекватної підтримки вірувань та небажання бути переконаним без належного обґрунтування (Ч. Тама); пристосування аналітичного мислення з метою оцінки прочитаного (М. Хікі); свідомий та обміркований процес, який використовується, щоб інтерпретувати або оцінювати інформацію та досвід за допомогою набору рефлексивних засобів та можливостей, які враховують переконання та дії (Л. Мерес); активний, систематичний процес розуміння та оцінювання аргументів (М. Гудчайлд і Д. Мейер); інтелектуально організований процес активної та вмілої концептуалізації, застосування, аналізу, синтезу та (або) оцінювання інформації, отриманої або створеної завдяки спостереженню, досвіду, рефлексії, розмірковуванню або спілкуванню, у якості провідника до переконань та дій (Р. Пауль і Дж. Скрівен); доцільні рефлексивні роздуми, сфокусовані на визначенні у що вірувати та що робити (Д. Хетчер і Л. Спенсер); організована розумова діяльність з оцінки аргументів чи тверджень та прийняття рішення, яке може супроводжувати розвиток уподобань та визначення необхідних дій (Р. Еніс) [9].

Однак, як свідчить освітня практика, більшість педагогів зосереджені на передачі студентам змісту навчальної дисципліни, а не розвитку їх творчого і критичного мислення. Тож з погляду навчального процесу критичне мислення слід розуміти як наукове мислення, головною метою якого є ухвалення незалежних, ретельно обміркованих і виважених рішень. Сучасна педагогіка вважає основним результатом критичного мислення судження. Ключовим умінням у процесі критичного розмірковування має бути висунення гіпотез, оскільки розв'язання проблеми неможливе без формулювання припущень щодо її розв'язання. У психологічній сфері фахівця критичне мислення має базуватись на творчих пошуках і прагненні до вдосконалення. Автором теорії розвитку критичного мислення у процесі навчання є український учений С. Терно. Він пояснює процес критичного розмірковування як систему взаємопов'язаних тверджень і властивостей, що базується на низці аспектів таких, як: усвідомленість, самостійність; рефлексивність (самоаналіз); цілеспрямованість; обґрунтованість; контрольованість; самоорганізованість [10].

На думку С. Терно методика розвитку критичного мислення має спиратися на наступні положення теорії:

- необхідно створювати проблемні ситуації у процесі навчання;
- пропонувати проблемні задачі;

- знайомити студентів із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення;
- регулярно створювати ситуації вибору;
- організувати діалог у процесі розв'язання проблемних задач (інтерактивні форми навчання);
- передбачати письмове викладення розмірковувань студентів з подальшою рефлексією;
- надавати студентам право на помилку та на моделювання ситуації виправлення помилок.

За таких умов навчання мисленню набуватиме характеру усвідомленості, самостійності, рефлексивності, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізації, тобто розвиватиметься мислення вищого порядку, яке й називають критичним мисленням. Саме завдяки цьому мисленню традиційний процес пізнання знаходить індивідуальність і стає свідомим, безперервним та продуктивним [11].

На думку Т. М. Бандурович у процесі формування критичного мислення існують певні закономірності. Тому умовно заняття з використанням технологій критичного мислення умовно поділено на такі фази: виклик, осмислення, рефлексія. Перша стадія (виклик) – актуалізує наявні знання студентів, породжує у них інтерес до теми; саме під час цієї стадії формується проблема та визначаються цілі вивчення матеріалу. Друга стадія (осмислення) полягає в осмисленні нового матеріалу. Відбувається основна змістовна робота студента з інформацією. Третя стадія (рефлексія) в процесі застосування технології критичного мислення – це міркування або рефлексія. Під час цієї стадії студент повинен осмислити отриманий інформаційний навчальний матеріал і сформулювати свою особисту думку, ставлення до досліджуваного матеріалу [12].

Детермінантами, що сприяють викладачеві у процесі розвитку критичного мислення серед студентів є наступні:

1. Самокритичність, яка розглядається як можливість об'єктивно оцінити результати власної діяльності.
2. Незалежність мислення – прагнення студента до самостійного осмислення навчальної чи іншої інформації; активне висловлення власних думок.
3. Пізнавальна спрямованість, яка проявляється у бажанні оволодіти новими знаннями.
4. Високий соціальний інтелект – спроможність правильно розуміти поведінку людей, здатність розуміти причинно-наслідкові зв'язки [13].

З педагогічної теорії розвивального навчання ознаками критичного мислення є аналітичність (відбір, порівняння, зіставлення фактів та явищ); асоціативність (встановлення асоціації з раніш вивченими факторами, явищами); самостійність; логічність (вміння будувати логіку доказовості рішення проблеми, послідовності дії); системність (вміння розглядати об'єкт, проблему і цілісності їх зв'язків і характеристик) [11].

Висновки. Застосування критичного мислення як технології у навчальному процесі є закономірним, виходячи із широкого спектру можливостей вищої школи допомогти студентам пізнати відомі явища з недосліджених раніше сторін, опанувати інформацією, очищеною від конформізму і догматизму. Основним завданням педагога в цьому процесі є раціональне поєднання різних рівнів пізнання у навчанні з метою забезпечення вироблення в студентів умінь критично ставитись до будь-якої інформації.

Список використаної літератури

1. Роджерс К. Погляд на психотерапію. Становлення людини / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 252 с.
2. Соріна Г. В. Критичне мислення: історія та сучасний статус / Г. В. Соріна // Вестник Московського університета. Серія 7. Філософія. – 2003. – № 6. – С. 97–110.
3. Fisher A. Critical Thinking / A. Fisher. – Cambridge: «Cambridge University Press», 2001. – 248 с.
4. Іванова О. М. Навчаємо критично мислити. Відкритий урок: Розробки, технології, досвід / О. М. Іванова // Науково-методичний журнал. Київ : Плеяди – 2007. – № 2. – С. 8–16.

5. Києнко-Романюк Л. А. Учителю про розвиток критичного мислення в учнів і студентів: теорія і практика / Л. А. Києнко-Романюк // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 68 – 70.
6. 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>.
7. Кушнір В. А. Особливості критичного мислення педагога / В. А. Кушнір // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 58–60.
8. Олійник Т. О. Курс «Критичне мислення» для студентів та викладачів університетів / Т. О. Олійник // Педагогіка та психологія. – 2002. – № 22. – С. 135–139.
9. Huitt W. Critical Thinking. An Overview, paper presented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College, Barnesville, GA, March, 1998.
10. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): [посібник для вчителя]. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
11. Поль Р. В. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире. R. Paul – [edited by A. J. F. Binker]. – Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. – 575 p.
12. Бандурович Т.М. Використання технології критичного мислення як засобу створення творчого мікроклімату на уроці світової літератури [Електронний ресурс] / Т.М. Бандурович // Науково-методичний інтернет-журнал «Освітній інтернет-навігатор». Режим доступу: <http://oin.in.ua/vykorystannya-tehnolohiji-krytychnoho-myslennya-yak-zasobu-stvorennya-tvorchoho-mikroklimatu-na-urotsi-svitovoji-literatury>
13. Липкіна А. І. Критичність і самооцінка в навчальній діяльності / А. І. Липкіна, Л. А. Рибак. – М.: Просвещение, 2009. – 218 с.

References

1. Rogers, K. (1994). Look at psychotherapy. *Becoming human*. Moscow: Progress (in Rus.).
2. Sorina, G. V. (2003). Critical thinking: history and current status. *Bulletin of the Moscow University. 7. Philosophy Series, 6*, 97–110 (in Rus.).
3. Fisher, A. (2001). *Critical Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Ivanova, O. M. (2007). Teaching critical thinking. Open class: design, technology, experience. *Pleiades: Scientific and methodological magazine, 2*, 8-16 (in Ukr.).
5. Kyuenko-Romanyuk, L. A. (2006). Teacher of the development of critical thinking in pupils and students: theory and practice. *Native School, 7*, 68–70 (in Ukr.).
6. *The concept of civic education and vyho-government in Ukraine: Ukraine Education Project* (2000). Retrieved 10/04/2016, from <http://www.edudemocracy.org.ua/newsletter/vol2/formy.html>.
7. Kushnir, V. A. (2001). Features critical thinking teacher. *Native School, 4*, 58–60 (in Ukr.).
8. Oliynyk, T. O. (2002). Course “Critical Thinking” for students and professors. *Pedagogy and Psychology, 22*, 135–139 (in Ukr.).
9. Huitt, W. (1998). *Critical Thinking*. An Overview, paper presented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College. Barnesville, GA.
10. Terno, S. O. (2011). *The theory of critical thinking (for example, education history) [teacher guide]*. Zaporizhzhya: Zaporizhzhya National University (in Ukr.).
11. Paul, R. V. (1990). Critical Thinking: What is necessary for everyone to survive in a rapidly changing world. In A. J. F. Binker (Ed.). Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University.
12. Bandurovych, T. N. Use of critical thinking as a means of creating a microclimate in class creative world literature. *Methodical online journal “Educational Internet navigator”*. Retrieved 10/04/2016, from <http://oin.in.ua/vykorystannya-tehnolohiji-krytychnoho-myslennya-yak-zasobu-stvorennya-tvorchoho-mikroklimatu-na-urotsi-svitovoji-literatury>.
13. Lipkina, A. I. (2009). *Criticality and self-esteem in academic activities*. Moscow: Education (in Rus.).

SKORYK Yuliya,

Ph.D in Pedagogy, Lecturer of High School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: alera_julija@mail.ru

A PEDAGOGIST’S CRITICAL THINKING AS AN EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Abstract. *Introduction. Intensive informatization of society intensifies the need to improve educational technologies. Future specialist’s personality, search for ways to improve it while studying at high school are of particular importance. Now one of the most objective educational technologies, which are increasingly used by teachers in the teaching process for mastering by students professionally necessary knowledge and skills is critical thinking. Namely under these conditions the teaching process serves as a means of development of students, promotes formation of sustainable internal motivation for learning, desire of self-improvement, self-education.*

A retrospective analysis of the phenomenon of critical thinking leads to the conclusion that criticism in its development goes back to ancient times when its essence was in specifics of discussions, specific features of analysis of concepts, ways of adding value to the formulation of judgments. Now, having experienced reformations and variations, critical thinking serves as a scientific approach to solving a wide range of educational problems.

Purpose. The aim of the publication is to highlight educational opportunities of critical thinking technology and its conceptual determinants that contribute to the work of teachers in shaping critical thinking of students.

Results. The analysis of scientific sources allows us to generalize a number of interpretations of the phenomenon of critical thinking that are different in approaches to the explanation of the process of its use based on the ability to analyze facts, to produce ideas; way of thinking; level of analyticity of thinking, active character of understanding; organizing processes of conceptualization, analysis, synthesis and others.

In terms of the educational process, critical thinking should be understood as scientific thinking, the main purpose of which is making decisions which are carefully considered and balanced in their nature. If you pay attention to the applied aspect of critical thinking, the key ability in its course should be the ability to set hypotheses as solving a problem is impossible without formulation of assumptions as for preconditions and possible ways of solving the problem. A creative quest and desire for improvement should be the psychological foundation of critical thinking.

Originality. Preconditions which ensure the process of development of students' critical thinking can be arbitrarily combined in such a way: self-criticism, which is seen as an opportunity to objectively assess the results of one's own activities; independence of thought which is students' desire to self-understanding of educational or other information; active expression of their own opinions; cognitive orientation, which is manifested in the desire to acquire new knowledge; high social intelligence which is an ability to properly understand human behavior.

From the pedagogical theory of developmental training grounds of a creative person's critical thinking are analyticity (selection, comparing facts and events); associativity (establishing associations with previously studied factors, symptoms); independence; logics (the ability to build logics of evidence of solution of a problem, sequences of action); consistency (the ability to examine an object, a problem and integrity of their relationships and characteristics).

Conclusion. Application of critical thinking as a technology in the educational process is logical, based on the opportunities of high school to help students to learn known phenomena from unexplored aspects, to master information, cleared of conformism and dogmatism. A teacher's main task in this process should be rational combination of different levels of knowledge in education to develop in students an ability to critically treat any information and execute creatively.

Keywords: *thinking, critical thinking, critical thinking indicators, signs of critical thinking.*

Одержано редакцією 18.04.2016
Прийнято до публікації 22.04.2016

УДК 378.1 (477) : 371.83

ТРИБУЛЬКЕВИЧ Катерина Георгіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Інститут вищої освіти НАПН України
e-mail: Tribulkevich@mail.ru

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В 20-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ

Здійснено аналіз діяльності органів студентського самоврядування в Україні у двадцятих роках двадцятого століття. Визначені тенденції та закономірності становлення даного феномену в досліджуваний період.

Ключові слова: *студентське самоврядування, вищі навчальні заклади, студентські економічні організації, профспілкова організація.*

Питання студентського самоврядування набувають все більшої актуальності в світлі прагнення сучасного суспільства до демократичних цінностей. Всеохоплюючий аналіз

минулого дає можливість врахувати переваги та уникнути прорахунків в організації студентської активності. Період двадцятих років двадцятого століття є найяскравішим в минулому столітті за рівнем розвитку студентського самоврядування. А значить ознайомлення з досвідом цього періоду відкриває сучасникам нові можливості для організації роботи органів студентського самоврядування.

Метою статті є аналіз діяльності органів студентського самоврядування 20-х рр. ХХ століття в українських вищих навчальних закладах.

Лояльна урядова політика першої половини 20-х років зумовила покращення умов для реалізації громадянської ініціативи, демократичних засад у вищій школі.

9 червня 1920 року Наркомосом було видано «Інструкцію Управління вищою школою на місцях», що виконувала роль тимчасового статуту вищого навчального закладу [5, арк. 82]. В інструкції визначались напрями оновлення навчально-методичної роботи і реорганізації вищих навчальних закладів. Пропонувалось створити нові органи внутрішнього правління: факультетські ради і президії, ради та правління вищого навчального закладу. До факультетських рад у рівній кількості входили представники професорсько-викладацького складу і студентства. Головним органом студентського самоврядування була студентська сходка або студентське віче, що являла собою зібрання студентів вищого навчального закладу. Студентські комітети, профспілки, бюро інституту, факультетські та курсові комітети, а також збори старост були виконавчими органами студентського віче. Основним завданням виконавчих органів був захист прав кожного студента та забезпечення злагодженої діяльності студентської спільноти в академічній, побутовій, громадянській, дозвілльєвій площині. До кінця 1921 року існування студентських віче було повноцінним.

В підпорядкуванні виконавчих органів (студкомів, факкомів, курскомів) були всі студентські економічні організації, ради гуртожитків, комітети з харчування, студентські курії рад інститутів і факультетів, стипендіальні, предметні комісії. Діяльність студентських курій охоплювала площину факультету, адже курію являли студенти певного структурного підрозділу. Студенти могли входити до комісій та комітетів, вносити пропозиції на їх розгляд.

14 грудня 1921 року було видано Положення Головпросу «Про студентські організації при вищих навчальних закладах України», підготоване Я. Ряппо. Затвердження даного документа обґрунтовувалося курсом на демократизацію вищої школи. Проте детальний аналіз матеріалів Положення призводить до висновку про запровадження заходів по згортанню демократичних тенденцій та встановленню більшого контролю над студентською ініціативою. Студентське самоврядування відтепер зобов'язали надавати сприяння діяльності керівних органів вищого навчального закладу та узгоджувати свої рішення з ректором та політкомісаром. Курскоми і факкоми ставали автономними від студкому органами, натомість потрапляли в ієрархічну залежність від адміністрації факультету. Не зважаючи на збереження принципів змінності та виборності (курском обирався на загальному зібранні курсу, самоврядні органи обирались на один триместр), початок політики згортання демократії у вищій школі було покладено.

У той час ЦК КП(б)У розглядав студкоми як платформу для боротьби з представниками інших політичних партій і відкрито заявляв, що на зміну студкомам повинні прийти пролетарські студентські організації. В Росії студкоми було ліквідовано ще у 1922 р., натомість в Україні студкоми існували до 1924 року, після чого рішенням Всеукраїнської наради пролетарського студентства їх функції було передано профсекціям.

3 липня 1922 року було видане Положення про вищі навчальні заклади, затверджене О. Д. Цюрюпою, заступником голови ради народних комісарів. Воно слугувало Статутом вищих навчальних закладів до 1930 року. Допоміжним документом був Циркуляр центрального бюро пролетарського студентства про порядок студорганів, датований 1924 роком, який мав роз'яснювальний характер.

Згідно з Положенням, влада у вищих навчальних закладах відтепер поділялась не тільки між ректором і політкомісаром, а надавалась і представницьким формуванням.

Відтепер найважливіші питання життєдіяльності вирішувала Рада Правління вищого навчального закладу. До її складу входили декани, представники територіальних рад, профспілок, наркоматів, делегати від професорсько-викладацького складу і студентів у рівній кількості (по п'ять осіб). На розгляд Ради Правління виносились питання організаційного, методичного, фінансового характеру. Згідно з Положенням про вищі навчальні заклади, органами факультету вважались рада факультету та президія факультету. Рада факультету функціонувала на такій самій основі, як Правління.

Значну роль у становленні студентського самоврядування та утвердженні ідей демократії відіграли самодіяльні економічні студентські організації.

На початку 1922 року у вищих навчальних закладах України утворюються самодіяльні студентські організації – КППучі, – комітети покращення побуту учнів (студентів). Восени 1922 року Головною проблемою було затвердження Положення про КППуч, а другого жовтня 1923 року на першому Всеукраїнському студентському з'їзді було ухвалено рішення про затвердження КППучів як державно-суспільних органів. КППучі стали громадськими студентськими економічними організаціями, що мали право юридичної особи; розпоряджались фінансовими, господарчими, виробничими справами; володіли рухомим і нерухомим майном. КППучі брали на баланс студентські лікарні, поліклініки, їдальні, лазні, пральні, перукарні. Крім того, за допомогою КППучів студент міг заробити гроші, щоб забезпечити себе. Навесні 1923 року було ухвалено Положення про бюро праці, згідно якому студентські бюро створювались при біржах праці на правах секцій.

Незначне поширення на Україні мала така форма організації студентської активності як земляцтво. До складу земляцтв входили студенти зі спільним корінням, малою батьківщиною, в основному, представники селянства. Взаємодопомога, підтримка членами земляцтв один одного дозволяла першокурсникам швидше проходити адаптацію до нових умов проживання та навчання, а старшим членам земляцтв надавати допомогу та підтримувати зв'язки.

Аналіз діяльності студентських економічних організацій дозволяє зробити висновок про їх самостійність, життєздатність, високий рівень злагодженості, самоокупність та відповідність складній економічній ситуації. Досвід організації таких економічних утворень є актуальним і придатним для застосування у сучасності.

Осінь 1922 року була знаменна стихійним виникненням профспілок. Профосередки у вищих навчальних закладах групувались на основі професійної належності. Завданням профосередків було захищати інтереси своїх членів у першу чергу, надаючи фінансову підтримку. До складу профспілок входила половина студентів вищих навчальних закладів.

Також при вищих навчальних закладах були утворені Комітети незаможних селян, - різновид профсекцій. Об'єднання комітетів незаможних селян різних вищих навчальних закладів зумовило обрання Центрального бюро незаможного селянства.

У 1923 було утворене ЦБПС (Центральне бюро пролетарського студентства у м. Москва), а у березні 1924 року почало функціонувати Центральне бюро пролетарського студентства України. Поява цих органів формалізувала роботу студентських профспілок і значно бюрократизувала їх діяльність.

У 1923 виходить положення ВЦСПС про студентські організації, де здійснено розмежування функцій студентських профорганів, яких нараховувалось досить багато, що бюрократизує діяльність профспілок. Метою такої бюрократизації було позбавлення студентів реальної влади та введення до профсекцій представників від комуністів. До того ж керівництво діяльністю Центрального бюро пролетарського студентства з 1923 року здійснював агітаційно-пропагандистський відділ ЦК РКП(б), що ставило студентів у залежність від ідеологічного впливу та контролю за кожним кроком. Керівництво агітаційно-пропагандистського відділу ЦК РКП(б) звинувачувало студентів у політичній індіферентності, академізмі, есенівщині, замість крокування до революційних перспектив. Адже профспілки повинні були стати гілкою на дереві центрального комуністичного

апарату, що спростовувало демократичні засади діяльності самоврядних студентських органів. І втілення цієї ідеї відбувалось поступово і невідворотно.

В циркулярному листі ВЦСПС та РССМ (робітничо-селянської спілки молоді) до обласних та місцевих професійних спілок надається роз'яснення до циркуляру ВЦСПС «Про роботу серед молоді» 1923 р. [3, арк. 45]. Де зазначається, що керівництво профспілок повинно проводити вечори із залученням членів організації РССМ; здійснювати політпросвіту; забезпечувати роботу секцій, поєднуючи її за можливістю з кінопереглядами; забезпечувати молодь юнацькою літературою; організовувати при виставках відділи праці та побуту молоді; здійснювати спортивну роботу. Аналіз циркулярного листа дає підстави твердити, що провідне місце у роботі профспілок керівництво намагалося надати ідеологічній роботі.

У 1924 у вищих навчальних закладах починають скорочення профсекцій, мотивуючи таке рішення позбавленням зайвих осередків, бюрократизації. І дають право на існування тільки великим утворенням у кількості не менше п'ятидесяти осіб. Міжвузівські галузеві профосередки було ліквідовано, а їх члени змушені були переходити до вузівських профсекцій за профілем навчання. А у 1925 році було завершено процедуру уніфікації профсекцій, що виразилась в 1926 році в скороченні учетверо їх кількості. Таким чином, до 1925 року зберігався частково залежний характер діяльності студентських профспілок.

Здійснений аналіз засвідчив, що студентські профспілкові організації не займалися багатьма видами діяльності, як КППучі та студкоми, зокрема будівництвом гуртожитків, освоєнням нових приміщень під студентські потреби. Успішною можна вважати клубну роботу, впроваджувану профспілками. Вона охоплювала літературні студії, драматичні гуртки та ін.

Розглянемо роботу студентського самоврядування в 1924–1929 рр.

Діяльність студентського самоврядування обговорювалась на загальних студентських зборах, що проводились не менше трьох разів на рік. На зборах були присутні старости академічних груп, керівництво профкому, комсомольського бюро, представники від професорсько-викладацького складу та студенти. Проте вирішальна роль у керівництві студентським життям належала профспілковому комітету. Варто зауважити, що проведення загальних студентських зборів у середині двадцятих років відзначалось заформалізованістю і значно відрізнялось від студентських віче початку двадцятих років.

Діяльність профспілкового комітету декларувалась як робота по захисту прав студентів й охоплювала всі сфери студентського життя, що знаходить відображення у роботі відділів: академічного, культурного, економічного. Ключові рішення за академічним, культурним, економічним напрямками роботи обговорювались правлінням кожного відділу та приймались на профільних пленумах. Старости академічних груп були включені до роботи відділів і забезпечували втілення прийнятих рішень на місцях.

В 1926 році студентські профспілки перестають виконувати свої основні функції. Їх представники стають партійними функціонерами, віддаляються від студентства. У 1928–1929 рр. у лавах профспілок, за головування «трійок», здійснювались чистки від соціально чужих елементів.

У 1929 році склад єдиних виконавчих бюро був сформований з людей, що покоро виконували всі вказівки вищої профспілкової влади, і про захист прав конкретного студента і його особисту думку довелось забути. І якщо початок існування студентські профспілкові організації ознаменували високим демократизмом, то у кінці двадцятих ці засади були на довгі роки поховані бюрократичною машиною комуністів. Не зважаючи на те, що у жовтні 1929 року екстрений Пленум ЦБПС визнав незадовільною роботу студентських профспілок в Україні та визнав потребу переобрання студентського керівництва, проте структура від зміни лідерів не трансформувалась і шанси встановити демократію були приречені.

Спроби монополізувати владу у вищих навчальних закладах партійним осередках успішно реалізувались наприкінці двадцятих років, демократичні основи функціонування студентського самоврядування були знищені.

Аналіз діяльності органів студентського самоврядування у 1920–1929 роках засвідчив, що розглянутий період був періодом зародження демократичних тенденцій у радянській

вищий школі та їх швидкого, але нетривалого розквіту. На основі аналізу наукової літератури та архівних джерел можна визначити наступні закономірності студентського самоврядування двадцятих років: можливість приймати найважливіші рішення на загальному студентському зібранні забезпечує демократичні засади студентського самоврядування та захист прав і свобод студентів; участь студентів у роботі комісій і відділів, поруч з викладачами, дозволяє приймати найбільш оптимальні рішення та забезпечувати їх реалізацію; присутність студентів на засіданнях керівних органів вищого навчального закладу забезпечує зв'язок викладачів і студентів, керівників і виконавців та уможливорює прийняття життєздатних виправданих рішень; функціонування студентських економічних організацій на базі КППучів зумовлює зростання самостійності студентів, самоокупності студентських організацій та матеріального забезпечення кожного окремого студента; залучення студентів до гурткової роботи забезпечує вияв їх творчої активності та громадянської свідомості; діяльність незалежних профспілок забезпечує соціальний захист студента; політизація студентських організацій та ідеологічний вплив на їх членів призводять до формалізації діяльності, забюракратизованості та знищення демократичних тенденцій.

Список використаної літератури

1. Липинский В.В. Кто защитит студента? Студенческие организации Украины: история и современность: Научно-популярное издание. / В.В.Липинский. – Донецк: Донецкое управление по печати РИО, Ассоциация «Украинский диалог», 1991. – 116 с.
2. Липинський В.В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УРСР у двадцять роки: Монографія. / В.В.Липинський. – Донецьк: РВА Дон ДТУ, 2000. – 247 с.
3. Державний архів Миколаївської області. – Ф. Р-780. Миколаївська повітова рада професійних спілок, 24 од. зб., 1922-1924 рр. - Опис 1. – Спр. 6. Переписка с Южбюро ВЦСПС и гл. ВЦСПС о финансовом движении, работе среди молодежи в вузах, ликвидации неграмотности. – 61 арк.
4. Державний архів Миколаївської області. – Ф. Р-780 Миколаївська повітова рада професійних спілок, 24 од.зб., 1922-1924 рр. – Опис 1. – Спр.28. Протоколи засідання президиума Одеського губпросвета и протоколи засіданий совещаний профорганизаторов по работе среди женщин и др. – 101 арк.
5. ЦДАВО. – Ф.166 (Наркомос УРСР). – Оп.1. – Спр. 22. – Арк. 17-18.

References

1. Lipinskii V.V. (1991). *Who will protect the student? Student Organizations of Ukraine: Past and Present*. Donetsk: Ukrainskii dialog (in Russ.)
2. Lipins'kij V.V. (2000). *The establishment and development of a new education system in the USSR in the twenties*. Monograph. Donetsk. RVA Don DTU Publ. (in Ukr.)
3. *State Archives of Nikolaev region*. F. R-780. Mykolaiv county council of trade unions, 24 ed. vol, 1922–1924. Reg. 1, Case 6. Correspondence with the Southern Bureau of Trade Unions and the main Trade Unions of financial flows, the work among young people in high schools, eradicate illiteracy. 61 page. (in Russ.)
4. *State Archives of Nikolaev region*. F. R-780 Mykolaiv county council of trade unions, 24 ed. vol, 1922–1924. Reg. 1, Case 28. Protocols of the meeting of the Presidium of the Odessa gubprosveta and protocols meetings of the Conference proforganizatorov on working with women, and others. 101 page. (in Russ.)
5. *Central State Archive of the supreme bodies of power and administration*. Kiev. F.166 (Narkompros USSR). Reg.1. Case 22. 17–18 pages. (in Russ.)

TRIBULKEVICH Kateryna,

Ph.D., Associate Professor, Higher Education Institute,
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
e-mail: Tribulkevich@mail.ru

TRENDS OF DEVELOPMENT OF HOMELAND STUDENT SELF-GOVERNMENT IN 20S OF THE 20TH CENTURY

Abstract. Introduction: Object of research is student's self-government. In article the analysis of activity of bodies of student's self-government of the 20th of the XX century in the Ukrainian higher educational institutions is made.

Purpose: Activity of the student's economic organizations was subject to the analysis. Also work of bodies of student's self-government is considered. The assessment of functioning of the trade-union and Komsomol organization of the studied period is given. Club student's work in variety of groups is

considered. Regularities of student's self-government of the twentieth years of the twentieth century are defined.

Methods. In research methods of the analysis of historical literature and archival sources, a comparative method, systematization and generalization are used.

Results. The analysis of activity of bodies of student's self-government in 1920-1929 has shown that the considered period was the period origin of democratic tendencies at the Soviet higher school and their fast, but short blossoming.

Originality. The regularities of the student's self-government of the twenties years have been defined.

Conclusion. An opportunity to make important decisions at all-student's meeting provides democratic principles of student's self-government and protection of the rights and freedoms of students. Participation of students in work of the commissions and departments, along with teachers, allows to make the most optimal solutions and to provide their realization. Presence of students at meetings of governing bodies of a higher educational institution provides communication of teachers and students, heads and performers and provides adoption of viable justified decisions. Functioning of the student's economic organizations causes growth of independence of students, self-sufficiency of the student's organizations and material security of each certain student. Involvement of students to group work provides manifestation of their creative activity and civil consciousness. Activity of independent labor unions provides social protection of the student. Politicization of the student's organizations and ideological influence on their members lead to formalization of activity, destruction of democratic tendencies.

Key words: student's self-government, higher education institutions, student's economic organizations, student's clubs, the trade union organization of students, student's government laws.

Одержано редакцією 12.04.2016

Прийнято до публікації 19.04.2016

УДК 007:304:378.1

ЧЕМЕРИС Інна Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Черкаського національного університету імені Богдана
Хмельницького
e-mail: i_chemerys@hotmail.com

АНАЛІЗ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ МЕДІАОСВІТНІХ САЙТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСТВА

У статті доводиться необхідність медіаосвітніх заходів серед студентської аудиторії з метою формування їхньої медіакомпетентності. Запропоновано вирізняти ін'єкційну (превентивну), інструментальну (практичну, практико-утилітарну, технологічну), критичного мислення (когнітивну, політичну), семіотичну (комунікативну), культурологічну (соціокультурну, етичну, естетичну, художню) теорії медіаосвіти. Під поняттям медіаосвіта автор розуміє процес розвитку й самовдосконалення особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації для формування культури комунікації із ними, вмінь усвідомленого сприймання, критичного осмислення, інтерпретації медіатекстів з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей. Охарактеризовано змістовні та структурні особливості одного з англomовних медіаосвітніх сайтів, www.mediaed.org, та поданих до нього методичних рекомендацій для вивчення побудови відеореклами. Запропоновано використовувати його матеріали при вивченні англійської мови для спеціальних цілей (для журналістів, економістів, політологів, філософів та інших спеціальностей), при вивченні курсу медіаосвіти рідною мовою окремим предметом чи інтегровано з іншими предметами, а також для аналізу та використання цих матеріалів при створенні авторських підручників із медіаосвіти.

Ключові слова: медіаосвіта, теорії та моделі медіаосвіти, медіакритика, медіаграмотність, медіакультура, ін'єктивна (превентивна) теорія медіаосвіти.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства педагогічна спільнота все частіше наголошує на існуванні глибокої проблеми неконтрольованого впливу

величезних інформаційних потоків на формування свідомості молоді та юнацтва. Адже надзвичайно стрімкий розвиток найрізноманітніших інформаційно-комунікаційних засобів та технологій спричинив нагальну потребу організації системної підготовки особистості до розумного та безпечного користування ними. Вплив засобів масової інформації (на сучасному етапі – комунікації, оскільки він все частіше передбачає зворотній зв'язок між засобом масової комунікації (ЗМК) та його цільовою аудиторією) на освіту та культуру громадянського суспільства та молодого покоління дуже великий та суперечливий, бо є постійним та передбачає як позитивні, так і негативні моменти. З одного боку, медіа можуть бути джерелом необхідної, корисної, важливої для розвитку індивідуальності інформації. Тому, ми вважаємо, дуже важливо навчати молодь візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), музичної медіакультури, розвивати їхні естетичні смаки щодо різних форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа тощо. З іншого боку, загальна доступність інформації будь-якого ґатунку, в тому числі низькопробної, недостовірної, комерційно направленої та й просто шкідливої, визначає гостру необхідність впровадження медіаосвіти як важливого чинника формування вмінь критичного мислення, аналізу змісту ЗМК, протистояння потенційно небезпечним впливам медіа.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми медіаосвіти досліджує багато зарубіжних та вітчизняних науковців: Р. Хоббс, Д. Консідайн, Ж. Гоне, М. Піше, К. Ермелен, Б. Дункан, *К. Ворсноп*, Е. Харт, К. Безельгет, Г. Лассуел, М. Маклюен, В. Струковський, Д. Семенецька-Гоголін, О.В. Федоров, Ю.Н. Усов, А.В. Шариков, А.В. Спічкін, І.В. Челишева, Л.С. Зазнобіна, О.П. Короченський, Б. Сапунов, Г. Максимова, С. Пензин, Т. Шак, Н.Б. Кириллова, Г.В. Онкович, Б.В. Потятиник, І.М. Чемерис та багато інших. Засновано також низку інтернетсайтів, присвячених поданій проблеми: www.mediaeducation.org.ru, www.mediaeducation.ru, <http://mediareview.by.ru> [1; 2; 3; 4].

Медіапедагоги різних країн теоретичним підґрунтям розвитку медіаосвіти вважали негативний або ж позитивний вплив медіа на розвиток особистості та суспільства в цілому, що спричинило виокремлення різних підходів, теорій та моделей медіаосвіти. В цілому можна вирізнити *ін'єктивну* (превентивну), *інструментальну* (практичну, практико-утилітарну, технологічну), *критичного мислення* (когнітивну, політичну), *семіотичну* (комунікативну), *культурологічну* (соціокультурну, етичну, естетичну, художню) теорії медіаосвіти. Під поняттям *медіаосвіта* ми розуміємо процес розвитку й самовдосконалення особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації для формування культури комунікації із ними, вмінь усвідомленого сприймання, критичного осмислення, інтерпретації медіатекстів з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей.

Потрібно зазначити, що в Україні, на жаль, впровадження медіаосвіти здійснюється ще досить повільно, бракує системного, цілісного підходу до проблеми. Однак, за ініціативи низки педагогів (київської школи, на чолі з Г.В. Онкович, та львівської – Б.В. Потятиник та багатьох інших) реалізуються певні медіаосвітні проекти, здійснюється глибоке дослідження поданої проблеми. Обов'язки провідного координатора впровадження медіаосвіти в Україні взяла на себе Національна академія педагогічних наук України (Інститут соціальної та політичної психології), розробивши та прийнявши «Концепцію впровадження медіа-освіти в Україні». Концепція містить основні терміни, мету, завдання й пріоритети розвитку медіаосвіти в Україні, основні принципи і форми медіаосвіти, напрями, етапи та умови її реалізації. На даному етапі здійснюється експериментальна розробка проблеми (2010–2013 роки) [5].

Для їхнього втілення у життя педагоги потребують напрацювання певного досвіду та конкретних навчальних матеріалів, методичних розробок, програм. Отже, на часі є розробка певного прикладного матеріалу для впровадження медіаосвіти в Україні. Як було вказано вище, превентивна теорія медіаосвіти знайшла своє ґрунтовне втілення у напрацюваннях багатьох зарубіжних вчених, логічним можна вважати докладне вивчення цих доробок. Тому **метою** статті є довести необхідність медіаосвітніх заходів серед молодіжної аудиторії,

дослідити змістовні та структурні особливості одного з англomовних медіаосвітніх сайтів, www.mediaed.org, та поданих до нього методичних рекомендацій для вивчення побудови відеореклами, розглянути можливість їх використання у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Як було зазначено вище, медіаосвіта за кордоном має багаті набутки, пропонується струнка система медіаосвіти, тому вважаємо за необхідне дослідити деякі доробки зарубіжних дослідників.

Надзвичайно корисними, на нашу думку є, матеріали англomовного сайту www.mediaed.org. Запропонований сайт надає *відеоматеріали* у певних тематичних розділах, *методичні розробки* із завданнями до кожного з роликів, *повні тексти* цих відеоматеріалів, а також *поради викладачам* [6]. В цілому сайт пропонує навчальні відеоматеріали, що стосуються засобів масової комунікації, культури та суспільства для використання під час практичних занять у таких рубриках: основи здоров'я, статеве виховання, політична освіта, проблеми расової дискримінації, «комерціалізація» дійсності, медіа та пропаганда насилля, медіа власники та консолідація, медіа та культура тощо.

Потрібно зазначити, що запропоновані матеріали можливо використовувати як при викладанні загального курсу англійської мови (General English), так і у процесі вивчення англійської мови для спеціальних цілей (English for Specific Purposes) для формування професійної іншомовної компетентності майбутніх спеціалістів найрізноманітніших спеціальностей.

Для викладачів англійської мови, до прикладу, при розгляді та обговоренні тем, що стосуються гендерної, релігійної, расової нерівності чи дискримінації, насилля у сім'ї та за її межами, автори пропонують використовувати такі відео курси, як «Ніжно вбиваючи нас 3» (Killing Us Softly 3), «В боротьбі зі світом чоловіків» (Wrestling With Manhood), «Чого хоче жінка» (What a Girl Wants), «Кінець гри» (Game Over) та інші.

Якщо користувача цікавить тема економіки, підприємництва, торгівлі та споживання, тоді, безумовно, стануть у нагоді та будуть корисними такі відеоматеріали: («Реклама і кінець світу» (Advertising & the End of the World), «Гроші за ніщо» (Money for Nothing), «Поza екранами» (Behind the Screens) чи «Без логотипу» (No Logo). Розглянувши подані у них аргументи, підкріплені певними доказами, можна познайомити студентів й також із іншими роликами, виконати запропоновані завдання до них, надаючи широке поле для різноманітних дискусій та обговорень.

Для викладачів, які працюють із майбутніми журналістами, політологами, філософами чи просто усвідомлюють важливість формування критичного мислення та політичної культури молоді пропонується опрацювати матеріал відео курсу «Багаті медіа, бідна демократія» (Rich Media, Poor Democracy) та обговорити проблему відношення грошей, медіасистеми та політики, питання ролі вільної преси у розвитку демократії.

Надзвичайно важливими та наболілими, як на нашу думку, для всіх нас будуть ідеї, запропоновані у рубриці про війну та тероризм, тож у цьому випадку можливо скористатися відеороликами «Незалежні ЗМІ під час війни» (Independent Media in a Time of War), «Продаючи війну» (Selling War), «Формуючи громадську думку» (Constructing Public Opinion), «Мир, пропаганда та Обітована Земля» (Peace, Propaganda & the Promised Land).

Проаналізуємо структуру методичних рекомендацій для вивчення побудови відеореклами (www.mediaed.org/Handouts/DeconstructVideoAd.pdf).

При проведенні аналізу відеореклами автори, зокрема, пропонують виконати чотири послідовних кроки: провести *спостереження*; визначити *ціль* реклами; сформулювати приховані та очевидні *повідомлення*, які вона надсилає; обдумати *можливі наслідки* цих повідомлень.

Для того, щоб виконати перший крок, потрібно виконати такі завдання та відповісти на певні запитання.

Крок перший. Проведення спостереження:

1.1. Продивіться рекламний ролик від початку до кінця, зі звуком та нормальною швидкістю (тут автори пропонують саме такий метод першого спрощеного спостереження,

бо часто для розуміння важливості комплексного сприйняття відеоролика медіа педагоги пропонують відокремлене та послідовне сприймання звуку та зображення). Знайдіть та назвіть п'ять прикметників, які б характеризували його.

1.2. Продивіться рекламу вдруге та оцініть її естетичні характеристики (зверніть увагу на те, що рекламний ролик має певну структуру, кадр, простір який заповнює «картинка» реклами):

– Чи зображено у рекламі *людей*? Чи однаково представлені у ній обидві статі? Як ці люди виглядають (молоді, старші, стильні тощо)? Які емоції передають їхні обличчя? Як одягнені герої реклами? Де знаходиться людина (суб'єкт) по відношенню до предмету (об'єкту), який рекламується? (Подивіться на них з точки зору кадрового розміщення. Наприклад, чи знаходиться людина в центрі кадру, тоді коли сам продукт – у лівому нижньому кутку реклами? А можливо, все навпаки – камеру сфокусовано в основному саме на рекламному об'єкті).

– Визначте траєкторію руху та *спосіб використання камери*. Чи знаходилася вона далеко, близько, чи на середній відстані від суб'єкта? Зйомка велася зверху, знизу, чи на рівні очей? Чи багато було рухів камери у кадрі зліва направо, знизу вгору чи навпаки?

– Зверніть увагу на *освітлення* об'єктів у рекламі. Воно більше схоже на природне чи штучне (денне чи миготливе світло різних кольорів)? Чому застосовано такий тип освітлення, а не інший? Чи концентрується світло на одних об'єктах більше ніж на інших? Як Ви думаєте, з якою метою це зроблено? Чи існують у кадрі тіні? Якщо так, то наскільки вони великі?

– Які *кольори* використовуються у відео? Чи яскраві вони, чи, ймовірно, контрастують один з одним? Можливо, всю рекламу створено у двох-трьох чи чорно-білих кольорах? Чи містить реклама друковані вирази чи *тексти*? Якщо так, то як вони виглядають? Який шрифт використовується у них? Чи вжито більше ніж один шрифт? Наскільки великим є текст і якого він кольору? Чи залучається більш широка палітра кольорів? Про що насправді йдеться у тексті: у малому та у великому? Де знаходиться текст у кадрі? Чи рухається текст? Чи містить реклама будь-які інші графічні зображення, такі як анімація, до прикладу?

1.3. На цьому етапі прокрутіть рекламу знову від початку до кінця, але лише прослуховуючи її, не залучаючи зорове сприймання матеріалу.

– Опишіть *звук* у рекламі. Чи містить він людський голос? Якої статі людина, яка говорить? Чи використовується у рекламі музика? Якого вона жанру? Чи впізнаєте Ви у ній знайому пісню чи мелодію? Можливо, це оригінальний «саунд трек» саме до цієї реклами?

– *Про що насправді йдеться* у рекламі? Прослухайте і відразу запишіть. Чи відрізняється значення сказаного рекламою від змісту записаного Вами тексту? Якщо так, то для чого це зроблено?

– Яка *назва товару* і наскільки часто Ви її чуєте у рекламному роликуні?

– Який використовується *реklamний слоган*? Де він зображений у рекламному кадрі та скільки разів Ви його чуєте?

Крок другий. Визначте *мету* реклами.

– Пам'ятайте, що завжди *мета* будь-якої комерційної реклами - це продати продукт!

– Який саме *продукт* рекламується?

– Чи вважаєте Ви цей продукт привабливим? Чому так і чому ні?

– Якою є *цільова аудиторія* цього продукту? Діти? Тинейджери? Дорослі? Старші люди?

– Які *почуття та емоції*, що асоціюються із цим продуктом, намагаються викликати за допомогою цієї реклами? Чи дійсно це працює це? Чому так чи ні?

– Чи *користувалися б* Ви цим продуктом? Можливо, Ви вже користуєтесь ним? Чому так, а чому ні?

Крок третій. Сформулюйте *образи та уявлення*, які формує реклама та *повідомлення*, які вона надсилає. Такі уявлення можуть бути виражені у рекламі не прямо, а опосередковано, за допомогою певних посилань.

– Які стереотипні уявлення стосовно статі породжує реклама (Наприклад, «всі жінки красиві тільки на високих підборах», «всі чоловіки люблять пиво», «суто жінки, а не чоловіки повною мірою можуть виразити свою турботу та піклування» тощо). Чи це реалістичні уявлення про світ та ролі жінки/чоловіка? Обґрунтуйте, чому? Такі створені образи підсилюють чи змінюють стереотипи стосовно статевої приналежності?

– Які образи створює реклама щодо раси (Наприклад, що африканські американці є відмінними атлетами, а латиноамериканці - чутливі та пристрасні тощо)? Чи є вони дійсними? Обґрунтуйте, чому? Такі уявлення підсилюють чи змінюють стереотипи стосовно расової ідентичності?

– Які висновки робить реклама стосовно способу життя різних соціальних верств населення (Наприклад, що багаті люди - щасливі і безтурботні; бідні люди завжди чекають на «подачки» з боку держави)? Чи є такі уявлення правдивими? Обґрунтуйте, чому? Вони підсилюють чи змінюють стереотипи стосовно класів?

Крок четвертий. Обдумайте можливі наслідки цих повідомлень.

– Якими є можливі наслідки повідомлень, які Ви визначили? (довгострокові та короткострокові)

– Чи створюють ці повідомлення нереалістичні очікування для людей? Чому так чи ні?

– Як ці повідомлення протистоять соціальним змінам?

– Чи є ця реклама соціально відповідальною? Чому так чи ні? Що значить для реклами чи підприємства бути соціально відповідальними?

– У заключних коментарях до одного з відеороликів «Ніжно вбиваючи нас 3» (Killing Us Softly 3) Джин Кілборн зазначає, що зміни будуть залежати від вдумливості, активності та освіченості людей, які вважають себе, в першу чергу, громадянами, а не споживачами. Що для Вас значить «бути в першу чергу, громадянами, а не споживачами»? Чи можна одночасно бути і громадянами, і споживачами? Як? Подумайте, яким чином створено цю рекламу, зважаючи на попередньо висловлене твердження.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. На нашу думку, уже давно на часі дослідити та розробити конкретні кроки для захисту підростаючого покоління від негативного впливу ЗМК, виховання вдумливого медіаспоживача.

2. Медіаосвіта передбачає не стільки цензурування, фільтрування медіапродукції для дітей та молоді, скільки підготовку критичних медіаспоживачів (розвиток вмінь аналізувати, розрізняти реальність від міфу, факт від ставлення, прийоми та тактики впливу і т. д.)

3. В цілому можна вирізнити *ін'єкційну* (превентивну), *інструментальну* (практичну, практико-утилітарну, технологічну), *критичного мислення* (когнітивну, політичну), *семіотичну* (комунікативну), *культурологічну* (соціокультурну, етичну, естетичну, художню) теорії медіаосвіти.

4. Для запровадження медіаосвітніх ідей у життя ми вважаємо за необхідне проаналізувати наявний вітчизняний та зарубіжний доробок науковців, які працюють у даному напрямку. Важливим є розгляд конкретних навчально-методичних матеріалів цих науковців.

5. На нашу думку, надзвичайно корисним у змістовому плані є англomовний сайт www.mediaed.org. В цілому сайт надає навчальні відеоматеріали, що стосуються засобів масової комунікації, культури та суспільства для використання під час практичних занять у таких рубриках: основи здоров'я, статево виховання, політична освіта, проблеми расової дискримінації, «комерціалізація» дійсності, медіа та пропаганда насилля, медіа власники та консолідація, медіа та культура тощо). Автори пропонують виконати чотири послідовних кроки: провести спостереження; визначити ціль реклами; сформулювати уявлення, які створює реклама та повідомлення, які вона надсилає; обдумати можливі наслідки цих повідомлень.

6. Подані матеріали вищезгаданого медіаосвітнього сайту у готовому вигляді можливо

використовувати при вивченні загального курсу англійської мови, англійської мови для спеціальних цілей (для журналістів, економістів, політологів, філософів та інших спеціальностей), при вивченні курсу медіаосвіти рідною мовою окремим предметом чи інтегровано з іншими предметами, а також для аналізу та використання цих матеріалів при створенні авторських підручників із медіаосвіти.

Список використаної літератури

1. Федоров А. В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура / А. В. Федоров // Высшее образование в России. – 2005. – №6. – С. 134–139.
2. Кириллова Н. Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации / Н. Б. Кириллова // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 13–21.
3. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика: навч. посібник / Г. В. Онкович ; Державна академія керівних кадрів освіти. – К. : Логос, 1997. – 105 с.
4. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : дис... канд. наук: 13.00.04 / І. М. Чемерис. – 2008. – 248 с.
5. Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ispp.org.ua.
6. Media Education Foundation : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mediaed.org.
7. Копылова Н. В. Психолого-акмеологическая модель становления иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста / Н. В. Копылова // Акмеология. – 2005. – №1. – С. 47–52.
8. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: Монографія / Р. В. Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ імені Петра Могили, 2007. – 424 с.
9. Дзялошинский И. М. Манипулятивные технологии в масс-медиа / И. М. Дзялошинский // Вестник Моск. ун-та. – 2005. – №1. – Сер 10. Журналистика. – С. 29–54.
10. The Free Expression Policy Project : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy2d.html.

References

1. Fedorov A. V. (2005). Media Education, Media Literacy, Media Criticism and Media Culture. *Higher Education in Russia*, 6, 134–139 (in Rus.).
2. Kirillova N. B. (2005). Media Education in the Era of Social Modernization. *Pedagogy*, 5, 13–21 (in Rus.).
3. Onkovych A. V. (1997). *Ukraine Study and Lingo Didactics*. Kyiv: Logos (in Ukr.).
4. Chemerys I. M. (2008). *Formation of the Professional Competence of the Future Journalists by Means of the Foreign Language Periodicals* (Ph.D dissertation). Kyiv: Institute of Higher Education by the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (in Ukr.).
5. Institute of Social and Political Psychology by the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Retrieved 10/01/2016, from <http://www.ispp.org.ua>.
6. Media Education Foundation. Retrieved 10/01/2016, from <http://www.mediaed.org>.
7. Kopylova N. V. (2005). Psychological and Akmeological Model of Formation of Foreign Language Communicative Competence of the Future Expert. *Akmeology*, 1, 47–52 (in Rus.).
8. Grishkova R. O. (2007). *Formation of Foreign Language Socio-Cultural Competence of Students of Non-philological Specialties*. Mykolaiv: Prospect MSHU (in Ukr.).
9. Dzyaloshinsky I. M. (2005). Manipulative Technologies in Media. *Moscow University Journal*, 1 (10), 29–54 (in Rus.).
10. The Free Expression Policy Project. Retrieved 10/01/2016, from <http://www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy2d.html>.

CHEMERYS Inna,

Ph.D., Associate Professor of Foreign Languages Department,
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: i_chemerys@hotmail.com

THE ANALYSIS AND THE WAYS OF ENGLISH-LANGUAGE MEDIA SITES USAGE IN THE PROCESS OF STUDENTS' MEDIA COMPETENCY FORMATION

Abstract. *Introduction. The extreme and rapid development of a wide variety of info communicational tools and technologies led to the urgent need for the establishment of the systematic preparatory training of an individual to a reasonable and safe usage of media.*

It is very important to teach young people the audio and visual media culture, to develop their aesthetic tastes on different forms of art, mediated by the media. On the other hand, the overall availability of information of any sort, including low-grade, false, commercially aimed and just harmful defines an acute

need to implement media education as an important factor in the formation of critical thinking skills, content analysis of mass media, opposition to the potentially dangerous effects of media

The purpose of the article is to prove the need for media-educational activities among younger audiences, to explore the content and structural features of one of the English language Media sites, www.mediaed.org, and its guidelines for the study of video advertising structure, to consider their usage in the educational process.

Results. The necessity of introduction of media education as an important factor of media competency formation is proved in the article. It was suggested to distinguish the injective (preventive), instrumental (practical, technological), critical thinking (cognitive, political), semiotic (communicative), cultural (socio-cultural, ethical, aesthetic, artistic) theories of media education.

The structure, content and methodological recommendations of some media educational English site were characterized in the article. Some up-to-date topics were highlighted in it: media and culture, political education, media owners and consolidation, media and violence etc. To analyze the target video the authors offer to follow four steps: to do the observation, to define the goal of the video/commercial, to formulate the main idea created by the advertising and messages that it sends, to evaluate the possible results of these messages. In the process of the analysis the attention is paid to the structure, frame, "pictures", slogan of the video, its light, colour, sound usage, ways of camera movements, images, target audience etc.

Originality. The author describes the concept of media education as the process of development and self-improvement of personality on the materials and with the help of means of mass communication in order to form the culture of communication with them, the skills of conscious perception, critical thinking, interpretation of mass media texts with the aim to develop the general, socio-cultural and professionally significant knowledge, communicative and creative abilities.

Conclusion. It was offered to use these site materials in the educational process: English for specific purposes (for journalists, economists, political scientists, philosophers and other specialties), in the course of Media Education (in the native language) as a separate subject or integrated with the other subjects, as well as for the analysis and use of these materials to generate the textbooks on media literacy.

Keywords: *critical thinking, media education, theories and models of media education, media competency, media criticism, media literacy, media culture, injective (preventive) theory of media education.*

*Одержано редакцією 16.02.2016
Прийнято до публікації 13.04.2016*

УДК 378

ШУМСЬКИЙ Олександр Леонідович,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри іноземних мов Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету
e-mail: oll123@meta.ua

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У статті встановлено, що посилення ролі самостійної роботи студентів у сучасних ВНЗ вимагає принципового перегляду організації навчально-виховного процесу. Доведено, що ефективність самостійної роботи значною мірою визначається можливістю студентів працювати з електронними навчально-методичними матеріалами. Обґрунтовано доцільність самостійного створення викладачами електронних освітніх ресурсів та визначено вимоги до структури їх контенту. Наведено приклад розробки електронного підручника на основі авторської методики викладання іноземної мови.

Ключові слова: *інформатизація освіти, навчальні інформаційні технології, електронні освітні ресурси, іншомовна підготовка, самостійна навчальна діяльність, електронний мультимедійний підручник.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується всебічною інформатизацією освіти. Відповідно до Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», Національної доктрини розвитку освіти

пріоритетними напрямками розвитку освіти України в XXI столітті є впровадження сучасних інформаційних технологій у навчально-виховний процес. Широке використання в іншомовній підготовці студентів ВНЗ комп'ютерних засобів навчання спрямоване на підвищення ефективності засвоєння іноземної мови, стимулювання пізнавальної активності, забезпечення високого рівня мотивації та індивідуалізації навчального процесу за рахунок можливості самостійного вибору траєкторії навчання, раціонального використання часу занять, вільної орієнтації у віртуальному просторі, здобуття та обробки професійно значущої іншомовної інформації, удосконалення способів викладання, що в результаті сприятиме реалізації творчих та інтелектуальних внутрішніх резервів особистості сучасного фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що методичні аспекти навчання іноземних мов відображено в роботах І. Бім, П. Гальперіна, Н. Гальської, Р. Мільруда, О. Тарнопольського, Р. Лелонд (R. Lalonde), Дж. Річардс (J. Richards), Т. Хедж (T. Hedge). Особливості застосування інформаційних технологій у навчанні іноземної мови схарактеризовано в дослідженнях О. Багузіної, Т. Голубевої, І. Костікової, Л. Морської, П. Сисоєва, А. Статкевич, К. Бітті (K. Beatty), Б. Гаваліс (B. Gavalis), Б. Сомех (B. Somekh), М. Шарплс (M. Sharples). Різні аспекти використання інструментальних програмних засобів для створення електронних освітніх ресурсів (далі – ЕОР) розглядаються в роботах А. Осіна, Є. Полат, І. Роберт та ін.

Мета даної роботи – визначити основні аспекти розробки ЕОР та проаналізувати можливості побудови процесу самостійної навчальної діяльності студентів на їх основі.

Виклад основного матеріалу. Зміна структури навчального процесу у відповідності з вимогами часу характеризується зменшенням кількості аудиторних годин та збільшенням обсягу самостійної роботи студентів. Основною метою аудиторної роботи є передача знань та практичного досвіду студентам. При цьому одним з основних завдань викладача вищої школи є організація пізнавальної діяльності студентів. Студента слід «навчити вчитися», тобто самостійно користуватися тими чи іншими джерелами знань [1].

Сучасними вченими переконливо доведено, що ефективність самостійної роботи значною мірою визначається можливістю студентів працювати з електронним навчально-методичним контентом, розробленим у відповідності з державним освітнім стандартом. Разом з цим, багатьма дослідниками відзначається недостатня кількість ЕОР для реалізації авторських методик викладання в умовах самостійної роботи студентів, що обумовлено різноманітністю спеціальностей та широтою тематики навчальної дисципліни, швидким застаріванням контенту.

Самостійна робота студентів являє собою пізнавальну діяльність, що організаційно та методично планується та керується викладачем, проте фактично реалізується студентом без прямого втручання з боку викладача, спрямована на досягнення конкретного кінцевого результату [2]. В широкому сенсі під самостійною роботою слід розуміти сукупність форм самостійної діяльності студентів як в аудиторії, так і поза нею, як у форматі безпосередньої взаємодії з викладачем, так і за його відсутності.

Сучасні вимоги до організації самостійної роботи студентів можуть бути реалізовані лише на основі застосування інноваційних форм та методів її організації, зокрема за допомогою електронних освітніх ресурсів.

Засоби інформаційних технологій являють собою широкий спектр наукоємних програмно-апаратних засобів і пристроїв, функціонування яких забезпечується мікропроцесорною та обчислювальною технікою, а також сучасними засобами та системами інформаційного обміну, які уможливають збір, продукування, накопичення, зберігання, обробку та передачу інформації [3]. Інформаційні технології уможливають накопичення бази знань для створення моделі інтелектуальної діяльності людини, а також, на відміну від традиційних освітніх технологій, «мають предметом і результатом праці інформацію, а знаряддям праці – комп'ютер» [4, с. 15].

За визначенням І. Роберт, ЕОР є електронним засобом навчального призначення, що забезпечує інформування студентів про методичні особливості викладання дисципліни

шляхом віддаленої інтерактивної взаємодії з викладачем; регламентацію самостійної роботи студентів та представлення навчально-методичного контенту на базі технологій мультимедіа, гіпертексту, гіпермедіа; автоматизацію контролю знань та вмінь студентів [5, с. 22].

Розробці ЕОР, як правило, передують комплекс таких багатоаспектних дій, як: педагогічне проектування ЕОР; проектування контенту; створення прикладної програми, що реалізує складові контенту та інтерфейс ЕОР, який завершується отриманням нового ЕОР або удосконаленої версії вже існуючого та описом нереалізованих інтерактивних анімаційних, звукових, відео- та інших компонентів контенту ЕОР [6].

Зазначений комплекс дій охоплює конкретні педагогічні цілі використання ЕОР у навчальному процесі, розробку змісту, сценарію навчання; підготовку текстових, графічних, аудіо-, відео- та інших складових; об'єднання низки компонентів в ЕОР.

Вивчення практики створення більшості ЕОР дозволяє виокремити два напрями, перший з яких передбачає створення ЕОР групою педагогів за участю фахівців у галузі інформаційних технологій [7]. Другий напрям передбачає розробку педагогами авторського ЕОР для реалізації власних методик викладання. Однак, слід зазначити, що створення ЕОР викладачами ВНЗ, які не мають спеціальної освіти в галузі інформатики, у більшості випадків не в повній мірі відповідає сучасним технічним вимогам. При цьому, в контексті сучасних підходів до оцінювання відповідності ЕОР міжнародним стандартам якості, технічних умов та галузевих стандартів значна частина ЕОР, створених викладачами, не витримує оцінки на відповідність педагогічним та технологічним вимогам.

Аналіз ЕОР, які реалізуються на сучасному ринку інформаційних освітніх ресурсів, розроблених такими компаніями, як «Кирило та Мефодій», «Новий диск», «Тригон» та ін., показав, що ЕОР, які вільно розповсюджуються, не розроблюються спеціально для освітніх цілей з урахуванням залікових одиниць дисципліни, але можуть використовуватися в якості джерел проектування контенту ЕОР. Більша частина розробок, що пропонуються фірмами-виробниками призначена для самоосвіти, а не для навчання в рамках вищої школи. Крім того, під час розробки значна кількість ЕОР не враховують педагогічних та технологічних умов, обумовлених програмними вимогами.

Проаналізувавши та узагальнивши результати сучасних досліджень, нами було встановлено, що створення ЕОР колективами розробників зазвичай не передбачає реалізацію авторських методик викладання. Виходячи з цього, можна зробити висновок про доцільність самостійного створення викладачами ЕОР з урахуванням існуючих педагогічних та технологічних вимог.

У відповідності зі сформульованими вище педагогічними умовами можна визначити вимоги до структури контенту, який передбачає наявність таких компонентів: презентація дисципліни; контактна інформація; структура дисципліни, в тому числі й трудомісткість у залікових одиницях; вимоги до знань, що формуються; форми поточного та підсумкового контролю; навчально-методичне та практико-орієнтоване забезпечення; індивідуальні інтерактивні завдання для самостійної роботи з можливістю зворотного зв'язку; тезаурус та історичні дані предметної галузі; проблемні індивідуальні науково-дослідні завдання; перелік літератури та інформаційних джерел; матеріали для контролю з боку викладача та самоконтролю [8].

Згідно з переліченими вище функціональними вимогами та на основі використання інтегрованого середовища розробки програмного забезпечення Delphi з метою доповнення та розширення діапазону навчальних тем з фахової тематики для самостійного опрацювання нами було розроблено електронний підручник «Англійська мова для фахівців з автомобілів», який є цілісною системою навчального призначення, має суто професійну спрямованість, містить навчальний матеріал різного рівня складності й передбачає поступове оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Зміст зазначеного підручника спрямований на розширення у студентів англійського науково-технічного тезаурусу; розвиток навичок аудіювання професійного іншомовного мовлення (в тому числі й в ускладнених умовах) та вмінь публічного мовлення (повідомлення, доповіді), поглиблення соціолінгвістичних та

лінгвокраїнознавчих знань; набуття навичок та вмінь вербальної і невербальної комунікації; розвиток особистісних якостей, необхідних для здійснення ефективного спілкування в полікультурному середовищі; формування навичок результативного пошуку та обробки необхідної фахової інформації серед англомовних електронних джерел; умінь складати ділову документацію та вести ділове листування іноземною мовою.

При укладенні комплексу ми спиралися на автентичні англомовні навчальні матеріали з технічної сфери; науково-методичну літературу з теми дослідження, на матеріали діючих веб-сайтів, контент яких так чи інакше пов'язаний з автомобільною тематикою. Структура електронного підручника представлена коротким вступним словом; довідником користувача з детальною покроковою інструкцією щодо технічних аспектів роботи з електронним підручником; окремим змістом до кожного структурного компоненту електронного підручника; вісьмома дидактично та логічно вибудуваними уроками, з якими студенти можуть працювати як послідовно, так і вибірково, в залежності від їхніх потреб чи інтересів; підсумковим тестом, спрямованим на перевірку повноти та глибини набутих знань і навичок; граматичною довідкою; словником із двома додатками.

Слід зазначити, що важливою деталлю довідника користувача є те, що його структура та стиль написання тексту побудовані таким чином, аби студента не покидало б відчуття постійної присутності поруч з ним непомітного віртуального консультанта, який завжди прийде на допомогу у будь-якій ситуації, зокрема, завдяки можливості миттєвого переходу до потрібного місця в довіднику з будь-якої сторінки підручника. Це зроблено для забезпечення максимального психологічного комфорту під час самостійної роботи з підручником і виключення виникнення стану занепокоєння чи розгубленості у студента.

Тематика та зміст уроків побудовані таким чином, аби на основі послідовної та поступової роботи за дидактичним принципом від простого до складного, в результаті сформувати у студентів цілісну картину даної галузі професійних знань, що відповідає основним положенням теорії П. Гальперіна про поетапне формування розумових дій.

Поряд із наданням широкого спектру сучасних автентичних професійно-орієнтованих текстів, електронний підручник також містить великий обсяг англомовних графічних, аудіо- та відеоматеріалів. Усі перелічені вище навчальні матеріали, містять спеціально відібрану, угруповану та узагальнену фахову лексику, що дає змогу студентам сформувати професійний англомовний тезаурус.

В основі даного електронного підручника лежить лінійна структура подібна до традиційного друкованого підручника. Це означає, що з його матеріалами можна працювати, просто перегортаючи сторінки. Проте, на відміну від традиційного, даним електронним підручником можна керувати за допомогою віртуальних кнопок, які знаходяться зверху та знизу кожної сторінки.

Поряд із лінійною структурою даний електронний підручник також надає можливість обрати нелінійний формат роботи, основу якого складає технологія гіпертексту. Метою застосування зазначеної технології є досягнення максимальної оптимізації навчального процесу. Сутність гіпертекстової структури підручника полягає в тому, що будь-яке підкреслене слово чи словосполучення (включаючи також кнопки) означає, що це є гіперпосилання, натиснувши на якому, можна миттєво перейти до певного місця в електронному підручнику.

Кнопка «Quit» («Вийти»), розташована у лівому верхньому куті кожної сторінки, є однією з найважливіших, адже вона дозволяє користувачу не загубитися в електронному підручнику. При натисканні даної кнопки безпосередньо під нею одразу ж з'являється вікно низидаючого списку, яке, в свою чергу, містить наступні кнопки: «Return to where I was» («Повернутися на те місце, де я тільки-но був»), «Menu» («Меню»), «User guide» («Довідник користувача»), «My notes» («Мої нотатки»), «Exit program» («Вийти з програми»).

Кнопку «Dictionary» («Словник») можна натиснути в разі виникнення необхідності у зверненні до нього за допомогою щодо українського перекладу певного англійського слова або прослуховування його звукового образу. «Final test» («Підсумковий тест») – цю кнопку слід натискати лише після ґрунтовного засвоєння всіх матеріалів електронного підручника. У

даному блоці студент має можливість скласти остаточний тест з метою перевірки набутих знань та навичок.

Секція «Dictionary» містить у своєму складі всі без виключення спеціалізовані автомобільні терміни, що зустрічаються в текстах електронного підручника, а також лексичні одиниці, так чи інакше пов'язані з автомобілями. Істотною перевагою даного словника є те, що він передбачає можливість для користувача задля корекції чи вдосконалення власної вимови прослухати правильну вимову кожного слова чи словосполучення, просто натиснувши на слові.

Доповнюють словник три додатки, перший з яких являє собою порівняльну таблицю автомобільних термінів та суміжних лексичних одиниць у британській та американській гілках англійської мови з українським перекладом та озвучуванням; другий – перелік із найбільш уживаних спеціалізованих англійських автомобільних скорочень з розшифровуванням, перекладом на українську мову та озвучуванням; третій – список англійських сталих словосполучень та фразових дієслів, типових для повсякденного спілкування автомобілістів.

У даному випадку доцільним є уточнити, що робота з електронним підручником не виключає також можливості паралельної роботи з будь-якими іншими електронними словниками.

Функція запису власного голосу з опцією миттєвого прослуховування створеного аудіофайлу є корисною для самоперевірки правильності та корекції вимови. Вищезазначена функція дозволяє використовувати даний електронний підручник, поміж іншим, також і в якості електронного тренажера. В електронному підручнику також передбачена функція, яка надає можливість студентам написати словарний диктант за активною лексикою, працюючи, за відсутності викладача, в автономному режимі.

Після ретельного вивчення студентом матеріалів уроку він може натиснути кнопку «Test» і скласти підсумковий тест.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, електронний підручник можна визначити як навчальну програмну систему комплексного призначення, яка забезпечує неперервність та повноту дидактичного циклу процесу самостійної роботи за рахунок надання навчального матеріалу, забезпечення тренувальної навчальної діяльності та контролю рівня засвоєння матеріалу, а також інформаційно-пошукову діяльність за умови здійснення інтегративного зворотного зв'язку [9; 10]. Зокрема, робота з електронним підручником «Англійська мова для фахівців з автомобілів» дозволяє оптимізувати процес навчання, ефективно діагностувати, оцінювати, корегувати знання, вміння та навички – тобто здійснювати весь процес самостійної роботи студентів з вивчення англійської мови за професійним спрямуванням.

У рамках даної статті розглянуто лише один з аспектів застосування ЕОР у навчанні іноземної мови у вигляді авторського електронного мультимедійного комплексу. У подальших дослідженнях вважаємо за доцільне також проаналізувати можливості побудови процесу самостійної навчальної діяльності студентів з вивчення іноземної мови на основі мікродифузних технологій.

Список використаної літератури

1. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. І. Костікова. – Х., 2008. – 409 с.
2. Beatty K. Teaching and researching computer-assisted language learning / K. Beatty. – New Jersey: Pearson Education, 2013. – 259 p.
3. Попов Н. С. Методика разработки мультимедийных учебных пособий: Монография / Н. С. Попов, Р. П. Мильруд, Л. Н. Чуксина. – М. : Машиностроение-1, 2013. – 128 с.
4. Власов Е. А. Компьютеры в обучении языку: проблемы и решения / Е. А. Власов, Т. Ф. Юдина, О. Г. Авраменко, А. В. Шилов. – М.: Флинта, 2014. – 80 с.
5. Роберт И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова. – М. : Дрофа, 2008. – 312 с.
6. Голубева Т. И. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку / Т. И. Голубева, С. О. Репина. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2012. – 167 с.

7. Gavalis B. Computers and the EFL Class: Their advantages and possible outcome / B. Gavalis // *English Teaching Forum*. – 2010. – № 4. – P. 53–61.
8. Levy M. Computer-assisted language learning: context and conceptualization / M. Levy. – Oxford: Oxford University Press, 1997 – 298 p.
9. Calica B. When did you get multimedia? / B. Calica, G. Newson // *New Media*. – 1996. – № 1. – P. 48–52
10. Forman G. Constructivism in the computer age: A reconstructive epilogue / G. Forman, P. B. Pufall // In: G. Forman & P. B. Pufall. *Constructivism in the computer age*. – Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 2011. – P. 235–250.

References

1. Kostikova, I. (2008). Theoretical and methodological fundamentals of the professional training of future foreign language teachers by means of information technologies. *Doctor's thesis*. Kharkiv: KhYPU (in Ukr.).
2. Beatty, K. (2013). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. New Jersey: Pearson Education.
3. Popov, N., Mil'rud, R & Chuksina, L. (2013). *Methodology of multimedia teaching aids development. Monograph*. M.: Mashynostroyeniye-1 (in Russ.).
4. Vlasov, E. (2014). *Computers in language teaching: problems and solutions*. Moscow: Flinta (in Russ.).
5. Robert, I., Paniukova, S, Kuznetsov, A & Kravtsova, A. (2008). *Information and communicative technologies in education*. – Moscow: Drofa (in Russ.).
6. Golubeva, T. & Repina, S. (2012). *Application of information technologies in foreign language teaching*. Orenburg: GOU OGU (in Russ.).
7. Gavalis, B (1998). Computers and the EFL class: Their advantages and possible outcome. *English Teaching Forum*, 4, 53–61.
8. Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
9. Calica, B. & Newson, G. (1996). When did you get multimedia? *New Media*, 1, 48–52.
10. Forman, G. & Pufall, P. (2011). Constructivism in the computer age: A reconstructive epilogue. In: G. Forman and P. Pufall. *Constructivism in the computer age*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 235–250.

Shums'kyi Olexander,

Ph.D., Senior Lecturer in Foreign Languages Department,
Kharkiv National Automobile and Highway University
e-mail: oll123@meta.ua

ELECTRONIC TEXTBOOK AS A MEANS OF ORGANIZATION OF STUDENTS' SELF-STUDY

Abstract. *Reinforcing the role of students' self-study at modern higher education institutions requires fundamental review of organizing training and upbringing. The effectiveness of self-study will considerably enhance due to the fact that students will have the possibility to work with electronic learning and teaching materials.*

The aim of the paper is to define the main aspects of developing electronic educational resources and analyze the possibilities of organizing the process of students' self-study on the basis of these resources.

Such methods as analysis, synthesis, comparison, systematization and generalization of theoretical and practical experience of foreign language teaching underlie this research.

It has been substantiated the necessity and relevance of independent developing electronic educational resources by teachers with due regard for existing pedagogical and technological norms, stipulated by program features of a certain discipline. The requirements to the content structure of electronic educational resources have been defined and each of its aspects has been characterized. The electronic multimedia textbook "English for Car Specialists", created by the author of the paper, has been presented in the paper. The textbook has been made on the basis of the integrated environment of developed Delphi in order to broaden the range of instructional topics in the sphere of automobile industry for self-study. This textbook can be characterized as a comprehensive training system which is professionally oriented, contains educational material of different levels of complexity and presupposes gradual mastering all kinds of language activities.

In the further research we plan to analyze the possibilities of organizing students' self-study of a foreign language with the help of microdigital technologies.

Key words: *informatization of education, educational information technologies, electronic educational resources, foreign language teaching, self-study, electronic multimedia textbook.*

Одержано редакцією 15.04.2016
Прийнято до публікації 20.04.2016

УДК [378.147:37.011.3-051]:613

ЩЕРБИНА Ілона Юрївна,

аспірантка кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: ilona777.90@mail.ru

ВИВЧЕННЯ ТА АНАЛІЗ СТАНУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

У статті актуалізована проблема формування готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів. Автором визначена сутність понять «здоров'язберігаюче навчання», «готовність майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання», розкриті компоненти готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів та вивчено і проаналізовано стан готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів за такими компонентами як: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, професійно – технологічний.

Ключові слова: здоров'язберігаюче навчання, професійна готовність, готовність майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання.

Постановка проблеми. Зростання ролі людського фактора в перетворенні сучасного суспільства на демократичних засадах, подальша гуманізація його основ актуалізує проблему здоров'язбереження підростаючого покоління [1; 2]. У вирішенні цієї проблеми велику роль відіграє готовність вчителя до забезпечення умов щодо збереження та зміцнення здоров'я учнів в практиці загальноосвітньої школи, формування в них здорового способу життя, своєчасного зняття стресогенного впливу процесу навчання на психіку людини, яка зростає.

Майбутній учитель має бути підготовленим до здоров'язберігаючого навчання учнів, що спрямоване на збереження і зміцнення здоров'я учнів, запобігання їх перевтоми у навчально-виховному процесі, подолання негативних впливів навчального процесу на стан здоров'я школярів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчив, що питання збереження й зміцнення здоров'я були постійною увагою науковців різних часів, від античних філософів (Аристотель, Сократ, Гіппократ, І. Кант та ін.) до сучасних учених, предметом досліджень яких виступили різноманітні аспекти: формування здорового способу життя, валеологічної культури, культури здоров'я (Г. Апанасенко, В. Бобрицька, А. Богуш, Є. Вайнер, О. Ващенко, Г. Власюк, М. Гончаренко, М. Гриньова, Н. Денисенко, О. Дубогай, В. Зайцев, О. Калюжна, Н. Кічук, С. Кириленко, В. Нестеренко, С. Лапаєнко, І. Мурашов, П. Плахтій, С. Свириденко, С. Симоненко, С. Тищенко, А. Турчак, О. Філіп'єва, Н. Хамська, Є. Чернишова, Б. Шиян, І. Яковлева та ін.); формування здорового способу життя молодших школярів (О. Біда, С. Кондратюк, О. Савченко, С. Свириденко та ін.); збереження та зміцнення здоров'я учнів у сім'ї (Т. Жаровцева, С. Корнієнко та ін.); виховання гігієнічних навичок, навчання безпеки життєдіяльності школярів (С. Волкова, Н. Міллер), здоров'язбережувальні технології у підготовці спеціалістів (С. Гримблат, Б. Долинський, Ю. Кобяков, М. Коржова, М. Носко, К. Оглоблін, М. Сентизова та ін.), здоров'язбережувальний простір (Л. Єлькова, В. Ірхін, В. Одінцова, Г. Серіков, С. Сидорчик, Д. Сомов та ін.) тощо.

Натомість аналіз наукових джерел свідчить, що у вітчизняній педагогіці, на жаль, не надається належної уваги теоретичним і методичним засадам формування готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів. Проблема здоров'язберігаючого навчання, пошук шляхів його реалізації у шкільній практиці, зниження дій стресогенних факторів ризику, оздоровлення психологічного клімату школи, підвищення рівня готовності учителів до забезпечення умов збереження і зміцнення психічного й духовно-морального

здоров'я учнів стають все більш актуальними. У зв'язку з цим важливого значення набуває проблема формування готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів.

Мета статті: вивчити та проаналізувати стан готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів за такими функціонально пов'язані між собою компонентами, як: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, професійно-технологічний у практиці роботи вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що під здоров'язберігаючим навчанням розуміється спосіб організації навчання, у процесі якого забезпечується будь-який облік можливостей і здібностей учнів, створюються належні умови для охорони, збереження та зміцнення здоров'я, розвитку їхніх індивідуальних здібностей, максимального розкриття фізичного, психічного, духовного та морального потенціалу, досягнення важливих особистих орієнтирів на здоровий спосіб життя [3; 4; 5].

Професійна готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності є досить складним полікомпонентним утворенням, яке передбачає систему мотиваційних настанов, знань, умінь і навичок, сформованих професійних здібностей, а також відповідних професійних якостей особистості педагога.

Під готовністю майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання розуміємо психофізіологічний стан майбутнього вчителя, який володіє теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками, системою мотиваційних настанов щодо організації та ефективного здійснення здоров'язбережувальної діяльності під час організації навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі, спрямованої на збереження, зміцнення та розвиток духовно-морального й психічного здоров'я особистості, потреби у здоровому способі життя.

На нашу думку, у структурі готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання як складного особистісного утворення, виходячи зі специфіки здоров'язбереження, доцільно виокремити такі функціонально пов'язані між собою компоненти: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, професійно-технологічний.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання визначається нами як система усвідомлених мотивів щодо гуманістичної спрямованості навчання на збереження, зміцнення та розвиток духовно-морального й психічного здоров'я особистості, потреби у здоровому способі життя, стійкий інтерес та установку на систематичне здійснення здоров'язберігаючого ресурсу навчання.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання розглядаємо як систему знань та умінь здорового способу життя, засвоєних у процесі вивчення матеріалу базових дисциплін, технологій попередження стресових ситуацій у навчальній діяльності, здоров'язберігаючу спрямованість дій учасників освітнього процесу.

Емоційно-вольовий компонент готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання визначається як комплекс набутих способів та дій щодо збереження і зміцнення власного здоров'я та здоров'я учнів.

Професійно – технологічний компонент готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання розглядаємо як систему набутих студентом умінь і навичок моделювання професійної діяльності з організації навчально-виховного процесу на основі здоров'язберігаючих технологій, розроблення і застосування прийомів збереження і зміцнення здоров'я у процесі навчання, просвіти учнів щодо зростання ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, розширення бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконалення умінь і навичок збереження індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізіологічного складників.

Формування готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів є однією із головних завдань підготовки його в системі університетської освіти [6]. Успіх

вирішення цього завдання передбачає необхідність виявлення початкового рівня цього складного особистісного утворення як характеристики педагогічного професіоналізму.

Основними методами діагностичного дослідження були бесіди, анкетування, систематичне спостереження, самооцінка, тестування.

За допомогою опитування з'ясувався характер мотивів студентів до здоров'язберігаючого навчання учнів. Отримані дані свідчать про те, що в основному студенти позитивно ставляться до здоров'язберігаючого навчання учнів, віддаючи йому перевагу над традиційним. При цьому 57,1 % опитаних студентів виявили цікавість до здоров'язберігаючого навчання учнів, але тільки 16,4 % з них виявили бажання одержати інформацію про методику і технологію здоров'язберігаючого навчання. Крім того, 24,6 % опитаних студентів вважають, що переважання прийомів традиційного підходу на заняттях в університеті не стимулює в них установку на здоров'язберігаюче навчання учнів.

Так, 15,8 % студентів вважають, що ні традиційне, ні здоров'язберігаюче навчання не відіграють значної ролі в їхньому професійному становленні, а 5,7 % відзначали, що тільки в школі можна говорити про те, що потрібно чи корисно, тому в них негативна установка до спроб викладача внести які-небудь зміни в навчальний процес вищої школи. Необхідно зауважити, що лише 16,8% опитаних студентів усвідомлюють необхідність самовдосконалення для успішного оволодіння методикою і технологією здоров'язберігаючого навчання учнів.

У ході діагностичного дослідження визначався рівень сформованості у майбутніх учителів знань з теорії здоров'язберігаючого навчання та необхідних умінь як складових когнітивного компонента їхньої готовності до здоров'язберігаючого навчання учнів. Респондентам було запропоновано назвати знання, які потрібні вчителю для реалізації здоров'язберігаючого навчання учнів. Так, 61,9 % опитаних вказали, що важливими є знання сутності та специфіки здоров'язберігаючого навчання; 16,8 % респондентів назвали знання вікових особливостей учнів; а 21,3 % – знання методів і форм організації здоров'язберігаючого навчання учнів. Зібрані дані свідчать про недостатню сформованість у майбутніх учителів когнітивного компонента готовності до здоров'язберігаючого навчання учнів. Тому зусилля викладачів вищої школи повинні бути спрямовані на забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів.

У ході опитування встановлено, що причиною труднощів в організації здоров'язберігаючого навчання є не сформованість у майбутніх учителів емоційно-вольового компоненту готовності. До них насамперед необхідно віднести вольові якості та здатність до співпереживання, емоційного сприйняття оточуючих, емоційного настрою на професійну діяльність.

Нами вивчалися емоційна напруга, самопочуття студентів у процесі навчальної роботи. У ході діагностичного дослідження виявлялася оперативна оцінка самопочуття, активності і настрою студентів за допомогою опитувальника САН. На основі зібраних даних встановлено, що 51,0% опитаних студентів мають емоційно сприятливий стан, а 49,0% - несприятливий емоційний стан. Під час вивчення емоційного навантаження було виявлено із високим рівнем тривожності, несприятливими емоційними відношеннями 37,0% опитаних студентів, із середнім рівнем тривожності, несприятливими емоційними відношеннями – 46,0% опитаних студентів, із низьким рівнем тривожності, несприятливими емоційними відношеннями – 17,0% опитаних студентів. Ситуації, що мають місце на навчальних заняттях, негативно впливають на нервову систему студентів у цілому. Зняття негативних факторів, впливаючих на психічне здоров'я студентів, обумовлює необхідність забезпечення системи конкретних заходів, спрямованих на зняття негативних емоцій і настрою, використання засобів досягнення взаємопочуття, прийняття себе через самооцінку і оцінку інших; виявлення особистісних цінностей і актуалізації особистісних ресурсів по зняттю емоційної напруги у ході навчальної роботи.

Успіх у здоров'язберігаючому навчанні залежить не лише від професійних знань і вмінь вчителя, але і від його емоційно-вольової сфери. Для виявлення рівня розвитку емпатії було використано модифікований варіант проєктивного методу «Незакінчені речення». За допомогою цієї методики виявлявся рівень сформованості чотирьох компонентів емпатії: розвиненість рефлексії, поведінка суб'єкта, спрямованість на облік емоційного стану інших людей, розвиненість емоційної ідентифікації.

Очевидним є той факт, що, незважаючи на досить високі показники розвитку компонентів емпатії у майбутніх учителів (досконалий рівень розвиненості рефлексії склав 18,9 %, а досконалий рівень розвиненості емоційної ідентифікації 18,6 %), превалюють елементарний та базовий рівні сформованості у студентів здатності до співпереживання. Так, елементарний рівень розвитку таких компонентів емпатії як розвиненість рефлексії та поведінка суб'єкта, вмотивована рівнем його моральної свідомості склав 34,8% та 44,7 % відповідно. Елементарний рівень розвитку вищезгаданих компонентів домінує за всіма показниками. Досягнення високих результатів під час реалізації здоров'язберігаючого навчання учнів потребує від майбутнього вчителя достатнього та досконалого рівня розвитку сукупності таких професійно-значущих вольових якостей як самокритичність, цілеспрямованість, самовладання і витримка, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність.

За допомогою систематичного спостереження й тестування було виявлено рівень розвитку вольових якостей майбутніх учителів. Під час тестування студентам пропонувалося оцінити у себе рівень сформованості вищезазначених якостей у балах від 1 до 4: 1 відповідає елементарному рівню розвитку вольових якостей; 2 – базовому; 3 – достатньому; 4 – досконалому.

Зібрані факти свідчать про те, що елементарний і репродуктивний рівні сформованості вольових якостей майбутніх учителів домінують над достатнім і досконалим, особливо за такими показниками як самостійність (57,2% елементарний рівень), самовладання і витримка (35,2 % елементарний і 38,4 % базовий рівень) та ініціативність (31,9 % елементарний і 42,2 % базовий рівень).

Проте, такі вольові якості як цілеспрямованість і рішучість сформовані на досконалому і достатньому рівнях. Так, досконалий рівень розвитку сформованості цілеспрямованості складає 34,1 %, достатній – 27,3 %, що дозволяє зробити припущення, що за умови досконалого рівня розвитку мотиваційного компонента готовності до здоров'язберігаючого навчання учнів, майбутні учителі будуть спроможні досягти поставленої мети у збереженні і зміцненні здоров'я учнів засобами навчання.

У процесі діагностичного дослідження виявлявся рівень сформованості показників професійно-технологічного компонента готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів. Для діагностування уміння долати стресові ситуації у навчанні пропонувався тест «Нові підходи до організації навчання». Студенти повинні були сформулювати до запропонованої ситуації проблемні запитання, узагальнити й зробити висновки. Проведене тестування свідчить про те, що 27,0 % студентів не справилися із завданням, обмежившись переказом запропонованої ситуації. Узагальнення й аналіз проблеми був відсутній, питання були позбавлені оздоровчого змісту, висновок за змістом педагогічних дій абстрактний. Здатність до здоров'язбережувального ефекту навчання є необхідною передумовою успішного використання технології здоров'язбереження, яка спрямована на подолання стресових ситуацій у навчальній роботі. Однак отримані дані показали, що тільки 8,9 % другокурсників, 22,4 % третьокурсників, 33,3 % студентів четвертого та 26,9% п'ятого курсів справилися із запропонованим завданням. Зібрані факти свідчать про те, що переважає елементарний рівень сформованості уміння подолання стресових ситуацій у навчанні майбутніх учителів, що не може не позначитися негативно на рівні їхньої готовності до здоров'язберігаючого навчання учнів. Крім того, більшість студентів четвертого (76,6 %) і п'ятого (81,6 %) курсів визнає необхідність здоров'язберігаючого навчання. Але в той же час більше 60,0 % із них, після проходження

педагогічної практики в школі, відзначили, що їх дії зі збереження і зміцнення здоров'я учнів дидактичними засобами гальмувалися зайвою заформалізованістю педагогічного процесу, прагненням методистів і вчителів тримати під контролем кожен їхній крок та дії. Тому 67,5 % студентів 5-х курсів не задоволені своєю практичною підготовленістю до діяльності по збереженню і зміцненню здоров'я учнів засобами навчання.

Для одержання об'єктивної картини про професійно-технологічний компонент готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів їм було запропоновано серію завдань різних рівнів: репродуктивного, продуктивного та творчого. Вибір типів завдань був вільним. Репродуктивний тип завдань передбачав ситуацій-ілюстрації, орієнтовані на думку педагогічних авторитетів. Продуктивний тип завдань передбачав міркування студентів над навчальною проблемою, оздоровчої спрямованості. Творчий тип завдань був розрахований на здатність студентів висловити оригінальний підхід до вирішення навчальної проблеми, переконати учасників діалогу у вірогідності та об'єктивності своєї позиції. На етапі діагностичного дослідження студенти віддали перевагу репродуктивному типу завдань. На жаль, відсоток виконання творчих завдань досить низький, що дозволяє говорити про елементарний рівень творчих здібностей майбутніх учителів. Виконання завдань показало, що у значної частини студентів недостатньо виражена відкритість їхньої особистості до нового, невідомого (49,7 %), уміння спостерігати, аналізувати, відстоювати свій погляд (67,9 %), формулювати проблему, нестандартно підходити до її вирішення (79,2 %), широта кругозору й ерудиція (61,9 %), творче мислення (70,3 %), потреба в інноваційних діях (82,1 %). Елементарний рівень цих характеристик особистості не може не позначитися негативно на рівні готовності студентів до здоров'язберігаючого навчання учнів.

Діагностичне дослідження показало, що на більшості нами відвіданих заняттях (80,5 %) студенти не орієнтуються на рефлексивність дій у навчальному процесі. Тільки 10,0 % викладачів акцентували їхню увагу на ролі рефлексії в професійному зростанні й адаптації до майбутньої професійної діяльності. Результатом такого становища було виявлено утруднення студентів, що виникали в них при фіксуванні стану свого розвитку, що є необхідною умовою успішного формування готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів. Бесіди зі студентами 1-2 курсів показали, що багато з них не мають уявлення про специфіку власної пам'яті, уваги, мислення, свої пізнавальні можливості. Крім того, вони не бачать залежності між рівнем власного розвитку та пізнавальних сил і успішністю їхньої навчальної роботи у збереженні та зміцненні здоров'я учнів.

У ході діагностичного дослідження кожен студент, що брав участь у дослідженні, оцінював у балах ступінь прояву в себе тієї чи іншої якості, що виступає показником готовності до здоров'язберігаючого навчання учнів: 4 бали – показник виражений оптимально; 3 бали – яскраво; 2 бали – достатньо; 1 бал – виражений слабо або відсутній взагалі. Зібрані факти фіксувалися в спеціальних картках. На основі цих карток на кожну групу складалася зведена таблиця. З урахуванням результатів визначався середній бал виразності всіх показників, що характеризують готовність майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів. На основі середнього балу визначався рівень сформованості цього складного особистісного утворення. Серед студентів, які брали участь у діагностичному дослідженні, до досконалого рівня готовності до здоров'язберігаючого навчання учнів віднесено 4,2 %, до достатнього – 16,7 %, до базового – 29,2 %, до елементарного – 48,9 %.

Висновки. Аналіз одержаних даних свідчить про те, що у студентів за всіма компонентами готовності до здоров'язберігаючого навчання учнів превалюють елементарний та базовий рівні. Досконалий рівень характерний лише для мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів. Це говорить про те, що студенти позитивно ставляться до здоров'язберігаючого навчання, усвідомлюють його роль і значення у навчальному процесі для збереження і зміцнення

здоров'я учнів. Однак для його ефективного використання у майбутній професійній діяльності їм заважає елементарний рівень когнітивного, емоційно-вольового, професійно-технологічного компонентів готовності. Недостатньо розвиненими є організаційні, комунікативні, конструктивні вміння майбутніх учителів, без достатнього рівня розвитку яких неможливий успіх і результат збереження і зміцнення здоров'я учнів у навчальному процесі. Причини такого становища слід шукати в методиці і технології педагогічного процесу, недостатній увазі до студентів, до їх бажання самостійного вибору способів роботи з навчальним матеріалом, у переважанні монологічного навчання над діалогічним навчання майбутніх фахівців, у неефективній підготовці майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів у вищій школі. Викладання навчальних дисциплін ґрунтується переважно на традиціях, принципи охорони і збереження здоров'я ігноруються в організації навчальних занять у вищій школі.

Організація педагогічної практики не націлена на реалізацію здоров'язберігаючого навчання в практиці загальноосвітньої школи. Виходячи на педагогічну практику, студенти 4 та 5 курсу не мають цілісного уявлення про особливості здоров'язберігаючого навчання учнів, не володіють його методикою і технологією. Як свідчать факти, пасивність студентів-практикантів у вирішенні навчальних завдань пояснюється збідністю знань про можливості навчання у збереженні і зміцненні здоров'я учнів, несформованістю механізму міжособистісного спілкування на принципах педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості, елементарним рівнем конструктивних, організаційних і комунікативних умінь. Вище зазначене дає змогу говорити про необхідність цілеспрямованої, систематичної роботи щодо формування готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів. У процесі підготовки необхідно забезпечити умови, у яких студенти удосконалювали б комунікативні, організаційні й конструктивні вміння, вміння попереджати стресові ситуації у навчанні, використовувати знання з методики і технології збереження і зміцнення здоров'я учнів дидактичними засобами.

Список використаної літератури

1. Долинський Б.Т. Методологія здоров'язберігаючої діяльності майбутнього вчителя початкової школи : [монографія] / Долинський Борис Тимофійович. – Одеса : Видавець М.П. Черкасов, 2010. – 266 с.
2. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А.Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.
3. Гонтаровська Н. Діяльність навчального закладу в контексті школи сприяння здоров'ю / Н. Гонтаровська // Директор школи. – 2007. - № 39. - С. 29–31.
4. Ликова В. Психотерапевтичний підхід як один із шляхів підвищення якості освіти / В. Ликова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. - № 2. – С. 20–29.
5. Панькова Н. Організація здоров'язпрямованої діяльності навчального закладу / Н. Панькова // Директор школи (Шкільний світ). – 2013. - № 4. – С. 1–5.
6. Теоретические основы здоровьесберегающей деятельности учителя: Коллективная монография под ред. д.п.н., проф. Л. Кондрашовой и д.п.н., проф. А. Клим-Климашевской. – Седльце – Черкасы: УПХ – ЧНУ им. Б. Хмельницкого, 2014. – 314 с.

References

1. Dolinsky, B.T. (2010). In B. T. Dolinsky (Ed.). *Methodology of the health-saving activity of the future elementary school teacher*. Odessa: Publisher MP Cherkasov, 266 (in Ukr).
2. Lynenko, A. F. (1995). The readiness of future teachers to educational activities. *Pedagogika i psihologiya (Pedagogy and Psychology)*, 1, 125-132. (in Ukr.)
3. Hontarovska, N. (2007). Activities of the institution in the context of school health promotion. *Director shkolu, litseyu, gimnazii (Director of the school, lyceum, gymnasium)*, 39, 29-31. (in Ukr.)
4. Lykov, V. (2006). Psychotherapeutic approach as a way of improving the quality of education. *Director shkolu, litseyu, gimnazii (Director of the school, lyceum, gymnasium)*, 2, 20-29. (in Ukr.)
5. Pankova, N. (2013). The organization of the directed health activity of the institution. *Director shkolu (Shkilmuy Svit) (Director of School (School World))*, 4, 1-5. (in Ukr.)
6. *Theoretical basis of health-saving activities of the teacher* (2014). In L. Kondrashova, A. Klim-Klimashevskaya (Ed.). Siedlce–Cherkasy (in Russ.)

SHCHERBINA Ilona,

Postgraduate Student of Department of Pedagogy of High School and Educational Management,
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: ilona777.90@mail.ru

RESEARCH AND ANALYSIS OF AWARENESS AMONG FUTURE TEACHERS FOR HEALTH-SAVING EDUCATION OF PUPILS IN SCHOOL.

***Abstract.** Introduction. Analysis made in scientific sources bears the witness to gloomy fact that national pedagogy does not pay due attention to theoretical and methodic elements in preparation of soon-to-be teachers for health-saving education of pupils in school. The problems of health-saving education, searching the ways to implement it in schooling practices, mitigation of stress factors, enhancement of psychological climate in school, upgrading the readiness status of teachers to provide safe conditions for improvement of mental and moral health of schoolchildren are gaining high importance nowadays. Therefore the subject of developing the awareness among future teachers for health-saving education of pupils in school is becoming essential.*

Purpose. Object of the article: is to study and analyze the status of awareness among future teachers for health-saving education of pupils in accordance with such interfunctional components as: motivational, cognitive, emotional-volitional, professional elements in practices of high school.

Methods. The main techniques used in diagnostic study were interviews, questioning, systematic observations, self-assessment, testing.

Results. The main findings of the study – Analysis of the results obtained gives evidence that elementary and basic levels of awareness for health-saving education of pupils in terms of all mentioned components are prevailing among university students. Advanced level of awareness among future teachers for health-saving education of pupils was noted only in regards to motivational component. It means that students have positive attitude to health-saving education, they realize its role and importance in education process for maintenance and enhancement of health among pupils. However elementary level in cognitive, emotional-volitional and professional components of awareness is the constraint for its efficient implementation in their future activity. Also organizational, communicative, constructive skills of future teachers were found poor. These skills are crucial and it is impossible to achieve success and fruitful results in maintenance and enhancement of health among pupils in process of education if they are underdeveloped. The causes of the present situation go to methodology and techniques of pedagogical process, lack of attention to students and their will to choose individual ways of dealing with educational materials, monological teaching prevailing over dialogical one and inefficient training given to future teachers for health-saving education of pupils in high school. Teaching the educational subjects is based mainly on traditions whereas the principals of health and safety are being ignored in process of classes organization in high school.

Originality. Scientific novelty of the research – The author determines such concepts as «health-saving education», «awareness of health-saving education among future teachers», the author also unravels the components of awareness for health-saving education of pupils among future teachers and analyzes the status of readiness of teachers to health-saving education of pupils in accordance with such components as: motivational, cognitive, emotional-volitional and professional.

Conclusion. Conclusions and specific proposals of the author: the diagnostic study conducted gives a chance to urge on necessity of purposeful and methodical work in order to raise up the awareness of health-saving education of pupils among future teachers. There is need to provide the conditions suitable for university students to improve communicative, organizational, constructional skills, ability to prevent stress situations in the course of education and use knowledge in methods and techniques for maintenance and enhancement of pupils' health applying didactic approaches.

Key words: health-saving education, professional awareness, awareness of health-saving education among future teachers.

Одержано редакцією 06.04.2016
Прийнято до публікації 13.04.2016

ЗМІСТ

БАБЕНКО Марина Олегівна. Організаційні засади діяльності середніх технічних навчальних закладів Катеринославщини в кінці XIX – на початку XX ст.....	3
БЕРЕЗА Вікторія Ярославівна. Місце і роль педагогічної майстерності майбутнього вчителя в організації спілкування з учнями	10
БОЙЧЕНКО Марина Анатоліївна. Підготовка майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями у вищих навчальних закладах США, Канади та Великої Британії	18
ГАЛОЯН Саргис Хачатурович. Таксономия учебных целей Б. Блума и практика современного образования	23
ГЕВКО Оксана Іванівна, КВАСНИЦЯ Галина Іванівна. Підготовка майбутнього вихователя до формування уявлень про лічбу в обдарованих дошкільників	30
ГУМЕННИКОВА Тамара Рудольфівна. Підготовка майбутніх керівників багатонаціональних екіпажів суден у площині контекстного навчання до управлінської діяльності	35
ДАВИДОВА Тетяна Миколаївна. Управління мотивацією розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі.....	41
ДЕМІР Марина Ігорівна. Експериментальна модель формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики.....	48
ДОНЧЕНКО Яніна Андріївна. Вплив передового педагогічного досвіду на розвиток змісту шкільного курсу інформатики в Україні (на прикладі впровадження курсу інформатики в початкову школу)	53
ЄВТУШЕНКО Оксана Едуардівна. Різні підходи до визначення сутності поняття «дизайнерська культура» майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	58
КОВАЛЬЧУК Дар'я Костянтинівна. Освітні технології в організації ефективного освітнього простору	62
КОБРЮШКО Олександр Олексійович. Проблематика формування природоохоронних інтересів у професійній підготовці вчителів біології	67
КОВАЛЕНКО Наталія Володимирівна. Студентське педагогічне дослідження: проектно-тренінговий підхід	71
КОНДРАШОВ Микола Миколайович. Активні форми і методи навчання в системі підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності	77
КОРОЛЕВ Сергей Васильевич. Корректное применение синергетики в процессах совершенствования обучения	83
ЛАППО Віолетта Валеріївна. Тренінгова діяльність як чинник оптимізації процесу виховання духовних цінностей студентів ВНЗ	92
LODATKO Eugene, YARYGINA Nelya. Informational Upbringing in the Context of Development of a Future Teacher's Professional Perception of the World	97
НЕКОЗ Ірина Веніамінівна. Розвиток у студентів творчої ініціативи і дослідницьких навичок.....	102

ПАЩЕНКО Зоя Дмитрівна, ТРУШ Неля Іванівна. Категорії вищої математики у навчанні студентів конструюванню систем навчальних задач	106
ПОЛЩУК Роман Володимирович. Інерція античних ідей (тіло)виховання в епоху Відродження	111
СІГЕТІЙ Ігор Петрович. Системотвірна роль інформаційного менеджменту в забезпеченні управління освітнім процесом ВНЗ якісною інформацією	115
СКОРИК Юлія Мирославівна. Критичне мислення педагога як освітня технологія	120
Трибулькевич Катерина Георгіївна. Тенденції розвитку вітчизняного студентського самоврядування в 20-х рр. XX століття.....	124
ЧЕМЕРИС Інна Михайлівна. Аналіз та можливості використання англomовних медіаосвітніх сайтів у процесі формування медіакомпетентності студентства	129
ШУМСЬКИЙ Олександр Леонідович. Електронний підручник як засіб організації самостійної роботи студентів.....	135
ЩЕРБИНА Ілона Юріївна. Вивчення та аналіз стану готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів.....	141
ЗМІСТ.....	148

CONTENT

BABENKO Marina. Organizational principles of activity OF secondAry vocational schools in Ekaterinoslav gubernia at the end of XIX – beginning of XX centurIES.....	3
BEREZA Victoriya. The Place and Role of a Future Teacher’s Pedagogical Mastery in Organization of Communication with Pupils.....	10
BOICHENKO Maryna. Training of Future Teachers to Work with Gifted Students in Higher Educational Establishments of the USA, Canada and the UK.....	18
GALOYAN Sargis .B. Bloom's Taxonomy of Educational Goals and Practice of Modern Education.....	23
HEVKO Oksana, KVASNYTSIA Halyna. Preparation of a Future Educator for Formation of Ideas about Counting in Gifted Preschool Children	30
GUMENNIKOVA Tamara. Training of Future Leaders of Multinational Crews of Ships in the Field of Context Education to Administrative Activities.....	35
DAVIDOVA Tatyana. The Management Motivation for the Development of Health Espirialidad Teacher Competencies in General Education School.....	41
Demir Maryna. Experimental Model of Formation of the Interpretative Culture of Future Teachers of Music	48
DONCHENKO Ianina. The Impact of Advanced Pedagogical Experience on the Development of the School Course of Informatics in Ukraine on the Example of the Introduction Course of Informatics in Primary School.....	53
YEVTUSHENKO Oksana. Different Approaches to the Essence of the Concept “Designer’s Culture” of a Future Teacher of Fine Arts	58
KOVALCHUK Darya. Educational Technologies in Organization of Effective Educational Space	62
KOBRYUSHKO Oleksandr. Problems of Formation Environmental Interest in Conservation Biology Teacher Training	67
KOVALENKO Nataliya. Students’ Pedagogical Research: Project-Training Approach	71
KONDRASHOV Mykola. Active Forms and Methods of Teaching in the System of Future Teachers’ Training to Successful Professional Activities.....	77
KOROLEV Sergey. Cynergetics Correct Application in Training Process Perfection.....	83
LAPPO Violetta. Training Activity as a Factor Of Optimization of the Process of Upbringing of Spiritual Values of Students of Higher Educational Establishments.....	92
LODATKO Eugene, YARYGINA Nelya. Informational Upbringing in the Context of Development of a Future Teacher’s Professional Perception of the World.....	97
NEKOZ Irina. Develop in Students of Creative Initiative and Research Skills	102
PASCHENKO Zoya, TRUSH Nelya. Categories of Higher Mathematics in Teaching Students to Construction of Systems of Educational Tasks.....	106
POLISHCHUK Roman. Inertia of Ancient Ideas of (body)Education in Renaissance Epoch.....	111

SIGETIY Igor. System-Creative Role of Information Management in Providing of Management of Educational Process of Higher Educational Establishment by High-Quality Information	115
SKORYK Yuliya. A Pedagogist's Critical Thinking as an Educational Technology	120
TRIBULKEVICH Kateryna. Trends of Development of Homeland Student Self-Government in 20s of the 20th Century	124
CHEMERYS Inna. The Analysis and the Ways of English-Language Media Sites Usage in the Process of Students' Media Competency Formation	129
SHUMS'KYI Olexander. Electronic Textbook as a Means of Organization of Students' Self-Study	135
SHCHERBINA Ilona. Research and Analysis of Awareness Among Future Teachers for Health-Saving Education of Pupils in School.	141
CONTENT	150

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 2. 2016

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.
Любченко Л. Г.

Підписано до друку 10.05.2016 р. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 6096

Видавець і виготівник видавничий відділ
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Адреса: 18000, м. Черкаси, бул. Шевченка, 81, кімн. 117,
Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 37-22-33,
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.