

УДК 378

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

The results of pedagogical researches by scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students who work on problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects have been published.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Приведены результаты педагогических исследований научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов, работающих над проблемами развития современного образования и научно-педагогической мысли в теоретическом, историческом и практическом аспекте.

Для научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов и студентов.

Відповідальний за випуск О.Ф. Гук

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР	А. А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	Є. С. Спіцин, канд.пед.наук, проф. (заст. відп. ред.); О. В. Плахотнік, д-р пед. наук, проф.; Р. Х. Вайнола, д-р пед. наук, проф.; В. В. Вербицький, д-р пед. наук, проф.; Л. В. Буркова, д-р пед. наук, ст. наук. співроб.; Г. В. Локарева, д-р пед. наук, проф.; В. М. Шовковий, д-р пед. наук, проф.; О. Ф. Гук, канд. пед. наук (відп. секр.) Іноземні члени редакційної колегії: Лета Дромантаіне, д-р хабіл, університет ім. Міколаса Ромеріса (MRU) м. Вільнюс (Литва), Тамара Захарчук, д-р хабіл, Природничо-гуманістичний університет м. Седльце (Польща), В.А. Капранова, д-р пед. наук, проф. Білоруський державний педагогічний університет ім. М.Танка (Білорусь)
Адреса редколегії	03680, Україна, м. Київ, просп. Академіка Глушкова, 2-а, ☎ 38 044 521 35 13, електронна адреса: pedagogika@ukr.net
Затверджено	Вченою радою факультету психології 28 серпня 2015 року (протокол № 1)
Зареєстровано	Міністерством юстиції України. Свідоцтво про Державну реєстрацію КВ № 21231-11031 від 30.01.15
Засновник та видавець	Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет" Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
Адреса видавця	01601, Київ-601, 6-р Т.Шевченка, 14, кімн. 43 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; факс 239 31 28

UDC 378

The results of pedagogical researches by scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students who work on problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects have been published.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

Приведены результаты педагогических исследований научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов, работающих над проблемами развития современного образования и научно-педагогической мысли в теоретическом, историческом и практическом аспекте.

Для научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов и студентов.

Responsible for the issue is O. F. Guk

EXECUTIVE EDITOR	A. Marushkevych, Doctor of Science (Pedagogics), Professor
EDITORIAL BOARD	Ukrainian members: I. Spitsyn, Ph. D., Professor (Deputy Main Editor); O. Plakhotnik, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; B. Vaynola, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; V. Verbitskyi, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; L. Burkova, Doctor of Science (Pedagogics, s.n.s.); G. Lokaryeva, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; V. Shovkovyi, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; O. Guk, Ph.D. (Responsible Secretary). Foreign members of editorial board: Lyeta Dromontaine, Dr. habil, Mykolas Romerisa University (MRU), Vilnius (Lithuania), Tamara Zaharchuk, Dr. habil, Natural and humanistic University, Sedtse (Poland), V.A. Kapranovs, Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Belarussian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Belarus)
Address	03680, Ukraine, Kyiv, ave. Glushkov 2-a tel. +38 044 521 35 13, e-mail address: pedagogika@ukr.net
Approved by	The Academic Council of the Faculty of Psychology August 28, 2015 (Minutes # 1)
Registration	Ministry of Justice of Ukraine State Certificate # 21231-11031 issued on 30.01.2015
Founded and published by	Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv University Publishing State Certificate # 1103 issued on 31.10.2002
Address:	Office 43, 14 Shevchenka Blvd, Kyiv, 01601 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; Fax 239 31 28

ЗМІСТ

Автомонов П. Врахування діалектичних суперечностей як основа підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі	6
Буркова Л. Задачний підхід у підготовці фахівців соціономічних професій: типи задач та особливості їх розв'язання.....	11
Васильєва-Халатникова М. Особливості підготовки викладача до навчального заняття зі студентами вищого навчального закладу.....	16
Головко Н Самостійна робота як складова навчального процесу у вищій школі	19
Жиленко М. Тенденції розвитку методології навчальної діяльності студентів в сучасній освітній ситуації	22
Жихорська О. Особливості професійної діяльності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу	28
Зварич І. Оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах України і США.....	34
Кошечко Н. Комп'ютерна залежність студентів ВНЗ як прояв внутрішньоособистісних конфліктів.....	38
Кузьменко Н. Педагогічний контекст "Спогадів І.П.Львова про П.Г.Тичину"	43
Лебедєва А. Формування системи компетенцій в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів	47
Люріна Т., Молодиченко Н., Коваленко М. Формування комунікативної культури майбутніх педагогів	50
Марушкевич А. Стильові особливості управління навчальним закладом.....	54
Москаленко А. Формування комунікативної компетентності управлінців навчальних закладів: антропологічний підхід	56
Плахотнік О., Захарук Т., Янковски К. Основні проблеми та принципи інноваційної природознавчої освіти.....	60
Постоюк Н. Систематизація науково-педагогічної спадщини Д. Л. Сергієнка	65
Сатановська Л. Педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом.....	68
Спіцин Є., Назаренко Н. Формування професійної компетентності прикордонників-перекладачів на заняттях з перекладу.....	72
Токарук Л. Американська інклюзивна освіта педагогічної співпраці – українські реалії.....	76
Шовковий В., Чеп'якова І. Префіксальні дієслова давньогрецької мови як лінгвокогнітивні одиниці: методика навчання	79

CONTENTS

Avtomonov P. The consideration of dialectical contradictions as the basis for increasing the efficiency of educational process in higher education.....	6
Burcova I. A task approach in training the specialists of socioeconomic professions of society: types of tasks and peculiarities of their solving	11
Vasylieva-Khalatnykova M. Features of preparation of the teacher to the training sessions with higher school students	16
Golovko N. Independent work as a part of the educational process in higher education.....	19
Zhylenko N. Tendencies of development of methodology of students' learning activity in modern educational situation	22
Zhykhorska O. Peculiarities of the professional activity of support staff of higher education institutions	28
Zvorych I. An assessment of the lectures' professional work at the institutions of higher learning in Ukraine and the Usa	34
Koshechko N. Computer dependence of university students as a display of interpersonal conflicts	38
Kuzmenko N. Pedagogical context of "I. P. Lviv's memories about P. G. Tychyna".....	43
Lebedeva A. Formation of the system competences in the process of professional preparation of future teachers.....	47
Lyurina T., Molodychenko N., Kovalenko M. Forming culture of communication future teachers a. marushkevych stylistic features of management of educational institutions	50
Marushkevych A. Stylistic features of management of educational institutions.....	54
Moskalenko A. Forming a communicative competence of educational institution managers	56
Plakhotnik, O. Zakharuk T., Yankovski K. Main problems and principles of education innovation natural	60
Postoiuk N. Systematization of d. I. sergienko's scientific-pedagogical heritage.....	65
Satanovska L. Pedagogical conditions of forming readiness for professional self-development of future masters of management of educational institutions	68
Spitsyn Y., Nazarenko N. Forming professional competence to borderguards-interpreters at the lessons of translation.....	72
Tokaruk L. The american inclusive education of pedagogical collaboration – ukrainian realities	76
Shovkovyi Y., Chepiakova I. Verb console greek language cognitive as unit: learning method	79

СОДЕРЖАНИЕ

Автомонов П. Учет диалектического противоречия как основа повышения эффективности учебного процесса в высшей школе	6
Буркова Л. Задачный подход в подготовке специалистов социэкономических профессий: типы задач и особенности их решения	11
Васильева-Халатникова М. Особенности подготовки преподавателя к учебному занятию со студентами высшего учебного заведения	16
Головко Н. Самостоятельная работа как составляющая учебного процесса у высшей школе	19
Жиленко Н. Тенденции развития методологии учебной деятельности студентов в современной образовательной ситуации	22
Жихорская О. Особенности профессиональной деятельности учебно-вспомогательного персонала высшего учебного заведения	28
Зварич И. Оценивание профессиональной деятельности преподавателей у высших учебных заведениях Украины и США	34
Кошечко Н. Компьютерная зависимость студентов вуз как проявление внутриличностных конфликтов	38
Кузьменко Н. Педагогический контекст "Воспоминаний И.П. Львова о П.Г. Тычине"	43
Лебедева А. Формирование системы компетенций в процессе профессиональной подготовки будущих учителей	47
Люрина Т., Молодиченко Н., Коваленко М. Формирование коммуникативной культуры будущих педагогов	50
Марушкевич А. Стилевые особенности управления учебным заведением	54
Москаленко А. Формирование коммуникативной компетентности управленцев учебными заведениями: антропологический подход	56
Плахотник О., Захарук Т., Янковски К. Основные проблемы и принципы инновационного природоведческого образования	60
Постоюк Н. Систематизация научно-педагогического наследия Д. Л. Сергиенко	65
Сатановская Л. Педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих магистров управления учебными заведениями	68
Спицын Е., Назаренко Н. Формирование профессиональной компетентности пограничников-переводчиков на занятиях по переводу	72
Токарук Л. Американское инклюзивное образование педагогического сотрудничества – украинские реалии	76
Шовковский В., Чепякова И. Приставочные глаголы древнегреческого языка как лингвокогнитивные единицы: методика обучения	79

ВРАХУВАННЯ ДІАЛЕКТИЧНИХ СУПЕРЕЧНОСТЕЙ ЯК ОСНОВА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В статті здійснено порівняльний аналіз викладання і учіння традиційного і новаторського підходів у навчальному процесі вищої школи. Принциповою відмінністю цих двох позицій є не врахування викладачами існуючих об'єктивних і суб'єктивних суперечностей в пересічній практиці, а останні як відомо є рушійними силами процесу навчання. Звідси, хто їх враховує – там високий рівень пізнавальної активності та результатів і навпаки, хто їх не враховує – має незадовільний стан.

Ключові слова: пізнавальні суперечності, вища школа, навчальний процес, рушійна сила навчання, етапи навчання.

Постановка проблеми. Всім відомо, що методологічною основою навчального процесу є теорія пізнання, згідно якої в процесі викладання, здобуття знань, формування умінь і навичок відбувається реалізація діалектичних суперечностей. З одного боку об'єктивних тобто тих, які існують незалежно від нашої свідомості, а з іншого суб'єктивних, які ми, як викладачі не тільки можемо, але й повинні враховувати і створювати умови для їх подолання. Хоча в усіх підручниках з педагогіки вищої школи ми знайдемо відповідні параграфи про цей діалектичний феномен, практичного відображення в практиці більшості педагогів вищої школи він не знайшов. Саме тому, щоб довести значущість цієї проблеми для підвищення ефективності навчання студентів, ми пропонуємо аналіз пропозицій педагогів – новаторів спрямованих на подолання пізнавальних суперечностей.

Метою даної статті є порівняльний аналіз практики традиційної реалізації навчального процесу і досвіду педагогів – новаторів для обґрунтування необхідності подолання діалектичних суперечностей як рушійних сил підвищення ефективності процесу навчання у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різним аспектам проблеми організації навчального процесу у вищому навчальному закладі і зокрема ролі діалектичних суперечностей в засвоєнні знань, умінь і навичок присвячені роботи багатьох дослідників. Серед них: А.Алексюк, К.Баханов, В. Беспалько, В. Галузинський, М.Євтух, М.Кларін, В.Козаков, П. Підкасистий, Н. Тализіна, М. Фіцула та інші. Однак із-за низького рівня уваги педагогів до цієї проблематики, вважаємо за необхідне подивитися на неї під кутом новаторського пошуку викладачів вищої школи в узагальненому вигляді на всіх п'яти етапах навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Навчання в певному розумінні є пізнання, багато в чому подібне до процесу наукового пізнання. Для навчального процесу так само, як і для наукового пізнання вирішення діалектичних суперечностей виступає рушійною силою його розвитку.

У навчальному процесі вищої школи діє велика кількість таких різноманітних за характером і сферою дії суперечностей: об'єктивні та суб'єктивні, зовнішні та внутрішні, істотні та неістотні. Об'єктивний характер мають ті суперечності, які наявні у самому предметі, фактах і явищах пізнання. Суб'єктивний фактор мають ті суперечності, які проявляються безпосередньо у процесі пізнання. До них належать суперечності між науковим знанням та життєвим уявленням, наприклад, між наявним рівнем знань та вимогами вищого рівня; між знаннями та вміннями і навичками; між знаннями та здатністю застосовувати їх за нових умов.

Внутрішні суперечності, наприклад, у системі мотиваційної сфери навчальної діяльності студентів існують між спонукальними причинами мети діяльності студентів та невідповідними їм реальними цілями навчання; у системі операційного блоку навчально-пізнавальної діяльності студентів – між складним навчальним за-

вданням і наявним запасом способів (умінь і навичок) їх вирішення [1].

Зовнішні суперечності існують між викладанням та учінням, між новими вимогами часу та застарілим змістом і технологіями навчання тощо. З урахуванням багатьох навчально-пізнавальних суперечностей у педагогіці висунута також продуктивна ідея важливості визначення основної суперечності процесу навчання, відносно якої усі інші виступають як похідні. Такою є суперечність між змістом навчання, що обумовлений потребами суспільства і необхідною підготовкою молоді та наявним рівнем знань, умінь і навичок, розумового розвитку тих, хто навчається.

Ми приєднуємося до точки зору інших вчених, що користуючись діалектичним законом єдності та боротьби протилежностей, знаходять рушійні сили студентів саме у боротьбі суперечностей між обов'язком та прагненням здійснити свої пізнавальні потреби, тобто між віковичним протиріччям "треба" та "хочеться". Психологічний контекст цієї суперечності розкриває сутність мотиваційно-цільових установок людини.

Іншими постають погляди на рушійні сили у процесі навчально-пізнавальної діяльності в В.М.Галузинського та М.Б.Євтуха. Вони вважають, що мотиваційні основи рушійних сил витікають з нової ідеології суспільства, яка ще не сформувалась остаточно, але її постулат полягає в самосвідомості людини, її відповідальності за своє життя і кар'єру, за індивідуальне спілкування за себе. Саме на цьому баченні ґрунтується рушійна сила студентів до оволодіння культурними та професійними цінностями. Розкриття своїх індивідуальних можливостей розумового, інтелектуального потенціалу, вміння поєднувати навчання з саморозвитком, самоосвітою в загальнокультурній та професійній сфері, що поєднується з якістю навчання, науково-пошуковою діяльністю – все це змушує особистість визначити свої рушійні сили, які далеко не завжди є суперечливими [6].

Педагогічною формою подолання навчально-пізнавальних суперечностей є оптимізація навчання, проблемний виклад матеріалу, сучасні технології, активне залучення тих, хто навчається, у вирішенні навчально-пізнавальних проблем, реалізація педагогіки співробітництва.

Нижче ми пропонуємо аналіз елементів навчального процесу в контексті подолання навчально-пізнавальних суперечностей.

Як видно на рис. 1 вже на першому етапі реалізації постановки пізнавального завдання викладачі не спрямовують своїх зусиль на формування мотиваційної сфери, тому що, на думку педагогів, мотиви у студентів як інтелектуально так і професійно спонукаючі повинні бути сформованими. Однак практика свідчить, що у значної частини тих, хто вступив до ВНЗ мотиваційна сфера ще не достатньо сформована. Саме тому викладачі-новатори одним із перших завдань ставлять формування всіх видів мотивів, що можуть зацікавити до вивчення конкретних предметів, особливо на перших двох курсах.

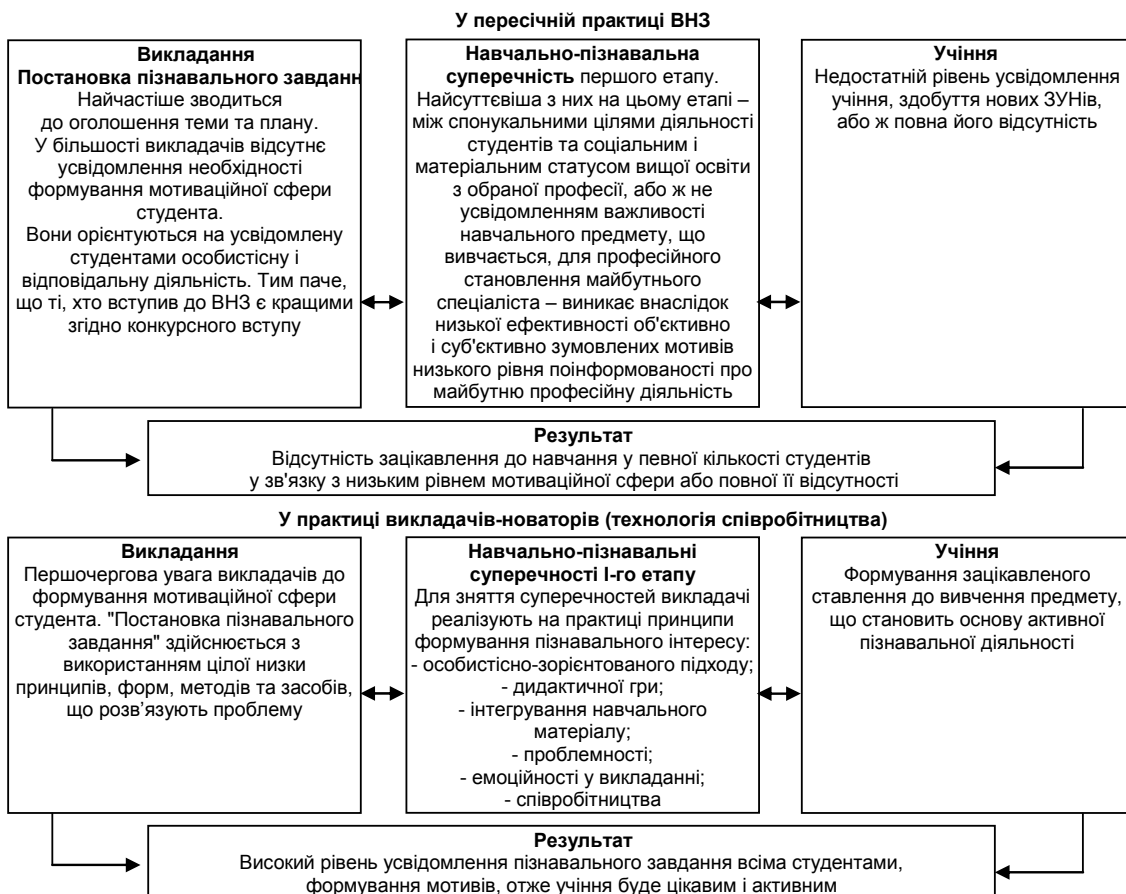


Рис. 1. Перший елемент (ланка) навчального процесу у пересічній практиці ВНЗ

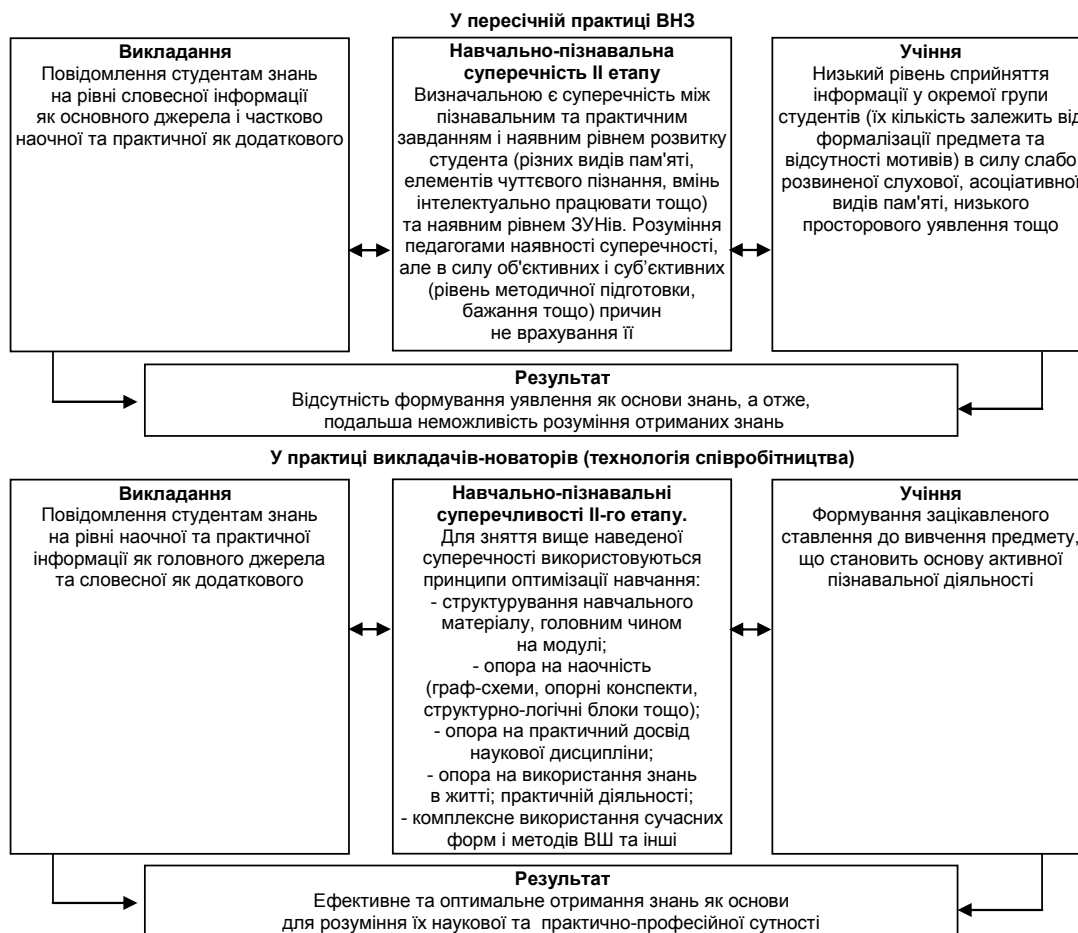


Рис. 2. Другий елемент (ланка) навчального процесу у пересічній практиці ВНЗ

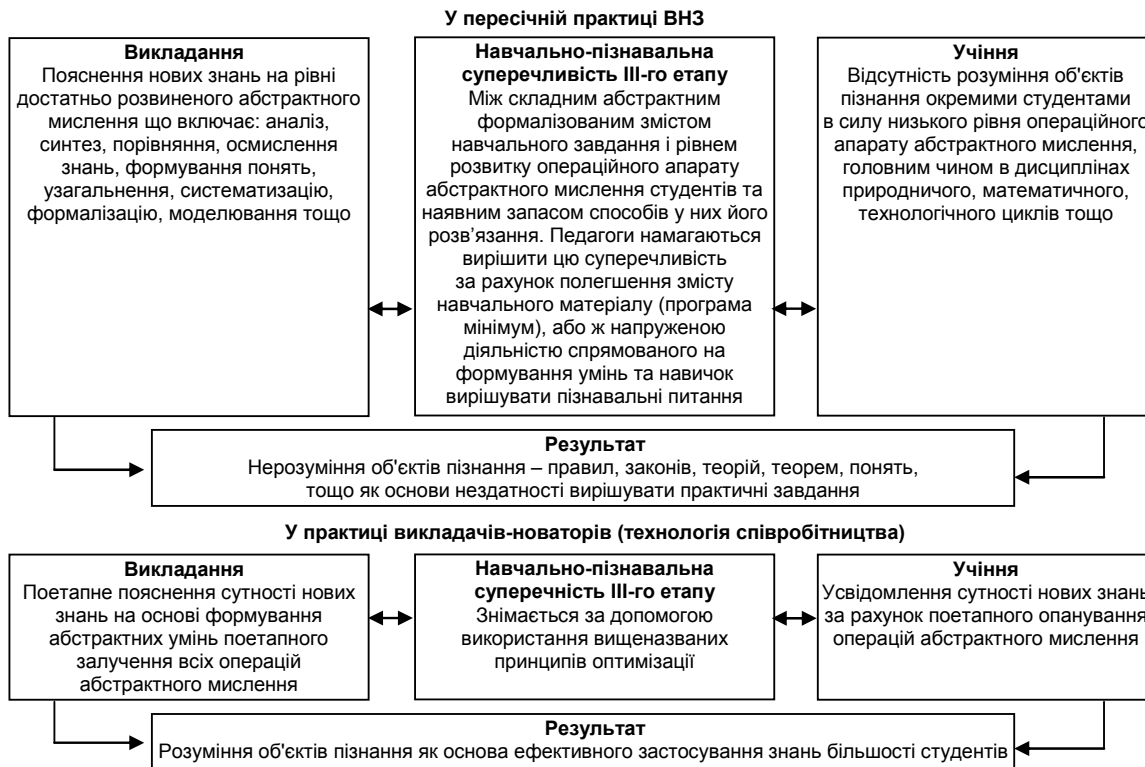


Рис. 3. Третій елемент (ланка) навчального процесу

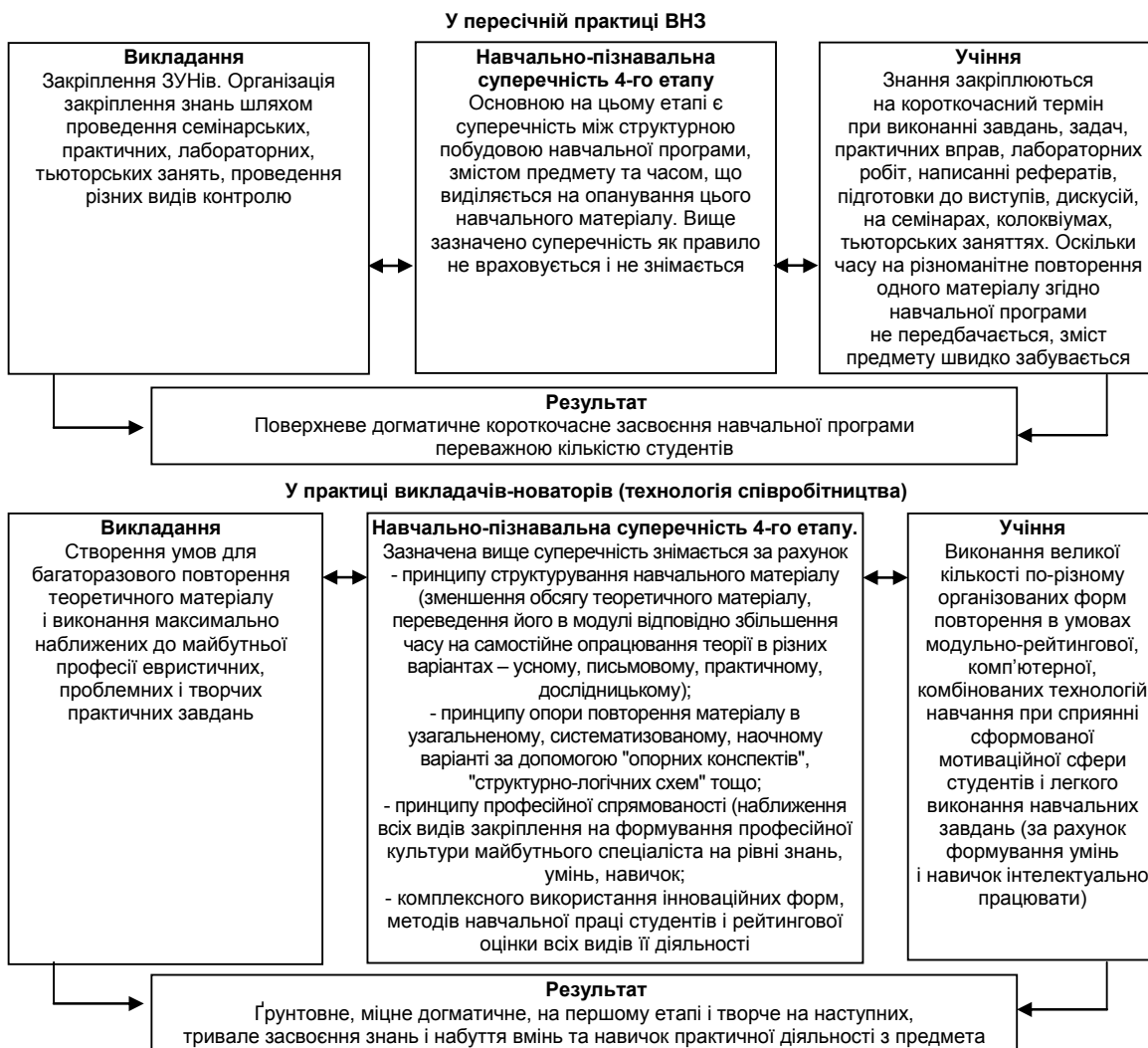


Рис. 4. Четвертий елемент (ланка) навчального процесу

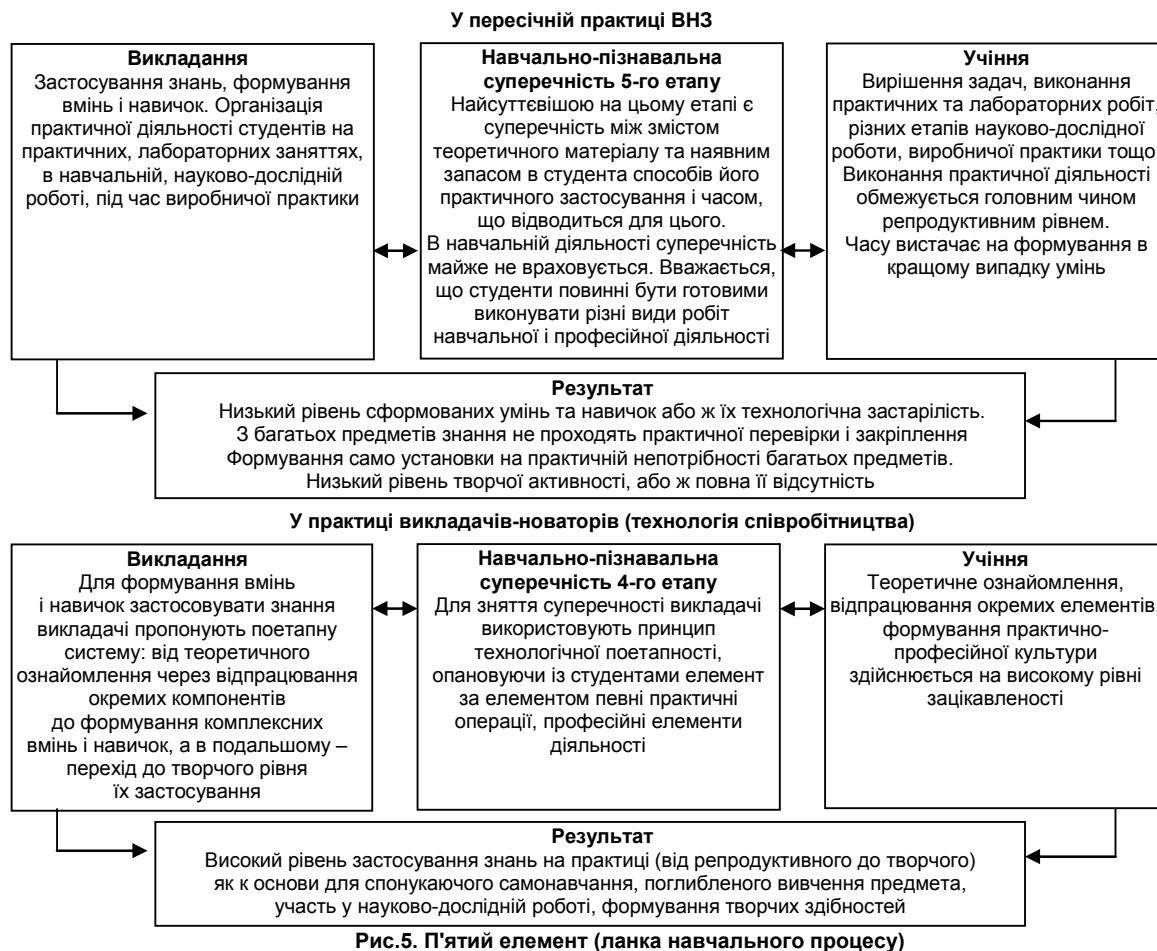


Рис.5. П'ятий елемент (ланка навчального процесу)

Аналіз другого елементу (рис. 2) показує, що складність навчання студентів починається саме з неврахування рівня чуттєвого і частково абстрактного їх розвитку: слухової, зорової, асоціативної видів пам'яті, адже жодна методика в школі цього не передбачає. Знову на перший план виступає теза, згідно з якою студент "повинен" іти у ВНЗ, з усіма розвинутими елементами чуттєвого і абстрактного пізнання. І нарешті, традиційна методика викладання не враховує головного "золотого правила" дидактики, що ґрунтується на психолого-фізіологічних механізмах навчально-пізнавальної діяльності, а саме, на наочності, у першу чергу зоровій (80% усієї інформації людина сприймає зором).

Отже, якщо після першого етапу навчання студентам стає вже не цікаво сприймати інформацію, то після другого – включається ще один негативний показник – йому важко і складно її засвоювати. Як бачимо, у досвіді викладачів-новаторів це чітко враховано, і як результат – важка рутинна справа учіння перетворюється на легкий і радісний, передусім від успіхів процес.

Низькі результати третьої ланки навчання в традиційній системі (рис. 3) є логічно запрограмованими через нерозв'язання суперечностей перших двох. Особливо яскраво це ілюструють результати студентів 1–2 курсів, коли вони переходять до професійної і спеціальних дисциплін. Ускладнює це станоміще низький рівень елементів абстрактного пізнання значної кількості студентів. Ось чому викладачі – новатори, знову ж таки, звернувши увагу на цю обставину, роблять усе для того, щоб складна, абстрактна інформація ставала для студентів легкою і зрозумілою. Для цього вони використовують принципи оптимізації.

Ще одним недоліком традиційної практики, яка не в змозі реалізувати теоретичну модель четвертої ланки

(рис. 4) є низький рівень організації закріплення знань. Основна причина цього криється у відсутності часу. Педагоги-новатори, усвідомлюючи значущість закріплення знань, використовують вищезазначений ряд принципів, що надають можливість вийти на багаторазове ефективне повторення.

Порівняльний аналіз завершального елементу процесу (рис. 5) переконливо свідчить що, незважаючи на теоретично обґрунтовану рівноцінність знань, умінь та навичок як результатів навчання, у пересічній практиці основна увага приділяється опануванню знань. Таким чином, практичний елемент як критерій знань залишається в більшості випадків нереалізованим, тоді як досвід викладачів-новаторів свідчить, що така реалізація надає реальну можливість перейти від репродуктивного застосування через частково-пошуковий до творчого рівня.

Висновок. Таким чином, порівняльна характеристика теоретичної моделі, досвіду масової практики і досвіду викладачів-новаторів переконливо засвідчує, що знання та усвідомлення діалектичних суперечностей і вмінь їх долати дозволяють розв'язати значну кількість проблем дидактики, вивести навчання на такий рівень, коли ВНЗ може ефективно навчати всіх і кожного на засадах технології співробітництва, що є прикладом конкретної реалізації принципу гуманізації в освіті.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підруч. для студ. / А. М. Алексюк; Міжнар. фонд "Відродження". – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с. ISBN: 978-611-01-0156

3. Галузинський В. М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навч. посібник./ В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.

4. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи / З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2009.- 387 с.

5. Нагаєв,В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник / В.М. Нагаєв. Издательство: Центр навч. л-ри, 2007 г. ISBN 966-364-368-4

6. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / В.Л. Ортинський ; М-во освіти і науки України, Львівський держ. ун-т внутрішніх справ. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

References

1. Aleksyuk A. M. Pedagogika vyshchoyi osvity Ukrainy: Istoriya. Teoriya : Pidruch. dlya stud. / A. M. Aleksyuk; Mizhnar. fond "Vidrodzhennya". – K. : Lybid, 1998. – 558 с.

2. Vityvtska S.S. Osnovy pedahohiky vyshchoyi shkoly: Pidruchnyk za modulno-reytnynhovoyu systemoyu navchannya dlya studentiv mahistratury / S.S. Vityvtska.– Kyiv: Tsentr navchalnoyi literatury, 2006. – 384 s. ISBN: 978-611-01-0156

3. Haluzynskyy V. M., Yevtukh M.B. Osnovy pedahohiky ta psykhohohiyi vyshchoyi shkoly v Ukraini: Navch. posibnyk. – K.: INTEL, 1995. – 168 s.

4. Kurlyand Z.N. Pedagogika vyshchoyi shkoly./ Z.N. Kurlyand – K.: Znannya, 2009.- 387 s.

5. Nahayev,V.M. Metodyka vykladannya u vyshchii shkoli: Navch. posibnyk / V.M. Nahayev. Yzdatelstvo: Tsentr navch. l-ry, 2007 h. ISBN 966-364-368-4

6. Ortynsky V L. Pedagogika vyshchoyi shkoly : navch. posibnyk / V.L. Ortynsky ; M-vo osvity i nauky Ukrainy, Lvivsky derzh. un-t vnutrishnikh sprav. – K. : Tsentr uchbovoyi literatury, 2009. – 472 s.

Надійшла до редколегії 01.09.15

P. Avtomonov, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE CONSIDERATION OF DIALECTICAL CONTRADICTIONS AS THE BASIS FOR INCREASING THE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

This article is devoted to comparative analysis of the teaching and learning of traditional and innovative approaches in the educational process of higher education.

Scientists believe that bases of increase of the efficiency of cognitive activity of students is obligatory consideration of objective, subjective, external and internal contradictions by teachers that arise in all phases of this activity.

Teachers of practice proved that form of teaching to overcome the contradictions of teaching and learning is to optimize the learning problem of presentation, modern technology, the active involvement of students in solving the educational problems of scientific research, implementation of pedagogic cooperation. Especially valuable is the experience of teachers to implement these ideas in their work.

Visually illustrating the effectiveness of teachers' cooperation ideas of higher school we proposed a comparative analysis of traditional and innovative approaches in all five stages of the teaching and learning of students in the educational process. In particular on such stages:

- setting of educational task and its realization;
- notification and perception of modern knowledge;
- an explanation of conceptual-categorical apparatus of discipline and the understanding at the level of abstract thinking;
- formation of students' skills in different forms of independent and practical activity;
- organization of application of knowledge and skills in practice and quality execution of various stages of academic research and industrial activities.

The principal difference between the two positions is that the teachers do not take into account the existing objective and subjective contradictions in an average practice and the last known are the driving forces of the educational process. Hence, who considers them – there is a high level of cognitive activity and results, and on the contrary, who ignores them – has unsatisfactory condition.

Keywords: cognitive contradictions, higher education, educational process, driving force of learning, stages of learning.

П. Автомонов, канд. пед. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

УЧЕТ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ПРОТИВОРЕЧИЯ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье осуществлен сравнительный анализ преподавания и учения традиционного и новаторского подходов в учебном процессе высшей школы. Принципиальным отличием этих двух позиций является не учет преподавателями существующих объективных и субъективных противоречий в рядовой практике, а последние как известные движущими силами процесса обучения. Отсюда, кто их учитывает – там высокий уровень познавательной активности и результатов и наоборот, кто их не учитывает – имеем неудовлетворительное состояние.

Ключевые слова: познавательные противоречия, высшая школа, стремительный процесс, движущая сила обучения, этапы обучения.

Відомості про автора

Автомонов Петро Павлович – Україна, м.Київ; кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: email: pavlovich47@mail.ua

Автомонов Пётр Павлович –Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: email: pavlovich47@mail.ua

Avtomonov Petro Pavlovych –Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: email: pavlovich47@mail.ua

УДК 378

Л. Буркова, д-р пед. наук, ст. наук. співроб.
Інституту обдарованої дитини НАПН України, Київ

ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ: ТИПИ ЗАДАЧ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ

В статті розглядається підхід до підготовки спеціалістів групи соціономічних професій шляхом реалізації задачного підходу в навчальному процесі. Аналізуються дві парадигми задачного підходу: традиційна і інноваційна. Остання передбачає орієнтацію на предмет професійної діяльності і характеристики професійних задач. Обґрунтовується і розглядається типологія професійних задач і особливості їх вирішення.

Ключові слова: задачний підхід, соціономічні професії, типи задач.

Постановка проблеми. Світ існує у постійній динаміці. Це аксіома, що стосується й професійної сфери, адже зміни світу вимагають від людей нових видів діяльності, які задовольнятимуть потребам і тенденціям його розвитку. Звідси, одні професії зникають, інші утворюються. Змінюються професійні функції та завдання традиційних та звичних професій або інколи диференціюються за специфічними функціями і змістом професійної діяльності. Наочно це можна побачити на професіях лікаря, психолога, соціолога, педагога тощо. Рух від загального професійного змісту та функцій до їх глибокої диференціації.

У зв'язку з цим у вищій професійній школі змінюються навчальні плани, вводяться нові підходи до процесу навчання, ускладнюється система оцінювання, але все це відображення скоріше зовнішніх змін, які не завжди є відповідними запитами на **якість** підготовки фахівців. Нас цікавить саме **якісний підхід** до підготовки фахівців групи соціономічних професій.

Ще на початку 90-х років ХХ ст. професор І.Б. Ліндер писав про підхід до підготовки фахівців у вищій школі, що **учорашніми знаннями вчимо сьогодні працювати завтра**. Щось змінилось? Навряд чи. Для подолання цієї кризи шукали інноваційні методи, зміст, методи, розробляли методології. Так, на початку ХХІ ст. почав широко декларуватися компетентнісний підхід, на який подавали надію. Згодом його адаптували до звичного традиційного, підмінивши компетентності знаннями, вміннями та навичками. Чому це відбулося? Справа в тому, що його пристосували до традиційного знанневого підходу. Тобто домінуючим у навчальному процесі лишився навчальний зміст і перевіряється рівень його засвоєння студентами, а не рівень сформованості професійних компетентностей. При цьому студент не отримав уміння використовувати отримані непогані теоретичні знання на практиці. Бо це не було завданням педагога, який орієнтований на перевірку засвоєння змісту знань. Але ж навчальний зміст є лише матеріалом, на якому має відбуватися навчальна дія, яка спрямована на формування професійних компетентностей.

Відомо, що **компетентнісний підхід** не може існувати поза межами **діяльносного**, адже майстерності можна досягти тільки, коли дієш. У професійній діяльності всі дії спрямовані на розв'язання професійних задач. Отже, професійні компетентності майбутніх фахівців виявлятимуться в їх умінні якісно розв'язувати професійні задачі. Звідси, парадигма компетентнісного підходу має ґрунтуватися на задачному підході, який, у свою чергу, базується на діяльносному і відповідає меті якісної підготовки фахівців у вищій школі.

Чому саме задачний підхід? Вважаємо його природним для людини. Адже людина постійно кожного дня розв'язує різні види і типи задач, які стосуються її життя: стосунків, побуту, здоров'я, навчальної, професійної сфери. Отже, розв'язування задач людиною є постійним процесом. Відтак, задачний підхід у підготовці фахівців утворює можливість більш продуктивно готувати

їх до майбутньої професійної діяльності. Розв'язуючи професійні задачі під час навчальної діяльності, майбутній фахівець вчиться поєднувати теоретичні знання з практичним їх застосуванням, бачити проблеми, трансформувати їх на задачі, ідентифікувати їх за рівнем складності, динаміки, ступенем визначеності, розуміти свій потенціал для їх розв'язання, шукати найкращі альтернативи розв'язку і отримувати гарантовано продуктивний результат. Тобто цей підхід дозволяє молодому фахівцю на виході з вищого навчального закладу бути професійно спроможним розв'язувати різні види і типи професійних задач.

Ми не ставимо завданням цієї статті висвітлити види професійних компетентностей, які потрібно формувати у майбутніх фахівців. Зосередимося на задачному підході, як інструменті їх формування, оскільки він все ще залишається інноваційним і дає високий результат підготовки фахівців та розвиває пізнавальну і професійну мотивацію у студентів. Отже, **метою статті** є розкриття задачного підходу, як інструменту формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців групи соціономічних професій, через висвітлення характеристик професійних задач і особливості їх розв'язання.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи наше розуміння задачного підходу, який, з одного боку відомий здавна, а з іншого, є інноваційним у сучасному вимірі підготовки фахівців, необхідно проаналізувати дві парадигми його застосування.

Перша парадигма є традиційною, оскільки задача в ній є лише інструмент, який використовується фрагментарно, як правило, для **закріплення** знань. Задачі обмежені певним змістом навчального матеріалу і подаються для розв'язання у готовій структурованій формі. Але ж у професійній діяльності фахівець стикається з проблемами, які йому належить трансформувати їх на задачі або систему задач.

Необхідно зауважити, що у традиційному навчальному процесі задача виступає часто у якості прийому, методу, який інколи застосовується, що обслуговує суто навчальні цілі в межах певної навчальної дисципліни. Тобто задача виконує вузьку дидактичну функцію, хоча її можливості значно ширші. Звідси, типологія таких задач обмежена та ідентифікуються вони як навчальні задачі. Логічно, що дослідники пропонують формалізувати їх за видами або типами відповідно до рівнів здійснення навчальної діяльності – відтворюючий (репродуктивний), конструктивний та творчий. Розуміло, що в професійній діяльності фахівець не поділяє задачі за такими ознаками. Традиційна парадигма застосування задачного підходу відображає дидактичні принципи здійснення навчального процесу, а професійна діяльність, вимагає розуміння особливостей професійних задач, їх складові, етапи та способи розв'язання. Отже, для реальної підготовки до професійної діяльності фахівців потрібно точно знати предмет цієї діяльності, його специфічні ознаки, характеристики з тим, щоб розуміти які типи і види задач буде розв'язувати в професійній діяльності фахівець, від

чого мають походити професійні компетентності. Таким чином, виникає необхідність реалізації іншої парадигми задачного підходу в навчальний процес підготовки фахівців соціономічних професій.

Друга (інша) парадигма ґрунтується на дослідницькій та творчій діяльності, яка має характерні ознаки синергетичного підходу. Вона синтезує накопичений життєвий досвід особистості, об'єктивні теоретичні знання, вміння трансформувати й застосовувати ці знання в практичній діяльності, включаючи творче мислення.

Можливості задачного підходу у навчальному процесі підготовки фахівців розкрито Ю.М.Швалбом [3]. Дослідник представив типологію задач з 8 типів, яка відображає етапи професійної підготовки фахівців та логіку розвитку професійних компетентностей майбутнього фахівця: *практична задача, учбово-практична задача, учбова задача, теоретична задача, учбово-професійна задача, професійно-практична задача, професійно-рефлексивна задача, задача на професіогенез*. Ця типологія охоплює шлях у пізнанні від практичного життєвого досвіду, що активізується (підключається) у навчальному процесі, далі через теоретичне збагачення, осмислення й узагальнення, застосування цих знань у практиці та професійне самовдосконалення і саморозвиток.

Оскільки підготовка фахівців у вищій школі передбачає формування базових професійних компетентностей, то, безумовно, задачний підхід має відповідати: по-перше, видам і змісту професійних компетентностей, що утворюють цілі підготовки спеціалістів до професійної діяльності; по-друге, умовам здійснення професійної діяльності, тобто відображати реальні ситуації і проблеми, з якими матиме справу майбутній фахівець; по-третє, дидактичному принципу навчання – поступовості, тобто поступове засвоєння професійних дій, спрямованих на розв'язання професійних задач. Це і буде відрізнити традиційну парадигму задачного підходу від тієї, яка наближує майбутнього фахівця до реальної професійної діяльності.

Задачний підхід для підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій має втілювати характеристики професійних задач та способи, інструментарій їх розв'язування. Характеристики задач походять від специфіки предмету професійної діяльності.

Предметом професійної діяльності фахівців соціономічних професій є *соціальна взаємодія в суспільстві на мікро-, мезо- і макрорівнях її здійснення (це системи: "людина – людина", "людина – соціальна група", "людина – суспільство" "соціальна група – соціальна група", "соціальна група – суспільство")*, що **впливає на формування світогляду людини**. Він характеризується тим, що взаємодія між людьми відповідає характеристикам *динамічності, складності, невизначеності*. Проблеми, які закладено в задачах стосуються безпосередньо людини, її світогляду, цінностей, мотивації, звичок, що впливає на якість соціальної взаємодії в суспільстві на різних рівнях її здійснення. Разом з тим, проблеми вимагають ідентифікації та певної структуризації для їх якісного вирішення. Проблеми у спрощеному вигляді можна визначити як прості і складні. На основі такого загального підходу до соціономічних проблем визначаємо дві великі групи професійних задач, які можуть бути: 1) жорстко структурованими, мати алгоритми розв'язування, що відносяться до типу задачі та зумовлюють послідовність виконання дій, отримання запланованого, передбачуваного результату (детерміновані); 2) наближеними до "життєвих" задач, що ідентифікуються як слабо структуровані, не мають чітко визначеного алгоритму розв'язування.

Отже, *перша* група задач характеризується детермінізмом. Тобто задачі інакше не розв'язуються, як за певними встановленими правилами, розробленим і відомим алгоритмом, який закладено в нормативних документах. Такий алгоритм для соціономічних професій прописаний в нормативних документах. *Друга* група задач характеризується тим, що їх неможливо розв'язати на основі заданого нормативною базою алгоритмом. Це пояснюється тим, що в задачі закладена проблема, яка має не одне, а декілька рішень тобто вона не детермінована.

Для продуктивного розв'язання таких задач необхідно фахівцю вміти їх відрізнити. А це можливе за умови розуміння характеристик соціономічних задач, які відображають складність предмету професійної діяльності.

Характеристики соціономічних задач.

Динамічність. Соціальні стосунки постійно перебувають у розвитку, русі, а, значить, динаміці. Динаміка утворюється завдяки певним ознакам, до яких належать інтенсивність, кількісні показники, емоційність, спонтанність чи планованість стосунків. Механізмом динаміки є об'єктивні та суб'єктивні фактори, що впливають на розвиток соціальних стосунків.

Динамічність соціальних стосунків створює ситуацію від *визначеності* до *невизначеності* соціальної ситуації. Трансформація ситуації на задачу виявляє ступінь невизначеності умови, складових задачі, результату її розв'язання.

Наступною характеристикою є *складність*. Вона може бути об'єктивно складною або наслідком *динаміки* чи *невизначеності* може бути і сукупність цих характеристик. Проте кожна складна проблема утворюється із ряду взаємопов'язаних простих. Складність утворюють зв'язки між простими проблемами та їх організацією в яких лежать основні, другорядні і додаткові проблеми.

Соціономічні проблеми не бувають одиничними, вони характеризуються певною сукупністю другорядних та додаткових проблем. При цьому характеристика складності може утворювати архітектуру структур, яких ми визначили три:

1) лінійна структура зв'язків проблеми, що визначається ієрархією основної і додаткової (додаткових) проблем, і представлені вони у певному типі послідовності. Тип послідовності може описуватись: змістом подій, часом; часом і подіями одночасно;

2) складна система, яку утворюють незалежні проблеми, при цьому кожна з яких може взаємодіяти з іншими. Таку структуру утворюють основна і другорядні проблеми;

3) складна система (неорганізована складність), що утворюється комплексом зв'язків підсистем з основної, додаткових і другорядних проблем. При цьому характеристики динамічності і невизначеності підсилюють характеристику складності.

Автор психологічної теорії рішень Ю. Козелецький [1] виявив типологію задач через характеристики середовища – динамічність, невизначеність і складність, в якому розв'язуються задачі. Вони утворюють тривимірний простір (див. рис. 1).

"Середовище – природне і суспільне – можна подати у вигляді *трьохмірного простору*. Його вимірними рисами є невизначеність, динаміка та складність. По-перше, середовище характеризується певним ступенем *невизначеності*. В ньому, як правило, відбуваються дії, що не можливо передбачити з повною визначеністю. Це важлива характеристика виміру середовища. По-друге, середовищу властивий певний ступінь *динаміки*: з часом вона модифікується та перетворюється. По-третє, середовище характеризується певним ступенем *складності*. Можна припустити, що середовище людини тим складніше, чим у ній більше змінних" [1, с. 48-49].

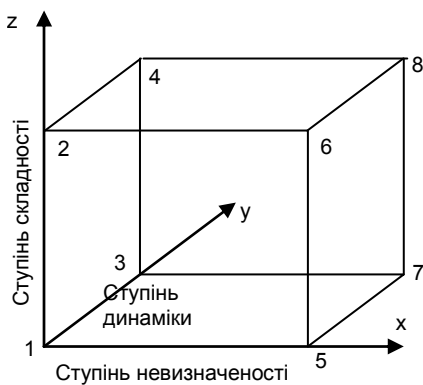


Рис. 1. Середовище як трьохвимірний простір з розміщенням ньому видів задач (за Говардом)

Р. Говард розробив класифікацію задач, що відповідає тривимірному простору середовища, представленого на рис. 1. За Р. Говардом і Ю. Козелецьким, кожна задача може мати точку у просторі середовища, що визначається на вісях XYZ. Вони відповідно позначають – ступінь невизначеності (x), ступінь динаміки (y), ступінь складності (z). Основні види задач представлені сукупністю точок, що знаходяться у просторі середовища. Залежно від місця знаходження точки визначаються ступені невизначеності, динаміки, складності, а від визначення характеристик задачі залежить проектування її розв'язування. Проте дослідники, розробляючи класифікацію задач за основу взяли тільки по дві характеристики, що є недостатнім для визначення характеристик соціономічних задач. Нами запропонована класифікація задач, яка включає всі три характеристики. Це задачі 8 типів: 1) проста статична визначена (ПСВ); 2) проста динамічна визначена (ПДВ); 3) проста статична невизначена (ПСН); 4) проста динамічна невизначена (ПДН); 5) складна статична визначена (ССВ); 6) складна динамічна визначена (СДВ); 7) складна статична невизначена (ССН); 8) складна динамічна невизначена (СДН).

Розглянемо способи розв'язування навчально-професійних задач на прикладі професії "соціальний працівник".

1. Перший тип задач (ПСВ) належить до нормативних задач, що розв'язуються за відомими алгоритмами. Як правило, це задачі організаційного, управлінського змісту і розв'язують їх, спираючись на нормативно-правову базу або діючі стандарти у професійній сфері. Наприклад, це задачі, що стосуються організації територіальної служби соціальної роботи, документообігу, правового забезпечення діяльності центрів соціальних служб, професійної етики, норм та законів про соціальну підтримку людей з обмеженими фізичними можливостями, прийнятих стандартних дій по оформленню клієнтів тощо. Такі задачі вимагають чітких знань нормативних документів, правової бази і дій відповідно до них, оскільки визначені дані, що утворюють умову задачі та її вимогу або мету. Максимально, що потребують такі задачі, це розподіл послідовності дій для отримання запланованого результату.

2. Наступний тип задач – ПСН мають відмінний параметр – невизначеність, який не може мати місце серед інших, що у ньому представлені. Невизначеність утримується в умові задачі, яка статична, але з недостатністю даних для чіткої визначеності мети. При наявності повноти умови і нескладності вимоги, невизначеним залишається можливий варіант розв'язання задачі. Задачі для соціономічних професій розв'язуються в системі соціальної взаємодії, що вказує на наявність

суб'єктивності як у процесі, так і результати розв'язування, що створює певний вид невизначеності. Наприклад, процес усинювання дитини передбачає не тільки підготовку відповідної документації, що підтверджує спроможність стати батьками претендентів (це задача ПСВ типу), але й передбачає процес адаптації дитини до нового соціального середовища і батьків до дитини, який, як відомо, не завжди відбувається з очікуваним результатом. Перед соціальним працівником постає задача максимально звести невизначеність результату до його прогностичності. Разом з тим, цей тип задачі має параметр "невизначеність", який потребує пошуку способу її розв'язування.

Необхідним кроком на початку розв'язування цього типу задачі є процес визначення і фіксації значущих даних умови для досягнення мети. Для цього необхідно бачити зв'язок між умовою та метою, виявити ті елементи, яких не вистачає для визначеності і тільки після цього приступити до процесу розв'язання, попередньо спланувавши або намітивши основні його етапи. Прості задачі не перенасичені ні даними умови, ні метою. Невизначеність в умові або меті передбачає пошук альтернатив розв'язування. Кожна з альтернатив задачі повинна перевірятися на предмет відповідності гіпотетичного результату запланованій меті. Для чого використовується метод моделювання.

3. Задачі "прості, динамічні, визначені" (ПДВ) мають відмінний параметр – "динамічність", що впливає на пошук способу розв'язання. Для соціономічних професій, предметом праці яких є соціальна взаємодія, природно, що професійні задачі мають динамічний характер. Стосунки на різних рівнях соціальної взаємодії перебувають у постійному розвитку, без цього вони перестануть існувати. Динамічність властива задачам на міжособистісні стосунки, оскільки мають ситуативний і нерегламентований характер, на відміну від стосунків, у які входять державні інститути і керуються нормативною базою регулювання стосунків. Динамічність, як характеристика задачі може утримуватись в її умові, вимозі, або в обох цих складових разом. Їх динаміка впливає і на сам процес розв'язування. Динаміка в умові впливає і на визначення результату, на його визначеність. Проста задача та визначена передбачає визначеність умови і мети, достатність і очевидність даних задачі, але вони знаходяться в постійному розвитку. Це задачі, як правило, на соціальну комунікацію.

Динаміка розвитку передбачає різні варіанти подій і розв'язань. Вирішувачу потрібно зупинити динаміку, при цьому розглядаючи всі можливі варіанти-моделі розвитку події та альтернативи рішень, у яких враховані всі основні, значущі моменти задач, та вибір тієї, що у повній мірі відповідає меті задачі та максимально враховує всі введені дані задачі. В основі задач з динамікою залишається незмінним основне протиріччя. Стратегія розв'язування задач на динаміку – це робота з ним. Для фахівця в таких задачах важливо не відволікатися на супутні протиріччя. Це може бути задача на стосунки в сім'ї між батьками та дітьми. Наприклад, хлопчесь-підліток став приділяти увагу вулиці, завдяки чому погіршилося навчання. Коли батьки спробували "натиснути" на сина, то отримали неочікуваний опір. Батьки не знають, як будувати стосунки з сином, аби не було конфліктів з ним і щоб син знову старанно вчився, допомагав вдома. Спосіб моделювання варіантів розв'язування задачі, аналіз їх, зосередженість на основній проблемі і меті задачі з урахуванням вікової кризи та психофізіологічних особливостей підлітка сприятимуть вибору альтернативи, яка досягне поставленої мети. На поверхні лежить протиріччя між батьками та сином. Але якщо проаналізувати ситуацію,

то основне протиріччя між психологічним станом сина раніше і теперішнім та сприйняття цього батьками і вчителями. Одним із способів розв'язування задачі може бути ігнорування певних видів протиріччя в стосунках. Якщо, наприклад, проігнорувати протиріччя між сином і батьками, а зосередитись на мріях та бажаннях сина з ним це проаналізувати.

4. Прості, динамічні, невизначені (ПДН) задачі ускладнені тим, що введені вже два параметри задачі, що потребують пошуку способу розв'язування. Якщо задача динамічна і невизначена, виникає питання, що в ній залишається простим? Проста задача не потребує багатоетапності розв'язування. У ній зрозумілі протиріччя, шляхи їх розв'язування. При цьому кількість функціональних зв'язків незначна (від 1 до 3). Прості задачі розв'язуються у декілька кроків, не залишаючи невизначеностей як у рішенні, так і в отриманому результаті та його наслідках. Перший крок у розв'язуванні такої задачі – правильно організувати умову, структурувати наявні дані, що її утворюють. Під організацією умови ми розуміємо її структурування. В основі такої структури має знаходитися основне протиріччя. Як було наголошено вище при опису розв'язування ПДВ – задач. Динаміка задачі не знімає основне протиріччя. Вона може його поглиблювати, але не змінювати. Невизначеність в даному типі задач пов'язана з результатом розв'язування, оскільки вимога задачі не завжди збігається з результатом, а невизначеність підвищує ризик отримання неочікуваного результату. Смісл пошуку способу розв'язування задачі знаходиться у тому, щоб звести такий ризик до мінімуму. Зміст задач такого типу, як правило, відображають соціальний конфлікт на різних соціальних рівнях (від сімейного до конфлікту з інститутами держави). У таких задачах динаміка виявляється в розвитку конфліктних стосунків, а невизначеність – у напрямку розвитку конфлікту та його результатах. Розв'язування задач ПДН має бути зосереджено на виявленні і аналізі дійсного протиріччя та відпрацюванні можливих варіантів розвитку конфлікту та альтернатив їх розв'язування. Наступним кроком буде вибір найоптимальнішої альтернативи, яка максимально задовольнятиме вимозі задачі.

Типологія складних задач утворює певний клас або масив задач, визначальною характеристикою яких є складність. Цей параметр ми розглядали вище і з'ясували, що складність може бути в умові задачі і в процесі її розв'язування. На відміну від розуміння дослідниками складності як лінійного параметру, який утворюється з кількісних показників, ми вважаємо, що складна задача, як складна система, утворює різноманітність зв'язків зі складовими умовами задачі. Вони можуть бути: 1) горизонтальними (кількісні та якісні показники, що утворюють певну підсистему, визначаючи її межі у змісті, функціях); 2) вертикальними (утворюють ієрархію зв'язків у системі задачі); 3) змішаними. Об'єктивну складність процесу розв'язування утворюють: а) вимога (або мета) задачі; б) розбіжність між умовою та вимогою або параметр невизначеності. Ми виходимо з того, що складна задача утримує у собі певну кількість простих задач, що пов'язані між собою. Першим кроком у розв'язанні цих задач буде поділ складної задачі на систему простих. Цей принцип називається "дроблення". Він загальний для всіх типів складних задач.

Принцип дроблення з різноманітних, навіть суперечливих, частин задач сприяє виявленню і структуруванню низки однорідних простих задач. При цьому таке розподілення в одних типах складних задач можливе одразу, в інших – послідовне по ходу розв'язування. Посилення складності задачі пов'язано з іншими пара-

метрами – динамікою та невизначеністю. Складні задачі утворюють "дерево" протиріччя, серед яких є основне і супутні протиріччя. Побудова дерева протиріччя сприятиме визначенню загальної стратегії розв'язування, що є необхідним для цього типу задач.

5. Складні, статичні, визначені (ССВ) задачі у порівнянні з простими, статичними, визначеними задачами мають відмінність у параметрі "складність". Зміст цих задач стосується нормативного розв'язування соціальних ситуацій, складність у яких утворюють безпосередньо стосунки між об'єктами задачі. Наприклад, територіальною соціальною службою було виявлено, що в одній із квартир мешкає недієздатна хвора пенсіонерка, яка потребувала негайної медико-соціальної допомоги, оскільки самотійно не могла себе обслуговувати, виходити з квартири. З'ясувалося, що в неї є офіційні опікуни, які не поспішали виконувати свої обов'язки. В чому і як має відбутися соціальна допомога літній людині? Розв'язування задачі потребує виявлення причин поведінки опікунів та аналізу нормативно-правових документів стосовно прав та відмін повноважень опікунів. Складність цієї задачі полягає саме у виявленні стосунків між літньою людиною та опікунами, оскільки опікуни стверджують, що їх пенсіонерка не впускає в квартиру. А остання в свою чергу стверджує, що вона байдужа для своїх опікунів. Отже, основне протиріччя виявляється в стосунках між людиною похилого віку та її опікунами.

6. Складні, статичні, невизначені (ССН) задачі. Акцентованим параметром для цього типу задач є невизначеність. Зважаючи на те, що задача складна, то її невизначеність може утримуватись в: а) умові задачі; б) способах її розв'язування; в) результаті розв'язування. І ще один із видів невизначеності, про яку говорив І. Лернер [2], – складність невизначеності або така невизначеність, що має нелінійні зв'язки системи і яку неможливо розкласти на прості підсистеми, оскільки вони органічно пов'язані і взаємодіють. Кожен із видів невизначеності передбачає свій спосіб розв'язування. Розглянемо їх.

Невизначеність даних в умові задачі виявляється як її недостатність, нечіткість, зайвість даних. Недостатність даних умови може бути значною або незначною. Значна недостатність даних умови, якщо її неможливо поповнити необхідними, вимагає пошуку відповідного до цієї характеристики способу або підходу розв'язування. Першим кроком є встановлення того, що даних умови недостатньо для того, щоб задачу можна перетворити зі складної на просту. Наступним кроком є встановлення основного протиріччя задачі. Третім – розв'язування задачі "від зворотного", тобто розв'язування здійснюється від мети (очікуваного результату). Такий підхід сприяє відновленню умови в її достатності.

Невизначеність у способах розв'язування характеризує процесуальну складову задачі, яка не має готового випробуваного способу розв'язування. Як правило, така невизначеність у способах розв'язування виникає в конфліктних ситуаціях на різних соціальних рівнях. Для розв'язування задачі з таким видом невизначеності потребуються аналітичні зусилля для: а) побудови гіпотез на основі існуючих даних умови та визначеної мети; б) аналізу альтернатив розв'язування. Відпрацювання та порівняння результатів різних гіпотетичних розв'язань призведе до визначення продуктивного способу розв'язування задачі.

Невизначеність результату розв'язування задачі спричиняють: умова задачі; мета задачі; значна розбіжність між умовою і метою; складність системи задачі, що включає дані, які не мають безпосереднього зв'язку або ці зв'язки між даними мають певні протиріччя.

Це потребує розробки і побудови стратегії на основі багатоетапності розв'язування, у ході якого може зміни-

тися як сама мета, так і піддатися корекції результат. Тут працює принцип – чим більше даних і кроків у розв'язанні задачі, тим менше прогнозується їх результат. Збільшити отримання очікуваного результату можливо, застосовуючи метод дерева цілей. Цілі визначаються для кожного з етапів складної задачі. Досягнення кожної з цілей передбачає побудову гіпотез розв'язування. Отже, "дереву цілей" має відповідати "дерево гіпотез" розв'язування. Встановлення взаємозв'язку і послідовності розв'язань вплине на встановлення визначеності кінцевого результату.

Складна невизначеність, коли неможна складну задачу розкласти на прості із-за багатофункціональності зв'язків та розв'язувати у певній послідовності. Така задача може розв'язуватись на основі декількох принципів: 1) визначення і побудова основного протиріччя та похідних, через побудову "дерева протиріччя"; 2) встановлення причинно-наслідкових зв'язків, інакше кажучи, "принцип матрешки"; 3) виявлення основних функцій зв'язків, що є значущими для досягнення мети.

7. Складні, динамічні, визначені (СДВ) задачі серед складних виявляють відмінний параметр – динамічність. Як було визначено вище, майже всі соціономічні задачі характеризуються динамікою, тобто розвитком стосунків, їх інтенсивністю перебігу, яка залежить не тільки від фактору часу, але й від інших значущих факторів, наприклад, динаміки перебігу конфлікту. Саме цей параметр потребує активної уваги фахівця. Разом з тим, розв'язувати динамічну задачу можливо при умові, коли динаміка зупиняється і розглядається ситуація як певний факт, який вже відбувся. Динаміка розвитку подій розглядається як можливі варіанти, до яких добираються альтернативи розв'язань. Складні динамічні задачі, на відміну від такого ж типу простих задач, мають більше варіантів розвитку, серед яких необхідно визначити імовірнісні і вилучити ті з них, що в принципі не можуть бути у розвитку ситуації.

8. Складні, динамічні, невизначені (СДН) задачі вважаються найскладнішими серед інших типів задач. Вони поєднують характеристики задач типу ССН, СДВ. Принципи їх розв'язування розповсюджуються на цей тип задач. Складну задачу необхідно переструктурувати. Це означає, що складну систему необхідно розкласти на прості максимально послідовні задачі (якщо її зв'язки не є багатифакторними). Для цього необхідно: 1) сформулювати конкретну умову; 2) визначити голо-

вне протиріччя; 3) вимогу загальну (мету задачі); 4) із загальної мети побудувати дерево взаємопов'язаних цілей; 5) для кожної з простих задач підібрати відповідний спосіб розв'язування, для чого потрібно зупинити динаміку ситуації.

Висновки. Робота з типами соціономічних задач потребує відповідного конструювання теоретичних дисциплін, інтегрувати зміст навчальних дисциплін професійного циклу, досягати тісної взаємодії між дисциплінами. На навчальних заняттях використання запропонованої типології задач забезпечать розвиток умінь студентів аналізувати ситуації, перетворювати їх на задачі, добирати інструментарій для їх продуктивного розв'язання.

Розглянуті типи задач у запропонованому нами задачному підході є лише одним з важливих його елементів, завдяки якому студенти можуть ідентифікувати ситуації, утворювати з них задачі та розв'язувати їх. Він недостатній для формування професійних компетентностей. Для цього у подальшому нами будуть викладені види задач, які в навчальному процесі, у поєднанні з типами задач, забезпечують систему підготовки фахівців соціономічних професій на основі міждисциплінарності (синергетики навчального матеріалу), діяльнісного та системного підходів.

Список використаних джерел

1. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий; [пер. с польского Г.Е. Минца и В. Н. Поруса]. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.
2. Лернер И.Я. Факторы сложности познавательных задач / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – 1970. – № 1. – С. 86-91.
3. Швалб Ю.М. Задачный подход к проблеме формирования профессиональных компетентностей в процессе обучения / Ю.М. Швалб // Проблемы стандартизации в системах образования стран содружества независимых государств: тр. Междунар. научно-практ. конф. (Москва, 10-11 ноября 2009 г.). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 279-287.

References

1. Kozeletskyy YU. Psikhologicheskaya teoriya resheniy / YU. Kozeletskyy; [per. s polskogo H.E. Myntsa y V. N. Porusa]. – M.: Prohress, 1979. – 504 s.
2. Lerner Y.YA. Faktory slozhnosti poznavatelnykh zadach / Y.YA. Lerner // Novye yssledovaniya v pedagogicheskikh naukakh. – 1970. – № 1. – S. 86-91.
3. Shvalb YU.M. Zadachnyy podkhod k probleme formirovaniya professionalnykh kompetentnostey v protsesse obucheniya / YU.M. Shvalb // Problemy standartyzatsiy v sistemakh obrazovaniya stran sodruzhestva nezavysimyykh hosudarstv: tr. Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. (Moskva, 10-11 noyabrya 2009 h.). – M.: Yssedovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsyalistov, 2009. – S. 279-287.

Надійшла до редколегії 23.11.15

L. Burcova, Doctor of Science (Pedagogics), Senior scientific worker
Institute of gifted child of National academy of educational sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

A TASK APPROACH IN TRAINING THE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS OF SOCIETY: TYPES OF TASKS AND PECULIARITIES OF THEIR SOLVING

The problem of training the specialists of socionomic professions of society at Institutions of Higher Learning, related to application of technology the task approach has been reflected in this article. Traditionally, the task approach in educational process is used situationally, the tasks are offered in the prepared kind, which are designed on the basis of contents the educational discipline. The offered task approach is on the basis of knowledge among disciplinaries. It is able to form the professional competences.

Typology of tasks, formed on the basis of the article of professional activity of spessialists of the group of socionomic professions of society – social co-operation on the different levels of its realization in society is being grounded. Professional task are represented by the social problems which specialists run into. In educational activity, conditionally, they can be divided into two large groups – determined and such which have a few decisions, that they are not determined. There are eight tasks, which envelop the whole spectrum of professional tasks in the socionomic of activity have been determined; the algorithms of their decisions are being given.

Keywords: task approach, synonym professions of society, types of tasks.

Л. Буркова, д-р пед. наук, ст. науч. сотруд.
Институт одаренного ребенка НАПН Украины, Киев, Украина

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ: ТИПЫ ЗАДАЧ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье раскрывается подход к подготовке специалистов группы соционимических профессий путем реализации задачного подхода в учебном процессе. Анализируются две парадигмы задачного подхода: традиционная и инновационная. Последняя предполагает ориентацию на предмет профессиональной деятельности и характеристики профессиональных задач. Обосновывается и раскрывается типология профессиональных задач и особенности их решения.

Ключевые слова: задачный подход, соционимические профессии, типы задач.

Відомості про автора

Буркова Людмила Василівна – Україна, м. Київ, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з наукової роботи ІОД НАПН України

Контактна інформація: тел. +38(044)-481-27-24

Буркова Людмила Васильевна – Украина, г. Киев, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, заместитель директора по научной работе ИОР НАПН Украины

Контактная информация: тел. +38(044)-481-27-24

Burcova Lyudmyla Vasylivna – Ukraine, Kyiv, Doctor of Science (Pedagogics), Senior scientific worker, deputy director of scientific work of Institute of gifted child of National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Contact information: +38(044)-481-27-24

УДК 37.013.42

М. Васильєва-Халатникова, канд. пед. наук, асист.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ДО НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ ЗІ СТУДЕНТАМИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядається проблема особливостей підготовки викладача до навчального заняття зі студентами вищого навчального закладу. Проаналізовано поняття "професіоналізм" і "майстерність" викладача вищого навчального закладу. Представлено алгоритм підготовки викладача до навчального заняття зі студентами.

Ключові слова: викладач вищого навчального закладу, професіоналізм, майстерність, студент вищого навчального закладу.

Постановка проблеми. Викладач вищого навчального закладу – ключова фігура в системі вищої освіти, яка забезпечує фундаментальну, професійну та практичну підготовку студентів вищого навчального закладу відповідних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів. Вдосконалення цієї системи багато в чому залежить від особистісних якостей, теоретичної та методичної підготовленості науково-педагогічного складу, його здатності проводити заняття з тими, хто навчається, на якісно новому сучасному рівні.

Сьогодні до викладача вищого навчального закладу пред'являються більш високі, ніж раніше вимоги. Це обумовлено не тільки потребами реформування вищої школи, а й сучасним трактуванням змісту процесу навчання, відповідно до якого, студент – не пасивний учасник цього процесу, а його активний суб'єкт, який бере участь у вирішенні різних дидактичних завдань. Такий підхід вимагає перегляду стратегії навчання та використання у навчальному процесі методів, що дозволяють навчити студентів мислити, активно опановувати знання, самостійно здобувати й оновлювати їх.

Досвід викладачів-новаторів кращих вищих навчальних закладів показує, що якість підготовки студентів значно зростає при такій організації навчання, коли викладачі знають і враховують, як загальний рівень розумового розвитку тих, хто навчається, так і особливості мислення окремих категорій студентів. Коли навчальні заняття проходять у вигляді вирішення певних пізнавальних завдань, в ході яких студенти не просто слухають і запам'ятовують, спостерігають і копіюють, а беруть активну участь в пошуку і, як би, відкритті нових знань, у вишукуванні нешаблонних прийомів роботи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Інтерпретація взаємозв'язку "професіоналізму" і "майстерності" відображена у ряді досліджень з педагогічної діяльності. Більшість вчених – А. М. Алексюк [1], О. О. Вербицький [2], В. Г. Кремень [3], Н. В. Кузьміна, О. О. Реан [4] та інші) – змістовно ототожнюють "професіоналізм" і "майстерність". Синонімічне вживання понять "професійна майстерність" та "педагогічна майстерність", що зустрічається іноді в педагогічній літературі, не є обґрунтованим.

Мета статті розкрити особливості підготовки викладача до навчального заняття зі студентами вищого навчального закладу.

Методологія дослідження. Поняття "педагогічна майстерність" охоплює собою тільки педагогічну діяльність і не містить в собі якісну характеристику виконання викладачем завдань у галузі наукової роботи. Разом з тим, педагогічна майстерність є центральним компонентом професійної майстерності викладача вищого навчального закладу в силу пріоритетності завдань, що вирішуються ним у ході педагогічної діяльності.

Деякі дослідники вважають категорію "професіоналізм" самостійною, що має лише точки дотику з "майстерністю", поняттям більш високого рівня. Наприклад, А. І. Кузьмінський визначає "професіоналізм педагогічної діяльності" як сукупність загальнокультурних, загальнотеоретичних, спеціальних і психолого-педагогічних знань, умінь передавати ці знання своїм вихованцям та самокорекції педагогічної діяльності; майстерність ж викладача, на її думку, засноване більше на його тактичних прикладних умінь (діяльнісний аспект) [5, с. 67–70]. Даний підхід до професіоналізму педагогічної діяльності, характерний для деяких інших вчених А. К. Маркової [6, с. 123–125], О. П. Мещанінов [7, с. 25–29] та інших, показує прагнення дослідників посилити в порівнянні з майстерністю методологічний акцент, особливо підкреслити роль професійного самовдосконалення викладача.

Кожен викладач повинен чітко уявляти собі, які роботи він повинен виконувати і як вони розподіляються за часом (що виконується в робочий час, а що – в особистий), який бюджет часу і його розподіл відповідно до видів робіт, норми витрат часу на виконання тих чи інших робіт. Знання нормативних положень допомагає викладачеві правильно планувати свою роботу, а реалізація наявних практичних і наукових рекомендацій, раціоналізують працю, і дотримання оптимального режиму праці та відпочинку – виконувати намічені плани з мінімальними витратами часу і фізичних зусиль.

Основним документом планування роботи викладача є індивідуальний план роботи на навчальний рік, що містить перелік, обсяг і терміни виконання всіх робіт. До розробки індивідуального плану на новий навчальний рік викладач приступає приблизно в квітні – травні поточного року, так як йому стає вже відомо, з якими навчальними групами, які навчальні заняття він буде проводити в майбутньому році, в якому обсязі, а також до яких роботам він буде залучатися.

В ході навчального року, по мірі виконання тих чи інших робіт в план заноситься фактична витрата часу. Це дозволить у наступному році більш обґрунтовано планувати свою роботу.

Індивідуальний план роботи складається з приблизних показників на навчальний рік і не може врахувати всіх додаткових завдань, наданих викладачам протягом року. Тому, детальне планування на кожен день здійснюється в особистому плані роботи викладача на місяць, що складається на основі плану роботи кафедри на місяць і індивідуального плану.

На перших порах розробка і ведення таких планів буде здаватися додатковим і, треба сказати, нелегким навантаженням. Одна справа усвідомлювати важливість цієї роботи, інша справа самому день за днем займатися обліком і розподілом часу, та ще в умовах значної перевантаження, яку відчувають майже всі викладачі.

Поступово викладачеві вдається виробити звичку цінувати свій час, раціонально його використовувати, визначати черговість виконання завдань, зосереджуючи свою увагу на головному – роботі над навчальною дисципліною. Важливо у цьому послідовність і систематичність, прагнення до раціональності розподілу свого часу.

Привчити себе до повсякденного планування своєї роботи до тих пір, поки це не стане звичкою настільки, що без попередньої розробки плану будь-яка робота буде немислима.

Таким чином, планування своєї роботи – це проблема не стільки організаційна, скільки психологічна, проблема самовиховання.

Підготовка викладача до занять зі студентами вищого навчального закладу – це нелегка повсякденна творча праця, в якій знаходять відображення особливості його особистості, його знання, переконаність, ерудиція, культура, і працьовитість [6, с. 145–146].

Опрацювати десятки методів, переглянути десятки підручників та навчально-методичних посібників і обрати свій – ось на наш погляд єдино можливий шлях творчої діяльності викладача.

Порядок підготовки викладача до поточного навчального заняття зі студентами вищого навчального закладу в умовах вже поставленої дисципліни можна представити у вигляді алгоритму (рис. 1); при цьому етапами його творчого підходу є і планування заняття, і його розробка, і, звичайно, його реалізація.

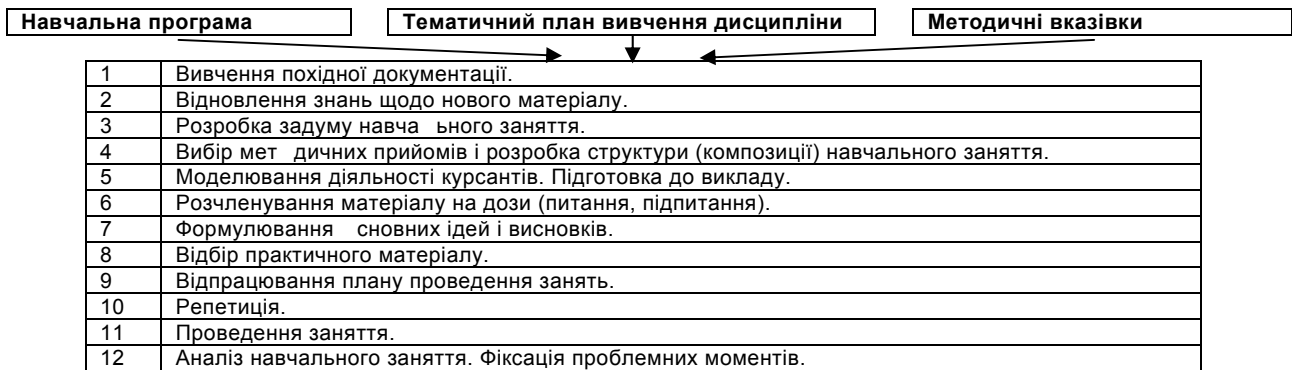


Рис. 1. Алгоритм підготовки викладача до навчального заняття

При розробці задуму навчального заняття викладач повинен керуватися вихідною документацією: навчальною програмою, тематичним планом і методичними вказівками по проведенню заняття.

Розробка задуму навчального заняття, перш за все, пов'язана з переоглядом досліджуваного матеріалу. Викладач безперервно стежить за розвитком науки і техніки в обраній галузі. Тому, готуючись до заняття, він повинен переглянути навчальний матеріал. Він завжди повинен відчувати себе викладачем і завжди знати наукову проблематику з даного предмету, бути в курсі всіх подій, які мають будь-яке відношення до його спеціальності. Будь-яке заняття повинне акумулювати всі накопичені викладачем знання, так чи інакше пов'язані з темою.

Перегляд та оновлення змісту заняття найчастіше відбувається шляхом підбору нового фактичного матеріалу, прикладів, ілюстрацій, які повинні бути досить виразні, щоб вони апелювали до почуттів та емоцій даної аудиторії. Поряд з цим оновлення змісту може відбуватися шляхом включення даних, і особливо нових теорій розглянутого питання.

Удосконалення методики викладу, як правило, відбувається по лінії трансформування матеріалу заняття до запитів і рівню підготовки аудиторії, наприклад, висування на перший план питань, що більш цікавлять дану аудиторію.

Удосконалення засобів наочності включає роботу над образністю промови (словесно-образна наочність) і розробку більш вдосконаленої наочної опори для словесного викладу матеріалу, а саме плакатів, мультиме-

дійних презентацій, відеофільмів та інше. Вдосконалення засобів наочності – тривалий процес обмірковування, робота над кожним з наочних засобів, пристосування їх до даної аудиторії.

Перегляд і оновлення досліджуваного матеріалу необхідні ще й тому, що протягом року збагачується життєвий досвід, змінюється психологічний стан студентів, змінюються і погляди самого викладача.

Неодмінною умовою успішної розробки задуму навчального заняття є оновлення або встановлення уявлень викладача щодо студентів вищого навчального закладу: що за група? її склад? ступінь підготовленості?

Таким чином, для успішної реалізації творчого задуму викладача необхідно строго виконувати вимоги навчальної програми, переглянути навчальний матеріал у світлі останніх досягнень науки і техніки, врахувати підготовленість та індивідуальні особливості студентів.

При підготовці навчального заняття надзвичайно важлива правильна організація навчального матеріалу. Вона дає можливість студенту розібратися в запропонованому матеріалі, укласти свої знання в певну перспективу, що робить їх набагато легше і органічно засвоєними.

Основна увага викладача має бути зосереджена на виборі методичних прийомів, що сприяють реалізації творчого задуму навчального заняття, так як саме вибір певних методичних прийомів і становить сутність розробки задуму заняття.

Для активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів важливу роль відіграє структура навчального заняття.

Зрозуміло, жодна, навіть найвдаліша структура, не може бути універсальною. Викладач, розробляючи структуру заняття, повинен бути вільний у виборі методичних прийомів. Кожне заняття – результат педагогічної творчості викладача, який несе особисту відповідальність за його ефективність.

При виборі методичних прийомів викладач повинен виходити, перш за все, з міркувань педагогічної доцільності, враховувати при цьому склад і властивості аудиторії. В іншому випадку, якою б завершеною не була структура навчального заняття, викладачеві не вдасться забезпечити його високу ефективність. "Ми не говоримо викладачам, – вказував Д. Ушинський, – поступайте так чи інакше, але говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і дійте, порівнюючи з цими законами і тими обставинами, в яких ви хочете їх використати" [1, с. 34].

У зв'язку з цим видається надзвичайно важливим при підготовці до заняття – моделювання психології та діяльності студентів на занятті, що відбудеться. Викладач як би передбачає події заняття, перед його думкою проходять всі етапи сприйняття та засвоєння студентами досліджуваного матеріалу.

Моделювання дає можливість викладачеві намітити заходи заохочення результативності даного заняття з конкретною групою студентів і визначити обсяг необхідної підготовки для викладу відібраного матеріалу.

Щоб теоретичні положення, що містяться у викладі викладача, міцно вклалися у свідомості студентів, необхідно чітко дозувати інформацію. Повідомлення викладача повинно складатися з ланцюгу положень, кожне з яких підкріплюється відповідними прикладами, фактами з подальшими висновками. Розчленування повідомлення на окремі питання (підпитання) сприяє ретельній відбір матеріалу, робота над стилем викладу, акцентування уваги студентів на кожному новому положенні, логічні наголоси при підведенні підсумків.

Закінчуючи підготовку до заняття, викладач повинен ще раз перевірити співмірність його частин, продумати, з чого почати, як розташувати матеріал, як переходити від одного питання до іншого, як висловити головну думку.

Чітке формулювання головної думки, основної ідеї має особливе значення. Основна ідея повинна пронизувати весь зміст, бути своєрідним логічним стрижнем, навколо якого формується весь зміст. Це дозволяє зосередити увагу студентів і утримувати її протягом всього заняття.

У свою чергу, чітке виділення головної мети допомагає викладачу зробити відбір фактичного матеріалу та ілюстрацій, наочного матеріалу, якого, як відомо, повинно бути не багато, але й не мало, а рівно стільки, скільки треба для глибокого засвоєння матеріалу, що вивчається.

До числа найбільш поширених недоліків викладачів-початківців відносяться:

- відсутність головної проблеми;
- непослідовність при викладі досліджуваної теми;
- багатослівність;
- невміння чітко формулювати висунуті положення;
- відсутність аргументації;
- нестача або збиток наочності.

Це часто призводить до того, що студенти недостатньо засвоюють викладений матеріал, відчувають труднощі при конспектуванні.

Уникнути цих недоліків можна тільки одним шляхом – ретельною підготовкою і розробкою розгорнутого плану проведення заняття. У ньому, як правило, відображаються такі питання: тема заняття, з ким, коли і де таке заняття проводиться; навчальні та виховні цілі заняття; навчально-матеріальне забезпечення заняття; навчальні питання і їх короткий зміст; методичні вказівки; завдання студентам на самостійне опрацювання;

пропозиції викладача з удосконалення змісту та методики проведення даного заняття.

План проведення заняття, таким чином, відображає основний зміст матеріалу, що викладається, завдання, приклади, обґрунтування і т. д. розроблення такого розгорнутого плану дозволяє поглибити задум заняття, розподілити досліджуваний матеріал в часі, відкинути все зайве, сформулювати висновки і тим самим надати заняттю певну завершеність.

План проведення заняття пот рібен не стільки на самому занятті (часом він так вривається у свідомість викладача, що відпадає необхідність ним користуватися під час заняття), скільки для того, щоб викладач міг реалізувати свій задум.

Противники письмової підготовки до заняття стверджують, що план сковує творчість викладача, забирає в нього багато часу. Фіксація задуму навчального заняття вибраних методичних прийомів, письмове формулювання завдань і питань до курсантів, уточнення етапів заняття, переходів від одного етапу до іншого, конспектування матеріалу, що викладається, – все це дає можливість економити час заняття, вивільняє творчі сили викладача.

Не підлягає сумніву, що без плану проведення заняття немислимий успіх. Тільки на основі ретельної письмової підготовки до заняття викладач домагаються справжньої майстерності, знаходять впевненість у собі, сміливіше вирішують методичні завдання.

Підготовка до заняття завершується репетицією, краще, якщо в спеціальному кабінеті з використанням інтерактивної дошки, засобів наочності і контролем за відео-магнітофонним записом.

Висновки. На закінчення зазначимо, що багато хто з провідних викладачів рекомендують підготовку до занять вести з дуже значним упередженням до розкладу. Ідучи на заняття, Ви повинні добре знати, про що Ви будете говорити на трьох – чотирьох наступних, і мати чітке уявлення про матеріал всієї дисципліни. Тоді Вам вдасться представити матеріал як систему знань, знайти і показати логічні внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. Підручник для студ., асп. та мол. викл. вузів / А. М. Алексюк. Міжнародний фонд "Відродження". – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
4. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993. – 345 с.
5. Кузьминский А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьминский – К.: Знання, 2005. – 486 с.
6. Маркова А. К., Розе Н. А. Профессионализм в воспитании и образовании // Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1994. – С. 11 – 39.
7. Мещанинов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія / О.П. Мещанинов. – Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.

References

1. Alekseyuk A. M. Pedagogika vyshchoyi osvity Ukrainy: Istorya. Teoriya. Pidruchnyk dlya stud., asp. ta mol. vykl. vuziv / A. M. Alekseyuk. Mizhnarodnyy fond "Vidrodzhennya". – K.: Lybid, 1998. – 558 s.
2. Verbytskyy A. A. Aktivnoye obuchenye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod. M.: Vyssh. shk., 1991. – 207 s.
3. Kremen V. H. Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiyni aspekty. Stratehiya. Realizatsiya. Rezultaty / V. H. Kremen. – K.: Hramota, 2005. – 448 s.
4. Kuzmyna N. V., Rean A. A. Profyessyonalizm pedahohycheskoy deyatel'nosti. SPb., 1993. – 345 s.
5. Kuzminskyy A. I. Pedagogika vyshchoyi shkoly : navch. posibnyk / A. I. Kuzminskyy – K.: Znannya, 2005. – 486 s.
6. Markova A. K., Roze N. A. Profyessyonalizm v vospityanyu i obrazyovanyu // Osnovy obshchey y prykladnoy akmeolohyy. M., 1994. – S. 11 – 39.
7. Meshchaninov O. P. Suchasni modeli rozvytku universytet'skoyi osvity v Ukraini: Monohrafiya / O.P. Myeshchaninov. – Mykolayiv: MDHU im. Petra Mohyly, 2005. – 460 s.

M. Vasylieva-Khalatnykova, Ph. D., Lecturer
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

FEATURES OF PREPARATION OF THE TEACHER TO THE TRAINING SESSIONS WITH HIGHER SCHOOL STUDENTS

This paper addresses the problem of teacher training features to the training session with the students of higher education. There is analysis of the concept of "professionalism" and "skill" teachers of higher education. The algorithm of teacher training in the learning sessions with students. Teacher institution of higher education – a key figure in higher education that provides fundamental, professional and practical training of students of higher educational institutions in accordance with educational and educational levels. Improvement of the system depends largely on personal qualities, theoretical and methodological preparedness research and teaching staff, its ability to conduct sessions with the learners on a new date. This approach requires a revision and learning strategies used in educational process methods to teach students to think actively and acquire knowledge independently and update them.

Keywords: teacher of the university, professionalism, skill, a student of university.

М. Васильєва-Халатникова, канд. пед. наук, асистент.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К УЧЕБНОМУ ЗАНЯТИЮ СО СТУДЕНТАМИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье рассматривается проблема особенностей подготовки преподавателя к учебному занятию со студентами высшего учебного заведения. Проанализированы понятия "профессионализм" и "мастерство" преподавателя высшего учебного заведения. Представлен алгоритм подготовки преподавателя к учебному занятию со студентами.

Ключевые слова: преподаватель высшего учебного заведения, профессионализм, мастерство, студент высшего учебного заведения.

Відомості про автора

Васильєва-Халатникова Марина Олександрівна – Україна, м.Київ, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: marina_vasileva_@mail.ru.

Васильєва-Халатникова Марина Александровна – Украина, г.Київ, кандидат педагогических наук, асистент кафедры педагогика, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: marina_vasileva_@mail.ru.

Vasylieva-Khalatnykova Marina Olexandrivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Lecturer of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: marina_vasileva_@mail.ru.

УДК 378.041–057

Н. Головка, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються особливості самостійної роботи як складової навчального процесу у вищій школі. Посилення ролі самостійної роботи студентів принципово змінює організацію навчально-виховного процесу у виші. Це дає можливість формувати у студента здібності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, способах адаптації до професійної діяльності на сучасному етапі. Мета самостійної роботи – розширити і поглибити знання, уміння, отримані під час лекції, семінарів, попередити їх забування, розвивати індивідуальну схильність, обдарованість та здібності студента.

Ключові слова: самостійна робота, складова навчального процесу, вища школа, формування творчої особистості.

Постановка проблеми. Одне із основних завдань навчального процесу у вищій школі – навчити студентів самостійно працювати та поповнювати свої завдання. Основне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особи фахівця, здібного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності, тому виникає потреба посилення ролі самостійної роботи студентів, яка надасть можливість сформувати у студента здібності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, способах адаптації до професійної діяльності на сучасному етапі. Вирішення цих завдань неможливе лише шляхом передачі знань у готовому вигляді від викладача до студента. Головна мета самостійної роботи – розширити і поглибити знання, уміння, отримані під час лекції, семінарів, попередити їх забування, розвивати індивідуальну схильність, обдарованість та здібності студента.

Мета дослідження – розглянути специфіку і проблеми організації самостійної роботи студентів та визначити ефективні методи її організації з урахуванням вимог та умов сучасного суспільства, розкрити методи ефективної організації самостійної роботи студентів як цілісної системи освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми організації самостійної роботи різнобічно висвітлюються в працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря,

Є.Я.Голанта, Н.Г.Дайрі В. Козакова, Б.П. Єсіпова, І. Лернера, О. Мороза, П. Підкасистого, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Л. Сущенко, М. Шкіля, О. Ярошенко, М. Дяченко та ін.

Самостійна робота – діяльність студентів, яка полягає в самостійному визначенні мети, завдань, засобів їх досягнення на основі пізнавальних потреб та інтересів; виборі власного пізнавального шляху, спрямованого на створення творчого освітнього продукту; аналізі результату.

Вчені по-різному підходять до визначення поняття "самостійна робота", розкриттю сутності, класифікації видів, значення самостійної роботи в навчальному процесі. Одними педагогами самостійна робота визначається як метод навчання, другим – як прийом учіння, третім – як форма організації діяльності учнів, студентів.

Наприклад, Б.П. Єсіпов вважає, що самостійна робота учнів, яка входить в процес навчання – це така робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, викладача, але за його завданнями в спеціально наданий для цього час, при цьому учні повинні свідомо досягнути поставленої мети, проявляючи свої зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових здібностей" [1, с.15].

М.І. Махмутов вважає самостійну роботу найважливішим засобом формування активності і самостійності, причому передбачається широке використання в ній

різних дидактичних матеріалів, наочних посібників та інших засобів навчання для забезпечення більш високої активності студентів [2, 37]

В. Оконь стверджує, що самостійність підростаючого покоління потрібно розуміти як самостійність дій та самостійність мислення, тісно між собою пов'язаних. Самостійна пізнавальна діяльність у загальному вигляді складається з кількох етапів: вибір та планування робіт, їх виконання, здійснення самоконтролю в ході виконання та перевірка виконаного [3, с. 67]

Так П.І.Підкасистий розглядає самостійну роботу як "засіб організації та виконання визначеної пізнавальної діяльності; формує в них на кожному етапі його руху від незнання до знання необхідний об'єм і рівень знань, навичок та вмінь, для вирішення певного класу пізнавальних задач і відповідного переходу від нижчого до вищого рівня розумової діяльності; виробляє в особи психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення умінь орієнтуватись в потоці наукової інформації під час розв'язування нових пізнавальних задач; є найважливішою умовою самоорганізації і самодисципліни в оволодінні методами пізнавальної діяльності; є найважливішою зброєю педагогічного керівництва і управління самостійною пізнавальною діяльністю в процесі навчання" [4, с.149].

Самостійна робота будується із урахуванням навчальних планів та навчальних програм із вивчення певної дисципліни, а також інтересів і необхідних знань студента. Самостійна робота буває двох видів: аудиторна (виконується під чітким контролем викладача) і позааудиторна (виконується самостійно студентами в бібліотеці, читальному залі тощо). Позааудиторна навчальна діяльність спирається на самодіяльність, свідомість, та активність та ініціативу студента. Вірно організована позааудиторна діяльність в розвитку студента має не менш важливе значення, ніж активна робота в аудиторії.

Т. І. Туркот вважає, що самостійну роботу студентів можна класифікувати за різними критеріями:

1. З урахуванням на місце і час проведення, характер керівництва і спосіб здійснення контролю за її якістю з боку викладача можна виокремити:

а) самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях;

б) позааудиторну самостійну роботу (3-4 години на день, у т.ч. й у вихідні);

в) самостійну роботу під контролем викладача – індивідуальні заняття з викладачем, особливості яких уже було висвітлено вище.

2. За рівнем обов'язковості виокремлюють:

а) обов'язкову, окреслену навчальними планами і робочими програмами (виконання домашніх завдань, підготовка до лекцій, практичних робіт та різновиди завдань, які виконуються під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої, переддипломної практики; підготовка і захист дипломних та курсових робіт);

б) бажану (участь у наукових гуртках, конференціях, підготовка наукових тез, статей, доповідей, рецензування робіт інших студентів тощо);

в) добровільну (участь у різноманітних конкурсах, олімпіадах, вікторинах, виготовлення наочності, підготовка технічних засобів навчання).

3. З огляду на рівень прояву творчості студентів виокремлюють:

а) репродуктивну самостійну роботу, що здійснюється за певним зразком (розв'язування типових задач, заповнення схем, таблиць, виконання тренувальних завдань, що вимагають осмислення, запам'ятовування і простого відтворення раніше отриманих знань);

б) реконструктивну самостійну роботу, яка передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез та ін.

в) евристичну самостійну роботу спрямовану на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування і використання в нових ситуаціях (складання опорних конспектів, схем-конспектів, анотацій, побудову технологічних карт, розв'язання творчих завдань).

г) дослідницьку самостійну роботу, яка орієнтована на проведення наукових досліджень (експериментування, проектування приладів, макетів, теоретичні дослідження та ін.) [5, с.123].

На заняттях викладач повинен зорієнтувати студента на самостійну діяльність. Хоча здатності і можливості студентів до самостійної роботи різні, загальні вимоги до організації такої роботи однакові для всіх: регулярність і систематичність, виділення головного в будь-якому матеріалі, розуміння його, а не заучування тощо.

Самостійна робота студентів виконує певні дидактичні функції, із яких найбільш важливі:

- закріплення знань, умінь та навичок, отриманих під час вивчення навчального матеріалу;

- розширення і поглиблення навчального матеріалу, який вивчався в аудиторії;

- формування умінь і навичок самостійного виконання вправ;

- розвиток самостійного мислення шляхом виконання індивідуальних завдань в обсязі, який виходить за межі матеріалу за програмою, але відповідає можливостям студента;

- виконання індивідуальних спостережень; підготовка навчальних посібників, таких як текстові переклади, газетні та журнальні відомості тощо, для вивчення нових тем під час занять в аудиторії.

Самостійна робота може застосовуватись при виконанні самих різноманітних видів навчальної діяльності: в рамках уроку, лекції, семінару, практичного заняття, заліку, екзамену тощо. В процесі самостійної роботи студенти опрацьовують деякі найзагальніші способи її раціональної організації: вміння її планувати, визначати мету і систему завдань майбутньої роботи, планувати її послідовність, обирати способи більш швидкого і економічного розв'язування поставлених завдань, здійснювати самоконтроль за її виконанням та аналізувати результати роботи.

Самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності студентів у набутті знань. Самостійність у здобутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності, з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. У цьому розумінні самостійності неможливо навчитися. Таку самостійність можна лише формувати у процесі виховання та навчання.

Ефективність організації самостійної роботи забезпечується певною кількістю літератури, розробленими кафедрою методичними рекомендаціями щодо організації самостійної роботи, проведенням індивідуальних і тематичних консультацій, застосуванням різних форм контролю.

Надзвичайно важливим елементом навчального процесу є усвідомлення студентами необхідності подання викладачам звітів про отримані в процесі пізнавальної діяльності результати. У свою чергу, від того, як організовано етап оцінювання викладачем звітних матеріалів студентів, залежать і якість пізнавальної діяльності студентів, і результативність процесу в цілому.

Для здійснення систематичного поточного контролю і стимулювання регулярної роботи студентів викладачам пропонується оцінювати всі форми самостійної

роботи студентів на заняттях та при підготовці до них у балах (залікових одиницях) і запроваджувати робочі зошити студента (конспект лекцій та розділів підручника, розв'язування задач, відповіді на контрольні запитання і завдання, тестовий контроль). Зовнішній контроль за самостійною роботою з боку викладачів має поєднуватися із самоконтролем студентів. У ці випадки викладач зосереджує свою увагу на наданні допомоги тим, кому це особливо необхідно, і на тому, що вимагає дій кваліфікованого втручання педагога.

Як показує практична діяльність, самостійна робота студентів за зразками не може бути ефективною під час формування самостійності як професійної особистості. Починаючи із першого курсу у студенту необхідно виховувати вміння не лише працювати без сторонньої допомоги, алей здатливо розв'язувати такі завдання:

- усвідомлення і формулювання проблем і завдань матеріалу, що вивчається;
- визначення цілей і складання плану щодо його вирішення;
- аналіз, прогнозування і прийняття вірного рішення, його практичну реалізацію;
- контроль і оцінку процесу та результатів діяльності;
- постановку нових цілей і завдань, спрямованих на подальше вдосконалення об'єктивного світу тощо.

Дані компоненти дозволяють сформувати у студентів самостійність як особистісну якість майбутнього спеціаліста. Звичайно, самостійність не можлива без власних думок, суджень. Тому упевненість студента у правильності своїх знань є чинником готовності їх захищати, відстоювати в дискусійних і конфліктних ситуаціях.

Оскільки студенти відрізняються за своїми суб'єктивно-психологічними характеристиками, їхня пізнавальна діяльність повинна здійснюватись у різних режимах, тобто у диференційованих пізнавальних ситуаціях, диференційованих самостійних роботах

У диференційованих пізнавальних ситуаціях студенти виконують завдання, які відрізняються за умовами мотивації діяльності, за ступенем складності. Саме диференційоване навчання надає викладачеві широку можливість для активізації пізнавальної діяльності студентів, урахування особливостей їх навчальної роботи, виявлення та розвитку їхніх здібностей. Організація диференційованих самостійних робіт є важливою умовою ефективного їх проведення.

Організація самостійної діяльності студентів – це дії викладачів, спрямовані на створення дидактичних умов, необхідних для своєчасного й успішного виконання роботи. Організація самостійної роботи забезпечує активне керівництво процесом виконання завдань, можливість стимулювати організацію при підготовці до роботи і в процесі її виконання.

Завдання для самостійної роботи – це завдання, яке студент виконує самостійно, поза межами аудиторних занять.

Вимоги до завдань:

- завдання мають бути різних рівнів складності залежать від можливостей, здібностей і рівня підготовленості студентів.
- завдання, які виконуються студентами позааудиторно, мають водитися студентам в інформаційно-методичних матеріалах.
- зміст завдань із фахових дисциплін має бути зорієнтованим на майбутню професію, інтегрованим з іншими профільними дисциплінами.
- завдання мають спрямовуватися на перевірку раніше засвоєних знань та вмінь використовувати ці знання.

Роль викладачів і кафедри в організації самостійної роботи студентів визначається двома основними задачами:

а) допомогти студенту в придбанні навичок самостійної роботи з вивчення навчальної дисципліни, роботи над книгою, конспектуванню, використанню наукового чи навчального матеріалу, ознайомленню з практикою, підготовці доповідей і рефератів для наукових студентських конференцій чи семінарських занять і т.д.

б) забезпечити необхідний контроль за самостійним вивченням студентами навчального матеріалу.

При комплексній оцінці знань викладач визначає види робіт та критерії оцінювання їх з урахуванням особливостей навчальної дисципліни, обсягу годин, що відведений навчальним планом, контингенту студентів.

Отже під самостійною роботою слід розуміти творчу діяльність студента під управлінням викладача. І викладач і студент повинні активно взаємодіяти. Бажання студента отримати глибокі та фундаментальні спеціальні знання слід всіляко підтримувати та заохочувати, щоб виробити в ньому схильність до творчої самостійної роботи, до самостійного мислення, творчого оволодіння найновішими досягненнями науки і техніки, постійного оновлення особистого запасу знань.

Висновки. Таким чином, під час виконання самостійної роботи студенти допоможе майбутнім спеціалістам оперативно приймати рішення, діяти самостійно, творчо. Творчість починається там, де здійснюється самостійний пошук принципів, способів вирішення тієї чи іншої проблеми. Творча особистість розвивається на основі самостійності особистості і є вищим ступенем її розвитку. Самостійна робота студента сприяє вихованню мислення майбутнього професіонала, створює умови для зародження самостійної думки, пізнавальної активності. На жаль, не вся здобута інформація зберігається в пам'яті на довгі роки, людина має здатність забувати, але навички самостійного пошуку та опрацювання літературних джерел допоможуть в майбутньому швидко знаходити потрібну інформацію різної тематики та підтримають образ всебічно розвиненої та інтелектуально багатой особистості. Організація самостійної роботи студентів на основі концептуального підходу надає можливість особистісного залучення студента до опанування професійної діяльності та формує в нього професійно-значимих якостей: відповідальність, креативність, інформаційну культуру, здатність до самоосвіти. Її продуктивність забезпечується поєднанням різноманітних форм навчальної діяльності в умовах розвиваючого освітнього середовища вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961.- 239 с.
2. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1981.- с.191.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 189 с.
4. Підкасистий П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Підкасистый. – М.: Просвещение, 2002.- 240 с.
5. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.

References

1. Esipov B.P. Samostoyatel'nay rabota uchashix na yurokax.- M.:Ychpedgis,1961.-239 s.
2. Maxmutov M.I. Sovremennuu yurok. Boprosu teorui.- M.:Pedagogika, 1981.- 191. s..
3. Okon B. Vvcedenie v ohshyu dudaktuku.- M.:Vuscha shkola,1990.-189 s.
- 4.Pidkasishtuy P.I. Samostoyatel'nay posnavatel'nay deyatel'njst chkolnikov v obychnui.- M.:Prosvechenye, 1980.-240 s.
- 5.Pedagogika vishoi shkolu. Navch. Posibnuk / T.I.Turkot.- K.:Kondor,2011.-628 s.

Надійшла до редколегії 05.10.15

N. Golovko, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

INDEPENDENT WORK AS A PART OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

One of the main objectives of the educational process at Institutions of Higher learning is to teach students to work independently and do their tasks. The main objective of higher education is to form professional creative person, capable of self-development, self-education, innovation, so there is a need to strengthen the role of independent work of students, which facilitate formation of the student capacity for self-development and creative application of knowledge, ways of adapting to the professional activity today. Independent work is built taking into account the curriculum and training programs for the study of certain subjects, and interests of the student and required knowledge. Independent work mostly serves almost the only way to independent education of students in acquiring knowledge. Autonomy in acquiring the knowledge evident only through its own activities, with the advent of domestic demand in knowledge, cognitive interest, enthusiasm. In this sense, it is impossible to learn independently. Such independence can only be in the form of education and training.

Organization of independent work of students on the basis of the conceptual approach provides opportunities for personal involvement of students to master the professional activity and forms professionally important qualities: responsibility, creativity, information culture, the capacity for self-education. Its performance is provided by a combination of different forms of educational activities in terms of developing the educational environment of higher education.

Keywords: independent work, part of the learning process, higher school, forming a creative personality.

Н. Головко, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА У ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются особенности самостоятельной работы как составляющей учебного процесса в высшей школе. Усиление роли самостоятельной работы студентов принципиально меняет организацию учебно-воспитательного процесса в вузе. Это дает возможность формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способов адаптации к профессиональной деятельности на современном этапе. Цель самостоятельной работы – расширить и углубить знания, умения, полученные во время лекции, семинаров, предупредить их забывания, развивать индивидуальную предрасположенность, одаренность и способности студента

Ключевые слова: самостоятельная работа, составляющая учебного процесса, высшая школа, формирование творческой личности.

Відомості про автора

Головко Наталія Іванівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13; Golovkonata@ukr.net

Головко Наталия Ивановна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры педагогики Киевского национального университета имени Тараса Шевченка

Контактная информация: +38044 521 35 13; Golovkonata@ukr.net

Golovko Nanaliya Ivanivna – Ukraine, Kiev, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 521 35 13; Golovkonata@ukr.net

УДК 37.013.3

М. Жиленко, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ СИТУАЦІЇ

В статті розглянуто можливості врахування суб'єктивного фактору навчання як тенденцію підвищення ефективності підготовки до професійної діяльності. Досліджуються умови, що необхідно створити у навчальному закладі для подолання розриву між навчальною і практичною діяльністю. Відбувається пошук механізмів подолання протиріччя між фронтальною освітою, яку пропонує курсова система і індивідуальними сенсами освітньої діяльності студента, що має складати основу підготовки випускника до діяльності в рамках проектно-технологічно типу організаційної структури сучасного суспільства. Спираючись на теорію "продуктивної освіти", пропонується оптимізувати освітній процес, використовуючи модель "індивідуального освітнього проекту" студента.

Ключові слова: теорія продуктивної освіти, професійні компетентності, рівні методології діяльності, індивідуальний освітній проект, тип організаційної культури.

Постановка проблеми. Одним з центральних завдань, яке покликана вирішити реформа вищої освіти в Україні є визначення концепції і вибір шляхів перебудови вищої школи з урахуванням необхідності інтегруватися у Європейський простір вищої освіти. Адже від підвалин, які закладені у її фундамент, залежить майбутнє нашої держави, можливість здійснювати незалежний вибір у вирішенні внутрішніх і міждержавних проблем. Сьогодні вченими і практиками в Україні ведеться детальна розробка концепції, шляхів оптимізації структури, основних складових, технологій навчання у вищій школі. І хоча вона вимагає перевірки, очевидно, що основні її елементи ґрунтуються на положеннях, які вже пройшли випробування у вітчизняній та зарубіжній практиці. В основі реформи вищої освіти лежить перебудова процесу і результату засвоєння систематизова-

них знань, умінь, навичок, досвіду пізнавальної діяльності, інших відомих способів діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, які необхідні різним категоріям фахівців для здійснення професійної діяльності. Тому проектування структури вищого навчального закладу і розробка технологій навчання мають визначитися діяльністю, для якої фахівець готується. У вітчизняній вищій школі зміст підготовки задається заздалегідь спроектованою організаційною системою з урахуванням прогнозу розвитку самої діяльності за фахом, спеціалізацією, кваліфікацією, які в свою чергу залежать від засобів і способів, що використовуються у професійній діяльності. З цього випливає, що навіть якщо буде в усіх деталях розроблена модель особистості спеціаліста, що вміщує в собі кваліфікаційні характеристики (у вигляді опису досвіду спеціаліста), психограми (у вигляді ви-

значених вимог до інтелектуальних, емоційних, вольових властивостей); визначена дидактична система і технологія навчання – все одно центральним залишиться теоретичне обґрунтування, розробка найбільш досконалих форм і методів професійної підготовки, активізації усіх ланок навчально-виховного процесу, мобілізації зовнішніх і внутрішніх ресурсів цієї системи. Але навіть такий підхід не гарантує успіху – тому, що сьогодні в найбільш розвинених країнах відбувається перехід до технологічного суспільства, структурованого за принципом комунікативності і професійних відношень в рамках проектно-технологічного типу організаційної культури. Він вимагає підготовки фахівців, здатних створювати проекти, що будуть успішними у конкурентному середовищі і за масштабністю мати рівень від місцевого до загальносвітового. Проекти і програми сьогодні носять масовий характер і виникає питання, як їх обслуговувати. Жодна теорія, жодна професія не зможуть забезпечити увесь технологічний цикл. Як готувати фахівців в рамках проектно-технологічної культури. Якими особистісними характеристиками, професійними компетентностями вони мають володіти, а головне, як готувати їх до діяльності, яка виходить за рамки професіограм і психогам, взагалі будь-яких стандартів. Для оптимізації процесу, змісту і результатів освіти, включення їх у систему загального проекту фахівець повинен володіти методологією діяльності на всіх рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретна науковому і технологічному. І оволодіти такою методологією студент може тільки у діяльності. Отже, навчальна діяльність у вищому закладі освіти має бути побудована як проектна. Освітня програма підготовки у вузі має бути проектом, метою якого є набуття випускниками компетентностей, передбачених майбутньою діяльністю. Таким чином, постає проблема організації навчальної роботи у вузі, яка дасть можливість підготувати випускника, здатного до діяльності в рамках проектно-технологічної організації культури суспільства [1].

Важливим резервом підвищення ефективності підготовки до професійної діяльності є врахування суб'єктивного фактору навчання, опора на індивідуальні особливості тих, хто навчається. Будь-який навчальний або виховний вплив, що реалізується в стінах вищого навчального закладу, повинен мати свою адресу, конкретного суб'єкта, до якого він звернений. У протилежному випадку діяльність студентів і викладачів буде проходити по власним законам, а ефективність впливу, що здійснюється в рамках навчально-виховного процесу набудуватиме формального характеру. Коли ж система зовнішніх впливів спирається на власну активність тих, хто навчається, її результативність збільшується багаторазово [2].

Стратегія сучасної вузівської підготовки базується на визнанні основних діючих сторін (викладач-студент) у якості рівноправних партнерів спільної діяльності. А це, в свою чергу, передбачає не пригнічення однієї індивідуальності іншою, жорстке декларування цілей і способів цієї взаємодії, а гнучку взаємоадаптовану тактику, що позитивно корелює з базовими психологічними характеристиками кожної із сторін. В рамках вузу це особливо важливо у тому сенсі, що процес професійної підготовки з одного боку покликаний сформувати особистість творчу, здатну до саморозвитку, а з іншого (в умовах існуючих на сьогодні освітніх стандартів) являє собою підведення тих, хто навчається під необхідний суспільству стандарт (модель фахівця, яка сформована в його освітньо-кваліфікаційній характеристиці), виражений у системі нормативних вимог. Ця нормативність має охоплювати не тільки результати, а й характер, зміст, методику, організацію поточної (навчальної) діяльності.

В національній доповіді "Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна" наголошується, що за оцінками Всесвітнього економічного форуму основними показниками конкурентоспроможності національних систем освіти є: якість освітньої системи; якість математичної освіти; якість навчальних закладів з підготовки управлінців; сприйнятливості наукових інститутів до інноваційних змін; розповсюдженість систем перепідготовки персоналу; наявність професійних управлінців; якість науково-дослідних інститутів; сприйнятливості науковців та інженерів до інноваційних змін. Це ще раз підтверджує необхідність врахування особистісних характеристик суб'єктів професійної діяльності на усіх етапах їх підготовки.

Аналіз місця України у рейтингу конкурентоспроможності в контексті відповідності освітньої системи вимогам інноваційних змін свідчить про її значне відставання від розвинених країн за всіма показниками. Зокрема, за рівнем сприйнятливості до інновацій науковців та інженерів спостерігається таке відставання (4,6 бали порівняно з 6,0 у Фінляндії, 5,8 – у США, 6,1 – у Сінгапурі). Щодо розвиненості систем навчання персоналу, що є основою формування системи безперервної освіти, то бальна оцінка України за цією складовою майже вдвічі менша від країн-лідерів (Фінляндії, США, Швеції, Сінгапуру, Німеччини) [5].

У вітчизняній системі вищої освіти за роки незалежності відбулися певні зміни, що відповідали засадам Болонської декларації:

1) введено ступені бакалавра і магістра; (з видачею додатку до диплому європейського зразка);

2) введено систему циклів вищої освіти (отримання повної вищої освіти – кваліфікації магістра – неможливо без завершення першого циклу – бакалаврату);

3) запроваджено кредитний вимір трудомісткості навчальних дисциплін);

4) розширюється співпраця із закордонними навчальними закладами в галузі навчання і досліджень.

З метою приєднання до Болонського процесу в Україні було розроблено низку нормативно-правових актів для удосконалення системи вищої освіти, зокрема, було введено перелік кваліфікаційних рівнів спеціалістів, введено "Національну рамку кваліфікацій".

З 2008 року в Україні діє програма "Компас", яка вперше визначила рейтинг ВНЗ серед роботодавців. Необхідно відзначити, що кількість абітурієнтів, які обирають престижні спеціальності, збільшується за рахунок ВНЗ державної і недержавної форм власності. Недержавні заклади, що намагаються отримати ліцензії на право здійснювати освітню діяльність та видачі документів про освіту спеціалізуються в основному на навчанні студентів за спеціальностями, що користуються попитом у сфері бізнесу (менеджмент, маркетинг, банківська справа, економіка, юриспруденція). При цьому не завжди враховуються довгострокові тенденції попиту та пропозиції, що в майбутньому може призвести до зростання напруженості на ринку праці України. Частка спеціалістів, підготовлених за галуззю знань "економіка, комерція та підприємництво", в загальній чисельності випускників ВНЗ постійно збільшується. Багаторазові спроби реформувати вищу освіту не мали цілісного, системного характеру. Необхідно розглядати в єдиному комплексі сектори, які виробляють суспільні блага, товари і послуги та сектори, які готують для цього фахівців і проводять наукові дослідження. У свою чергу, в процесі прогнозування тенденцій соціально-економічного розвитку країни на середньострокову перспективу мають бути враховані прогнозовані потреби ринку праці, узгоджені з обсягами державного замовлення на підготовку фахівців.

Разом з тим, аналіз якості підготовки у вищих навчальних закладах показує, що тільки у 20-25% випускників рівень професійної підготовки відповідає сучасним вимогам. Більше того, необхідно собі чітко уявляти, що випускник вузу частіше всього це лише основа для формування спеціаліста-професіонала. Тому необхідне вироблення системи і механізмів контролю, вдосконалення всього складного процесу професійного становлення випускника вузу (що включає в себе професійну орієнтацію, відбір, динаміку професійного навчання і післявузівську діяльність) [6]. Процес цей нероздільний, але найбільш складна його частина (де найчастіше відбувається такий розрив) пов'язана з початком післявузівської діяльності. Можна навести багаточисельні приклади, коли випускники, які мають однаковий середній бал, чи навчальний рейтинг, показували абсолютно різний рівень у практичній професійній діяльності. І природно, така ж оцінка давалась рівню підготовки фахівця у вузі. Адже система дій і поведінки виступає достатньо обґрунтованим критерієм рівня професійної підготовки.

Мета і завдання даної статті, таким чином, полягають у дослідженні тенденцій розвитку методології навчальної діяльності студентів в сучасній освітній ситуації, з'ясуванні умов, які необхідно створити у навчальному закладі для подолання розриву між навчальною і практичною діяльністю, пошук механізмів подолання протиріччя між фронтальною освітою, яку пропонує курсова система і індивідуальними сенсами освітньої діяльності студента, що лежить в основі підготовки випускника до діяльності в професійно визначальних ситуаціях в рамках проектно-технологічного типу організаційної структури сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ця виникла не сьогодні. Тією або іншою мірою вона досліджувалась і теоретично і практично. Ґрунтовні дослідження проведені вченими України, інших країн щодо вивчення різних аспектів підготовки до діяльності, адаптації і професійному становленню випускників вузів. Серед них можна виділити низку напрямків, але нас цікавить один з них – вивчення і профілактика утруднень, з якими стикаються випускники. Цими проблемами займалися і займаються Ананьєв Б.Г., Кузьміна Н.В., Русалінова Н.В. Зокрема, в акмеологічній теорії продуктивної освіти Н.В.Кузьминої реалізується індуктивний підхід, який ґрунтується на основі узагальнення багаторічних досліджень (біля 2000 кандидатських і докторських дисертацій) у сфері освіти, які базуються на таких постулатах:

1. Освіта є головним "фундаментом" сучасної культури, науки, техніки, духовного і матеріального виробництва, а також усталеного розвитку суспільства. Необхідна загальна теорія освіти, яка ігнорує підпорядкованість окремим міністерствам і відомствам, щоб підвищити її якість.

2. Освіта є головним засобом розвитку людини протягом життя, з раннього дитинства і впродовж усієї професійної діяльності. В системі освіти розроблені видатні теорії, що забезпечують підготовку в конкретних галузях, але сама освіта не має загальної теорії.

3. Викладачі – суб'єкти освітньої діяльності, що здійснюють її цілі, – носії навчальної інформації, що використовують засоби освітньої комунікації. Якщо дослідити ознаки майстерності (немайстерності), умови, фактори, стимули, що сприяють і утруднюють досягнення вершин продуктивності і професіоналізму, то можна прийти до створення загальної теорії продуктивної освіти.

4. Критерієм якості діяльності викладача, його мистецтва, майстерності і творчості є результати у "духовному" продукті і розвитку тих, хто навчається – психічних новоутвореннях у їх особистості, діяльності, індиві-

дуальності, що забезпечують розвиток готовності перейти до наступної системи навчання або до самостійної виробничої діяльності

5. Теорію продуктивної освіти можна створити тільки спираючись на дані "багатоповерхових" вимірів рівнів продуктивності суб'єктів утворюючої діяльності у різних сферах, підготовку до входження у які і до діяльності в яких здійснюють виховні або навчальні заклади основних освітніх маршрутів: педагогічного, акмеологічного, акмеовиробничого [3].

Одним з таких "рівнів продуктивності", на якому можна оптимізувати діяльність в рамках кожного з вказаних маршрутів є врахування відношень співпадання, або розходження об'єкт-суб'єктного сенсу подій, що передбачаються технологіями навчального процесу у вузі.

Останнім часом в педагогічних дослідженнях став широко застосовуватися компетентністний підхід. Відповідно до нього при розгляді підготовки майбутнього фахівця необхідно виходити з сучасного розуміння його професійної компетентності і майстерності.

Виклад основного матеріалу. Формування професіоналізму має відбуватися з опорою на принципи науковості, безперервності, систематичності, єдності теоретичної і практичної підготовки. Фундаментальна підготовка фахівця є не ціллю, а засобом, її необхідно узгоджувати з вимогами майбутньої діяльності. Це – принцип фундаментальності [4].

Проблему готовності студентів до взаємодії в рамках професійної діяльності необхідно розглядати з позиції цілісної особистості, враховуючи при цьому роль мотивів і психічних процесів. Готовність як якість і як стан, головним чином, обумовлюється сталими мотивами і психічними особливостями, властивими конкретній особистості. Складність процесу формування готовності полягає у тому, що успіх діяльності не гарантується простим переносом вироблених раніше якостей і станів в нову ситуацію. Важливим показником готовності є як процес набування знань, професійної самостійності під час навчання у вузі, так і процес адаптації до успішної професійної діяльності. В рамках кредитно-модульної системи відбувається технологізація навчального процесу, що вимагає обов'язкового розуміння й прийняття його логіки з боку тих, хто навчається.

Як відомо, технологія навчання включає цілісний процес постановки цілей, постійне оновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і учбових матеріалів, оцінювання педагогічних систем в цілому і змінення цілей наново, як тільки стає відомою інформація про ефективність системи.

В ході проведеного дослідження на факультетах психології, юридичному, фізичному, інституті філології Київського національного університету ім. Тараса Шевченка було з'ясовано, що студенти часто протиставляють зовнішнім вимогам свою логіку поведінки. Включаючись в систему професійної підготовки, вони виробляють власну концепцію, всередині якої (за самих різних причин) можуть реалізовуватись відношення співпадання, або розходження об'єкт-суб'єктного сенсу подій, що відбуваються. З урахуванням визначеної нами етапності в формуванні особистості, планування навчальної діяльності на основі загальної періодизації розвитку студента під час навчання [2], ми знайшли низку розходжень у студентів при визначенні основних компонентів структури діяльності і відслідковуванні форм їхньої об'єктивації: а) у нормативному вигляді, що завданий ззовні, апріорному для людини, що включена у даний процес, та б) у фактично реалізовуваних способах діяльності, що визначаються внутрішніми (психологічними) причинами, які склалися на основі життєвого досвіду (за станом на кінець навчання на 3 курсі бакалаврату, 1 курсі магістратури). З'ясувалось, що завдана

структура навчального процесу (кількість, найменування і назва навчальних предметів) має суттєві розбіжності у суб'єктивній її проекції (динамічній моделі, що склалася у свідомості студентів). У системі ставлень студентів значна частина навчальних предметів взагалі не сприймається як професійно необхідна. Багато студентів розуміють професійну необхідність тільки тих предметів, які прямо відносяться до прямої (профілю) підготовки. Предмети, що додають опосередкований внесок в професійну підготовку (формують світогляд, озброюють методологією пізнання і т.д.) виявляються менш значущими. Попадає в число таких, що відкидаються і низка дисциплін з розділу професійної підготовки, проектування яких на структуру професійної діяльності виявилось для студентів складним. Це свідчить про те, що багато хто розуміє професійну підготовку у вузі як процес оволодіння певним обсягом знань, які прямо співвідносяться зі змістом майбутньої професійної діяльності. Поза зоною їхнього актуального сприйняття виявляються такі зовнішні напрямки професійного становлення, як формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних здібностей і можливостей, формування творчого мислення і широкого кругозору, оволодіння процедурами наукового дослідження його методологічним апаратом, формування міжпредметних навичок і умінь та багато іншого. А саме ці характеристики, як було зазначено вище, і складають основу успішної діяльності в проектно-технологічному типі організаційної культури сучасного суспільства.

Звідси, суб'єктивні моделі навчання будуються на основі поверхового проникнення студентів у сутність навчально-виховного процесу вузу, його складних зав'язків зі структурою професійної підготовки. Результати дослідження показали, що структура діяльності, що задається студентам суттєво не співпадає з прийняттям ними професійного сенсу подій що відбуваються. Розподіл учасників дослідження в залежності від ступеня відповідності суб'єктивних моделей навчального процесу об'єктивно заданій моделі здійснювався шляхом розрахунку співвідношення суми балів, проставлених кожним студентом усієї сукупності предметів до максимально можливої величини. (тобто до того ідеального випадку, коли всі предмети оцінені максимальним балом). Були складені таблиці, графіки, аналіз яких показав, що існують істотні розходження між завданою логікою професійної підготовки і її суб'єктивним прийняттям. Більше того, динаміка їхніх змін від курсу до курсу вказує на тенденцію до погіршення. Звідси неминуче, що індивідуальні стратегії діяльності, що приймаються студентами, навіть за інших сприятливих умов (задоволеність вибором професії і організацією праці у вузі, якістю викладання і т.д.) не охоплює весь навчальний процес на необхідному рівні активності. Частина навчальних предметів вивчається не на професійну перспективу, а для поточних навчальних цілей (наприклад отримати високу оцінку, покращити свій рейтинг, щоб отримати стипендію, уникнути нарікань з боку куратора, декана тощо). Пряме декларування викладачем важливості і професійної необхідності окремих навчальних предметів практично не впливає на систему ставлень студентів до навчальної діяльності в звичайних умовах. Щоб змінити такий стан речей необхідно, щоб кожний студент мав можливість створити систему навчальної діяльності через призму формування особистісних характеристик, необхідних для майбутньої професійної діяльності, що має сприяти переходу від позиції пасивного виконавця зовнішніх вказівок до саморегуляції своєї життєдіяльності у відповідності з прийнятими соціальними і особистими цілями. Курсова система, в рамках якої відбувається підготовка зараз, цим вимогам не відповідає. Побудова освітніх програм, навчальних планів з

урахуванням сьогоденних вимог, для студента, який свідомо намагається проектувати свій життєвий шлях, в кращому випадку дає можливість отримати академічну кваліфікацію. При цьому ВНЗ, як правило, не створює комфортні умови для опанування дисциплін, які не входять в перелік обов'язкових для отримання академічної кваліфікації. В іще гірших умовах опиняються студенти, які в рамках академічної мобільності опановують частину освітньої програми в інших вузах, зокрема за кордоном.

Таким чином, при складанні навчальних планів, виборі технології навчання необхідно створювати організаційно-педагогічні умови, які дозволять:

а) усвідомлювати студентові себе, як особу, що включена в об'єктивний процес, який надає можливість творчо підходити до побудови маршруту власної освітньої діяльності;

б) усвідомлювати свій рівень оцінки подій, що відбуваються всередині системи і у випадку невідповідності досягнутого рівня аналізу і виділених критеріїв таким, що об'єктивно вимагаються, намагатися піднятися до рівня теоретичних узагальнень, шукати адекватну характеристику цих подій і методи їх аналізу;

в) усвідомлювати умови, в яких відбувається діяльність, оцінюючи їхню відповідність поставленим завданням і, у випадку розходження, намагатися змінити або ці умови, або спосіб організації навчальної діяльності у бажаному напрямі;

г) перебудовувати свою діяльність, поведінку і спосіб життя у відповідності із зрозумілим і прийнятним ідеалом доцільного для системи способу самореалізації.

Створення таких умов в рамках кредитно-модульної системи організації навчального процесу на основі предметної (а не курсової, як це має місце зараз) системи дозволить студенту свідомо формувати вибірково складову при отриманні освіти за відповідним напрямом підготовки і, що важливіше, свідомо обирати зміст освіти на етапі спеціалізації в рамках здобуття освітнього рівня, починаючи з бакалавра.

Очевидно, що перехід до предметної системи, як основи опанування освітніх програм пов'язаний з багатьма чинниками: економічними, кадрового забезпечення, планування і організації навчального процесу і в найближчій перспективі, принаймні в вузах державної власності, використовуватись не буде. Чи є можливість в рамках існуючої системи оптимізувати освітню діяльність здобувачів вищої освіти? Для цього необхідно, щоб сучасний освітній процес був багатоваріантний і мав суб'єктивну спрямованість. Це дасть можливість створити умови для формування і розвитку у здобувача вищої освіти компетентності, як здатності вирішувати багатоманітні життєві, освітні і професійні завдання. Організація педагогічної допомоги на етапі прийняття і реалізації студентом вирішення задачі і отримання в ході даного процесу необхідних для цього знань є особливо складною. З одного боку цей етап являє собою самостійну автономну діяльність студента і в той же час цей суб'єкт ще тільки вчиться вирішувати поставлені завдання. Одним із напрямків вирішення такого протиріччя може стати інноваційна організація освітньої діяльності, зокрема, через проектування посібників особливого типу, що ініціюють і підтримують студента в рішенні задач організації процесу власної освіти. В таких дидактичних посібниках має знайти відображення:

- наочне моделювання освітньої діяльності в узагальненому освітньому маршруті;

- виділення взаємозв'язків і взаємозалежностей у вирішенні завдань освітньої діяльності як основна умова успішної реалізації освітнього маршруту;

- забезпечення можливості накопичення досвіду вирішення освітніх завдань. Сприяння в засвоєнні алгоритмів

тму їх вирішення в умовах індивідуального (а не фронтального) стиля діяльності;

- організація індивідуальних форм самостійної діяльності здобувача вищої освіти, забезпечення можливості індивідуального вибору завдань, варіанта їх рішення, що призводить до проектування і реалізації індивідуального освітнього маршруту.

В якості прикладу освітнього документу, що відповідає вищеперерахованим вимогам, можна розглядати документ з можливою назвою: "Індивідуальний освітній проект, як етап життєвої самореалізації (П. І. Б. студента)" (ЮП), який створюється на основі освітньої програми відповідного рівня вищої освіти і, крім переліку предметів, логіки побудови освітнього процесу містить завдання із самодіагностики і самоінформування. Таким чином, студент прогнозує послідовність оволодіння змістом навчання, змістом освіти, змістом, логікою оволодіння ключовими і спеціальними компетентностями. Проектування такого документу, як комплексу послідовних завдань дасть змогу здійснити самодіагностику і самоінформування відносно:

- своїх освітніх досягнень;
- сенсів своєї освіти;
- своїх можливостей і перспектив;
- розглянути свою освітню діяльність як етап проекту життєсмислової самореалізації.

Вибір даної назви підкреслює головне завдання – підготовку до самореалізації в рамках проектно-технологічного типу організаційної культури сучасного суспільства. Окреслене в "Освітньому проекті" коло проблемних ситуацій і способи їх презентації дозволять студенту самостійно включитися, як в освоєння способів вирішення освітніх завдань, так і безпосередньо в їх вирішення, проектуючи і реалізуючи, тим самим, індивідуальний освітній маршрут.

ЮП дозволяє зорієнтуватися у змісті, способах, середовищі освіти, визначаючи спрямованість можливих варіантів рішення завдань, що виникають в процесі освітньої діяльності, надаючи студенту право вибору варіанту, що найбільш відповідає індивідуальним освітнім запитам і потребам. Функції ЮП полягають в ініціюванні самостійних проявів студента:

- у виборі освітніх завдань, що цікавлять студента і які складаються в індивідуальний освітній маршрут;
- у виборі можливих варіантів вирішення завдань;
- у пошуку необхідної для вирішення індивідуальних освітніх завдань інформації;
- в оцінці власних особистісних, освітніх і професійних досягнень, в аналізі проектування і реалізації етапів освітнього маршруту і його рефлексії;
- в налагодженні особистісних і ділових контактів, у взаємодії з викладачами і іншими студентами.

Обрана форма дозволяє студенту вести своєрідні щоденникові записи, тобто створювати освітнє і професійне портфоліо. Зміст ЮП визначається, виходячи з провідних типів освітніх завдань і орієнтується на студентів будь-якого курсу і форми навчання.

Модель узагальненого освітнього маршруту може бути побудована, як низка груп освітніх завдань, що сформульовані від особи студента як проблемні питання:

- Я і мій освітній маршрут.
- Я і мій освітній процес.
- Я і навчальні предмети.
- Я та інші учасники освітнього процесу.
- Я і мої освітні можливості.

Зміст першого розділу "Я і мій освітній маршрут" вміщує завдання перспективної і стратегічної спрямованості. Їх вирішення пов'язано:

- з досягненням студентом загальних суб'єктних смислових орієнтирів в освітньому просторі, які виникають

як результат самопізнання своїх освітніх потреб, мотивів отримання освіти; рефлексії вибору освітнього закладу; освітньо-професійної програми; прогнозування бажаних освітніх результатів і професійних запитів;

- із здійсненням вибору стратегії реалізації освітнього маршруту у пропонованих освітніх умовах, що ґрунтується на отриманні і аналізі інформації про особливості обраної освітньо-професійної програми, потенціалі майбутнього освітнього ступеню, академічної і професійної кваліфікації, перспективах і можливостях роботи за професією і подальшої освіти.

Необхідність об'єднання завдань в одну групу пов'язана з наданням, таким чином студенту можливості здійснити усвідомлений, заснований на особистісних потребах і смислах вибір типу освітнього маршруту. Запропонована послідовність завдань визначає спрямованість їх вирішення: від питань загального сенсу освіти і загального орієнтування в ній – до конкретизації на цій основі цілей і шляхів реалізації освітнього маршруту.

В змісті другого розділу "Я і мій освітній процес" представлені завдання, що конкретизують проблемні ситуації на освітньому шляху. В основі їх виділення актуальна для студента часова логіка організації освітнього процесу у ВНЗ. Вирішення даної групи завдань дозволить студенту:

- обрати певну тактику суб'єктної реалізації стратегії індивідуального освітнього маршруту;
- організувати різноманітні види навчальної, навчально-професійної і учбово-дослідницької діяльності;
- планувати і організувати власний освітній процес, оцінювати його результативність.

ЮП забезпечує, таким чином, підготовку студента до виникнення в освітньому процесі проблемних ситуацій і їх вирішення. Вибір завдань являє собою намагання поєднати в освітньому маршруті різних маршрутних орієнтирів. Таким чином, освітній процес розгортається перед студентом не тільки у звичній конструкції (семестр – семіна – канікули), але і визначає:

- найважливіші етапи освітніх виборів (елективного курсу, проблеми наукової роботи, варіанту освітнього маршруту);
- найбільш важливі періоди безпосереднього професійного становлення (практикуми, практичну підготовку);
- новоутворення і відмінності кожного семестру навчання і можливі освітні досягнення.

Включення студента у процес розуміння значущості і неповторності кожного семестру, курсу навчання може розглядатися як сприяння в прийнятті маршруту освітньо-професійного орієнтування, оскільки ЮП виділяє найбільш актуальні для кожного відрізка навчання завдання.

Зміст третього розділу ЮП "Я і навчальні предмети" орієнтований на вирішення студентом освітніх завдань, пов'язаних з організацією власної освітньої діяльності в процесі вивчення освітніх дисциплін. Результат вирішення завдань даного розділу забезпечує можливість включення предметного змісту, що вивчається в процес особистісно-професійного становлення, визначення сенсу і відношення до предмета і вибору у відповідності з цим способів його вивчення. Постановка завдань даної групи дозволяє студенту самостійно оцінити як власні навчальні досягнення в контексті суб'єктної позиції, що реалізується, так і виділити роль і місце навчальної дисципліни в загальному процесі власної освіти.

Освітні завдання четвертого розділу "Я та інші учасники освітнього процесу" орієнтовані на вирішення ситуацій спілкування і взаємодії, що виникають в освітній діяльності студента. Їх вирішення допомагає студенту організувати взаємодію в студентському середовищі в навчальній і позанавчальній діяльності, процес суб'єкт-

суб'єктною взаємодією з викладачами. Виділення даної групи має особливе значення, так як взаємодія є основним інструментом опанування досвідом людських стосунків, що є основою успішної участі в проектній діяльності.

Заключна частина ІОП "Я і мої освітні можливості" дозволяє студенту оцінити динаміку розвитку особистісних і професійних якостей в період отримання освіти. В якості інструментарію використовуються педагогічні і психологічні методи вивчення особистості. Вирішуючи завдання цього розділу, студент опановує здатність отримати достовірні дані діагностики і на їх основі визначати ефективність власного розвитку і вплив на цей розвиток умов освіти.

Висновки. Таким чином, змістове наповнення кожного розділу дасть можливість в рамках фронтальної освіти при курсовій системі навчання, внести особистісний сенс освітнього маршруту в діяльність кожного студента. Перевести мотивацію освітньої діяльності у внутрішню площину і, таким чином, перевести її (діяльність) з репродуктивного на продуктивний рівень.

Контури і зміст запропонованої моделі можна вважати гіпотезою, але її висунення ґрунтується на багаторічних дослідженнях, а перевірка і підтвердження допоможе вирішити проблему, що гальмує освітні реформи в Україні – протиріччя між курсовою системою організації освітнього процесу у вищій школі і індивідуалізацією освітнього процесу, що забезпечує предметна система.

N. Zhylenko, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF METHODOLOGY OF STUDENTS' LEARNING ACTIVITY IN MODERN EDUCATIONAL SITUATION

The possibility of incorporation of subjective factor of learning as the trend of increase of the efficiency of training for professional activities is reviewed in the article. The conditions that are needed to be created in educational institution for overcoming the gap between learning and practical activities were studied. It is made a search for mechanisms to overcome the contradiction between front-education offered within coursework system and the individual meanings of student's educational activity that should form the basis for graduate training for the activities under the project and technological type of organizational structure of modern society. Basing on the theory of "productive education" it is proposed to optimize the educational process, using the model of "individual educational project" of student, which allows to navigate in the educational content, methods, environment, determining the orientation of the possible options of solving tasks that arise within educational activities, providing students with the right to choose the option suitable to individual needs. The model of generalized educational route can be constructed as a series of groups of educational tasks formulated by the student as a problem issues: Me and my educational route; Me and my learning process; Me and my learning subjects; Me and other participants of the educational process; Me and my educational opportunities.

Keywords: theory of productive education, professional competence, levels of methodology of activity, individual educational project, type of organizational culture.

Н. Жиленко, канд. пед. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

В статье рассмотрены возможности учета субъективного фактора обучения как тенденцию повышения эффективности подготовки к профессиональной деятельности. Исследуются условия, которые необходимо создать в учебном заведении для преодоления разрыва между учебной и практической деятельностью. Происходит поиск механизмов преодоления противоречия между фронтальным образованием, которое предлагает курсовая система и индивидуальными смыслами образовательной деятельности студента, который должен составлять основу подготовки выпускника к деятельности в рамках проектно-технологического типа организационной культуры современного общества. Опираясь на теорию "продуктивного образования", предлагается оптимизировать образовательный процесс, используя модель "Индивидуального образовательного проекта" студента.

Ключевые слова: теория продуктивного образования, профессиональные компетентности, уровни методологии деятельности, индивидуальный образовательный проект, тип организационной культуры.

Відомості про автора

Жиленко Микола Володимирович – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, E-mail: colonel55@ukr.net

Жиленко Николай Владимирович – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13, E-mail: colonel55@ukr.net

Zhylenko Mykola Volodymyrovych – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 521 35 13, E-mail: colonel55@ukr.net

Список використаних джерел

Жиленко М.В. Врахування рівня продуктивності суб'єктів професійної діяльності в організації навчального процесу. – Актуальні проблеми соціології, психології. Педагогіки: зб. Наук. Пр. / Київ нац. Ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. Логос, 2011. – Вип. 14. – 2012. – С. 187-193.

Жиленко М.В. Педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки у вищому військовому навчальному закладі дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Микола Володимирович Жиленко. – Київ, 1994. – 151 с.

Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990.

Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. – Спб.: изд-во С.Петербург. ун-та, 1996. 176 с.

Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна – 2010. – Національна доповідь. – Міністерство економіки України. – С. 46-47.

Климов Е.А. Пути в профессионализм: учебное пособие. М., 2003.

References

Zhylenko M.V. Vrachuvannya rivnya produktivnosti sub'ektiv profesijnoi diyal'nosti v organizatsii navchal'nogo protsesu. – Aktual'ni problemi sotsiologii, psikhologii. Pedagogiki: zb. Nauk. Pr. / Kiiv nats. Un-t im. Tarasa Shevchenka. – K. Logos, 2011. – Vip. 14. – 2012. – S. 187-193.

Zhylenko M.V. Pedagogichni umovi vdoskonalennya profesijnoi pidgotovki u vishhomu vijs'kovomu navchal'nomu zakladi dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Mikola Volodimirovich Zhylenko. – Kyiv, 1994. – 151 s.

Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. – M.: Vyssh. shk., 1990.

Nikiforov G.S. Nadezhnost' professional'noj deyatelnosti. – Spb.: uzd-vo S.Peterburg. un-ta, 1996. 176 s.

Tsilii Rozvitku Tisyacholittya. Ukraina – 2010. – Natsional'na dopovid'. – Ministerstvo ekonomiki Ukraini. – s. 46-47.

Klimov E.A. Puti v professionalizm: uchebnoe posobie. M., 2003

Надійшла до редколегії 05.10.15

УДК 378.125 : 331.543

О. Жихорська, здобувач, методист вищої категорії
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ДОПОМІЖНОГО ПЕРСОНАЛУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито особливості професійної діяльності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу, які полягають у забезпеченні та підтримці належного рівня організації освітнього процесу. Професійну діяльність цієї категорії працівників охарактеризовано як сукупність організаційно-управлінської, інформаційно-аналітичної та комунікативної діяльності. Розкрито основні завдання та визначено мету діяльності навчально-допоміжного персоналу, яка полягає в організації освітнього процесу відповідно до вимог чинного законодавства, виокремлено види професійної компетентності, оволодіння якими дозволить ефективно розв'язувати комплекс завдань відповідно до функціональних обов'язків. З'ясування специфіки професійної діяльності дозволить визначити зміст і структуру професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу, встановити обсяг та зміст необхідних для здійснення своїх професійних обов'язків знань та вмінь.

Ключові слова: професійна діяльність, професійна компетентність, професійні завдання, функціональні обов'язки, навчально-допоміжний персонал вищого навчального закладу.

Вступ. Модернізація української вищої освіти, реалізація положень Болонської декларації та Закону України "Про вищу освіту" 2014 р. зумовили розширення кола обов'язків навчально-допоміжного персоналу. Належне виконання функціональних обов'язків у таких умовах висуває високі вимоги до рівня кваліфікації навчально-допоміжного персоналу, до їхніх знань і навичок, яким властиво втрачати свою актуальність. Готовність до здійснення професійної діяльності та виконання професійних завдань навчально-допоміжного персоналу повною мірою не забезпечується здобуттям рівня вищої освіти, оскільки спеціальності, на якій готували б таких фахівців, в Україні не існує. Зважаючи на неоднорідність, різну фахову підготовку, розмаїття трудових функцій цієї групи працівників вищого навчального закладу, визначення сутності професійної діяльності, формування професійної компетентності та розвиток навчально-допоміжного персоналу стає дуже актуальним. У зв'язку з цим надзвичайно важливим для керівників структурних підрозділів вищих навчальних закладів є питання як саме повинна змінитися професійна діяльність навчально-допоміжного персоналу, щоб забезпечити відповідну якість освіти, належну організацію освітнього процесу, високий рівень оперативного інформування та орієнтації у нововведеннях всіх учасників освітнього процесу в умовах реформування вищої освіти.

Враховуючи відсутність нормативних документів, які б регламентували професійну діяльність навчально-допоміжного персоналу, визначали систему її оцінювання (у тому числі для матеріального заохочення), встановлювали обсяг та зміст необхідних для здійснення своїх професійних обов'язків знань та вмінь, забезпечували професійний розвиток (у тому числі шляхом обов'язкового підвищення кваліфікації), варто визнати необхідність розробки цілісної системи формування, розвитку та діагностики професійної компетентності цієї категорії працівників вищого навчального закладу.

Відтак, метою дослідження є з'ясування особливостей професійної діяльності навчально-допоміжного персоналу, розкриття її мети та основних професійних завдань. Об'єктом дослідження є професійна діяльність навчально-допоміжного персоналу, а предметом – зміст, мета та завдання професійної діяльності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу.

Аналіз типових посадових інструкцій навчально-допоміжного персоналу (диспетчера / старшого диспетчера факультету, провідного спеціаліста, лаборанта / старшого лаборанта навчальної частини факультету / групи з організації навчального процесу, спеціаліста з навчально-методичної роботи, старшого лаборанта / лаборанта кафедри) та досвід роботи дав змогу виділити основні види діяльності, охарактеризувати їх сутність

та визначити види професійної компетентності, оволодіння якими дозволить ефективно розв'язувати комплекс завдань відповідно до функціональних обов'язків.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Професійну діяльність персоналу вищих навчальних закладів досліджували такі українські та зарубіжні вчені як Г. Єльнікова, І. Линьова, М. Головань, В. Кривоносова, В. Дмитрієва (керівники вищих навчальних закладів), Є. Щербина, Б. Сверида, В. Антонюк, Т. Борова, П. Абдулаєва, О. Пасішнікова, В. Потуданська, О. Литвинова, В. Белова, Ю. Парфенова, О. Косинова, Р. Голя (науково-педагогічні працівники), О. Денисова, Н. Яременко, Н. Соловова, Л. Вавілова, Г. Нефедова (методисти), І. Макеєва, С. Іванова, В. Жукова (співробітники бібліотек вищих навчальних закладів). Здебільшого вони зосереджували свою увагу на технології розробки змісту підготовки і підвищення кваліфікації на основі особливостей професійної діяльності (Г. Єльнікова, В. Кривоносова), виділенні інтеграційних характеристик типу професії, яка належить до системи "людина-людина" (М. Головань), розкритті протиріч між професійною кваліфікацією і завданнями модернізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі (Н. Соловова). Моделі оцінки професійної діяльності персоналу вищого навчального закладу та діагностиці рівня їх кваліфікації присвятили свої праці В. Шадриков, О. Карпов, І. Кузнєцова, М. Кузнєцова, О. Покровський, В. Лазарев, Є. Пирогова, Ю. Широкова, О. Гривенна, І. Старостенко, А. Морозова.

Діяльність навчально-допоміжного персоналу розглядалася лише побіжно. Так, наприклад, О. Денисова включає навчально-допоміжний персонал у багаторівневу систему підготовки фахівців у вищому навчальному закладі поряд з адміністративно-управлінським та професорсько-викладацьким складом, яка включає три компоненти: когнітивний (знання нормативної документації та вміння застосовувати теоретичні знання у своїй професійній діяльності, відповідно до посадових обов'язків), особистісний (оперативність прийняття рішень, акуратність у веденні документації, відповідальність, цілеспрямованість), мотиваційно-ціннісний (мотиваційна спрямованість особистості на отримання знань, умінь і навичок залежно від займаної посади, винагороду за компетентне виконання своїх посадових обов'язків, просування по службі). З огляду на періодичні зміни нормативних документів, постійні зміни кадрового складу така багаторівнева система підготовки фахівців повинна постійно діяти у вищому навчальному закладі [4].

Відтак, у педагогічних дослідженнях не приділено уваги з'ясуванню сутності професійної діяльності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу, їх ролі в організації освітнього процесу, поза науковим інтересом дослідників залишилася розробка

проблеми формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу.

Методологія дослідження. У науковій літературі не існує єдиних підходів до класифікації працівників вищих навчальних закладів. Залежно од виконуваних функцій чи сфер застосування праці персонал установ поділяється на:

- **основних працівників**, на яких покладено виконання головних функцій, закріплених за відповідною установою у загальній системі розподілу праці (наукові працівники в наукових установах, педагогічний персонал у школах, професорсько-викладацький склад у вищих навчальних закладах тощо);

- **допоміжно-технічний персонал**, завдання якого – обслуговувати основних працівників у виконанні покладених на них функцій (середній медичний персонал, навчально-допоміжний та інший персонал);

- **адміністративно-господарський персонал**, який забезпечує керівництво та раціональне функціонування установи (керівник установи, керівники відділів, заступники керівників бухгалтерії, планово-фінансовий відділ, інженерно-технічний персонал тощо);

- **молодший обслуговуючий персонал** (забезпечує узгодженість робіт між структурними підрозділами, створення умов праці, утримання приміщень тощо) [5; 9, с. 92; 8, с. 155-156; 10, с. 104].

Перелік посад науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів визначається згідно з Постановою КМУ "Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників" від 14 червня 2000 р. № 963. Однак відсутній єдиний підхід до виокремлення інших категорій персоналу. За одним з підходів серед працівників виділяють категорії науково-педагогічного (педагогічного), адміністративно-управлінського, навчально-допоміжного, обслуговуючого персоналу та позаштатних працівників. За іншим підходом персонал вищих навчальних закладів поділяють на викладачів, адміністративно-управлінський персонал (віднесений до навчально-педагогічних працівників та персонал, що не належить до науково-педагогічних працівників і службовців), педагогічних працівників, навчально-допоміжний персонал, бібліотечних працівників, інженерно-технічних працівників; обслуговуючий та інший персонал [7, с. 18].

У розрізі нашого дослідження найдоцільнішою видається класифікація працівників, яка традиційно склалася в освітніх установах, але не закріплена нормативно: науково-педагогічний (професорсько-викладацький склад, наукові, педагогічні працівники), інженерно-технічний, адміністративно-господарський, виробничий, навчально-допоміжний та інший персонал [3, с. 161; 1]. В українському законодавстві термін "навчально-допоміжний персонал" зустрічається, наприклад, у постанові КМУ № 202 від 01.03.2001 р. "Про Національний університет біоресурсів і природокористування України", наказі МОН № 102 від 15.04.1993 р. "Про затвердження Інструкції про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти", спільному наказі МОН та МОУ № 521/1041 від 26.07.2013 р. "Про затвердження Типових нормативів для розробки штатів (штатних розписів) вищих військових навчальних закладів, військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів та військових ліцеїв", наказі МОЗ № 258 від 30.12.1993 р. "Про затвердження Положення про факультет (відділення) підвищення кваліфікації викладачів вищих медичних, фармацевтичних навчальних закладів та інститутів удосконалення лікарів України".

Категорію "навчально-допоміжний персонал" можна розглядати у широкому і вузькому розумінні. З огляду

на те, що у вищому навчальному закладі основний виробничий процес – навчальний, відповідно до основного персоналу належать викладачі, які безпосередньо зайняті в цьому процесі, а категорія персоналу "допоміжний" отримує надбудову "навчально". Відтак до навчально-допоміжного персоналу можна віднести весь персонал навчального закладу, який опосередковано бере участь у навчальному процесі, наприклад, фахівців з навчально-методичної роботи на кафедрах, завідувача навчальної лабораторії, програмістів відділу автоматизованих систем управління, інженерів, програмістів, електроніків відділу програмно-технічного супроводу, систем зв'язку та обліку тощо [11].

У рамках нашого дослідження продуктивним виявляється інший "вузький" підхід до визначення поняття "навчально-допоміжний персонал вищого навчального закладу". На нашу думку, до цього поняття не варто відносити інженерно-технічних працівників, як таких, що мають відповідну освіту та кваліфікацію і виконують рядові функції управління, здійснюють технічне, організаційне, економічне керівництво виробничими процесами, а також організують діяльність промислово-виробничого персоналу. З огляду на виділення в окрему категорію інженерно-технічного персоналу (інженери, інженери-програмісти, техніки, економісти) та віднесення завідувачів лабораторій і методистів до педагогічних працівників, навчально-допоміжний персонал варто визначати як категорію персоналу, що має різну фахову підготовку і трудові функції якої пов'язані з організацією освітнього процесу та навчальної діяльності науково-педагогічних працівників шляхом надання необхідних інструментів для їхньої роботи, із забезпеченням належної інформаційної допомоги студентам. Згідно з цим підходом, до навчально-допоміжного персоналу відносимо диспетчера факультету, старшого диспетчера факультету, спеціаліста з навчально-методичної роботи, спеціаліста з організації навчального процесу, лаборанта кафедри, старшого лаборанта кафедри, секретаря навчальної частини, інспектора навчального (навчально-методичного) відділу тощо.

Такі фахівці затребувані у всіх вищих навчальних закладах, які не можуть вести свою діяльність без цих працівників, оскільки саме вони допомагають науково-педагогічним працівникам та здобувачам вищої освіти досягти запланованих результатів навчання і забезпечити якість вищої освіти. Як слушно зазначає О. Войно-Данчишина, центральне місце в освітній системі посідають науково-педагогічні працівники, котрі здійснюють викладацьку та виховну діяльність, проводити яку надзвичайно складно без допоміжних видів діяльності, що забезпечується адміністративно-управлінськими, навчально-допоміжними і технічними працівниками [2]. Тож навчально-допоміжний персонал, окрім управлінсько-організаційної та комунікативної компетентностей, мусить знати структуру і зміст вищої освіти України, принципи функціонування вищих навчальних закладів, основні засади навчання і виховання студентської молоді, розуміти закономірності розвитку особистості.

Результати. На сьогодні значення в освітньому процесі та коло обов'язків цієї категорії працівників не обмежується веденням діловодства структурного підрозділу, як це впливає із традиційного ставлення до навчально-допоміжного персоналу як до звичайних допоміжних співробітників. Навчально-допоміжний персонал, на думку Ю. Широкової, разом з професорсько-викладацьким складом, матеріально-технічним оснащенням, фінансовими, інтелектуальними та інформаційними складовими є ресурсом вищого навчального закладу у сфері освітньої діяльності [11]. Далі автор

значає, що для ефективного функціонування вищого навчального закладу (конкурентоспроможність, підвищення якості освіти) необхідна злагоджена робота всіх структурних підрозділів, грамотно організована взаємодія між різними категоріями персоналу, навчально-допоміжний персонал є сполучною ланкою між викладачами (керівниками) і студентами, керівником структурного підрозділу та викладачами, ректоратом і структурним підрозділом. Як правило, викладачі вищих навчальних закладів націлені лише на наукову та навчальну діяльність, величезний пласт організаційно-адміністративної роботи лягає на навчально-допоміжний персонал. Простежується очевидна тенденція до підвищення вимог і збільшення обсягу роботи названої категорії персоналу. Від професіоналізму навчально-допоміжного персоналу залежить своєчасність і якість підготовки та надання необхідної інформації [10]. Про усвідомлення особливої ролі цих працівників свідчить і твердження С. Ілляшенка, котрий до інтелектуального капіталу вищого навчального закладу відносить інформаційні, інтелектуальні та інші нематеріальні й матеріальні активи, які містяться, у тому числі, знання та досвід навчально-допоміжного персоналу [6, с. 146].

Навчально-допоміжний персонал вищого навчального закладу має широкий перелік обов'язків, що свідчить про багатогранний характер виконуваної роботи. Так, наприклад, у зв'язку із розширенням можливостей самостійного вибору навчальних дисциплін (відповідно до ст. 62 Закону України "Про вищу освіту"), що різняться обсягом і формами роботи, зростає складність координації графіків навчальних занять та врахування всіх досягнень студентів. Саме диспетчер факультету повинен забезпечити, з одного боку, гнучкість і єдність освітнього простору конкретного навчального підрозділу з урахуванням наявного кадрового складу науково-педагогічних працівників та, з іншого боку, запитів студентів.

В умовах появи великої кількості вибіркових курсів у деяких вищих навчальних закладах з'являються працівники, які надають допомогу майбутньому фахівцю у створенні власної освітньої траєкторії з урахуванням можливостей конкретного навчального закладу. У Російській Федерації, наприклад, такими фахівцями з індивідуального розвитку є тьютори, які допомагають студентові зорієнтуватися у розмаїтті навчальних курсів і дисциплін з позиції інтересу та проблематики, яка цікавить студента, вибудувати персональну освітню програму з урахуванням можливостей вищого навчального закладу і своїх інтересів; в ході навчання концентруватися не лише на предметних досягненнях, але й на розвитку власних здібностей, які роблять можливими майбутні досягнення. Збільшення часу, що виділяється на самостійну роботу студента, засвідчує потребу такого фахівця у вищих навчальних закладах.

За відсутності тьюторів (чи інших спеціалістів) в українських вищих навчальних закладах допомога студентам в побудові індивідуальної освітньої траєкторії, виборі елективних курсів, у вирішенні академічних або особистих проблем, пов'язаних з навчанням; у професійній орієнтації та консультування з питань кар'єри, у тому числі наукової; підтримка в дистанційній освіті лягає на плечі наявного навчально-допоміжного персоналу, передусім на старшого диспетчера та диспетчера факультету.

У різних навчальних закладах зміст діяльності цього персоналу може варіюватися, його наповнення залежатиме від актуальних завдань та специфіки роботи структурного підрозділу, однак як основні можна виділити такі види діяльності: технологічна, організаційно-управлінська, інформаційно-аналітична, комунікативна.

1. Технологічна діяльність

диспетчер факультету (старший диспетчер факультету) / провідний спеціаліст / лаборант (старший лаборант) навчальної частини факультету / групи з організації навчального процесу, спеціаліст з навчально-методичної роботи здійснює:

- формування річних навчальних планів за напрямками і спеціальностями підготовки студентів відповідно до освітніх стандартів (разом із заступником декана з навчальної роботи), робочих навчальних планів спеціальностей факультету;
 - складання розкладів навчальних занять, графіків самостійної роботи студентів, підготовку графіку використання аудиторного фонду для занять зі студентами;
 - розподіл навчального навантаження між факультетами, відділеннями та кафедрами;
 - оформлення навчальної документації, необхідної для організації сесій, проміжної і підсумкової атестації (списки студентів, переліки предметів відповідно до навчального плану, залікові, екзаменаційні відомості та інші документи, пов'язані з академічною успішністю студентів);
 - заповнення особистих карток студентів, оформлення студентських документів (студентські квитки, залікові книжки та їх дублікати, академічні довідки), реєстрацію поданих заяв та довідок на соціальну підтримку, забезпечення місцями в гуртожитку тощо;
 - участь у створенні (оновленні) навчально-методичних комплексів спеціальностей факультету, вивчення стану методичного забезпечення дисциплін спеціальностей факультету;
- старший лаборант / лаборант кафедри забезпечує:*
- підготовку педагогічного навантаження кафедри, обробку звітів викладачів щодо його виконання та складання відомостей виконання навантаження кафедр;
 - надання допомоги у складанні плану роботи кафедри, плану підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників;
 - підготовку кафедрального розкладу, графіка роботи співробітників і викладачів, графіка консультацій викладачів, графіків щорічних відпусток працівників кафедри, звітів кафедри про роботу;
 - організацію діловодства на кафедрі, оформлення і здачу справ до архіву;
 - підготовку лабораторного обладнання та матеріалів до проведення поточних лабораторних робіт відповідно до програм дисциплін кафедри;
 - безпосередню участь (разом з науково-педагогічними працівниками) у навчанні студентів практичним професійним навичкам під час практичних та лабораторних занять;
 - надання допомоги професорсько-викладацькому складу, аспірантам і студентам у підготовці й проведенні науково-дослідних робіт;
 - виконання робіт з оновлення, виготовлення навчальних та навчально-методичних посібників, стендів, презентацій під керівництвом викладачів;
 - участь у підготовці й оформленні методичних матеріалів викладачів кафедри; участь у створенні та оновленні наочної інформації кафедри;
 - нагляд за технічною справністю обладнання і відповідністю вимогам техніки безпеки, належний санітарний стан в аудиторіях, лабораторіях і майстернях кафедри, підтримку пожежної безпеки в приміщеннях кафедри.

2. Організаційно-управлінська діяльність

диспетчер факультету (старший диспетчер факультету) / провідний спеціаліст / лаборант (старший лаборант) навчальної частини факультету / групи з організації навчального процесу, спеціаліст з

навчально-методичної роботи, спеціаліст з організації навчального процесу здійснює:

- контроль за виконанням студентами та науково-педагогічними працівниками розкладів навчальних занять, графіків самостійної роботи студентів;
 - координацію складання розкладу відповідно до затвердженого на кафедрах навчального навантаження;
 - фіксацію відхилення від виконання навчального навантаження з метою врегулювання розкладу занять і недопущення відхилення від освітнього стандарту;
 - внесення змін до розкладу занять та їх погодження із завідувачами кафедр і деканом факультету у разі відсутності викладачів або неможливості виконання встановленого графіка занять з поважних причин; зміни в розкладу занять;
 - контроль за переміщенням студентів і викладачів при змінах у розкладі занять;
 - перевірку наявності навчальної документації на кафедрах і контроль за її виконанням;
- старший лаборант / лаборант кафедри відповідає за:*
- організацію технічної та методичної підготовки занять;
 - коригування відомостей виконання навчального навантаження.

3. Інформаційно-аналітична діяльність

диспетчер факультету (старший диспетчер факультету) / провідний спеціаліст / лаборант (старший лаборант) навчальної частини факультету / групи з організації навчального процесу, спеціаліст з організації навчального процесу забезпечує:

- підготовку проектів наказів з руху контингенту студентів, призначення на академічну і соціальну стипендії та інших виплат, про заохочення і покарання студентів;
 - підготовку звітів про рух контингенту студентів по факультету за встановленими формами, звітів та документів за запитом ректорату, управління, бухгалтерії та інших підрозділів вищого навчального закладу;
 - аналіз і представлення керівництву відомостей і причин академічної заборгованості студентів, причин відсіву студентів, звітів щодо виконання навчального навантаження викладачами;
 - підготовку пропозицій державного замовлення бакалаврів, магістрів;
 - облік руху студентів, у тому числі з використанням програмного комплексу (зарахування, відрахування, поновлення, переведення студентів тощо, оформлення академічних довідок, додатків до диплому, довідок про навчання);
 - облік поточної успішності студентів та облік відвідування студентами навчальних занять та інформування декана (заступника декана з навчальної роботи) про порушників навчальної дисципліни;
 - здійснення комп'ютерної обробки навчальної документації, внесення інформації до бази даних факультету;
 - підготовку зведених відомостей успішності студентів і своєчасне внесення результатів сесії в базу даних;
- старший лаборант / лаборант кафедри здійснює:*
- ведення протоколів засідань кафедри, журналів взаємного відвідування занять викладачами кафедри та завідувачем кафедри, індивідуальних навчальних планів студентів;
 - підготовку проектів наказів про закріплення за студентами тем дипломних проектів (робіт), наказів по практиці, дипломного проектування;
 - підготовку матеріалів до складання планів самостійної роботи студентів, тематичних та індивідуальних планів роботи викладачів;
 - облік роботи погодинників, оформлення сумісників;
 - облік контрольних і курсових робіт.

4. Комунікативна діяльність

диспетчер факультету (старший диспетчер факультету) / провідний спеціаліст / лаборант (старший лаборант) навчальної частини факультету / групи з організації навчального процесу, спеціаліст з організації навчального процесу забезпечує:

- доведення до відома викладачів кожної кафедри розкладу занять, розкладу виконання лабораторних, практичних робіт, семінарів, консультацій студентів;
 - доведення складеного розкладу до відома студентів факультету;
 - комунікацію між науково-педагогічними працівниками, адміністрацією та студентами;
 - допомогу студентам в побудові індивідуальної освітньої траєкторії, виборі елективних курсів,
 - допомогу у вирішенні академічних або особистих проблем, пов'язаних з навчанням;
 - допомогу у професійній орієнтації та консультування з питань кар'єри;
 - координацію висвітлення освітнього процесу на сайті підрозділу;
- старший лаборант / лаборант кафедри здійснює:*
- роз'яснення студентам і викладачам розкладу занять, графіків проведення навчальних практик, виїзних та інших занять;
 - організацію комунікації між науково-педагогічними працівниками та студентами, між адміністрацією та науково-педагогічними працівниками кафедри.
- Аналіз кадрового складу навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу та змісту їх професійної діяльності дав змогу виокремити основні характеристики, притаманні лише цим працівникам:
- готовність до здійснення професійної діяльності та виконання професійних завдань повною мірою не забезпечується здобуттям рівня вищої освіти, оскільки спеціальності, на якій готували б таких фахівців, в Україні не існує. Типовими функціональними обов'язками навчально-допоміжного персоналу не передбачено спеціальних вимог до кваліфікації, окрім вищої освіти без стажу роботи, тож на посади, що належать до цієї категорії працівників, зараховують випускників вищих навчальних закладів за будь-яким напрямом підготовки/спеціальністю;
 - щоб стати високопрофесійним працівником, потрібно навчитись організовувати та координувати освітній процес у структурних підрозділах, забезпечувати підтримку його належного рівня за допомогою здобутих раніше компетентностей, набутого досвіду діяльності, навчання на робочому місці, самоосвіти, саморозвитку, самоактуалізації знань та вмінь;
 - специфіка професійної діяльності навчально-допоміжного персоналу полягає в тому, що вони є сполучною ланкою між адміністрацією вищого навчального закладу чи його структурного підрозділу, науково-педагогічними працівниками і здобувачами вищої освіти;
 - професійна діяльність навчально-допоміжного персоналу потребує вміння опрацьовувати великий обсяг інформації, мати високу концентрацію уваги, комунікативні та організаторські здібності, терпіння, володіти здатністю працювати у команді, бути толерантним;
 - незважаючи на те, що перспективи кар'єрного зростання досить обмежені (лаборант → старший лаборант, диспетчер факультету → старший диспетчер факультету), є можливість у перспективі досягти і керівних посад (начальник навчальної частини/групи з організації навчального процесу, завідувач лабораторії тощо), а також продовжити навчання на третьому рівні вищої освіти (аспірантура).

Відповідно до видів професійної діяльності визначаємо види професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу, опанування якими забезпечить ефективне виконання функціональних обов'язків:

1. *Правова компетентність* – здатність ефективно використовувати у професійній діяльності законодавчі та інші нормативно-правові акти, що регламентують освітню діяльність; здатність співвідносити свої дії з чинним законодавством.

2. *Організаційно-управлінська компетентність* – здатність ефективно організовувати та контролювати процес навчання у вищому навчальному закладі, діловодство у структурному підрозділі, роботу із навчальною документацією; здатність брати участь у забезпеченні належного освітнього та виробничого середовища відповідно до норм безпеки життєдіяльності та сучасних технологій; вміння розробляти різні види планів та розкладів роботи структурного підрозділу, здійснювати їх супровід (контроль за виконанням, внесення змін); володіння навичками підготовки звітних матеріалів; здатність до самоорганізації діяльності, управління часом, прийняття рішень.

3. *Інформаційно-технологічна компетентність* – вміння використовувати основні методи, способи і засоби отримання, зберігання, переробки інформації, володіння комп'ютером як засобом управління інформацією; здатність здійснювати ефективний пошук та структурування інформації, кваліфіковано працювати з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, використовувати автоматизоване робоче місце в освітньому процесі, впорядковувати і зберігати інформацію з питань організації навчального процесу; використовувати комп'ютерні і мультимедійні технології, цифрові освітні ресурси в освітньому процесі, вести документацію вищого навчального закладу на електронних носіях; впевнено працювати на комп'ютері з прикладними програмами (MS Word, MS Excel, MS Access, MS Outlook, MS PowerPoint, робота з Інтернетом та електронною поштою), оргтехнікою у межах функціональних обов'язків; володіти здатністю правильно використовувати обладнання лабораторій в навчальному процесі; удосконалювати технічне оснащення лабораторних робіт та виконувати встановлений навчальний режим лабораторій (кабінетів).

4. *Комунікативна компетентність* – здатність забезпечити ефективний прямий та зворотній зв'язок із здобувачами вищої освіти, контакт з батьками (особами, які їх замінюють), науково-педагогічними та педагогічними працівниками, колегами; володіти здатністю чітко і доступно викладати свої думки під час консультацій; здатність до організації спільної діяльності для виконання професійних завдань; вміння переконувати, стверджувати свою позицію; володіння державною мовою, грамотним усним та писемним діловим мовленням; уміння готувати до видання методичні матеріали.

5. *Соціально-психологічна компетентність* – здатність вирішувати конфліктні ситуації в колективі, долати негативні емоції, розрізняти особистісну та професійну сфери; демонструвати здатність до порозуміння, довіри, небайдужості, співчуття, толерантності, самовираження в особистому та професійному житті; здатність до критики й самокритики; робота в команді; навички міжособистісних відносин; здатність співпрацювати з фахівцями інших галузей; здатність до толерантного сприйняття міжкультурних відмінностей; прагнення до вдосконалення, здатність до саморозвитку, підвищення кваліфікації та майстерності; здатність зберігати та ре-

алізувати здоров'язберігаючі позиції в умовах професійної діяльності.

Висновки. Вивчення функціональних обов'язків навчально-допоміжного персоналу вищих навчальних закладів дало змогу:

- охарактеризувати їх професійну діяльність як діяльність із забезпечення та підтримки належного рівня організації освітнього процесу;
- визначити мету діяльності як організацію освітнього процесу у структурному підрозділі вищого навчального закладу відповідно до вимог чинного законодавства;
- розкрити основні завдання, які полягають у здійсненні організаційного супроводу освітнього процесу, координації навчальної роботи структурного підрозділу, забезпеченні взаємодії між учасниками освітнього процесу, наданні необхідних інструментів для здійснення навчальної діяльності науково-педагогічних працівників, забезпеченні інформаційного обслуговування професорсько-викладацького, адміністративно-управлінського складу та студентів, веденні діловодства та документування діяльності структурного підрозділу;
- визначити види професійної компетентності, оволодіння якими дозволить ефективно розв'язувати комплекс завдань відповідно до функціональних обов'язків: правова, організаційно-управлінська, інформаційно-технологічна, комунікативна, соціально-психологічна компетентності.

Відтак професійну діяльність навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу можна охарактеризувати як сукупність організаційно-управлінської, інформаційно-аналітичної та комунікативної діяльності. Успішне опанування професійною діяльністю безпосередньо залежить від розуміння її змісту, усвідомлення мети, завдань і передбачуваних результатів. Розуміння навчально-допоміжним персоналом сутності і значущості своєї професійної діяльності, опанування необхідних знань – важливий фактор підвищення ефективності праці.

Дискусія. У попередніх дослідженнях було розкрито сутність інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, встановлено особливості її реалізації у процесі формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу, визначено та проаналізовано структурні компоненти професійної компетентності цієї категорії працівників, охарактеризовано критерії, показники та рівні сформованості означеної компетентності. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у відборі змісту підготовки навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу, базуючись на особливостях професійної діяльності цієї категорії працівників, визначенні умов, що забезпечать ефективність формування та розвитку професійної компетентності, розробці моделей інтеграції видів освіти, які допоможуть досягти актуальних освітніх результатів.

Список використаних джерел

1. Беркович Т. А. Аудит и контроллинг персонала / Т. А. Беркович. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2010. – 305 с.
2. Войно-Данчишина О. Л. Научно-педагогические работники: правовое регулирование деятельности [Електронний ресурс] / О. Л. Войно-Данчишина // Право і Безпека. – 2011. – № 4. – С. 158-163. – Режим доступу до ресурсу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pib_2011_4_37.pdf (дата звернення 29.09.2015).
3. Габтрахманова Ю. Т. Особенности структуры персонала образовательного учреждения / Ю. Т. Габтрахманова, И. Н. Махмудова. // Вектор науки ТГУ. – 2010. – №3. – С. 161-163.
4. Денисова О. П. Проблема подготовки к экспертизе качества в учреждениях высшего профессионального образования / Оксана Петровна Денисова. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2009. – №1. – С. 53-57.
5. Джога Р. Т. Бухгалтерський облік у бюджетних установах : [навчальний посібник] / Р. Т. Джога. – Київ: КНЕУ, 2001. – 250 с.

6. Ілляшенко С. М. Інтелектуальний капітал ВНЗ як запорука його інноваційного розвитку: сутність, структура, підходи до оцінки / С. М. Ілляшенко. // Маркетинг і менеджмент інновацій. – 2011. – №1. – С. 145–154.
7. Левченко О. М. Методичні підходи до визначення вартості підготовки фахівців у ВНЗ України / О. М. Левченко, О. В. Ткачук. // Бізнесінформ. – 2013. – №3. – С. 16–20.
8. Михайлов М. Г. Бухгалтерський облік у бюджетних установах: [навчальний посібник] / М. Г. Михайлов, М. І. Телегунь, О. П. Славкова. – Київ: Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.
9. Облік у бюджетних установах: [навчальний посібник] / Ватуля І. Д., Ватуля М.І., Левченко З.М., Романченко Ю.О. – К.: ЦУЛ, 2009. – 368 с.
10. Освітнє право: навч. посіб. для студентів гуманітарних ВНЗ / [авт. кол.: В. В. Астахов, К. В. Астахова (мол.), О. Л. Войно-Данчишина та ін.]; за заг. ред. В. В. Астахова; Нар. укр. акад.; Міжнар. фонд "Відродження". – Х.: Вид-во НУА, 2011. – 188 с.
11. Широкова Ю. А. О формировании стимулирующей части заработной платы учебно-вспомогательного персонала вуза [Электронный ресурс] / Ю. А. Широкова – Режим доступа до ресурсу: <http://trud.isea.ru/BKF/IV-Bajkalqskij-KADROVYJ-FORUM/Konferencija/Opublikovannye-raboty/Rabota-38-Shirokova-JuA> (дата звернення 05.10.2015).

References

1. Berkovich, T. (2010). Audit i kontrolling personala [Audit and Personnel Controlling], BGUJeP, Irkutsk, Russia.
2. Vojno-Danchishina, O. (2011). Academic Personnel: Legal Regulation of Activity, [Nauchno-pedagogicheskie rabotniki: pravovoe regulirovanie dejatel'nostij], available at: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pib_2011_4_37.pdf (Accessed 29 September 2015).
3. Gabtrahmanova, Ju. and Mahmudova, I. (2010). "Peculiarities of the Higher Education Institution Personnel Structure [Osobennosti struktury personala obrazovatel'nogo uchrezhdenija], Vektor nauki TGU, no. 3., pp. 161–163.

4. Denisova, O. (2009). The problems of preparation for examination of quality in higher education [Problema podgotovki k jekspertize kachestva v uchrezhdenijah vysshego professional'nogo obrazovanija], Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta, no. 1, pp. 53–57.
5. Dzhoha, R. (2001). Bukhhalterskiy oblik u biudzhetykh ustanovakh [Accounting in State-Funded Organizations], KNEU, Kyiv, Ukraine.
6. Illiashenko, S. (2011). Intellectual capital of the high school as pledge of its innovative development: essence, structure, approaches to the estimation [Intelektualnyi kapital VNZ yak zaporka yoho innovatsiinoho rozvytku: sutnist, struktura, pidkhody do otsinky], Marketynh i menedzhment innovatsii, no. 1, pp. 145–154.
7. Levchenko, O. and Tkachuk, O. (2013). Methodical approaches to calculation of cost of educating specialists in institutes of higher education in Ukraine [Metodychni pidkhody do vyznachennia vartosti pidgotovky fakhivtsiv u VNZ Ukrainy], Biznesinform, no. 3., pp. 16–20.
8. Mykhailov, M., Telehun, M. and Slavkova, O. (2011). Bukhhalterskiy oblik u biudzhetykh ustanovakh [Accounting in State-Funded Organizations], Tsentri uchbovoi literatury, Kyiv, Ukraine.
9. Vatulja, I., Vatulja, M., Levchenko, Z. and Romanchenko, Yu. (2009). Oblik u biudzhetykh ustanovakh [Accounting in State-Funded Organizations], TsUL, Kyiv, Ukraine.
10. Astakhov, V., Astakhova, K. (jr.), Voino-Danchyshyna, O., Huzhva, A., Dovhal, E. and Nesterenko, P. (2011). Osvitnie pravo [Education law], in Astakhova V. (ed.), NUA, Kharkiv, Ukraine.
11. Shirokova, Ju. About formation of the stimulating part of the salary of educational support personnel of higher education university [O formirovanii stimulujuushhej chasti zarabotnoj platy uchebno-vspomogatel'nogo personala vuza], available at: <http://trud.isea.ru/BKF/IV-Bajkalqskij-KADROVYJ-FORUM/Konferencija/Opublikovannye-raboty/Rabota-38-Shirokova-JuA> (Accessed 5 October 2015).

Надійшла до редколегії 19.11.15

O. Zhykhorska, Post-graduate student, methodologist of the highest category
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

PECULIARITIES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF SUPPORT STAFF OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The determination of the peculiarities of the professional activity of support staff in higher education institutions is essential for the definition of the professional competence structure of this category of personnel.

Given the heterogeneity, different degrees of professional training, and a variety of employment functions of this group of employees in higher education institutions, the elucidation of the core principles of professional activity and the professional competence development of support staff is of pivotal importance. In this regard the issue of the modification of the support staff professional activity, intended to maintain the appropriate quality of education, the proper organization of educational process, the high level of immediate information distribution and guidance of all participants of the educational process in the sphere of innovations within the framework of higher education reforms, is crucial for the executives of structural subdivisions of higher education institutions.

The analysis of the standard job descriptions of support staff in higher education institutions made it possible to reveal the main tasks of such activity and to clarify its purpose, which consists in the organization of the educational process in compliance with applicable legal requirements. The article defines the professional activity of this category of employees as a set of organizational, managerial, information-analytical and communicative activities. The author outlines the types of professional competence, the acquirement of which may help to solve effectively series of tasks in accordance with job responsibilities.

The elucidation of the professional activity specificities enables the determination of the content and structure of the professional competence of support staff of higher education institutions, the establishment of the scope and content of knowledge and skills necessary for the performance of professional duties.

Keywords: professional activity, professional competence, professional tasks, job responsibilities, support staff of higher education institution.

O. Жихорская, соискатель, методист высшей категории
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНО-ВСПОМОГАТЕЛЬНОГО ПЕРСОНАЛА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье раскрыты особенности профессиональной деятельности учебно-вспомогательного персонала высшего учебного заведения, которые заключаются в обеспечении и поддержке надлежащего уровня организации образовательного процесса. Профессиональную деятельность этой категории работников охарактеризовано как совокупность организационно-управленческой, информационно-аналитической и коммуникативной деятельности. Раскрыты основные задачи и определены цели деятельности учебно-вспомогательного персонала, которая заключается в организации образовательного процесса в соответствии с требованиями действующего законодательства. выделены виды профессиональной компетентности, овладение которыми позволит эффективно решать комплекс задач в соответствии с функциональными обязанностями. Выяснение специфики профессиональной деятельности позволит определить содержание и структуру профессиональной компетентности учебно-вспомогательного персонала высшего учебного заведения, установить объем и содержание необходимых для осуществления своих профессиональных обязанностей знаний и умений.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, профессиональные задачи, функциональные обязанности, учебно-вспомогательный персонал высшего учебного заведения.

Інформація про автора

Жихорська Оксана Володимирівна – Україна, м. Київ, здобувач кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, методист вищої категорії Науково-методичного центру організації навчального процесу.

Контактна інформація: o_z@ukr.net

Жихорская Оксана Владимировна – Украина, г. Киев, соискатель кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, методист высшей категории Научно-методического центра организации учебного процесса.

Контактная информация: o_z@ukr.net

Zhykhorska Oksana V. – Ukraine, Kiev, Post-graduate student of Department of Pedagogy Faculty of Psychology Taras Shevchenko National University of Kyiv, methodologist of the highest category Scientific Educational and Methodological Center.

Contact information: o_z@ukr.net

UDC 378.091.12-047:005.131(73)

I. Zvarych, Doctor of Science (Pedagogics)
National academy of the Security service of Ukraine, Kyiv, Ukraine

AN ASSESSMENT OF THE LECTURES' PROFESSIONAL WORK AT THE INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING IN URRINE AND THE USA

This article is focused on the theoretical foundations of evaluation the USA teachers' pedagogical competence; methodological foundations of its diagnosis which are found out; the determinations of theoretical and methodological foundations the teachers' pedagogical competence are formulated; the comparative analysis of evaluation the teachers' pedagogical competence in Ukraine and the USA is presented.

It's very important that research period from the Second Half of the 20-th century – the Beginning of the 21-st is divided into three periods (parts). The first, called "critical and creative", from the fifties to the eighties of the last century focuses on the development of pedagogical tests of evaluation of teachers' professional work. The second, called "stability and settlement", from the eighties to the end of the 20th century highlights the development of pedagogical monitoring of evaluation of the teachers professional work. The final period, called "dynamics and advancements", from the end of the twentieth century to the first part of the twenty first century, that is to 2014, provides us with a view of the development of pedagogical standards of assessment of teachers' professional work.

The particular interest and value is the comparative analysis of the assessment of the professional work of lectures in institutions of higher education in both the U.S. and Ukraine. This provides a clear understanding of the differences and similarities between the two and the areas which might be indentified for strengthening or improving in either country. This is where one may gain insight by drawing on foreign experience to strengthen one's own system. However, this information should not just replace domestic attributes and gains, which positively affect enduring values and principles within the current system. Again, it is important to be open to new ideas, to use experience gained by the others in one's field of endeavor, to multiply the opportunities for further growth and understanding

There is a requirement of reforming the higher education, modernization the Institutions of Higher Learning, improvement the quality of educational services in connection with society development and that is a matter of studying the foreign experience, for introduction the advanced newest technologies in education process and a successful development of education. It's concerning especially those transformations of innovation branches which add weightiness to the Ukrainian diplomas of specialists to the world standards requirement in general.

Keywords: assessment, professional work, USA's Higher Educational Institutions, pedagogical activity, pedagogical competence, requirements, teachers' knowledge level, teacher's rating, quality, objectivity.

Introduction

Education is a basis of the state development, which always represents interests of society and performs its social order on the put tasks, forms public demands on knowledge and prospects. It is valuable for any system of education to have the benefit of being open to new ideas, other ideas which will lead to discussion, assessment and hopefully to the adaptation of ideas which will make a given educational system stronger, more resilient, and more successful in its purpose.

Fortunately the research information is now available to teaching staff, junior and senior graduate students, specialists of educational organizations and institutions, and all those who are working towards reforming the Ukrainian system of education. The goal of this process of getting the information is to make the system more transparent, more productive, and more respective to today's world as Ukraine integrates more fully into global community. It also serves to reinforce the importance of the role of the Ukrainian teacher in the educational process in ensuring a continuing assessment to identify both strengths and weakness and to able to build on these strengths and address the weaknesses, thus turning them into positives. Education is a basis of the state development, which always represents interests of society and performs its social order on the put tasks, forms public demands on knowledge and prospects.

The main part

The USA highly development system of education has a lot of Institutions of getting knowledge at schools (private and state) and Universities. Each of the 50 states has its own laws regulating education. States play a strong central role in the election of learning material for their students and programs of evaluating the teachers' pedagogical competence. Some bills, acts and programs of Higher Education were adopted in the USA.

The Higher Education Act of 1965 (HEA) was legislation signed into United States on November 8, 1965, as part of President Lyndon Johnson's Great Society domestic agenda. The law was intended "to strengthen the educational resources of our colleges and universities and to provide financial assistance for students in postsecondary

and higher education." It increased federal money given to universities, created scholarships, gave low-interest loans for students, and established a National Teachers Corps. The Higher Education Act of 1965 was reauthorized in 1968, 1971, 1972, 1976, 1980, 1986, 1992, 1998, and 2008. Current authorization for the programs in the Higher Education Act expires at the end of 2013. Before each reauthorization, Congress amends additional programs, changes the language and policies of existing programs, or makes other changes [1].

The considerable work of the National Center for Education Statistics in the USA and Canada is introduction the program "Definition and Selection of Competence. Theoretical and Conceptual Foundations" or with a short title "DeSeCo". The experts of this program are representatives of education, business, labor, health. They determine, competence as person's ability to satisfy the individual and social necessities successfully, to fulfill the put tasks underlining that every competence is based on combination of cognitive relations and practical skills, values, emotions, knowledge and abilities, all that it is possible to mobilize for an active action [2].

This program DeSeCo was initiated at the end of 1997 and managed by the Swiss Federal Statistical Office with major support from the United States Department of Education, National Center for Education Statistics.

Important considerations underlying the DeSeCo Program are: a broad scope defining key competencies as encompassing participation not only in the labor market but also in the different arenas of contemporary democratic societies; the assumption that it is possible to identify a limited number of extremely relevant competencies that go beyond the subject-bound curriculum offered by schools; the existence of different conceptual and disciplinary approaches to the definition of competencies; and the need to negotiate and balance priorities linked to the selection of key competencies (which will be applied in the work place, in social relations, in democratic processes, etc.) among policy makers [2].

The originality of education at the Institutions of Higher Learning in the USA consists in its many-sided nature and

branching, in division the universities on state and private, in their difference on quality and quantity of degrees which are appropriated to teachers who have the systems of test units, features of work at the faculty and ratings of pedagogical competence.

Evaluation the teachers' pedagogical competence at Higher Learning Institution in Ukraine is a desirable process to modernize educational establishments and reform higher education potentially; to promote quality of teaching the education subjects and increase the quality of educational process itself; to become better professional, scientific, ethics qualities of teachers to perfect the skilled providing of educational process; to improve an evaluation method, taking into account the opinion of external users of educational services. These positive indexes of evaluation the teachers' pedagogical competence will be instrumental in the subsequent image of higher educational establishments at the market of educational and scientific services of Ukraine in the context of globalization and euro integration.

Pedagogical competence as being a harmonious combination of all professional features of the teacher or lecturer, his/her experience, knowledge, skills and aptitudes that are fully applied in the educational, organizational, methodological, scholarly and cultural component activities or the educational process, and which are based on high moral and democratic principles of educating and training students, a beneficial culture of communication, a creative scientific pursuit, availability of basis for new progressive ideas and implementation of new educational technologies, personal responsibility for the quality of the educational process and implementation of the authority to define the qualitative level of the students' knowledge and that of the professional level of the teaching professional staff at institutions of higher education [3]. From this, one can see that the pedagogical performance of teachers is the cumulative effect of all the personal teacher's characteristics, which take place in the educational, organizational, methodological, scientific and cultural activities through corresponding educational professional activities and which are based on principles engaged in the youth education.

The evaluation of teachers' pedagogical competence in the USA – is one of important factor of improvement the quality of education process at the Institutions of Higher Learning. The process of evaluation the teachers' pedagogical competence is realized at scientifically and methodical higher level which began to study and to take root at the Institutions of Higher Learning in Ukraine and many countries of the world.

After having studied the laws in the sphere of education, it's necessary to concentrate attention to theoretical and methodical foundations in the process of evaluation the teachers' pedagogical competence, especially to their proficiency, skills and scientific character.

Theoretical foundations of evaluation the teachers' pedagogical competence is the adopted laws, the documentary requirements, the established standards of evaluation and scientifically well-founded representation of methodology of diagnosing, in the pedagogical and methodical literature concerning vocational training of teachers, their professionalism, scientific character and competence, in the process of pedagogical activity.

Methodical foundations of evaluation the teachers' pedagogical competence at the Institutions of Higher Learning is considered: in methods and approaches of diagnosing the quality level of teachers' knowledge, principles and standards. Methodical foundations of evaluation the teachers' pedagogical competence is practically application of methods, approaches, principles of diagnosing

the quality level of teachers' knowledge and definition of their rating in the process of pedagogical activity, in the standard laws, documentary requirements, standards of evaluation and the protected scientific researches in the methodology, which are fixed in pedagogical and methodical literature, concerning the teachers' vocational training.

On the basis of the accepted laws, acts and decisions of Education Department, to theoretical foundations of evaluation the teachers' pedagogical competence in USA can be suggested: it is accordance of requirements the higher education in forming the teachers' pedagogical competence; it is the presence theoretical base of knowledge for professional preparation the teachers; it is actuality the informative environment in preparation the teachers and increasing the pedagogical competence.

The evaluation of teachers' pedagogical competence in Ukraine mainly takes place after the students' end-point progress in groups where they have the teaching process of educational discipline by the proper pedagogical tests of diagnosing the teachers' knowledge level of high-quality, questionnaire of students and colleagues, represents the experts' opinion and administration at the Institutions of Higher Learning. However, these criteria of evaluation the teachers' pedagogical competence don't fully specify on all constituents of the diagnosing. That's why the evaluation of teachers' pedagogical competence after the students' end-point progress isn't objective, because determination the students' knowledge level can be biased. However, such approach is assumed in the process of diagnosing and searching the objective criteria of evaluation the teachers' pedagogical competence and pedagogical activity. Sometimes, there is the formal approach of evaluation the teachers' pedagogical competence in the process of practical activity. Teachers can give high marks to students in the process of assessment their knowledge level for reserving higher pedagogical ratings. But, in this case, the results of evaluation the teachers' pedagogical competence and assessment the students' knowledge level won't be objective. For this reason, it is very important, the teachers should realize that the process of assessment the students' knowledge level must be objective, systematic, independent of determination their pedagogical competence ratings.

Testing the teachers' pedagogical competence also has failings in the process of evaluation because the personal descriptions and psychological mood of students are not taken into account in the process of determination the lecturers ratings. As a rule, the questions of different contents are included to the test tasks, which sometimes are differs from those which were examined in the process of studying the educational discipline. There are quite little creative tasks and plenty of questions which expose purpose and aims of pedagogical test.

It is very important to underline, that students have a different level of capabilities, skills and abilities, that's why the large number of individual peculiarities and reproaches to gain deep knowledge are used. In the process of teaching discipline the lecturer tries to highlight the educational material for all students, such as for talented ones and for those, who take the necessary information slower. If a teacher from own initiative will organize the extra classes for students who perceive educational material slower, then he/she will have the possibility to explain the educational material once more, and students will find out own initiative, to meet with their teacher in an order to find out blanks of studying material in extracurricular time. That's why, to depend upon the end-point of students' knowledge for taking high marks in the process of their assessment to define the teachers' pedagogical competence is not appropriately,

as students have different physiology capacities to study the educational material and gain knowledge.

The main point of evaluation the teachers' pedagogical competence is improving the existent criteria of diagnosing constantly, as they have failings in determination the teachers' ratings and don't fully expose the requirements of objectivity, that's why they need their substantial revision. It is necessary to account all aspects of teachers' pedagogical activity in the process of evaluation such as: their ability to teach the students and take part in the process of diagnosing.

For example, in Ukraine, there is an approach to distribute the students into groups according to approximately identical level of knowledge in the process of studying the foreign language only. This method is often named the English loan-word "stream" it means that students may have the same level of knowledge and possibilities to study the material. There are many different opinions to the distribution students to such groups in the process of studying.

Teachers who work in the groups of the gifted students have a stimulus to increase their knowledge level rapidly; because students have the capability to gain knowledge very easy and they try to obtain information from different sources. However, teachers who work in groups where students need the additional attention and lecturers use the pedagogical capabilities persistently to highlight the material for studying, but during the process of assessment the students' end-point level of progress is far below than in the groups of gifted young people. That's why the teachers' persistence can't be the basic criteria of measurement the pedagogical competence.

Thus, the evaluation of teachers' pedagogical competence, estimate their rating, must be carried out on the basis of comprehensive approach to determinate the level of qualification, then to save its stimulant role. The purposes of assessment and its reproaches must be included to the process of teachers' evaluation and the members of administration should be objective.

Nowadays, educational systems should be opened for new ideas, approaches, and technological innovations, that will best help the department (professors and lecturers) in increasing their professional level and in better serving the country's present and future. It is important not only for the lecturers, who have just started their pedagogical careers, but also for the qualified professors, who feel the needs to improve or even change their approaches to the teaching methods, and their target to improve the level of their students' knowledge. In doing that the faculty should not only upgrade the qualification levels if it's teaching staff, but also enrich the lives of the faculty professors through their additional and on-going self-education. The idea of the life-long learning is an important concept in the USA, as well as in many other Western countries and, therefore, one can obtain invaluable experience from their existing practices. However, the foreign experience only cannot be considered fit as a replacement to the available national practices.

Our study is a profound survey of the main problems of the department pedagogical skills assessment at the Higher Educational Establishments of Ukraine and the USA. Education is the first key point towards opening the doors into the future of any country. The social and economic development is based and relies upon the available educational system. Thus, assessment of the pedagogical activities of the professors and their lecturers as a feedback on the quality of teaching methods being used is an essential element in improving the teaching process, as well as that of the students' knowledge and the entire educational system as it is.

The main task of our study was to compare different approaches to the assessment of the pedagogical skills at the Higher Institutions of Ukraine and the USA, and to select the main and progressive approaches which have withstood the time testing and proved to be really efficient. We have analyzed a substantial amount of pedagogical literature – separate scientific articles, field studies, and study papers – published by the Ukrainian and American scholars. Although certain practices can definitely be borrowed, we also wish to emphasize that there is a common weak principle about each of those i.e. they disregard the possibility of and need interchange of opinions in the course of discussing the results of the above said feedback with the students. It is known that it is impossible to obtain deep knowledge in any subject without deliberations, discussions or exchange of the opinions. Many lecturers in Ukraine consider it to be ethically wrong to ask for the students' opinion of their personal professional skills. Their reasoning in favour of such a position is that the students are not sufficiently objective and qualified to pass on their own judgments. It is claimed that the students' assessment is motivated by rather their emotional attitudes, than is based on the professional standards of the faculty or on the actual level of the subject by a certain lecturer or professor. Despite the existence of such sometime quite categorical positions, we still maintain that an anonymous assessment by the students, with all relevant amendments to the teaching process to follow, should be practiced as a reliable means of establishing the actual quality of the teaching and mastering of the program material by the students. It is also a good method for obtaining an unbiased opinion on the quality, feasibility and efficiency of the teaching methods being used, that of instructors' integrity, consistency and wholeness of the studying process, as well as a means of measuring the reimbursement of the teacher's qualification level.

In our study the INTASC, NCATE and NBPTS standards relevant to the pedagogical activities of the USA teachers and professors have been thoroughly considered, requirements to awarding the Master's Degree for the teachers and professors of the higher educational establishments have been analyzed, and the directing guidelines for improvement of the teachers' and professors' pedagogical competence have been highlighted. The essential points of the five principal proposals in regard of awarding the Master's Degree for the right of teaching a subject at a higher educational establishment have been considered. These proposals were worked out by a National Council and highlighted in the NBPTS standards [4]. They include the provisions he the teachers and professors shall be aware of, as well as how those should act in the process of pedagogical activities. The suggested proposals are directed at improvement of the pedagogical competence: lecturers shall teach their students well, the former shall have deep knowledge of the subject being taught and the teaching methods to be used in teaching the subject, systematically analyze the pedagogical activities and achievements as well as the leading experience of their colleagues, constantly improve the individual knowledge and competence, bear responsibility for the organization and assessment of the students' progress in the subject learning or studying.

The students of the USA can independently elect courses which will help them to become highly skilled and professional specialists in future. But the students of Ukraine haven't got such possibility to choose courses for future professional activity, as it is not foreseen of the program at Institutions of Higher Learning. As a rule, the students of Ukraine don't want to take part in the process of evaluation the teachers' pedagogical

competence, because they understand that they won't be able to influence on planning and organization the learning subjects. The results of students questioning and filling the anonymous tests can be marked on rating of teachers' pedagogical activity, but not to have an influence on organization the educational services at Institutions of Higher Learning. It is necessary to interest students for taking part in the process of evaluation the teachers' pedagogical competence actively and determine the teachers' knowledge level with application and objectively. For this reason, it costs to foresee flexibility in the curricula for Institutions of Higher Learning, the results of teachers' pedagogical rating have be opened and accessible for students, because they should know them and use for electing the future specialty and scientific leader for bachelor or master's degree research.

Our research work is a study of the problem of the theoretical and methodological basics of assessment the lecturers' pedagogical activity at the Higher Educational Institutions not only in the USA, but also in Ukraine for the period between the second half of the XX-th – beginning of the XXI-st century.

Based on the scientific material stated above, let's make the conclusions. Evaluation the teachers' pedagogical competence is carried out to professional development the lecturers and uses the results to identify their individual characteristics for improving proficiency. Therefore, this process should exercise not only by comparing the results obtained with the standards, the relevant results, but also by comparing the results with previous diagnosis, to determine the possibility of teachers' individual self-perfection approaches.

Evaluation the teachers' pedagogical competence at Higher Learning Institution in Ukraine is a desirable process

to modernize educational establishments and reform higher education potentially; to promote quality of teaching the education subjects and increase the quality of educational process itself; to become better professional, scientific, ethics qualities of teachers to perfect the skilled providing of educational process; to improve an evaluation method, taking into account the opinion of external users of educational services. These positive indexes of evaluation the teachers' pedagogical competence will be instrumental in the subsequent image of higher educational establishments at the market of educational and scientific services of Ukraine in the context of globalization and euro integration.

The process of evaluation the teachers' pedagogical competence and determination their rating mustn't be only for their attestation, it should be continuous and engulf all lecturers at Higher Learning Institution with purpose to increase the quality of educational process at higher establishment, its popularization and image.

References

1. Higher Education Act of 1965 was reauthorized in 1968, 1971, 1972, 1976, 1980, 1986, 1992, 1998, and 2008. Higher Education Act of 1965 – Wikipedia, the free encyclopedia en.wikipedia.org/.../Higher_Education_Act...
2. Definition and Selection of Competence. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) – P. 1.
3. Zvarych I.M. Theoretical @ Methodological Foundations of Evaluating the USA Teachers' Pedagogical Competence: Educational accessory // I.M. Zvarych – K.: Fenics, 2012. – 148 p.
4. Using National Board Standards to Redesigns Master's Degrees for Teachers: A Guide for Institutions of Higher Education / J.P.Isenberg. – Adapted from : National Board for Professional Teaching Standards. – February, 2003. – 65 p.

Надійшла до редколегії 10.11.15

I. Зварич, д-р пед. наук
Національна академія Служби безпеки України, Київ, Україна

ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ І США

У статті проаналізовано історичний розвиток оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США; з'ясовано історичні періоди розвитку оцінювання, запропоновано назви цих періодів; висвітлено критерії за якими визначено історичні періоди розвитку оцінювання; розглянуто стандарти педагогічної діяльності викладачів США, проаналізовано норми базових стандартів INTASC та охарактеризовано стандарти оцінювання якості педагогічної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах; акцентується увага на впровадженні досвіду США з оцінювання педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладах України; рекомендовано використовувати із зарубіжного досвіду все необхідне, що підвищить якість навчального процесу і позитивно вплине на модернізацію сфери оцінювання в Україні.

Ключові слова: оцінювання, професійна діяльність, вищі навчальні заклади США, педагогічна діяльність, педагогічна компетентність, вимоги, рівень знань викладачів, рейтинг викладачів.

I. Зварич, д-р пед. наук
Национальная академия Службы безопасности Украины, Киев, Украина

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ У ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ И США

В статье проанализировано историческое развитие оценивания профессиональной деятельности преподавателей у высших учебных заведений США; выявлено исторические периоды развития оценивания, предложено названия этих периодов, выяснено критерии, за которыми определено исторические периоды развития оценивания, рассмотрено стандарты педагогической деятельности преподавателей США, проанализировано нормы базовых стандартов INTASC та охарактеризовано стандарты оценивания качества педагогической деятельности преподавателей у высших учебных заведениях, акцентируется внимание на внедрении опыта США с оценивания педагогической компетентности преподавателей в высших учебных заведениях Украины; рекомендовано использовать с зарубежного опыта всё необходимое, что повысит качество учебного процесса и положительно повлияет на модернизацию сферы образования в Украине.

Ключевые слова: оценивание, профессиональная деятельность, высшие учебные заведения США, педагогическая деятельность, педагогическая компетентность, требования, уровень знаний преподавателей, рейтинг преподавателей, качество, объективность.

Відомості про автора

Зварич Ірина Миколаївна – Україна, м.Київ, доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії навчально-наукового центру мовної підготовки Національної академії Служби безпеки України

Контактна інформація: e-mail: ZINA7@VoliaCable.Com

Зварич Ирина Николаевна – Украина, г.Киев, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории учебно-научного центра языковой подготовки Национальной академии Службы безопасности Украины

Контактная информация: e-mail: ZINA7@VoliaCable.Com

Zvarych Iryna Mykolaivna – Ukraine, Kyiv, Doctor of Science (Pedagogics), leading scientific assistant of the research studying center of the National academy of Security service of Ukraine

Contact information: e-mail: ZINA7@VoliaCable.Com

УДК 378 (092)

Н. Кошечко, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЯК ПРОЯВ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

У статті здійснено аналіз актуальних ідей з проблеми комп'ютерної та інтернет-залежності студентів ВНЗ. Особливий акцент поставлено на внутрішньоособистісних конфліктах студентів як чиннику виникнення комп'ютерної залежності. Виняткову увагу приділено способам профілактики інтернет-залежності студентів ВНЗ.

Ключові слова: комп'ютерна залежність, інтернет-залежність, внутрішньоособистісні конфлікти, студенти ВНЗ, профілактика інтернет-залежності.

Постановка проблеми. Процеси інформатизації, комп'ютеризації сучасного суспільства, поряд із, беззаперечно, позитивними змінами, досвідом, надбаннями, призвели і до багатьох негативних соціальних явищ. Серед яких у останнє десятиліття особливо актуально та гостро постала проблема комп'ютерної залежності дітей та молоді. Саме ця категорія населення піддається навіюванню і є більш вразливою до засвоєння хибних переконань та цінностей, до науціння суперечливим невротичним патернам, моделям поведінки, до "програмування" себе, своєї долі у негативі. Все це поступово призводить до формування такого ж неадекватного деструктивного життєвого сценарію особистості, яка частіше підпадає під шкідливий вплив оточення. Така людина має некритичне "перекручене" ставлення до інформації про себе і світ у цілому та, закономірно, вміщує у собі значну кількість внутрішніх протиріч, конфліктів. Останні є, спочатку, причиною, а, потім, і наслідком комп'ютерної залежності дітей та студентської молоді.

У переважній більшості, студенти ВНЗ не мають внутрішньої гармонії. Натомість, їм притаманні численні внутрішньоособистісні суперечності, конфлікти. Їх причини спровоковані різноманітними соціальними, економічними, політичними, культурними факторами. Визначального значення у цьому процесі набуває сфера спілкування студентів як одна із важливих видів провідної діяльності для цього віку. Комунікація студентів ВНЗ слугує найважливішим домінуючим ресурсом у подоланні конфліктів. Однак, спілкування, і через комп'ютерні соціальні мережі, має бути вміру. Якщо воно триває більше двох годин на добу, то це вже сигнал до занепокоєння.

Для розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів студентами використовуються різні методи, прийоми та засоби комунікації. Зокрема, комп'ютер, гаджет, які, відповідно, стимулюють формування комп'ютерної залежності. Остання є деякою ілюзією у вирішенні внутрішніх проблем студентів ВНЗ. Тому, що, насправді, вона, хоча і дає психологічне полегшення особистості на деякий час, відчуття самоствердження, самореалізації, високої самооцінки, однак, пізніше поступово поглиблює внутрішню душевну кризу людини, спричиняючи психосоматичні розлади здоров'я студентів. Адже, вони дедалі частіше потерпають від неефективного використання часу за комп'ютером або гаджетом, від відсутності чіткої дисципліни, планування своєї освітньої та професійної діяльності, її результатів та наслідків. Наприклад, базова потреба людини у відпочинку, сні – ігнорується, що призводить до зниження продуктивності, працездатності, до неухважності, необачності, дратівливості, тривожності, неврозів студентської молоді. А постійне недосипання, перебування організму студента у стані неврозу та стресу, психологічного виснаження, може спровокувати, зокрема, виразку шлунку, хронічні хвороби шкіри, панічні атаки, запаморочення і тому подібне, що є наслідком численних внутрішньоособистісних конфліктів. Таким чином, коло проблем студента замикається, змушуючи його рухатися весь час по однаковій неефективній траєкторії. Щоб її розірвати та спрямувати

студента у іншому конструктивному напрямі, потрібний детальний аналіз цього питання.

Отож, на сучасному етапі розвитку суспільства актуальною є тепер вже світова проблема залежності студентів ВНЗ від комп'ютерів, гаджетів, взагалі, та від інтернету, онлайн-ігор, соціальних мереж, зокрема.

Метою публікації є аналіз та висвітлення змісту комп'ютерної та інтернет-залежності студентів ВНЗ. Для досягнення мети були реалізовані наступні завдання:

- охарактеризовано зміст комп'ютерної та інтернет-залежності студентів ВНЗ;
- проаналізовано актуальні ідеї з проблеми внутрішньоособистісних конфліктів студентів;
- обґрунтовано питання профілактики інтернет-залежності студентів ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема комп'ютерної залежності студентів ВНЗ є актуальною, але маловивченою у емпіричному аспекті. Останні дослідження присвячені проблемі комп'ютерної залежності студентів ВНЗ базуються на вивченні цієї ж проблематики, однак на інших вікових групах досліджуваних. Зокрема, Макаренко О.М. та Постовою О.В. у 2007 році було проведено дослідження залежності підлітків від онлайн-ігор. Результати його були невтішні: "У процесі дослідження було проведено анкетування учнів та учениць загальноосвітніх шкіл (297 осіб)... Опитування було спрямоване не лише на виявлення рівня залежності школярів від комп'ютера, але й впливу комп'ютера на поведінку підлітків. Респондентам надавалося право самостійно перелічити кількість та характер змін, що відбулися внаслідок роботи за комп'ютером, з метою отримання якомога достовірнішої інформації та уникнення можливої універсифікації відповідей. Після того, як були проаналізовані результати дослідження, виявилось, що переважна більшість респондентів зазначила, що негативних змін внаслідок роботи за комп'ютером не відбулось, незважаючи на досить високі показники захопленості комп'ютером... Тому можна висунути припущення, що підлітки або приховують, або не усвідомлюють реальний вплив комп'ютера на власну поведінку та емоційно-психологічний стан, або, через погану поінформованість, не розуміють причину виникнення тих чи інших психосоматичних порушень... У 9 класі грають в онлайн-ігри 55 % респондентів, 20% відзначають наявність негативних змін. У 10 класі 25% грають в онлайн-ігри, 30% відзначають наявність негативних змін" [1].

Також, зарубіжні та вітчизняні вчені акцентують увагу наукової спільноти на незадовільній регуляції вольової поведінки підлітків, юнаків, студентської молоді; на слабкій дисципліні, невмінні планувати навчальну, освітню, розвивальну тощо діяльність; на відсутності конструктивної мотивації до професійної діяльності. Перелічені чинники є як причиною так і наслідком різноманітних внутрішньоособистісних конфліктів студентів, взагалі, та комп'ютерної та інтернет-залежності, зокрема. У такій ситуації постає необхідність детального розгляду змісту внутрішніх конфліктів і комп'ютерної та інтернет-залежності студентів ВНЗ.

Внутрішньоособистісний конфлікт – зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій, в свідомості окремої людини. Внутрішньоособистісний конфлікт – стан незадоволеності особистості будь-якими обставинами її життя, пов'язаний з суперечливими інтересам, прагненнями, потребами, які породжують афекти та стреси. Внутрішньоособистісний конфлікт – це психологічний механізм індивіду, в якому відбуваються зіткнення різної або протилежної інформації, функціональних вимог, які витікають з різних статусів; це протиріччя між інтересами, інформацією і цінностями індивіду [1].

Внутрішні конфлікти підпорядковуються закону збереження енергії: енергія не зникає і не виникає із нічого, а перетворюється з одного виду в інший. Весь життєвий шлях людини формується і розвивається в процесі безпосереднього становлення і розв'язання протиріч. Уявлення особистості про те, як її сприймають оточуючі, визначає її поведінку. Студент приписує іншим ті оцінки і судження, які в дійсності виносить собі сам. У нього існує образ реального і ідеального "Я". І щоб їх зрозуміти, потрібно бути емпатійним. Пам'ятати, що особистість у своїх контактах потрапляє у цілий клубок уявлень і відношень:

Реальний А	Реальний В
Уявлення А про себе	Уявлення В про себе
Уявлення А про В	Уявлення В про А

Звідси, внутрішній конфлікт може приймати різні форми. Одна з найпоширеніших – рольовий конфлікт, коли студенту ставлять вимоги, що суперечать одна одній, або не узгоджуються з його особистими прагненнями, потребами та цінностями. Також, внутрішній конфлікт може бути відповіддю на психологічне перевантаження студента. Внутрішньоособистісний конфлікт неможливо розглядати окремо від темпераменту, рис характеру, самооцінки особистості. Саме вони накладають відповідний відбиток на конфлікт, його специфіку. Однак, у загальних рисах кожен внутрішній конфлікт має чітку структуру. Її усвідомлення та детальний аналіз допомагає пришвидшити процес вирішення внутрішньоособистісних конфліктів студентів ВНЗ.

Структура внутрішньоособистісного конфлікту – це перелік необхідних і достатніх елементів, які характеризують конфлікт при одномоментному статичному зрізі. Відома українська дослідниця, вчений М.Пірен у своєму підручнику "Основи конфліктології" виділила такі елементи внутрішньоособистісного конфлікту: 1) сторони конфлікту – це окремі аспекти особистості: погляди, переконання, цінності; 2) умови протікання конфлікту – це соціально-психологічне середовище, представлене різними соціальними групами; 3) образи протікання конфліктної ситуації – це внутрішні картини ситуації: уявлення людини про себе (мотиви, стимули, цілі), про середовище; це ідеальні картини конфліктної ситуації;

4) конфліктна поведінка – це набір можливих дій; 5) результат конфліктних дій.

Вітчизняні науковці М.Пірен, Н.Пов'якель, Г.Ложкін бачать структуру внутрішнього конфлікту у лаконічній формулі:

Конфліктна ситуація (пов'язана зі внутрішнім світом особистості) + Інцидент = Внутрішній конфлікт

Конфліктна ситуація – це накопичені протиріччя, які складають істинну причину конфлікту. В основі внутрішнього конфлікту лежить психологічна конфліктна проблема. Це перешкода при реалізації мети особистості. Починається проблема відчуттям небажання або бажанням чогось. Для того, щоб внутрішній конфлікт відбувся, потрібно, щоб протиріччя психічні системи індивіду стикнулись у взаємодії. Такі дії називаються інцидентом. Інцидент – це збіг обставин, які є лише приводом до конфлікту. Конфліктна ситуація може існувати не переходячи в стадію інциденту. Після запитання: "Що таке внутрішній конфлікт?", відразу постає друге: "Чому виникають внутрішні конфлікти?". Їх джерелом є різноманітні протиріччя у досягненні певних цілей.

Внутрішній конфлікт у студентському віці виникає, коли загострюються суперечності між "хочу" і "можу", "треба", "мушу" і "можу", "Я реальним" і "Я ідеальним", між прагненнями, бажаннями і соціальними заборонами. Дослідження показують, що хоча 80% конфліктів студентів виникає не через усвідомлюване бажання їх учасників (а через особливості психіки), але розв'язуються вони в залежності від волі і рівня розвитку особистості. Головну роль у виникненні конфліктів грають конфліктогени. Це – емоції, слова, дії, які можуть призвести до конфлікту. Основна закономірність внутрішнього конфлікту: ескалація, накопичення конфліктогенів.

Також, причинами внутрішніх конфліктів студентів є:

- прагнення до панування, влади, самоствердження за рахунок інших;
- прояв егоїзму;
- прояв агресії;
- природної (розв'язання внутрішніх проблем за рахунок оточуючих);
- ситуативної (це відповідь на внутрішні конфлікти через збіг обставин).

Для того, щоб запобігти виникненню внутрішніх конфліктів з цих причин потрібно: 1). Усвідомити, що прагнення до панування веде в протилежну сторону від цілі особистості – гармонії. "Ріки і струмки віддають свою воду морям тому, що ті нижче їх. Так і людина, бажаючи піднятися, повинна тримати себе нижче інших" (Лао Цзи). Ще Будда сказав: "Істинна перемога та, коли ніхто не відчуває себе переможеним". 2). Потрібно розумно знімати агресію. Адже: "Язва шлунку – не від того, що ми їмо, а від того, що їсть нас". "Те, що почато в гніві, закінчується в соромі" (Л.Толстой).

Таблиця 1

Способи зняття агресивності		
Пасивний	Активний	Логічний
"Поплакатися" комусь, пожалітися, виговоритися. Адже, зі сльозами виводяться ферменти – супутники стресу	Будується на руховій активності: адреналін, супутник напруги, згорає під час: а) фізичної роботи, пов'язаної з порушенням цілісності (рубання, копання); б) спортивних занять, які включають удари (бокс, футбол) або є циклічними	Це спосіб раціональних людей. Їм головне дійти до суті явища. Аналітична робота заспокоює, так, як забирає багато енергії, емоції відходять

3). Егоїсту потрібно проаналізувати своє життя, і він побачить, що довкола – вакуум, в результаті він у програвші. А хіба така у нього мета? "Бережися того, що не схвалює твоя совість" (Л.Толстой).

Окрім причин внутрішніх конфліктів студентів, бажано коротко розглянути і їх динаміку.

Динаміка внутрішньоособистісного конфлікту. У внутрішньому конфлікті бере участь тільки одна система –

це сама людина; між собою конфлікують підсистеми, як складові людської психіки. Кількість стадій в розвитку внутрішнього конфлікту – різні. Але в більшості випадків мова йде про 4 основні етапи:

- I. Виникнення конфліктної ситуації.
- II. Усвідомлення ситуації як конфліктної.
- III. Стадія конфліктної поведінки або взаємодії.

IV. Зумовлений характером взаємодії результат розв'язання конфлікту.

На особливу увагу заслуговують III і IV етапи динаміки внутрішнього конфлікту. Їх ми розглянемо більш детально. Конфліктні дії різко загострюють емоційний фон протікання внутрішнього конфлікту студента, емоції в свою чергу стимулюють та підживлюють конфлікт поведінку. Маємо замкнуте коло. Щоб вийти за його межі та дійсно вирішити внутрішній конфлікт студенту бажано:

1. Заспокоїтися. Абстрагуватися від емоції (наприклад, за допомогою йоги, духовних практик, спорту, хобі).
2. Знайти психологічно комфортний особистісний простір, перебуваючи у ньому "зняти маски, ролі".
3. Виявити істинну проблему, реальні мотиви поведінки. "Для чого мені потрібний цей конфлікт? Що я отримаю у результаті".
4. Відмовитися від установки "перемога будь-що".
5. Подивитися на внутрішній конфлікт очима "чужої іншої людини".
6. Знайти декілька можливих варіантів вирішення конфлікту.
7. Оцінити їх і вибрати найкращий (методом – "Мозкового штурму", зокрема).
8. Відумовити та відповідально втілити задумане.
9. Проаналізувати отримані результати та зробити відповідні висновки на майбутнє.

Отже, доходимо висновку, що невіршені внутрішні конфлікти студентів провокують різноманітні міжособистісні. Дана закономірність особливо яскраво проявляється у студентському віці. Ця проблема буде досліджена у наступних наукових роботах автора статті. У даній роботі основну увагу звернуто на способи прояву внутрішніх конфліктів у різних видах діяльності студентів ВНЗ. Зокрема, наявні внутрішньоособистісні конфлікти проявляються у спілкуванні, у дозвільній діяльності студентів, а саме – у комп'ютерній та інтернет-залежності. У переважній більшості випадків, саме внутрішні конфлікти студентів стають причиною їх комп'ютерної та інтернет-залежності.

Термін "комп'ютерна залежність" з'явився у 1990 році. Однак, комп'ютерна залежність – підвид більш широкого поняття, "технологічної залежності", яке виникло, як мінімум, у 1930-х та 1960-х роках з появою радіо та телебачення, відповідно. Зарубіжні та вітчизняні психологи [1] класифікують комп'ютерну залежність як шкідливу звичку та різновид емоційної "наркоманії", яка викликана технічними засобами. Головний зміст комп'ютерної залежності полягає у тому, що комп'ютер, гаджет починає керувати людиною. Вона стає рабом цього технічного засобу.

Такий студент ледь розплющивши очі розпочинає свій ранок з перегляду новин, фото тощо на гаджеті ще у постелі. Постійно протягом дня, час від часу, така особистість переглядає свою пошту, спілкується у соціальних мережах, грає у онлайн-ігри тощо. І завершує день такий студент далеко за опівніч з тим же гаджетом у руках і за тими же переліченими вище заняттями. Можна стверджувати, що поступово гаджет перетворюється на "продовження руки студента", стає нерозривною домінуючою частиною його особистості, яка відчуває тривогу, нервується, стає дратівливою без улюбленого технічного засобу. Для залежного студента стає

важливий не результат гри, спілкування, а процес, в якому втрачається контроль над часом.

Комп'ютерна залежність, як загальний термін для позначення деяких негативних явищ у інформаційному житті студентів, включає, зокрема, найбільш поширену у наш час серед студентської молоді інтернет-залежність.

Інтернет-залежність – це нав'язливе бажання підключитися до інтернету і хвороблива нездатність вчасно від'єднатися від нього. Вперше термін "інтернет-залежність" та її належність до психічних розладів запропоновано у 1995 році у пародії на DSM – посібник з діагностики і статистики психічних розладів. Незважаючи на гумористичний характер згаданої праці, дослідники зацікавилися даною проблемою, згодом вона була висвітлена у пресі.

На сьогодні у деяких країнах світу інтернет-залежність офіційно визнано психічним розладом. Зокрема, у 2008 році інтернет-залежність була визнана хворобою у Китаї. Визначення захворювання і його діагностичні критерії були розроблені співробітниками Пекінського центрального військового госпіталю за матеріалами 1300 "проблемних" користувачів інтернету. Проте дискусії щодо інтернет-залежності не втихають. Наприклад, опоненти визнання цього явища розладом зазначають, що компульсивна поведінка не обов'язково є залежністю. Компульсія (від лат. compello – "примусую", англ. compulsive – "нав'язливий", "примусовий") – синдром, що являє собою нав'язливу поведінку, яка виникає періодично, через довільні проміжки часу. Стандартною, визнаною класифікацією, "концепцією" даного явища на сьогодні немає, що є однією із причин, з яких його не було внесено до світового списку психічних розладів. У загальному, виділяють кілька підтипів інтернет-залежності від:

- комп'ютерних он-лайн-ігор;
- соціальних мереж;
- блогінгу;
- e-mail та інших засобів спілкування;
- надмірного використання порнографічних матеріалів;
- недоцільного інтернет-шопінгу.

Англійський психолог Марк Гріффітс виділяє 6 критеріїв інтернет-залежності:

Роль у житті. Використання інтернет стає важливим у житті індивіда і домінує у його мисленні.

Зміни настрою. Позитивні емоції, які люди відчувають при використанні мережі інтернет та негативні, що виникають, коли особистість знаходиться поза мережею.

Допустимість. Індивід дозволяє собі все більше часу проводити он-лайн, терпимо ставиться до такої діяльності та збільшення її тривалості.

Ломка. Неприємні відчуття (занепокоєння, тривожність, дратівливість, роздратованість, злість, гнів тощо), які з'являються за відсутності доступу в мережу.

Конфлікт. Ситуації, що виникають через надмірне захоплення використанням інтернет – конфлікти з іншими людьми, конфлікти з діяльністю (роботою, хобі, дозвіллям тощо), або внутрішні конфлікти (наприклад почуття втрати контролю, втрати сенсу життя...)

Рецидив. Тенденція повернення до екстремально надмірної он-лайн діяльності, характерної для залежних, навіть після довгих періодів стримування.

Базуючись на дослідженнях К. Янг (1999), які вона проаналізувала у своїй статті у журналі "Cyber Psychology and Behavior", пропонуємо таку класифікацію інтернет-залежності:

- Кіберсексуальна (характерна для студентів-чоловіків).
- Комунікативна – пристрасть до віртуального спілкування, он-лайн-стосунків (характерна для студенток-жінок).

• Комппульсивна – компульсії у мережі (характерні як для студентів-чоловіків, так і для студенток-жінок):

- захоплення он-лайн азартними іграми (характерно для студентів-чоловіків);
- нав'язливий веб-серфінг – постійний пошук інформації, перенавантаження нею
- (притаманний як чоловікам, так і жінкам);
- залежність від комп'ютерних ігор (характерна для студентів-чоловіків);
- мережевий шопоголізм, шопінг чи трейдінг (властивий для студенток-жінок).

Разом з цим, у статті зазначається, що людина може страждати на залежність від одного з вказаних аспектів, ніж від власне інтернету. Зокрема, у найвідомішу Online гру World of War Craft грає близько 10 млн людей. З них 45 % проводять за грою більше 10 годин на добу, що засвідчує про однозначну інтернет-залежність цих людей.

У 2005 році пішла з життя китайська дівчинка, відома в світі World of Warcraft під ніком Snowly, яка не відривалась від гри кілька діб підряд. За кілька днів до смерті, вона сказала друзям, що готується до особливо важливої місії і відчуває себе втомленою. В он-лайн відбулись її грандіозні похорони. Після того, сім найбільших китайських фірм – розробників таких ігор, вбудували в свої ігри алгоритми відслідковування залежних користувачів.

Як показали дослідження китайських учених [2], інтернет-залежність мають близько 10% китайських користувачів інтернету у віці до 18 років, 70% з них – чоловічі статі. За оцінками Китайського інформаційного центру мережі інтернет, в 2007 році налічувалося 210 мільйонів китайських користувачів світової мережі, більшість з них становлять люди у віці від 18 до 30 років та мають компульсії різного рівня та міри.

Компульсивна діяльність в інтернеті – он-лайн комп'ютерні та азартні ігри, використання он-лайн аукціонів – категорія інтернет-залежності, що часто призводить до проблем з роботою та фінансами. Користувачі інтернету легко можуть стати залежними від цих занять, завдяки кільком факторам:

Доступність. Завдяки зручності інтернет, стало можливо просто і негайно отримувати доступ до шопінгу, азартних та комп'ютерних ігор у будь-який момент, не зазначаючи при цьому рутинних щоденних турбот (транспорт, черги, тощо).

Контроль. Користувач повністю контролює свою он-лайн-діяльність. Завдяки технологіям, таким як планшетні комп'ютери, є можливість виходити в інтернет так, що інші про це не знають.

Захоплення. Користувач часто отримує відчуття ейфорії, "мурашок", коли йому здається, що він перемагає. Азартні, комп'ютерні ігри та он-лайн ставки на аукціонах усі потенційно несуть перемогу, що дозволяє користувачеві використовувати дані засоби для отримання подібних емоцій.

Людина стає залежною від вказаної діяльності завдяки отриманню таких емоцій. Такі дії створюють відчуття незвичайності, незалежності та захоплення, що примушує залежних повторювати їх знову. Залежність від "кіберстосунків" описується як залежність від соціальних мереж у всіх їх формах, як у "класичному" розумінні – фейсбук, вконтакте, тощо, – так і в інших форматах – спілкування на сервісах он-лайн-знайомств, форумах, чатах, тощо. З часом, для залежної людини спілкування з віртуальними друзями та знайомими стає важливішим за спілкування з родичами та друзями в реальному житті. Однією з причин захоплення такими видами спілкування є дещо парадоксальне явище, коли люди, з одного боку, можуть відверто спілкуватися на

будь-які теми, разом з тим утримуючи певну дистанцію. Для сором'язливих людей таке спілкування теж видається привабливим, оскільки візуальна складова у ньому найчастіше відсутня, часто немає і голосового спілкування, що дозволяє їм бути більш відкритими. До того ж, кіберстосунки часто виявляються більш бурхливими та інтенсивними, ніж у реальному житті, що сприяє виникненню залежності. З можливістю створювати цілком нових особистостей, люди можуть часто несвідомо вводити в оману партнерів по спілкуванню. Кожен шукає ідеального партнера, але ідеальний он-лайн зазвичай не виявляється таким у реальному житті.

Існують люди, що навмисне створюють несправжні профілі он-лайн з метою викликати до себе симпатію інших, що згодом вони використовують для отримання певної вигоди. Даний феномен реєструвався у всі періоди історії, коли технологічні досягнення людства збільшували "виробництво" інформації. Негативне ставлення до перевантаження інформацією з'явилося ще у 3-4 столітті до н.е. Після винайдення друкарського верстата кількість інформації значно зросла, що підживило дане явище. Нарешті, у XX столітті, завдяки досягненням комп'ютерних та інформаційних технологій, з'явилась мережа інтернет. На відміну від античності і ренесансу, коли перевантаження інформацією стосувалося в основному книг, зараз під цим поняттям мають на увазі спам у електронній пошті, поштові повідомлення, миттєві повідомлення, пости у мікроблогах і соціальних мережах, у контексті робочого середовища. У середньому, необхідно більше 25 хвилин, щоб працівник зміг повернутися до виконання своїх обов'язків після перевірки електронної пошти. На додаток до електронної пошти та інших засобів інтернет-зв'язку, мережа надала користувачеві доступ до мільярдів сторінок з інформацією. Необмежений доступ в інтернет дозволяє людині займатися пошуком будь-якої інформації, а пошукові машини цьому дуже сприяють.

Причини виникнення інтернет-залежності:

- відсутність або брак спілкування і теплих емоційних відносин в сім'ї;
- відсутність у студента серйозних захоплень, інтересів, хобі, уподобань, не пов'язаних з комп'ютером;
- невміння студента налагоджувати бажані соціальні контакти з оточуючими, відсутність друзів;
- загальна невдачливість студента;
- наявність важкої інвалідності, серйозного захворювання.

Як визначити інтернет-залежність? Найпростішим універсальним способом для з'ясування наявності інтернет-залежності у особистості слугує наступний опитувальник "Інтернет-залежність особистості".

Інструкція для використання опитувальника. Прочитайте запитання. Обміркуйте його. Дайте відповідь "так" чи "ні". За відповідь "так" занотуйте собі один бал.

Чи почуваєте Ви себе стурбованим Інтернетом (чи думаєте Ви про попередній он-лайн сеанс і чи смакуєте наступні)?

Чи відчуваєте Ви потребу у збільшенні часу, проведеного в Мережі?

Чи були у Вас безуспішні спроби контролювати, обмежити чи припинити використання Інтернету?

Чи почуваєте Ви себе втомленим, пригнобленим чи роздратованим при спробах обмежити чи припинити користування Інтернетом?

Чи знаходитеся Ви он-лайн більше, ніж думали бути?

Чи були у Вас випадки, коли Ви ризикували одержати проблеми на роботі, навчанні чи в особистому житті через Інтернет?

Чи траплялося Вам брехати членам родини чи іншим людям, щоб приховати час перебування в Мережі?

Чи використовуєте Ви Інтернет для того, щоб піти від проблем чи від поганого настрою (наприклад, від почуття безпорадності, провини, роздратованості чи депресії)?

Ключ. Підрахуйте, просумуйте свої бали. Людина вважається інтернет-залежною у випадку п'яти (5-ти балів) чи більше позитивних відповідей на ці питання. Також, показниками, окрім опитувальника, наявності інтернет-залежності слугують психологічні та фізіологічні симптоми.

Психологічні симптоми інтернет-залежності:

- відчуття ейфорії чи піднесеності під час роботи за комп'ютером;
- нездатність зупинити роботу за комп'ютером, яка триває більше, ніж дві години;
- збільшення часу проведеного за комп'ютером;
- ігнорування друзів та сім'ї;
- відчуття порожнечі, депресії та роздратованості поза комп'ютером;
- перекладання повсякденних турбот на плечі членів сім'ї.

Фізіологічні симптоми інтернет-залежності:

- зап'ястковий тунельний синдром – оніміння та зниження чутливості пальців;
- сухі очі;
- головні болі (схожі на мігрень);
- болі у спині;
- нерегулярне харчування – відсутність апетиту;
- недотримання гігієни;
- розлади сну.

Всі ці симптоми по-різному проявляються на різних стадіях інтернет-залежності.

Стадії інтернет-залежності:

Легке захоплення (1-1,5 години на добу).

Повноцінне захоплення (1,5-2,5 годин на добу).

Залежність (2,5-6(8) годин на добу).

Прив'язаність (8-12 годин на добу).

У такій ситуації актуальним є питання профілактики виникнення інтернет-залежності. Адже, перефразуючи славнозвісних філософів-медиків – "Залежність легше попередити, ніж потім довго від неї позбавлятися". Інколи, набагато простіше, з меншою витратою ресурсів, уникнути якогось небажаного явища, ніж опісля довго боротися з його деструктивними наслідками.

Профілактика виникнення інтернет-залежності:

- яскраве, насичене, цікаве життя;
- заняття різними видами спорту, духовними практиками (йога);
- оригінальні хобі та різноманітна культурно-дозвільнева діяльність, різні види арт-терапії, фототерапія, зокрема;
- відвідання театрів, музеїв, виставок, перегляд кінофільмів тощо;
- можливість відчувати азарт і ризик поза комп'ютером;
- можливість відчувати агресію прийнятним способом;
- можливість грати і реалізовувати свою цікавість;
- можливість повноцінно спілкуватися з батьками, друзями і однолітками.

Студентам, особливо старших курсів, магістратури, бажано пам'ятати, що, зважаючи на їх репродуктивний вік, вони, незабаром, будуть створювати сім'ї у яких з'являться діти. Для формування дитячої особистості, її поведінки визначального значення набуває власний

приклад батьків, модель їх поведінки, життєвий сценарій, за Е.Берном. Він програмує дитячу долю у позитиві або у негативі. Чи буде дитина оптимістом чи песимістом, щасливим переможцем чи нікчемним невдахою у цьому житті – все це залежить від "батьківського програмування". Маленькі діти повністю копіюють найавторитетнішу та найдосконалішу, для дитячого усвідомлення, поведінку, манеру спілкуватися, говорити, навів, думати своїх мамі та тата. Діти – це віддзеркалення батьків, їх цінностей, правил, звичок, стилю, способу життя. Тому так важливо, ще з студентських років, привчати себе до конструктивних форм поведінки. Вони будуть "соціальним імунітетом" для майбутньої дитини та вбережуть її від деструкції, залежності.

Психолого-педагогічні рекомендації для студентів з метою уникнення інтернет-залежності:

- Привчайте себе та своїх дітей відноситися до комп'ютера як до технічного пристрою, за допомогою якого можливо отримати знання і навички, а не до засобу отримання емоцій.
- Не дозволяйте собі грати у комп'ютерні ігри більше, ніж дві години на добу.
- Забороняйте дітям у віці від народження і до 6 років грати у комп'ютерні ігри взагалі.
- Не дозволяйте собі та дітям їсти і пити біля комп'ютера.
- Уникайте грати у комп'ютерні ігри перед сном.
- Розробляйте з дитиною правила роботи за комп'ютером.
- Помічайте, коли дитина притримується Ваших вимог, обов'язково скажіть їй про свої почуття радості та задоволення для закріплення бажаної поведінки.
- Уникайте використовувати комп'ютер як засіб для заохочення.
- Долайте негативні емоції, які можуть підштовхнути до отримання полегшення за комп'ютерною грою, іншими більш конструктивними способами (заняття спортом, арт-терапія, духовні практики, хобі, спілкування з родичами та друзями тощо).

Висновки. Підсумовуючи все вище зазначене, стверджуємо, що студент ВНЗ, який реалізований у різних видах реальної продуктивної діяльності; вчасно здійснює психопрофілактику конфліктів; відповідально ставиться до свого здоров'я; усвідомлює перспективи свого майбутнього, не буде мати істотних серйозних внутрішніх проблем, тому і не буде страждати від комп'ютерної та інтернет-залежності. Як це не парадоксально звучить, але на неї у такого студента просто не має часу. Такий студент цінує кожен хвилину і не витрачає свій час задарма. Така особистість постійно працює над собою, шукає себе у реальних видах багатоаспектної діяльності. Такий студент зацікавлений у розвитку своїх здібностей, талантів та планує свій успіх, професійне і особистісне зростання.

Список використаних джерел

1. Кошечко Н.В. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 115 с.
2. <http://www.unian.ua/science/161064-internet-zalezjnist-ofitsiynoviznana-hvoroboyu.html>

References

1. Koshechko N.V. Metoduka vukladannja u vuschij schkoli. Navh. posibnuk. – Nigin.: NDU im. M. Gogolja, 2013. – 115 p.
2. <http://www.unian.ua/science/161064-internet-zalezjnist-ofitsiynoviznana-hvoroboyu.html>

Надійшла до редколегії 12.11.15

N. Koshechko, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

COMPUTER DEPENDENCE OF UNIVERSITY STUDENTS AS A DISPLAY OF INTERPERSONAL CONFLICTS

The processes of information modern society, along with the undoubtedly positive changes have led to many negative social phenomena. Among which in the last decade especially important was the problem of computer addiction of children and youth. This category of the population is more vulnerable to suggestion, assimilation of false beliefs and values, learning to controversial neurotic patterns, behaviors. Such a person has an uncritical attitude to information about themselves and the world in general and, naturally, has got a significant amount of internal contradictions and conflicts. The latter are, first, the cause, and then, and effect of computer addiction of children and students. Crucial in this process acquires sphere of communication students as one of the most important types of leading activity for this age. Communication serves university students major dominant resource in overcoming conflicts. However, communication and social networks through computer must be in time. If it lasts more than two hours a day, then it is a signal for concern.

To solve interpersonal conflicts of students a variety of methods, techniques and means of communication are used. In particular, computer, gadget, which respectively stimulate the formation of computer addiction. The latter is an illusion in solving some internal problems of students. Because, in fact, computer addiction, although it gives the individual psychological relief for a while, a sense of self, self-esteem, but later gradually deepens the students inner spiritual crisis. After all, they more often suffer from inefficient use of time on the computer or gadget, the absence of a clear discipline, planning their educational and professional activities, its results and consequences. In such a situation it is necessary to prevent from computer and Internet addiction.

Keywords: computer dependence, Internet addiction, interpersonal conflicts, students, prevention from Internet addiction.

Н. Кошечко, канд. пед. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ

В статье произведен анализ актуальных идей по проблеме компьютерной и интернет-зависимости студентов ВУЗ. Специфический акцент поставлен на внутриличностных конфликтах студентов как причине возникновения компьютерной зависимости. Исключительное внимание обращено на профилактику интернет-зависимости студентов ВУЗ.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, интернет-зависимость, внутриличностные конфликты, студенты ВУЗ, профилактика интернет-зависимости.

Відомості про автора

Кошечко Наталія Василівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Контактна інформація: +38044 521 35 13, e-mail: 5469010@ukr.net

Кошечко Наталья Васильевна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко
Контактная информация: +38044 521 35 13, e-mail: 5469010@ukr.net

Koshechko Nataliya Vasyilivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv
Contact information: +38044 521 35 13, e-mail: 5469010@ukr.net

УДК 37(09)(044)

Н. Кузьменко, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ "СПОГАДІВ І.П.ЛЬВОВА ПРО П.Г.ТИЧИНУ

Вивчено ступінь дослідженості проблеми у науково-педагогічній літературі. Визначено актуальність дослідження в сучасних умовах реформування освітньої системи України. Досліджено основні етапи науково-педагогічної діяльності Івана Петровича Львова. Детально вивчено та проаналізовано рукопис "Спогадів І.П.Львова про П.Г. Тичину" з метою визначення основних чинників, які вплинули на формування особистості відомого українського поета, громадського діяча П.Г. Тичини. Проаналізовано педагогічний аспект рукопису "Спогадів...". Вивчено педагогічні та побутові умови організації навчально-виховного процесу у Чернігівській духовній семінарії, в якій Павло Тичина навчався у 1907 – 1913 роках. Встановлено роль українського письменника М. Коцюбинського, учителя словесності Чернігівської духовної семінарії В. Дроздова та інших викладачів та співробітників навчального закладу у розвитку літературного таланту П. Тичини.

Ключові слова: особистість, формування особистості, духовна семінарія, навчальний процес.

Постановка проблеми. Розбудова держави, реформування вітчизняної системи освіти неможливі без ретельного вивчення спадщини відомих діячів минулого. Аналіз, узагальнення, систематизація та творче використання кращих традицій української педагогіки в умовах сьогодення будуть тільки сприятливі обґрунтованню теоретико-методологічних основ педагогічної науки України. На жаль, до сьогодні залишається недостатньо вивченою спадщина багатьох педагогів: Х. Алчевської, Г. Ващенко, Б. Грінченка, І. Сташенка та інших. Науковий інтерес представляє і педагогічний шлях Івана Петровича Львова (1879-1971рр), який понад півстоліття був наставником студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідників виникав інтерес до просвітницької діяльності доцента І. Львова, проте, вдалося віднайти незначну кількість публікацій, в яких викладено результати пошуків науко-

вців. М. Романіка, Н. Тесельська презентували вітальний матеріал з короткою біографічною довідкою з нагоди півстолітнього ювілею педагогічної діяльності І. Львова на сторінках чернігівської газети "Деснянська правда" [6,7]. О. Коваленко та Н. Ципляк класифікували документи особового фонду І. Львова, що зберігаються в Державному архіві Чернігівської області (115 одиниць зберігання), документи і матеріали якого, а особливо епістолярна спадщина, засвідчують про те, що педагог підтримував зв'язки з колишніми вихованцями, переймався їх подальшою долею [5]. За 53 роки педагогічної діяльності Іван Петрович виховав тисячі учнів, серед яких багато знаних і шанованих людей не тільки в Україні, але і за її межами: Г. Верьовка, В. Еланський (відомий як Василь Блакитний), А. Ганичев, П. Тичина, О. Швей та ін.

Детальне вивчення особового фонду І. Львова дозволило виявити листи, листівки, вітальні телеграми,

якими обмінювалися вчитель і його учень – відомий український поет, громадський діяч П. Тичина. Аналіз кореспонденції свідчить про теплі, людяні стосунки між ними, які підтримувалися впродовж життя. Прикладом цього може слугувати вітальна телеграма, надіслана І. Львову з нагоди п'ятдесятиріччя педагогічної діяльності "Всі свої сили Ви віддали на виховання молоді... Ті знання свої, що Ви їм давали молодим підростаючим педагогам – на терезах не зважити, а ні цифрами не показати" – з прихильною П. Тичині поетичністю звертався він до вчителя. "Ви все своє найкраще віддавали їм – те, що дорожче від золота і брильянтів – своє серце й душу свою, свою увагу. Вам як учителю моєму висловлюю безмежну подяку" [3, арк. 5]. Усіх своїх почуттів не зміг вмістити П. Тичина у стислому тексті телеграми, проте це послання важко назвати телеграмою (156 слів), воно більше нагадує лист у віршованій формі.

Про стосунки І. Львова та П. Тичини свідчать і "Спогади...". Рукопис підшито із одинадцяти учнівських зошитів, на 132 сторінках яких неслухняною рукою хворої людини Іван Петрович досить чітко, логічно, з великою кількістю подробиць описав структуру і навчальний процес у Чернігівській духовній семінарії, своє перше враження від зустрічі з юнаком, а також проаналізував чинники, які вплинули на формування особистості українського поета і громадського діяча П. Тичини.

Метою нашої розвідки є аналіз педагогічного аспекту "Спогадів І. П. Львова про П. Г. Тичину". Для повноцінного досягнення мети ми маємо розв'язати завдання:

- вияснити ставлення І. Львова до свого учня;
- з'ясувати вплив умов в Чернігівській духовній семінарії на розвиток здібностей П. Тичини;
- визначити роль М. Коцюбинського у формуванні особистості українського поета П. Тичини.

Виклад основних положень. Предметом нашого дослідження є рукопис "Спогадів І. П. Львова про П. Г. Тичину", датований 20 червня 1968 року. Що спонукало І. Львова написати "Спогади..."? Який зв'язок між педагогом і відомим українським поетом П. Тичиною? Перш за все, звернемося до короткої біографічної довідки доцента І. Львова.

Відомий український педагог І. Львов народився 29 (16 – за старим стилем) серпня 1879 року у м. Юр'ївка Костромської губернії (нині – Іванівської області Російської Федерації) у багатодітній сім'ї. Батько був псаломщиком у храмі і одночасно учителем співів Вищого початкового училища, мати – домогосподарка. Вищу освіту І. Львов отримав у Казанській духовній академії на відділенні російської мови та літератури, де окрім фахових дисциплін вивчав латинську мову, історію класичної давньоримської літератури, історію західноєвропейської літератури, англійську мову, логіку, психологію, філософію та історію філософії, педагогіку. "У своїх заняттях я особливо багато приділяв часу вивченню логіки, психології, філософії та історії філософії, т. я. готував себе до викладацької діяльності" – писав І. Львов у спогадах [4, арк. 131].

Як бачимо, вибір майбутньої діяльності був свідомим і продуманим. У роки навчання в академії майбутній педагог зачитувався творами М. Гоголя. Оскільки М. Гоголь навчався у Ніжині на Чернігівщині, то захоплений його творчістю І. Львов мабуть недаремно вибрав Чернігів для проживання [3, арк. 27].

Упродовж 1904-1919 рр. І. Львов викладав філософію, логіку, дидактику і психологію у Чернігівській духовній семінарії, потім продовжив педагогічну діяльність у Чернігівському педагогічному інституті аж до виходу на пенсію у 1958 році за станом здоров'я. Під час другої світової війни перебував в евакуації: спочатку на Алтаї.

Але не маючи там можливості займатися викладацькою діяльністю, переїхав у Таджикистан. Завдяки клопотанням Л. Смоличеві (дівоче прізвище – Храмцова) – дружини П. Смоличева, наукового співробітника Інституту історії Таджикиського філіалу АН СРСР зміг влаштуватися на посаду викладача у Сталінобадському (м. Сталінобад, нині – м. Душанбе) педагогічному інституті ім. Т. Г. Шевченка [2, арк. 8-9]. До Чернігова повернувся у вересні 1944 року, після звільнення міста від окупантів. У 1947 р. І. Львову було присвоєно вчене звання доцента. [1, арк. 3].

Автор "Спогадів..." детально описав умови проживання і навчання семінаристів задля того, щоб читачі змогли уявити середовище, в яке у 1907 році, після закінчення Чернігівського духовного училища, потрапив П. Тичина. Дійсно, опис внутрішнього життя семінарії виявився настільки вдалим, що і сьогодні пошуклі сторінки рукопису передають атмосферу, яка панувала століття тому у зазначеному навчальному закладі.

Чернігівська духовна семінарія, в якій П. Тичина отримав повну середню освіту, була шестикласним спеціальним середнім навчальним закладом із підготовки освіченого духовенства. До навчального плану входили і загальноосвітні, і профільні предмети. У молодших класах семінаристи вивчали і світські, за винятком педагогіки, і богословські навчальні дисципліни. Старші класи – (5-6) називалися богословськими і давали поглиблені знання лише з профільних дисциплін.

Учнями семінарії могли стати без вступного іспиту випускники п'ятирічних духовних училищ, які уже мали початкову освіту. Отже, для отримання повної середньої духовної освіти потрібно було вчитися 11 років, не враховуючи навчання у початковій школі (3 роки). Таким чином, семінарію закінчували молоді люди у віці 20-21 років.

Павла Тичину зарахували до Чернігівської духовної семінарії без вступного іспиту з повним державним забезпеченням на весь термін навчання. За умовами прийому за державний кошт навчалися діти священиків, сироти, вихідці із незаможних сімей, а також іноземці (в числі студентів семінарії були юнаки із Болгарії, Чорногорії, Сирії, Туреччини). Це означало, що учень мав право на безкоштовне проживання у гуртожитку, харчування, забезпечення одягом, взуттям, білизною, підручниками і письмовим приладдям. У гуртожитку була майстерня і перукарня, в яких студентам безкоштовно надавалися послуги. Навчальні заняття проходили у просторих світлих кімнатах, в яких було багато квітів, а на стінах висіли картини і портрети письменників, математиків, філософів і педагогів (Я. Коменського, Й. Песталоцці, М. Пирогова, К. Ушинського та ін.).

Класні кімнати використовувалися не тільки для проведення уроків за розкладом. Там семінаристи у вечірні години виконували домашні завдання, читали книги і періодику. У флігелі на задньому дворі знаходилося приміщення для заняття з трудового виховання, в якому бажаючі семінаристи навчалися столярній справі. На третьому поверсі була спортивна зала, окремі кімнати для занять образотворчим мистецтвом і музикою. Святкові засідання і концерти проходили у центральному корпусі у великій залі на два поверхи з високими вікнами.

Окремо слід сказати про бібліотеку Чернігівської духовної семінарії. Вона мала два відділи: фундаментальну та учнівську, фондами яких могли користуватися семінаристи. Фундаментальна бібліотека займала велику кімнату із шафами, заповненими книгами із різних наукових галузей: математики, фізики, історії, філософії, природознавства, мовознавства, історії філософії, а також художня література і, звісно ж, обширний відділ

літератури із богослов'я. В окремі шафі зберігалися рідкісні книги латиною, видані за кордоном в XVI–XVII ст., багато древніх рукописів, які привертати увагу вчених. І тому влітку, коли семінаристи були на канікулах бібліотеку відвідували дослідники.

Крім перерахованих вище побутових умов до послуг семінаристів був невеликий сад, лазня, пральня, на присадибній ділянці щороку вирощувалися тварини для потреб їдальні. Таким чином, семінарія із усіма будівлями займала цілий квартал Чернігова і була особливим студентським містечком з усім необхідним для побуту і навчання. Керівництво семінарією здійснював ректор з допомогою інспектора, трьох заступників інспектора та трьох наглядачів. Семінаристи жили в гуртожитках, вихід в місто в позанавчальний час був вільний до п'ятої години вечора, в інший час за межі студентського містечка можна було вийти лише з дозволу чергового інспектора. Як бачимо, устрій семінарії вирізнявся демократичністю.

Ось в такі умови потрапив молодий Павло Тичина. Учнем І. П. Львова він був із третього по шостий клас. "Зовнішньо це був юнак стрункий, доволі красивий. Привертати увагу його очі, погляд яких майже завжди направлений в даль, неначе юнак до чогось приглядається, або чимось внутрішньо зайнятий" – таке враження справив П. Тичина на вчителя при першій зустрічі. [3, арк. 23]. І. П. Львов так характеризував поведінку юнака: "Він в цей час жив так званою внутрішньою увагою. Але це не означає, що у нього відсутня зовнішня увага, що він не жив зовнішніми враженнями від природи і життя людей – юнак надзвичайно скромний, сором'язливий і не за віком серйозний. Він весь час чимось зайнятий". [3, арк. 25]. Семінарія справила на сільського хлопчину дуже сильне враження. Малознайомі, а тим паче незнайомі учні зверталися одне до одного на "Ви", старші учні не поводитися зверхньо по відношенню до молодших. Педагоги до учнів теж зверталися шанобливо. В семінарії панувала атмосфера взаєморозуміння.

Під час навчання П. Тичина зарекомендував себе з найкращої сторони: в інспекторському штрафному кондуїмі і на засіданнях педагогічної ради його прізвище в якості порушника дисципліни не згадувалося жодного разу. На думку І. Львова він був настільки скромним юнаком, що не любив, щоб його ім'я було в списках недисциплінованих семінаристів. Проте, як учень він не міг не підтримувати молодіжний рух за реформу навчального процесу у семінарії, зокрема, удосконалення навчальних планів і програм за рахунок збільшення обсягу загальноосвітніх дисциплін.

Учні Чернігівської духовної семінарії активно реагували на події суспільного життя. Так, "кривава неділя" 9 січня 1905 року викликала хвилю протесту студентської молоді. Чернігівські семінаристи не відвідували заняття впродовж декількох днів, вони проводили мітинги, основною вимогою яких була зміна суспільних порядків і право отримання світської вищої освіти в усіх університетах випускниками духовних семінарій. Виступали семінаристи з проханням відмінити річні іспити. Ця акція була настільки активною, що влада вдалася до заходів з допомогою поліції, яка кільцем оточила приміщення семінарії, почався обшук, були закриті всі входи і виходи. У цей час семінаристи сиділи на підвіконнях відкритих вікон і співали революційні пісні.

Однак, страйк було зірвано групою студентів, яка в той же день пішла на іспити, а за нею і всі інші. Невдалою була і акція із петицією семінаристів до керівництва навчального закладу, в якій вони просили дозволу відправити в церкві службу за упокій російського пись-

менника Л. Толстого. Авторам петиції була важлива не стільки церковна служба як така, скільки як форма вираження свого незадоволення фактом відлучення Синодом відомого письменника від церкви.

Активно виступали студенти за навчальну реформу в семінарії, за розширення навчальних програм загальноосвітніх предметів за рахунок скорочення навчального часу на вивчення дисциплін із богослов'я. Революційний настрій був характерним для Чернігівської духовної семінарії. Імена організаторів студентських страйків і авторів петиції були відомі керівництву семінарії. Прізвище семінарста П. Тичини у цих списках не значилося. Він завжди отримував лише відмінні оцінки за поведінку, не палив (хоча заборони в семінарії не було), не грав в азартні ігри. Товариші його поважали, хоча в колі однокласників він завжди залишався самим собою, зі своїми думками.

І. Львов був вражений уміннями П. Тичини гармонійно поєднувати навчальні заняття в семінарії із творчістю: він і художник, і співак, і музикант, і поет. Навчався семінарст П. Тичина успішно, із класу в клас переходив без переєкзаменовок. Письмові роботи із психології і філософії, які викладав І. Львов оцінювалися лише на "добре" та "відмінно". П. Тичина як і більшість семінаристів надавав перевагу вивченню загальноосвітніх предметів. А між іншим, для вступу в університет Міністерство народної освіти вимагало від абітурієнтів оцінки із богословських дисциплін на нижче "добре". За наявності хоча б однієї "задовільно" із названого циклу, незважаючи на всі "відмінно" із загальноосвітніх дисциплін, двері університетів перед ними були зачинені. "Це було не тільки безглуздо, а просто наруга над молоддю, яка не хотіла іти в ряди духовенства" – писав І. Львов [3, арк. 43]. В зв'язку із цим педагог згадував визначення: "семинарист – это церковная вещь", яке називав класичним, т. я. воно дуже вдало виражало зміст політики царського уряду по забезпеченню рядів духовенства освіченою молоддю. Уже в четвертому класі Павло Тичина визначився із своїм майбутнім: вирішив не повторювати вибір своїх двох братів, які стали священиками. Він прагнув бути світською людиною і з великим захопленням займався різними видами мистецтва. У семінарії була студія живопису, в якій під керівництвом відомого чернігівського художника М. Жука студенти за бажанням вчилися малювати олівцем, тушшю, акварелями і олією. М. Жук отримав освіту в Краківській академії мистецтв. Семінаристи дуже поважали досвідченого педагога. П. Тичина любив малювати пейзажі. Він виріс в селі (с. Піски на Чернігівщині), розумів природу і умів помічати її красу. За спогадами І. Львова художника – початківця П. Тичину часто можна було зустріти на околицях міста в пошуках пейзажів, які б лягли на полотно. В його кабінеті, уже міністра освіти, висіла невелика картина із зображенням Болдиної гори, у підніжжі якої притулилася Іллінська церква. Можна лише здогадуватися про час написання цієї картини. Захоплення живописом П. Тичина зберіг впродовж всього життя, проте, воно не переросло в основний вид діяльності.

Талановитий юнак любив співати і вмів це робити. Співав і церковні, і світські пісні, дуже любив українську пісню. І якщо в семінарському гуртожитку лунав спів, то П. Тичина був там обов'язково. Він і організатор, і керівник самодіяльного концерту. У семінарському хорі був спочатку півчим, а пізніше – регентом. У розмові з Іваном Петровичем дуже тепло згадував викладача музики Г. Зосимовича, який "своїм прекрасним викладанням і керівництвом привив любов до вокального мистецтва і деяке уміння розбиратися в його красотах" [4, арк. 56]. Семінаристи любили співати. По весні, коли розливалися води Десни, можна було побачити флотилію човнів із співаючими сту-

дентами, а найактивнішим серед них був П. Тичина. І. Львов перефразував визначення: "Семинарист – церковная вещь" на "Семинарист – вещь поющая".

Для розвитку творчих здібностей студентів Чернігівської семінарії були створені всі умови. Скажімо, багато вихованців були активними учасниками духового оркестру, яким керував Є.Марковський, талановитий капелмейстер. П. Тичина грав на кларнеті і гобої і, на думку керівника, був одним із заповзятіших учасників оркестру. Він не обмежувався репетиціями і участю у виступах оркестру, а знаходив час для удосконалення техніки гри у вільному від занять музичному класі і бажав спробувати гру на всіх музичних інструментах. Як бачимо, музична натура! Водночас із захопленням музикою, співом та живописом П. Тичина почав писати вірші у роки навчання у семінарії. Тримав це в таємниці, зошит з віршами беріг як зіницю ока. Проте все таємне рано чи пізно стає відомим. Перші творчі спроби молодого поета високо оцінив український письменник М. М. Коцюбинський, позитивну оцінку його творам дав і М. Горький. І. Львов згадав відповідь семінарста П. Тичини на іспиті. Всі семінаристи здавали роботу у чистому і чорновому варіанті. У П. Тичини чорновий варіант був списком українських народних пісень. Отже, навіть на іспиті відповідь він писав одразу в чистому вигляді, а думав зовсім про інше. Іван Петрович розмірковував над феноменом становлення особистості П. Тичини. На його думку, в молодості багато хто захоплюється складанням віршів з різних причин: одні у віршах виражають свій настрій, інші – опінують красу життя і природи, а треті – своє ставлення до певних подій. Але не всі стають поетами. І. Львов в "Спогадах..." зазначає, що у формуванні його, правильніше в направленні його в сторону поезії є частково вплив Дроздова Володимира Геннадійовича, викладача теорії словесності та історії російської літератури" [4, арк. 77].

Від молодого викладача, який володів даром красномовства, був прекрасним декламатором, учні, в тому числі і П. Тичина, були у захваті. В. Дроздов так організував навчальний процес, що семінаристи читали художні твори тільки в оригіналі, виховував у семінарстві любов до художнього слова, докладав багато зусиль, щоб навчити своїх вихованців писати твори. Методи і прийоми навчання у вчителя В. Дроздова були власні, оригінальні, сьогоднішніми науковцями запропоновані як новітні. Скажімо, вихованці отримували завдання описати осінь, але не осінь взагалі, із спогадів, а за своїми спостереженнями. Отримавши завдання на початку осені, семінаристи повинні "іти в природу" спостерігати картини осені, стежити за своїми почуттями, настроєм, записувати все пережите і на цій основі писати твір. На наступних заняттях учні самостійно обговорювали твори. Аналізували типові помилки, не називаючи імена авторів. Викладач уміло керував цим процесом і підсумовував проведений аналіз. В. Дроздов започаткував у семінарії проведення літературно-музичних вечорів, присвячених пам'яті письменників і поетів. Вечори проходили за усталеним сценарієм: спочатку вступна доповідь викладача, потім виступи студентів, хор і оркестр. П. Тичина завжди був активним учасником таких поза-навчальних заходів і вже дорослою людиною з теплотою і любов'ю згадував викладача словесності.

На думку І. П. Львова, любов'ю до поезії П. Тичина зобов'язаний викладачеві літератури В. Дроздову, а формуванням, зростанням і направленістю М. М. Коцюбинському. [4, арк. 83]. Коли, де і при яких обставинах познайомився скромний молодий поет П. Тичина із відомим українським письменником М. Коцюбинським? Іван Петрович припускав версію випадкової зустрічі. На його

думку, ініціатором розмови був М. Коцюбинський. Тільки М. Коцюбинський з його вмінням розговорити людину, вважав І. Львов, міг так підійти до свого молодого співрозмовника, що той відкрив свою таємницю про зошит з віршами і прийняв запрошення на "літературні суботи" до родини Коцюбинського. Успіх в літературному колі вселив віру в сили і потребу працювати над собою в плані стилістики, тематики і багатства змісту.

І. Львов згадав: "П. Г. Тичина навчався, можна сказати, у двох школах: державній, офіційній, в семінарії і в "школі" М. Коцюбинського. Профіль і призначення цих шкіл були кардинально різні. "Школа" у Коцюбинського взяла верх над школою державною. Знамениті "суботи" у Коцюбинського дали П. Тичині неписану путівку: займатися письменницькою діяльністю, бути поетом і друкуватися. [4, арк. 86-87]. Вплив і підтримка видатного українського письменника М. Коцюбинського були вирішальними у виборі подальшої діяльності талановитого юнака. Він розумів, що при всій фундаментальності освіти в Чернігівській духовній семінарії, для досягнення мети треба отримати вищу освіту. У приватній розмові з І. Львовим, після консультації перед проведенням залікового уроку з російської мови у початковій школі при семінарії, П. Тичина поділився мрією про навчання в університеті, і тільки в Київському. Вчитель порадив йому подавати документи на історико-філологічний факультет. На жаль, історичне розпорядження міністра освіти, яке давало право семінаристам вступати в університети навіть по закінченню четвертого класу, вийшло лише в 1915 році. На той час П. Тичина уже був студентом Київського комерційного інституту. Вища школа комерційного профілю зовсім не відповідала інтересам і характеру юнака, що розумів і гостро переживав сам П. Тичина.

Після закінчення семінарії І. Львов не зустрічався із учнем кілька років, але спостерігав за його успіхами, знав, що він продовжує займатися улюбленою справою: писати вірші. Зустріч у 20-х роках І. Львова з П. Тичиною була теплою. Останній дуже переймався долею семінарії, бібліотеки; цікавився, чим займаються викладачі літератури В. Дроздов, математики і фізики О. Понизовський та інспектор Я. Чредін, заступник інспектора О. Ганичев. З цієї розмови І. Львов зробив висновок про неабияку роль цих людей у житті П. Тичини. При всій демократичності устрою семінарії вихід учнів у місто був обмежений, особливо після подій 1905 року. Проте, П. Тичина відвідував "літературні суботи" М. Коцюбинського завдяки допомозі О. Ганичева і Я. Чредіна.

Висновки. Отже, умови і атмосфера Чернігівської духовної семінарії були сприятливі для розвитку літературного таланту П. Тичини. Йому пощастило на зустріч з М. Коцюбинським, на розуміння і підтримку викладача психології, педагогіки і філософії І. Львова, викладача словесності В. Дроздова. "Спогади І. П. Львова про П. Г. Тичину" вражають своєю щирістю, теплотою і людяністю стосунків між вчителем і учнем.

Список використаних джерел

1. Державний архів Чернігівської області, ф.р.- 1495, оп.1, спр 3, 3 арк.;
2. Державний архів Чернігівської області, ф.р.- 1495, оп.1, спр 4, 30 арк.;
3. Державний архів Чернігівської області, ф.р.- 1495, оп.1, спр 8, 47 арк.;
4. Державний архів Чернігівської області, ф.р.- 1495, оп.1, спр 115, 132 арк.;
5. Коваленко О., Ципляк Н. Доцент Іван Львов та його архів (Коваленко О., Ципляк Н. // Три століття гуманітарної та педагогічної освіти в Чернігові: від колегіуму до університету: 36. матеріалів Ювілейної наукової конференції, присвяченої 300 – річчю Чернігівського колегіуму і 85 – річчю Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. –Чернігів: Сіверянська думка, 2001. – С. 91-92;
6. Романік М. Вчителю мій/Романік М. //Десяняська правда. (Чернігів) – 1969. – 6 квітня. – С.4; 7.Тесельська Н. Півстоліття педагогом /Тесельська Н.//Десяняська правда (Чернігів). – 1969. – 7 вересня. – С.4

References

1. Derqarhiv Chernigovskoi oblasti, f. r.- 1495, op.1, spr.3, 3 ark;
2. Derqarhiv Chernigovskoi oblasti, f. r.- 1495, op.1, spr.4, 30 ark;
3. Derqarhiv Chernigovskoi oblasti, f. r.- 1495, op.1, spr.8, 47 ark;
4. Derqarhiv Chernigovskoi oblasti, f. r.- 1495, op.1, spr.115, 132 ark;
5. Kovalenko O., Zplyak N. Dozent Ivan Lvov ta yogo arhiv (Kovalenko O., Zplyak N. // Tri stolittya humanitarnoi ta pedagogichnoi osvitu v Chernigovi: vid kolegiumu do universitetu: Zb. Materialiv Yvileinoi naukovi

- konferenzii, prisvyachnoi 300-richchyu Chernigivskogo kolegiumu I 85-richchyu Chernigivskogo dergavnogo pedagogichnogo universitetu imeni T.G. Schevchenka. – Chernigov: Siveryanska dumka, 2001. – s. 91-92;
6. Romanika M. Vchitelyu miyi / M. Romanika //Desnyanska Pravda (Chernigiv) – 1969. – 6 kvitnya. – s.4;
7. Teselska N. Pivstolittya pedagogom / N. Teselska // Desnyanska Pravda (Chernigiv). – 1969. – 7 veresnya. – s.4.

Надійшла до редколегії 27.10.15

N. Kuzmenko, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

PEDAGOGICAL CONTEXT OF "I. P. LVIV'S MEMORIES ABOUT P. G. TYCHYNA

The degree of studying of the problem in scientific and pedagogical literature has been researched. The importance of research in modern conditions of reforming of the educational system of Ukraine has been identified. The basic stages of Ivan Petrovych Lviv's scientific-pedagogical activity have been defined. The manuscript "I. P. Lviv's memories about P. G. Tychna" has been analyzed to determine the main factors that influenced the formation of the personality of a famous Ukrainian poet and public figure P. G. Tychna. The pedagogical aspect of the manuscript of "Memories..." has been studied. Pedagogical conditions of organization of educational process in the Chernigov theological seminary, in which Pavlo Tychna studied in 1907 – 1913 have been considered. The role of the Ukrainian writer N.Kotsubynskyi, the teacher of language arts in Chernigiv theological Seminary named after V. Drozdov, and other staff of the institution in the development of literary talent of P. Tychna has been researched.

Keywords: *personality, personality development, theological seminary, the educational process.*

Н. Кузьменко, канд. пед. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ "ВОСПОМИНАНИЙ И.П. ЛЬВОВА О П.Г. ТЫЧИНЕ"

Изучена степень изученности проблемы в научно-педагогической литературе. Определена актуальность исследования в современных условиях реформирования образовательной системы Украины. Исследованы основные этапы научно-педагогической деятельности Ивана Петровича Львова. Детально изучена и проанализирована рукопись "Воспоминаний И.П.Львова о П.Г. Тычине" с целью определения основных факторов, которые повлияли на формирование личности известного украинского поэта, общественного деятеля П.Г. Тычины. Проанализирован педагогический аспект рукописи "Воспоминаний...". Изучены педагогические и бытовые условия организации учебно-воспитательного процесса в Черниговской духовной семинарии, в которой Павел Тычина учился в 1907 – 1913 годах. Установлена роль украинского писателя Н. Коцюбинского, учителя словесности Черниговской духовной семинарии В. Дроздова и других преподавателей и сотрудников учебного заведения в развитии литературного таланта П. Тычины.

Ключевые слова: *личность, формирование личности, духовная семинария, учебный процесс.*

Відомості про автора

Кузьменко Надія Михайлівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Контактна інформація: (044) 521-35-13; kuzmenko-nm@yandex.ru

Кузьменко Надежда Михайловна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко
Контактная информация: (044) 521-35-13; kuzmenko-nm@yandex.ru

Kuzmenko Nadiya Myhailivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: (044) 521-35-13; kuzmenko-nm@yandex.ru

UDC 378

A. Lebedeva, PhD, Lecturer (Pedagogics)
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

FORMATION OF THE SYSTEM COMPETENCES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

The article deals with the importance of the problem of forming the system of competencies in the process of professional preparation of future teachers. It has been studied that modern teacher training for professional work is based on competency oriented approach, forming of key competencies.

Keywords: *competencies, profesional work, teachers.*

Actuality of the problem. The globalization and integration of countries, world associaton and European community contributes to the rapid growth of the role of quality education for the further development of society and in accordance with intensive reform. The problem of improving the quality of process of preraration the future teachers, including future teachers of English for increasing their competitiveness, requires process of effective realization of competence approach. Effective deciding of these tasks is possible under conditions of improvement educational content and procedural-methodical using on innovation basis. The quality of professional preraration of future teachers depends on the content of modern education, that should include full orientation on students' purchase system the competencies and permanent updating by improving the mechanisms and their using in everyday practice.

A number of legal documents about higher education have defined the responsibility for the professional development of teachers, which relies on all participants of this process, such as institutions of higher education and state government agencies monitoring the quality of education and students directly to the realization of competence approach in the process of preparation to the professional activity. The meaning and importance of competence approach in the process of preparing of future teachers is as in ensuring general intellectual development, formation of conditions for the realization of rights of personality, complete and continuous education.

Analysis of last some research and publications about problems of the reseach has showed, that there is significant world theoretical and practical improvements in the field of competence approach in the process of preparation of future teachers. The problem of forming of competence of the

specialists of different profiles are considered by many scientists of Ukraine. In particular, the problem of formation of professional pedagogical competence of teachers has been explored (N.M. Borytko, S.O. Demchenko, L.D. Zelenska, I.B. Mishchenko, R.K. Serozhnykova); professional competence of officers has been considered (O.S. Vorontsov); pedagogical competence of teachers has been researched (L.O. Golik, N.M. Loseva, A.V. SHyszko); psychological-pedagogical competence of teachers has been studied (N.I. Lisova) and others.

The solving of the problem of formation of some competences is associated with the using of specific technologies of study. According to branch of professional preparation in literature are well represented works about learning interactive technologies of study of future specialists of different directions of preparation. Thus, the peculiarities of using of interactive technologies in educational process (H.D. Voronina, H.D. Koval'chuk), the different pedagogical technologies and their influence on formation of professional competence have been researched (V.P. Bespal'ko, P.M. Volovyk, I.M. Dychkivs'ka, S.O. Sysoeva). Among scientists working on questions of realization the competence approach in education we can call a portfolio of native scientists, highlighting the competency approach closest to understanding this phenomenon (O.I. Lokshyna, O.V. Ovcharuk, O.I. Pavlenko, O.I. Pometun, L.I. Parashchenko, S.A. Rakov, O.Ya. Savchenko). A number of research carried out through collaboration MESU, NAPN of Ukraine and international organizations in creating of a series of publications on educational policy, which also elucidated of the main principles of competency approach [2].

The purpose of this article and tasks of the research lies in consideration of main positions, that are fundamental for the most research, and peculiarities of the formation in future teachers the system of competencies in the process of professional preparation; clarifying the essence of the concept key competencies; revealing the importance and meaning of competence approach in formation of the future teachers according to the system of competencies in the process of professional preparation.

The presentation of main material. During the last decade developed countries of Europe and the world, including Austria, Britain, Canada, New Zealand, Lithuania and others started to practice thorough debate that still continues at the international level around how to give a person proper knowledge, skills and competence for ensuring harmonious interaction with technological society that is developing rapidly. Well-known international organizations that are currently working in education study the problems connected with the appearance of competence oriented education. Among them – UNESCO, UNICEF, UNDP, Council of Europe, Organization for European Cooperation and Development, International Department of standards. [2, 3, 4, 6, 7].

According to modern teachers life's important competencies allow to direct a man in modern society, information area, in conditions of terms of the labor market, further development of education. The competency-oriented approach to formation of the educational content became a modern conceptual guide of foreign schools and cause of discussions as at the international and national levels in different countries. The awareness of the concept of competence and what should be the result of education are very important.

In many countries the changes to educational programs are reviewed and amended, the directions on formation of background for main results of studying were based on achieving of future specialists required competencies. For

example, in Canada, the most scientists say about the need to identify, to select and correctly identify a limited set of competencies, that are most important, integrated, key [5]. Realizing this approach, foreign scientists have concluded on the key (the most important and integrated) competencies that contribute to individual success in personality life.

Exactly the concept of "key competence", its definition and interpretation is a matter of debate in the modern scientific world. The International Commission of the Council of Europe in their documents considers the concept of competence as general or key, basic skills, fundamental ways of teaching, key qualifications, ability or training skills, key ideas, reliances or basic knowledge [7]. Competencies include the individual's ability of a person to perceive and respond to individual and social needs, the complex of attitudes, values, knowledge and skills [2].

Experts of EU countries define the concept of competence as "ability to apply knowledge and skills" (Eurydice, 2002), which provides active using of educational achievements in new situations. In last publications of UNESCO the notion of competence is treated as a combination of knowledge, skills, values and attitudes, using in everyday life [2]. According to the definition of the International Department standards for teaching, achievement and education (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), the concept competence is defined as the ability to carry out activities to perform tasks or work efficiently. OECF developments presented today are based on certain provisions which today are fundamental to most other relevant research institutions, organizations and professionals working in this direction.

The main positions are:

- formation of competencies are results of the interaction of many different factors;
- modern life at the same time requires a specific set of rights acquisition, complex of competencies, called keys;
- selection of the most important general competencies, called keys, should be at a fundamental level, given the current outlook ideas on society and the individual and their interaction;
- must be excluded also the influence of cultural and other contexts of a society, the country;
- subjective factors, that are connected with the personality, age, sex, social status, etc influence on the selection and identification of key competencies;
- identification and selection of key competencies requires extensive discussion among the various specialists and representatives of various social groups [2].

These conditions provide the selection, identification and further development of key competencies of population and determine indicators of development. As part of the Swiss Federal Statistical Department and the National Center for Education Statistics US and Canada the program "Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual basis" of "DeSeCo" (1997) was started by a group of experts from different fields – education, business, labor health, international, national, educational, governmental and non-governmental organizations [5].

The program ("DeSeCo") has made a significant attempt to compile systematized the experience of many countries. According to experts "DeSeCo", competence manifested in the activities of the individual in different contexts (for example, in the social-economic and political environment). Not only the school is responsible for acquiring the individual required competencies; also family, work, mass media, religious and cultural organizations etc. influ-

ence on their formation. Experts of the Programme "DeSeCo" define the concept of competency as an ability to meet individual and social needs, act and perform tasks successfully. Each competence is based on a connect of cognitive relations and practical skills, values, emotions and behavioral components, knowledge and skills of all that can be mobilized for active action. Monitoring existing levels of competencies will serve as an important indicator of the effectiveness of the educational system [5]. Thus, the concept of key competencies (OECD) is used for determining such competencies that enable the individual to participate effectively in many social areas and which contribute to improving the quality of society and contribute to personal success that can be applied in many areas of life.

Key competencies are the main common concepts that are disaggregated in complex knowledge, skills, values and relationships by training sectors and spheres of life of students. One of the most important theoretical generalizations after discussions around the concept of key competencies by the OECD was the definition of the three categories of key competencies as a conceptual framework. They are: autonomous activity; using interactive tools; ability to function in social heterogeneous groups. This classification defines the criteria underlying the main list of key competencies [5]. On the activation of future teachers as subjects of study activities in the process of professional preparation directed on competence approach, is based on the idea of activity (active) character of educational content. During competency approach of study activity is directed on other result – the formation of a system of learning competencies content of which includes past and personal relationship to objects and processes that are necessary for productive activity [4].

Well-known contemporary philosopher Alvin Toffler, analyzing the phenomenon of transformation of modern societies, which should include the implementation of competence approach, says: "The world is quickly formed from the collision of new values and technologies, new geopolitical relations, new styles of life and means of communication requires completely new ideas and analogies, classifications and concepts" [5]. Individual, able to embody humanistic oriented free choice is responsible for both educational approaches product processes of socialization, training, general training for the full range of vital functions should be the responsible [5]. Its main peculiarity, according to S.Adam, is the transfer of accents with the learning process on its results, which consist of competencies that are not isolated units of curricula, they embody the elements of academic and vocational education, assessment of prior learning experience and trends for further development [6].

According to the results of content-analysis competencies – an integrated personality-activity category that are formed during studying in resultant of combination of primary personal experience, knowledge, ways of life, abilities, skills, personal values and the ability of their use in the productive activities to range items processes and activities. The responsibility for professional preparation of future teachers must rely on all participants in the educational process. One of the tasks of modern high school is interconnection of social institutions, as well as educational institutions, aim at achieving public priority – the development of spiritual culture of youth [2, p. 6].

The successful formation in the future teachers system of competencies in process of professional preparation is provided under conditions, when higher educational establishments and system of professional education in general prefer creativity and innovation, provide relevant educational practice that occur in different important on internationally level of researches, that encourage students to activity in the social life of the country [4, p. 269].

The most difficult is the introduction of elements of research activity in studying of foreign languages. During learning a foreign language questions of self-control and mastering the skills of self-control are very important. It is said that increasing of instrumental- transformational role of experiential knowledge is significant [1, p. 73].

Conclusions. The problem of formation of future teachers in the system competencies in the process of professional preparation is important now. The modern state and trends of teacher preparation to professional activity consists of competency oriented approach, key competencies and aspects which correspond to the definition of competition, reflected in international educational documents.

It was found, that in 1997, under the Swiss Federal Statistical Department and the National Center for Education Statistics US and Canada began of the program "Definition and Selection of Competencies: theoretical and conceptual basis" "DeSeCo" and improved functioning today. In addition, the general trend has revealed higher education and vocational education as a whole, has preferred creativity and innovation, providing relevant training practices involved in various internationally important research that encourage students to be active in social life.

Prospects for further scientific researches in this direction are defined more thorough consideration of practical peculiarities and methods of realization of competence approach and its components in the process of preparation of future teacher, as well as the current control system implementation results of this approach in higher education in Ukraine.

References

1. Human Resources Development. Government of Canada: Canada's Innovative Strategy (Knowledge matters skills and learning for Canadians). – 2002. – 56 p.
2. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice: The Information network on Education in Europe. – 2002. – P.13-14.
3. Lowry C., Froese W. Transitions: Becoming a college teacher / C. Lowry, W. Froese // Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium (2001): Teacher education [Educator training: current trends and future directions]. – 2001 (May, 22-23). – 56 p.
4. Rolheiser-Bennett C. Collegial support in a pre-service program and induction program: Building norms for professional growth / C. Rolheiser-Bennett. – 1991. – 25 p.
5. Ruchen Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / Dominique S. Ruchen. – Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – 2003. – 206 p.
6. Spector J. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY / J. Spector // Competencies for Online Teaching: ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – New York, 2000. – P. 1-3.
7. The Development of Education in Canada: Report of Canada. In response to the International survey in Preparation for the 46 session of the International Conference on Education. – The Council of Ministers of Education: Geneva. – 2001 (September, 5-8). – 15 p.

Надійшла до редколегії 27.10.15

А. Лебедева, канд. пед. наук, асист.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНЦІЙ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглянута важливість проблеми формування системи компетенцій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Досліджено, що сучасна підготовка вчителя до професійної діяльності базується на компетентнісно орієнтованому підході, формованні ключових компетентностей.

Ключові слова: компетенції, професійна підготовка, учителі.

А. Лебедева, канд. пед. наук, асист.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассмотрена важность проблемы формирования системы компетенций в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Исследовано, что современная подготовка учителя к профессиональной деятельности базируется на компетентно-ориентированном подходе, сформированы ключевых компетентностях.

Ключевые слова: компетенции, профессиональная подготовка, учителя.

Відомості про автора

Лебедева Алла Володимирівна – Україна, м.Київ. кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки факультету психології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, e-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Лебедева Алла Владимировна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13, e-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Lebedeva Alla Volodymyrivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Lecturer of Pedagogics Chair of Psychology Department of Kyiv National University named after Taras Shevchenko

Contact information: +38044 521 35 13, e-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

УДК 378

Т. Люріна, канд. пед. наук, проф,
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь
Н. Молодиченко, канд. пед. наук, доц.
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь
М. Коваленко, ст. викладач
Комунальний вищий навчальний заклад Київської обласної ради
"Богуславський гуманітарний коледж ім. І. С. Нечуя-Левицького", Богуслав

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті висвітлено питання формування комунікативної культури студентів педагогічних навчальних закладів як показника професіоналізму сучасного педагога. Комунікативна діяльність, як будь-яка інша, має певні мотиви, цілі і складається з низки комунікативних дій. Володіння комунікативними вміннями визначають рівень сформованості у педагогів комунікативної культури. Ефективність професійної діяльності майбутнього педагога значною мірою зумовлена не тільки здібностями людини, індивідуальними стійкими якостями особистості, рівнем сформованості професійних умінь та навичок, але й "суб'єкт-суб'єктами" відносинами.

Ключові слова: культура, комунікативна культура, майбутні педагоги, професіоналізм, навчання, комунікативна компетенція.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги, поставлені суспільством, державою потребують переосмислення професійної компетентності педагога. "Кожна країна зацікавлена в тому, щоб підготувати когорту таких учителів, які б не лише забезпечували кількісну реалізацію завдань обов'язкового навчання, а й підносили на значно вищий рівень освіченість і культуру її громадян. Саме з діяльності представників цього фаху розпочинається складний ланцюг основних взаємопов'язаних процесів, який схематично можна представити як: навчання і виховання дітей і молоді – якісна освіта – науковий і технічний прогрес – розвиток суспільства. і власне означений кінцевий результат значною мірою залежить від потенціалу першопоштовху: умінь, зусиль, здібностей та професіоналізму учителя" [6]. Стратегічні напрями перебудови вітчизняної освітньої системи відображено в державних документах: Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти" Державній програмі "Вчитель", Концепції педагогічної освіти.

Вочевидь актуалізація проблеми підготовки сучасного педагога-професіонала зі сформованою комунікативною компетенцією, оскільки серед умов успішної його професійної діяльності є постійна комунікаційна взаємодія з колегами, учнями та їх батьками, громадськістю, порозуміння між ними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій учених свідчить про посилення уваги науковців до проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів. Зокрема,

зазначену проблему досліджували А. Москаленко, І. Зязюн, О. Мороз та ін. ізні аспекти проблеми формування комунікативної культури привертають увагу багатьох науковців. Певний інтерес представляють роботи таких авторів як Н. Анікеєва, Ш. Амонашвілі, О. Бодальов, Ю. Гагін, В. Грехньов, В. Кан-Калік, Я. Коломінський, А. Петровський, Л. Петровська, В. Семиченко, М. Тутушкіна та ін., які досліджували культуру взаємостосунків учителя і школярів, характер педагогічної взаємодії в системі "вчитель-учень", засоби гуманізації навчального спілкування.

Цікавими для нас в контексті розв'язання проблеми формування комунікативної культури студентів педагогічних навчальних закладів до спілкування та педагогічної взаємодії є праці О. Вербицького, Г. Ковальова, О. Леонтьєва, В. Сухомлинського та ін.). Окремі аспекти взаємодії, спілкування та підготовки студентів до комунікативної діяльності знайшли своє відображення в таких напрямках: діяльнісний підхід до спілкування (А. Москаленко, Л. Савенкова, В.В. Рижов); формування стилю педагогічного спілкування (О. Андреев); формування особистісних якостей учителя як суб'єкта педагогічного спілкування (О. Бодальов, Я. Коломінський); розробка критеріїв оцінки комунікативної підготовки вчителя до педагогічної діяльності (Ю. Азаров, Н. Кузьміна); використання соціально-психологічного тренінгу під час навчання спілкування (Т. Яценко).

Мета статті полягає у висвітленні питання формування комунікативної культури майбутніх педагогів в умовах педагогічного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. У світовому просторі педагогічна професія належить до найбільш відповідальних [6]. Серед інших професійних умінь особливу значущість становлять комунікативні вміння, володіння якими визначають рівень сформованості у педагогів комунікативної культури, оскільки основним інструментом роботи педагога-професіонала виступає спілкування. Професіоналом ми вважаємо людину, яка "досягла високого вміння, мистецтва, майстерності в будь-якій галузі" [2]. Здійснити професійну підготовку фахівців-професіоналів, які б володіли творчим професійним мисленням і здатні забезпечувати високу якість освіти і культури, досить складно. На перешкоді стають об'єктивні і суб'єктивні фактори, "Держава, яка зацікавлена у суспільному прогресі постійно ставила і продовжує ставити доволі високі вимоги як загалом до загальноосвітньої школи, так і до представників педагогічних професій, вважаючи їх еталоном знань, моральних чеснот, зразком громадянської зрілості та поведінки. Все це накладає відбиток на стандартах і змісті педагогічної підготовки. Вони є широкомасштабними, методологічно і теоретично переважаними [6]. Суттєвим показником професіоналізму сучасного педагога є рівень його комунікативної культури.

Культура, як зміст і певна характеристика життєдіяльності людини та суспільства, багатогранна. Тому при розгляді її сутності, структури, специфіки можливі різні підходи. Наслідком багатовимірності поняття культури є велика кількість її визначень сьогодні у науковій літературі (їх налічується близько 500 варіантів) [4].

Основними визначеннями поняття культури можна назвати ті, що можуть слугувати теоретичною основою розв'язання завдань з формування комунікативної культури студента – майбутнього педагога, а саме:

- визначення комунікативної культури як важливої функції загальної культури, яка включає форми і способи спілкування, передачу інформації на основі традицій, досвіду, норм поведінки, що накопичений людьми, поколіннями, етносами, епохами та ін. Прихильниками цього підходу є В. Андрущенко, В. Омельченко, О. Салтовський та інші вчені;

- уявлення про комунікаційну культуру як специфічну діяльність людини через свідоме осмислення своїх дій та вчинків розглядають Ю. А. Жданов, М. С. Каган, Дж. Лалл, Д. Томпсон, Д. Чейні та інші автори;

- аксіологічне трактування культури, як системи матеріальних і духовних цінностей, створених людиною в процесі суспільно-історичної практики відображено у працях В. Андрущенка, М. Михальченка, В. Молодиченка, В. Огнев'юка, Т. Троїцької та інших філософів.

Аналіз наведених підходів дає підставу стверджувати, що комунікативна культура особистості відноситься до основних видів культури і надає можливість людині пізнавати себе та інших через головне джерело культури і спілкування. З позиції діяльнісного підходу спілкування може розглядатись у двох аспектах: як атрибут діяльності і як самостійний різновид суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Спілкування і комунікація як складові комунікативної діяльності становлять єдине утворення, інтегративне не тільки за формою його проявів, але й за природою психологічних механізмів, що забезпечують його. Якщо вести мову про формування комунікативної культури майбутніх педагогів у комунікативній діяльності учасників педагогічного процесу, то комунікатор, як зацікавлена особа, повинен створити умови для реалізації факторів "ефективної комунікації", використовуючи різноманітні засоби, щоб забезпечити партнерів статус суб'єкта [7]. Об'єктом комунікативної діяльності одного з

учасників спілкування є інша людина, а предметом – його внутрішній світ [3].

Комунікативна діяльність, як і будь-яка інша, має певні мотиви, цілі і складається з низки комунікативних дій [8]. Таке розуміння взаємозв'язку культури та діяльності дозволяє в контексті нашого дослідження розглядати взаємозв'язок комунікативної культури та комунікативної діяльності, певним чином, впливає на розвиток комунікативної культури особистості. У процесі своєї діяльності особистість удосконалює свою культуру, збагачує її цінностями, а також створює нові способи діяльності, які є показниками оволодіння культурою вищого рівня.

У сучасній філософській, соціологічній, психолого-педагогічній літературі, можливо, немає більш багатозначного поняття, аніж поняття "культура". Філософи епохи Відродження – Т. Мор, Ф. Бекон, Б. Спіноза – закріпили у суспільній свідомості цей термін як синонім розвитку будь-чого: наукового знання, правил поведінки, мовлення, етикету.

Пізніше слово "культура" стало використовуватися для характеристики освіченості, вихованості. На початку ХХ століття російський учений-педагог, філософ, публіцист С. І. Гессен у своїх працях визначає культуру як "синтез освіти, громадянства та цивілізованості індивіда" [1]. Поряд з цим, існує безліч інших визначень. Значне розповсюдження отримує у цей час діяльнісний підхід, у відповідності до якого культура становить специфічний спосіб діяльності людини. Ціннісний підхід дозволяє розглядати культуру як спосіб реалізації ідеально-ціннісної мети. Нині філософська наука виділяє також технологічний, системний, структурно-функціональний, семіотичний та інші підходи до розуміння сутності культури, що відображають ті чи інші її аспекти.

Серед цієї різноманітності підходів і трактовок нам найбільш близька думка сучасних вітчизняних науковців, філософів (В. П. Іванова, В. П. Козловського та ін.) про те, що культура "передбачає змістовний базис взаєморозуміння людей у суспільстві, міру і еталони дійсно людських форм спілкування і поведінки" [9]. Саме на це судження ми спиралися у ході теоретичного аналізу комунікативної культури як професійно-особистісного утворення.

Зазначимо, що сьогодні термін "культура" все частіше використовується вітчизняними і зарубіжними дослідниками як ступінь характеристики загального розвитку індивіда, як міра досконалості, досягнутої людиною у тій чи іншій галузі діяльності.

Саме ця думка дозволила вченим у дослідженні різних аспектів професійної діяльності використовувати терміни "інтелектуальна культура", "духовна культура", "емоційна культура", "комунікативна культура" та ін. Перш, ніж розкрити, що ми розуміємо під поняттям комунікативна культура сучасного педагога, слід з'ясуємо, що ж саме ми розуміємо під культурою комунікативною.

Психологи використовують термін "комунікація" (від англ. communicate – повідомляти, передавати), поперше, для характеристики структури ділових і міжособистісних зв'язків між людьми і, по-друге, для характеристики обміну будь-якою інформацією взагалі. Вони стверджують, що комунікація включає обмін уявленнями, ідеями, інтересами, настроєм, почуттями, установками і т.п. між людьми під час спільної діяльності" [5]. Сума набутих людиною знань, умінь, навичок спілкування, сформованих на кожному конкретному етапі її розвитку, і складає основи для формування комунікативної культури особистості.

Дослідження проблеми формування комунікативної культури визначають різні підходи до розкриття змісту та сутності цього феномена.

Велике значення для дослідження комунікативної культури майбутнього педагога має культурологічний підхід, оскільки він передбачає освоєння та створення цінностей, дозволяє визначити напрями формування комунікативної культури майбутніх педагогів, а також акцентує увагу на тих основних компонентах, які становлять сутність комунікативної культури.

Аналіз сучасних досліджень дає змогу визначити існування двох напрямів формування комунікативної культури

- професійна освіта молодшої людини не може бути завершеною без сформованої культури мови, мистецтва мовлення, етики комунікативної поведінки, високих моральних якостей та гуманістичного світогляду;

- комунікативна культура передбачає наявність у кожного фахівця певних якостей і стратегій поведінки, які сприяють досягненню цілей у спілкуванні з іншими людьми: скласти позитивне враження про себе, продуктивно спілкуватися, орієнтуватися на успіх у професійній діяльності, прагнути до самореалізації в суспільних відносинах, адаптуватися до нових стосунків у трудовому колективі.

Утвердження гуманістичної парадигми сучасної системи вітчизняної освіти створює підґрунтя для того, щоб розглядати особистість не тільки як носій знань, практичних умінь, етичної норми і традицій, а й як носій індивідуальних властивостей, які самі здатні змінюватися.

Цей підхід дозволив нам з'ясувати, що комунікативна культура педагога – це динамічне особистісне утворення, яке концентрує в собі мистецтво мовлення і слухання, об'єктивного сприйняття і правильного розуміння, сприяє побудові гуманних взаємостосунків і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів. Спираючись на сучасні дослідження у сфері спілкування, взаємостосунків і взаємодії суб'єктів і об'єктів, у структурі комунікативної культури педагога можна виділити такі складові:

- світоглядна складова: система поглядів, переконань, принципів, знань і цінностей, етичних і естетичних норм;

- мотиваційна складова: мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки, професійна спрямованість;

- власне комунікативна складова: комунікативні вміння і навички (вербальні, невербальні), культура і змістовність мовлення;

- емоційно-вольова складова: емпатія, тактовність, витримка, толерантність, почуття гумору;

- конструктивна складова: адекватне сприйняття і самооцінка, гнучкість, рефлексивні здібності, здатність прогнозувати розвиток взаємостосунків і взаємодії.

Комунікативна культура передбачає також високі моральні якості педагога, його ставлення до особистості, а не як засобу досягнення мети. Комунікативна культура сучасного педагога – складова частина його професійної культури. У той же час, комунікативна культура – поняття більш широке, оскільки характеризує активність індивіда також і поза сферою його професійних інтересів.

Висновки. Отже, вимоги культури передбачають культурологічну діяльність, в результаті якої відбуваються позитивні перетворення в різних сферах суспільства (соціальной, економічній, духовній), тобто створюються цінності культури. Майстерність у професії педагога тісно пов'язана з умінням досконало володіти засобами та техніками спілкування. У структурі спілку-

вання виокремлюємо зміст (комунікацію) і форму (взаємодію). Різновиди комунікативної діяльності:

- об'єктом комунікативної діяльності є інша людина як особистість;

- у процесі комунікативної діяльності кожна сторона виступає і як об'єкт, і як суб'єкт комунікативної діяльності;

- продукт комунікативної діяльності – образ іншої людини.

Комунікативна культура і компетентність, емпатія, толерантність є тими характеристиками, які потрібні кожному педагогу, щоб оптимально організувати власну професійну діяльність у середовищі школи та громади. Володіння комунікативними вміннями визначають рівень сформованості у педагогів комунікативної культури.

Ефективність професійної діяльності майбутнього педагога значною мірою зумовлена не тільки здібностями людини, індивідуальними стійкими якостями особистості, рівнем сформованості професійних умінь та навичок, але й "суб'єкт-суб'єктними" відносинами, які необхідні в даному виді діяльності. Подальшого наукового пошуку потребує питання розробки технології формування комунікативної культури педагогів у процесі самовиховання та підвищенні професійної майстерності.

Список використаних джерел

1. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С. И. Гессен – М.: Школа-Прессе, 1995. – 448 с.
2. Коломинский Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. – М.: Знание, 1974. – 96 с.
3. Костюк Г. С. Исследования по проблеме обучения и развития // Г. С. Костюк // Сов. педагогика. – 1964. – № 5. – С. 148-151.
4. Культура. Идеология. Особистість: Методолого-світогляд. аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 578 с.
5. Практическая психология для преподавателей / В. Л. Васильев, С. А. Волков и др. / Под ред. М. К. Тутушкиной. – М.: ИИД "Филинь", 1997. – 328 с.
6. Професійна підготовка сучасного учителя: проблеми і орієнтири [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eenu.edu.ua/uk/articles/profesiyna-pidgotovka-suchasnogo-uchitelya-problemi-i-orientiri>
7. Сагач Г. М. Мистецтво ділової комунікації: навчальний посібник / Г. М. Сагач. – К.: Київ. ін-т. банкірів банку "Україна", 1996. – 180 с.
8. Сухомлинский В. А. Потребность человека в человеке / В. А. Сухомлинский. – М.: Советская Россия, 1981. – 93 с.
9. Шепеленко Т. Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. Л. Шепеленко; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К 1999. – 19 с.

References

1. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki: Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu / S.I. Gessen – M.: Shkola-Prese, 1995. – 448 s.
2. Kolominskiy Ya. L. Psihologiya obscheniya / Ya. L. Kolominskiy. – M.: Znanie, 1974. – 96 s.
3. Kostyuk G. S. Issledovaniya po probleme obucheniya i razvitiya / G.S. Kostyuk // Sov. pedagogika. – 1964. – # 5. – S. 148-151.
4. Kultura. Ideologiya. Osobistst: Metodologo-svltoglyad. anallz / V. Andruschenko, L. Guberskiy, M. Mihalchenko. – K.: Znannya UkraYini, 2002. – 578 s.
5. Prakticheskaya psihologiya dlya prepodavateley / V. L. Vasilev, S.A. Volkov i dr. / Pod red. M. K. Tutushkinoy. – M.: IID "Filin", 1997. – 328 s.
6. Profeslyna pldgotovka suchasnogo uchitelya: problemi i oriEntiri [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://eenu.edu.ua/uk/articles/profesiyna-pidgotovka-suchasnogo-uchitelya-problemi-i-orientiri>
7. Sagach G. M. Mistetstvo dllovoYi komunlkatsiyi: navchalniy poslbnik / G. M. Sagach. – K.: KiYiv. In-t. bankirlrv banku "UkraiYina", 1996. – 180 s.
8. Suhomlinskiy V. A. Potrebnost cheloveka v cheloveke / V.A. Suhomlinskiy. – M.: Sovetskaya Rossiya, 1981. – 93 s.
9. Shepelenko T. L. Formuvannya komunikativnih umln studentlv ekonomlchnogo unlvrsitetu v protsesl vivchennya psihologo-pedagoglchnih distsiplnl: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / T. L. Shepelenko; Institut pedagoglki i psihologlYi profeslnoYi osvlti APN UkraYini. – K 1999. – 19 s.

Надійшла до редколегії 06.10.15

T. Lyurina, Ph. D., Professor
 Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine
 N. Molodychenko, Ph.D., Associate Professor
 Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine
 M. Kovalenko, Senior Lecturer
 Communal higher educational institution of Kyiv regional council
 "Bohuslav humanitarian college named after NechuyLevytsky", Bohuslav, Ukraine

FORMING CULTURE OF COMMUNICATION FUTURE TEACHERS

The article highlights the issue of communicative culture of students of pedagogical schools as an indicator of the professionalism of the modern teacher. Communicative activity like any other, has certain motives, purposes and consists of a series of communicative action. Characteristics communicative skills determine the level of formation of communicative culture of teachers. The effectiveness of future teacher professional activity is largely due not only human abilities, persistent individual personality, level of formation of professional abilities and skills, but also "subject-subject" relations.

Keywords: culture, communicative culture, future teachers, professionalism, training, communicative competence.

Т. Люрина, канд. пед. наук, проф.
 Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, Україна
 Н. Молодиченко, канд. пед. наук, доц.
 Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, Україна
 М. Коваленко, ст. препод.
 Коммунальное высшее учебное заведение Киевского областного совета
 "Богуславский гуманитарный колледж им. И. С. Нечуя-Левицкого", Богуслав, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье освещены вопросы формирования коммуникативной культуры студентов педагогических учебных заведений как показателя профессионализма современного педагога. Коммуникативная деятельность, как любая другая, имеет определенные мотивы, цели и состоит из ряда коммуникативных действий. Знание коммуникативными умениями определяют уровень сформированности у педагогов коммуникативной культуры. Эффективность профессиональной деятельности будущего педагога в значительной мере обусловлена не только способностями человека, индивидуальными устойчивыми качествами личности, уровнем сформированности профессиональных умений и навыков, но и "субъект-субъектным" отношениями.

Ключевые слова: культура, коммуникативная культура, будущие педагоги, профессионализм, обучение, коммуникативная компетенция.

Відомості про авторів:

Люрина Таніта Іванівна – Україна, Мелітополь, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького ;

Контактна інформація: E-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Молодиченко Наталія Алімджанівна – Україна, Мелітополь, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач секції іноземних мов кафедри педагогіки початкової освіти Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Контактна інформація: E-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Коваленко Марина Вікторівна – Україна, Богуслав, старший викладач Комунальний вищий навчальний заклад Київської Обласної Ради "Богуславський гуманітарний коледж ім. І. С. Нечуя-Левицького".

Контактна інформація: (04561) 4-28-86

Люрина Танита Ивановна – Украина, Мелитополь, кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики начального образования Учебно-научного института социально-педагогического и художественного образования Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого

Контактная информация: E-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Молодиченко Наталія Алімджанівна – Украина, Мелитополь, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая секцией иностранных языков кафедры педагогики начального образования Учебно-научного института социально-педагогического и художественного образования Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого

Контактная информация: E-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Коваленко Марина Викторовна – Украина, Богуслав, старший преподаватель Коммунальное высшее учебное заведение Киевского областного совета "Богуславский гуманитарный колледж им. И. С. Нечуя-Левицкого", Богуслав, Украина

Контактная информация: (04561) 4-28-86

Lyurina Tanita Ivanivna – Ukraine, Melitopol, Ph.D., professor, head of department of primary education pedagogy Educational and Research Institute of Social and art education pedahohichnoyita Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky

Contact information: e-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Molodychenko Natalia Alimdzhanivna – Ukraine, Melitopol, Ph.D., Associate Professor, Head of the Section of Foreign Languages Department of Pedagogy of primary education Educational Research Institute socio-educational and artistic education Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky

Contact information: E-mail: tanita_ivanovna@mail.ru

Kovalenko Marina Victorivna – Ukraine, Bohuslav, Senior Lecturer, Communal higher educational institution of Kyiv regional council "Bohuslav humanitarian college named after NechuyLevytsky"

Contact information: (04561) 4-28-86

UDC 378

A. Marushkevych, Doctor of Sciences (pedagogical), Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

STYLISTIC FEATURES OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The concept "style of management" has been explained in this article, there is also characteristic of styles used in managers' practice. There are descriptions of features of such styles of management as authoritarian, democratic, liberal and popular now anonymous, open, initiative, regime subordination, collective and their key elements such as initiative, ability to work with information, defense your thoughts, decision-making, conflict solution, critical analysis. It has been proved the importance of using different styles of management with the aim of providing its effectiveness

Keywords: educational institutions, management, styles of management, efficiency.

Global changes in the education system in Ukraine demand new approaches to the management of educational institutions. Orientation of our country towards democratic transformations, humanization of social relations and the development of market economy require scientific search of new effective mechanisms of management that would affect the quality of human relationships and develop skills to live and navigate in constantly changing world.

Problem of management of educational institutions is the subject of some research in many sciences: philosophy, management, economics, sociology, law, psychology, pedagogy. The term "management" is defined as an element, function of organized systems of different nature (biological, social, technical). These systems ensure the preservation of relevant structures and support the regime of their activity and the implementation of their programs. The term "management" is considered through the methods and activity to meet requirements for quality education.

The awareness of the concept of "management" is very important because in education management is one of the main administration functions, which ensures the process of purposeful influence of the subject (manager) on the object (the social system, which operates under market conditions), in the result of which there is a qualitative change of the object of management and the levels of competitiveness are increasing [2, p.484]. Demands of society to professional qualities of a manager are changing with the development of management. Earlier the main requirement for a manager was the ability to react to changing market situation as quickly as possible. Today, successful specialist is a manager who finds new markets for his institution, actively making changes in them. Carrying out its responsibilities, the manager acts as a leader, innovator etc. In this process it is very important to have pedagogical culture as an integral social individual quality, which implies a certain level of psychological and pedagogical training and personal qualities (pedagogical orientation, moral upbringing, pedagogical tact, language culture etc.) [1, p. 66-70]; synthesis of high professionalism in the internal qualities of a teacher, possession of management methods and culture-creative capabilities. The manager who has pedagogical culture has a well-developed pedagogical thinking and consciousness, has a high creative potential.

The purpose of this publication is characteristic of stylistic features of management of educational institutions, defining main elements for the disclosure of their impact on the effectiveness of manager's work in education.

The task of publication: to reveal stylistic features of management of educational institutions, describing their main elements.

Today education needs such managers who could ensure the development of the institution by their support, preservation of its traditions and moving ahead, creative work in the direction of innovation.

Quality of management in terms of organization of work of collective for achieving goals requires enormous effort of thought, brings to a person specific requirements. Specialists of this level should understand these requirements; develop competence, new feelings and ability to take risks, high efficiency etc. The modern manager must not be indifferent to the team, work with people properly, show originality in decisions. Managers must be aware of the actual state of the educational process in modern educational institutions, have responsibility, initiative and commitment. It is important to take into account manager's style of life which indicates a certain type of behavior, affects the life activity, lets focus attention on motives, forms and orientation of decisions, actions, everyday behavior etc. Lifestyle of a manager influences his style of management, which has important meaning for the successful functioning of any institution. The term "style" lat.stylus <gr. stylos – rod for writing means a thing that help to fulfill something that features a set of unique techniques [6, c. 474], that is a set of individual tools and techniques used by a manager in his activity. Peculiarities of communicative abilities, personal qualities, creative personality, relationships with subordinates are reflected in the style of management. Today there are many definitions of a style of management. Let's consider some of them. N.L. Kolominisky said [5, p.148] that a style of management of education is a system of methods, techniques, tools that prevail in the activity of the manager, and peculiarities of their use. V.A. Singer [7, p.188] justifies his understanding of a style: a style of management – peculiarities of realization of power-manager administrative functions that reflect his perception of subordinates and level of his personal culture. V.M. Shepel [8, p.143] explains the style of the manager as a kind of stereotype of mental symptoms and real actions that are inherent to the individual. The style of work of a manager is a clear manifestation of principles, forms and methods of implementation of management tasks due to which his personal and professional qualities and anthropological training are demonstrated. L.M. Kravchenko [4, p.24] understands the style of work of the manager of education as flexible behavior of the manager according to the staff. This behavior is based on self-organization and self-control and is focused on achieving the objectives of the educational institution. So a style of management is a system of personal means and ways of administrative activity of the manager of education to achieve objectives.

Hence interpretation of stylistic peculiarities of management of educational institution, which are characterized in each individual manager by his capabilities, knowledge, skills, ability to work in a fast-changing circumstances and achieve a certain level of performance. Stylistic peculiarities of management of educational institution influence on the level of development of complex of psychological indicators of value-motivational sphere of staff, efficiency of management, psychological climate among teachers as direct subjects of management and also direction of motivation to learning of students.

Every manager has some stereotypes of management activity. Basic concepts of styles of management proves that the style reflects the established ways of the activity of the manager. It is closely related to its psychological characteristics. Style is not an innate quality, but it is formed during the activity and changing with time.

We are used to distinguish three most common management styles: authoritarian, democratic, liberal. They are used more often by managers. In "pure" form each of them has its own distinctive features.

The authoritarian style is characterized by the fact that all decisions are made by the manager alone. Subordinates are considered as objects of influence, but not equal partners. The structure of power is constructed as an extremely tough, decisions made on the upper floors of hierarchy come down in the form of orders, which are not negotiable and they shall be conclusively performed. Consequently subordinates lose activity, show aggression, lack of confidence in their actions. They are not satisfied with their profession. The managers with the authoritarian management style have high self-esteem and low evaluation of possibilities of subordinates, to which a manager feel mistrust and arrogance.

Democratic management style is opposite to authoritarian one. Decision making is made collectively, not only by managers. The subordinates in decision making are considered as equal partners. They are satisfied with their profession and work, as the realization of their opportunities. In this style lower-level managers very often begin to represent and defend the interests of employees before senior managers, showing initiative, demonstrating the ability to nonstandard solutions. Under such conditions moral climate in collective is getting better, there is a desire to realize their possibilities creatively.

Liberal style essentially means transfer of the manager's initiative to their subordinates. The manager with such style does not show proper interest in quality of subordinates fulfilling tasks given by him, demonstrating his activity, but he controls not decisively, without the system, trying to avoid any innovations. During such managing subordinates slowly lose the motivation to work, seldom show initiative, indifferent to the results of their work etc.

Except described common features of styles of management it can be revealed the essence of some of less popular styles, that are used by modern managers in daily practice. We know of the existence of a "hidden" or "anonymous" style of management. Its sense is that senior management is unknown to lower and middle managers and ordinary employees. This style of management is made by a man who is seen by nobody and who never meets with somebody except their deputies, but his influence is felt in directing activity of the educational institution and achieving results in its functioning. In contrast, there is "open" or "visible" style of management, which is characterized by active communication of a manager with subordinates. There is an executive style of management, which is characterized by a focus of a manager on the official subordination. It is known that there is an initiative style that focuses on a specific case.

Sometimes we can meet style of regime subordination to a manager in which priority is given to the maximization of performance of indices through the implementation of the authority and control of the activities of subordinates. By contrast some managers use such a style of management as "a suburban club", which is manifested in minimum care of production and maximum care of people. Style of "collective" management combines care of production as well as people [3].

Management style is not something constant for a certain manager. Its effectiveness depends on personal capabilities of a manager, knowledge and awareness of methods of stimulation and joining efforts of team members towards achieving the objectives.

There are the following main elements in management as initiative, ability to work with information, defense of your thoughts, decision making, conflict solution, critical analysis of fulfilled assignments. They are essential to ensure effective management. Their realization in management activity can be directed to the care of production and people.

The nature of the combination of care of people and production define the essence of styles of management that are frequently changed by managers. Different circumstances can cause changing of a usual style of management. A manager's style depends on things that can increase or reduce the effectiveness of management. The experience got by a manager in a certain case, helps to increase his contribution to the activity of the educational institution and the quality of education in it. A creative manager can analyze the consequences of a style of management and decide what changes are needed to increase the contribution of each subordinate to the final result of activity of the educational institution.

Today many concepts of styles of management have been formulated. They agree on the fact: style reflects the established ways of a manager's activity and is closely connected with his psychological characteristics of thinking, decision-making.

Most managers believe that the study of a style of management is carried out to determine the negative traits of leadership to improve management activity, relations in the team and, more generally, to improve the management of the educational institution. The competent manager is a person who knows the sphere of management. Managerial competence is a range of issues of management, which expert must know. The values are basis of management.

To make a conclusion it is worth to say that the stylistic features of management of the educational institution are determined by the extent of a manager's delegation of authority to other professionals, involving subordinates in decision-making, level of awareness etc. A clean style of management does not occur or occurs very rarely. The presence of an individual style of a manager speaks on the one hand, about his adaptation to a specific structure, and on the other hand – about maximum possible disclosure of personal opportunities. Analysis of researches of managers' individual styles of management of educational institutions shows that the one who has democratic style of management achieve the best results. However, highly skilled managers, depending on the situation, level of formation of collective, on individual qualities of each subordinate use different styles to manage effectively and achieve high results.

Список використаних джерел

1. Воробьев Н.Е., Суханцева В.К., Иванова Т.В. О педагогической культуре будущего учителя/ Н.Е. Воробьев, В.К. Суханцева, Т.В. Иванова // Педагогика.-1992.- №1-2. – С. 66-70.
2. Енциклопедія освіти/Акад. пед. наук України: головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.484.
3. Григоров А.А., Палюх М.С., Литвин Л.М., Літвінова Т.Д. Основи економічної теорії: політекономічний аспект: Навч. посіб. Для студ. вищих навч. закл. / А.А.Григоров, М.С.Палюх, Л.М.Литвин, Т.Д.Літвінова. – Тернопіль: ТДПУ, 2002. – 304 с.
4. Кравченко Л.М. Стиль роботи менеджера освіти/ Л.М. Кравченко // Педагогіка математики і природознавства. V Всеукраїнське читання, присвячене пам'яті М.В.Остроградського, 24-25 вересня 2001р. Збірник статей. – Полтава: ПОІППО, 2001.– 72 с.
5. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). Монографія/ Н.Л. Коломінський. – К.: МА УП, 2000.– 286 с.
6. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 608 с.

7. Спивак В.А. Корпоративная культура/ В.А. Спивак – СПб: Питер, 2001.–362 с.

8. Шепель В.М. Человек оведческая компетентность менеджера. У пра- вленческая антропология / В.М. Шепель. – М.: Нар. образ-е, 1999. – 432 с.

References

1. Vorobev N.E., Sukhantseva V.K., Yvanova T.V. O pedahohycheskoy kulture budushcheho uchytelya / N.E. Vorobev, V.K. Sukhantseva, T.V. Yvanova // Pedahohyka.-1992.- №1-2. – S. 66-70.

2. Entsyklopediya osvity/Akad. ped. nauk Ukrayiny: holovnyy red. V.H. Kremen. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – S.484.

3. Hryhoruk A.A., Palyukh M.S., Lytvyn L.M., Litvinova T.D. Osnovy ekonomichnoyi teorii: politekonomichniy aspekt: Navch. posib. dlya stud. vyshchykh navch. zakl. / A.A.Hryhoruk, M.S.Palyukh, L.M.Lytvyn, T.D.Litvinova. – Ternopil: TDP, 2002. – 304 s.

4. Kravchenko L.M. Styl roboty menedzhera osvity/ L.M. Kravchenko /Pedahohika matematyky i pryrodoznavstva. V vseukrayinski chytannya, prysvyacheni pamyati M.V.Ostrohradskoho, 24-25 veresnya 2001. Zbirnyk statey. – Poltava: POIPPO, 2001.– 72 s.

5. Kolomynskyy N.L. Psykholohiya menedzhmentu v osviti (sotsialno-psykholohichnyy aspekt). Monohrafiya / N.L. Kolomynskyy. – K.: MA UP, 2000.– 286 s.

6. Slovar ynostrannykh slov. – 14-e yzd., yspr. – M.: Rus. yaz.,1987. – 608 s.

7. Spyyvak V.A. Korporativnaya kultura/ V.A. Spyyvak – SPb: Pyter, 2001.–362 s. 8. Shepel V.M. Chelovekovedcheskaya kompetentnost menedzhera. U pravlencheskaya antropohyya / V.M. Shepel. – M.: Nar. obraz-e, 1999. – 432 s.

Надійшла до редколегії 06.10.15

А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У публікації тлумачиться поняття "стиль управління", подається характеристика найбільш застосовуваних стилів у практичній діяльності управлінців. Розкриваються особливості стилів управління та їх головних елементів. Доводиться важливість використання різних стилів управління з метою забезпечення його ефективності.

Ключові слова: навчальні заклади, управління, менеджмент, стилі управління, ефективність.

А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

В публикации толкуется смысл понятия "стиль управления", предоставляется характеристика наиболее используемых стилей в практической деятельности управленцев. Раскрываются особенности стилей управления и их основные элементы. Доказывается важность использования разных стилей управления с целью обеспечения его эффективности.

Ключевые слова: учебные заведения, управление, менеджмент, стили управления, эффективность.

Відомості про автора

Марушкевич Алла Адамівна – Україна, м. Київ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, e-mail: 7591@ukr.net

Марушкевич Алла Адамовна – Украина, г. Киев, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 521 35 13, e-mail: 7591@ukr.net

Marushkevych Alla Adamivna – Ukraine, Kyiv, Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Head of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 521 35 13, e-mail: 7591@ukr.net

УДК 377.14

А. Москаленко, канд. пед. наук, доц.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УПРАВЛІНЦІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

У статті розглянуто процес формування комунікативної компетентності майбутнього управлінця навчальним закладом. Акцентується увага на антропологічному підході до окресленого процесу. Визначається професійна значущість спілкування, обґрунтовуються умови ефективного педагогічного спілкування: теоретико-методологічні і технологічні основи розвитку вмін педагогічного спілкування; критеріально-ціннісного підходу до діагностики вмін спілкування.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, формування, антропологічний підхід, управлінці навчальних закладів, спілкування, вміння педагогічного спілкування.

Постановка проблеми. Значення проблеми формування комунікативної компетентності в умовах реформування освіти в цілому і вищої, зокрема, обумовлює необхідність підвищення її рівня в кожного управлінця навчального закладу, оскільки управлінець належить до типу "людина-людина", що поєднує в собі як суб'єкт-об'єктні, так і суб'єкт-суб'єктні відносини, й успіх його діяльності залежить від його здатності організувати свою роботу на основі професійно виваженого, науково обґрунтованого спілкування з суб'єктами сфери взаємодії.

Аналіз доробку вчених. Як показало вивчення наукових джерел, до окремих аспектів цієї проблеми зверталися як зарубіжні, так і вітчизняні просвітители починаючи з античних часів і сучасні дослідники не залишають її позаувагою. Зокрема окреслену проблему не обійшли

увагою Сократ, Платон, Демокрит, Аристотель, Цицерон, Т. Мор, Т. Кампанелла, Дж. Локк, Ж-Ж. Руссо, К. Гельвецій, Д. Дідро, Й. Песталоцці, Ф. Дістерверг, Й. Оуен, І. Галлятовський, І. Гізель, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, О. Духнович, К. Ушинський, Б. Грінченко, С. Русова, І. Опенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Киричук, В. Крисько, С. Курганова, О. Леонтьєв, Л. Мітіна, А. Москаленко, С. Мусатов, Л. Савенкова, В. Семиченко, Л. Ситниченко, С. Степанов, С. Шейн Т. Гора та ін.

Аналіз доробку вчених засвідчив, що в останні десятиріччя аспекти спілкування особливо активно вивчаються в різних наукових дисциплінах: філософсько-методологічні підходи до проблеми спілкування досліджували М. Каган, соціологічний аспект спілкування –

Г. Андрєєва, В. Ковальов, соціально-психологічні особливості спілкування фундаментальне розробляли В. Богданов, Б. Паригін, П. Якобсон, психології спілкування присвячено роботи Б. Ананьєва, М. Бахтіна, В. Бехтерева, О. Бодальова, М. Боришевського, Л. Виготського, В. Гаркуші, О. Леонтєва, Б. Ломова, В. Мясичева, С. Рубінштейна, В. Семиченко, Т. Яценко, як педагогічну й розглядали І. Зязюн, О. Киричук, А. Мудрик, Л. Новикова.

На сьогодні залишається все ж залишається недостатньо дослідженою проблема формування комунікативної компетентності, використовуючи антропологічний підхід. На нашу думку, здатність відрізняти погане від гарного у спілкуванні, добро від зла за антропологічними критеріями заслуговують до себе найсерйознішої уваги. При збереженні зазначеної умови людина прагнучим до економічної, політичної, особистої свободи; навчиться розумного та плідного самоуправління.

Мета дослідження виявити особливості формування комунікативної компетентності навчальних закладів на основі антропологічного підходу.

У **завданнях** конкретизовано мету дослідження: розглянути сутність важливих для дослідження понять "антропологія", "педагогічна антропологія", "антропологічний підхід"; особливості формування комунікативної компетентності майбутніх управлінців в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу. Якщо прагнення людей до свідомого вибору найважливішого, що становить зміст і сенс їх життя, стане загальним, то будь-яка форма тиранії позбавляється соціальної підтримки, психологічного базису. Саме атмосфера навчального закладу покликана надихати цю основну потребу людського духу, закріпити, наповнити її конструктивним змістом. Людину необхідно навчити самостійно шукати і знаходити правильні рішення усіх життєвих проблем. У протилежному випадку вона обов'язково знайде неправильні відповіді на хвилюючі питання.

Процес людства та кожного окремо індивіда залежить від удосконалення методу пізнання та методу навчання. Ефективні педагогічні технології мають спиратися на антропологічні закони. У довідниковій літературі зустрічаються різні тлумачення поняття "антропологія". Так, Новий тлумачний словник української мови визначає антропологію як науку, "що вивчає біологічну природу людини, її раси і т. ін." [6, 49]; Словник іншомовних слів – як науку "про походження і еволюцію людини, утворення рас; нормальні варіації фізичної будови людини" [9, 59]; Словник-довідник як науку про людину. 1) Універсальна наука про людину, що вивчає її біологічну історію, матеріальну і духовну культуру викопних і сучасних людей, психологію, мову тощо. 2) Науку про мінливість людини у часі та просторі і має три великих підрозділи: антропогенез; морфологія та фізіологія; расогенез. Об'єктом дослідження в антропології є людина [2, 9].

Серед науковців найбільш близьке до нашого розуміння визначення поняття "антропологія" дають І. Аносов і О. Нікішенков, вказуючи, що термін "антропологія" увійшов у науковий обіг з грецької мови (у перекладі – "слово про людину", "поняття про людину", "вчення про людину") і означає галузь пізнання людини та її внутрішнього світу (духовного та біологічного) в контексті природи культури та суспільства [1, 7].

Сучасні антропологічні дослідження в галузі освіти ведуться Б. Бім-Бадом, В. Кузьмінім, В. Максаковою, Н. Невзорова, О. Орловим, Л. Рахлевської, В. Сластєніна, В. Чистяковим та іншими.

Сьогодні у сфері антропологічного пізнання умовно виділяють філософську, теологічну, фізичну, соціальну, культурну [1] та педагогічну антропології [8].

Розглянемо тлумачення ключового для нашого дослідження поняття "педагогічна антропологія". Педагогічна

антропологія розглядається як система педагогічних поглядів, яка ґрунтується на даних про людину. Вперше зазначений термін запропонував К. Д. Ушинський. Він твердив, що педагогіка, маючи справу з реальною людиною, повинна ґрунтуватися на всебічному її пізнанні. З положенням К. Д. Ушинського про необхідність вивчення людини в конкретній життєвій обстановці пов'язана його ідея про народність освіти, яка полягає в тому, що система освіти, повинна враховувати специфічні особливості історії і розвитку даного народу [3].

Педагогічна антропологія (поряд із культурною, етнографічною, лінгвістичною, соціологічною, історичною та ін.) розгортає наукове осмислення людини в координатах її освіти, виховання, учіння. Це теорія цілісної особистості, що реалізує ідею "особистості, яка розвивається в світі, який також розвивається". Серед актуальних проблем антропології вчені виокремлюють питання повноцінного розвитку особистості, формування її ціннісних орієнтирів, психологічного захисту, збереження психічного здоров'я, створення сприятливих умов для її розвитку і саморозвитку. Для їх розв'язання повинен бути задіяний антропологічний потенціал всієї системи освіти [5].

Педагогічна антропологія визначається як людинознавство, котре слугує вихованню та навчанню людей. Вона прагне з'ясувати, як олюднюється людина і як люди різного віку впливають один на одного наскільки дитина піддається вихованню на різних етапах життя, які причини та процеси становлення особистості, який характер різних груп і як особистість взаємодіє з ними. Закони індивідуального та групового розвитку стають базою педагогічної поради, попередженням про небезпеку [8, 13]. Антропологічна орієнтація в трактуванні виховної й освітньої проблематики виходить зі сприйняття людини як універсальної, вільної й відповідальної сутності. Педагогічні дії можуть і повинні порівнюватися з духовною цілісністю людини, її основною здатністю бути суб'єктом освіти й виховання [7].

У рамках нашого дослідження ми акцентуємо увагу на тому, що педагогічна антропологія відрізняється багатифакторним підходом до витоків і процесам розвитку особистості. Зазначене передбачає дослідження взаємодії у структурі особистості біологічних, соціальних, духовних чинників.

У зв'язку зі зміною картини світу, що має місце в останні роки, змінюються і погляди на людину, її виховання та розвиток. Вона розглядається як об'єкт космічної еволюції, відповідальний за стан світу, за долю Всесвіту (Ю. Волков), що вступає в діалог з природою (І. Пригожий) [4, 55]. На зміну абстрактно-об'єктивним моделям особистості приходять гуманітарний – бачення людини в її цілісності, єдності тілесного, душевного і духовного. Все більш поширеними стають ідеї самоцінності кожної особистості, наявності в неї унікального духовного і творчого потенціалу, потреби та схильності до самореалізації.

Педагогіка сьогодні осмислює виховний процес як сферу "виروشвання досвіду бути особистістю" (В. Серіков), як "піднесення душі, пробудження дремаючих сил, що допомагають згадати про творчу природу" (В. Букатов). [4, 55]. Антропологічний підхід озброює особистістю, насамперед, про самих себе, про оточуючих людей. Для побудови виховного процесу на антропологічній основі важливий облік вікових особливостей. При цьому необхідно враховувати такі поняття, як "паспортний вік", яка фіксує кількість прожитих місяців і років, і "душевний вік", що означає ступінь зрілості душевних здібностей людини. Останній детермінований культурним середовищем особистості та її індивідуальною історією. Виховання спирається на знання особливостей вікових етапів у житті особистості. При цьому істотні змістовні характеристики не

тільки психофізичного, а й духовно-морального формування особистості в різні періоди.

Педагогічна антропологія на терені нашої країни виходить з постулату про характер людської природи. Саме на це свого часу вказував К. Ушинський. У людині виявляється складна взаємодія духовності і матеріальності. Дуалізм проявляється в антонімічності свідомості, в амбівалентності почуттів, цінностей і відносин. Двоєко індивідуальне і суспільне буття людини. Суперечлива природа особистості виявляється на всіх рівнях розвитку суспільного буття. [4, 56]. Педагогічний процес проєктується і здійснюється як створення умов для стимулювання і розвитку процесів самопізнання, самореалізації, самовиховання людини. Реалізація антропологічного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх управлінців навчальними закладами вимагає привести зміст і форми навчання студентів у відповідність з їх віком, життєвим досвідом, реакцією на зовнішні впливи. Немає однакових студентів: одні відрізняються спокійним, врівноваженим характером, чуйно сприймають зауваження, у відносинах з викладачами і однолітками виявляють прихильність і повагу. Інші ж, навпаки, мають підвищеною дратівливістю, виявляють різкість у спілкуванні. Особистість певного типу вимагає до себе відповідного підходу з боку викладача. Студенти з урівноваженим характером легше втягуються у спільну діяльність, швидше реалізують себе й інтенсивніше розвиваються. Студенти з підвищеною дратівливістю потребують більш делікатного ставлення до себе, в постійному стимулюванні діяльності, у підвищеній чутливості з боку викладачів.

Оскільки особистість розвивається під впливом подвійного роду обставин: стихійного впливу людей, усього оточуючого середовища та свідомого впливу одних людей на інших, у рамках нашого дослідження ми звертаємо увагу на формування комунікативної компетентності майбутніх управлінців навчальних закладів в умовах навчання в магістратурі.

Для цілісного розуміння природи формування комунікативної компетентності майбутніх управлінців необхідно досконало вивчати всі обставини, педагогічний інструментарій, що впливають на зазначений процес, виявляти їх значення.

Під комунікативною компетентністю ми розуміємо здатність особистості професійно вирішувати завдання. В управлінській діяльності комунікативна компетентність постає як категорія функціональна та професійно значуща, оскільки входить до системи чинників, від яких залежить реалізація індивідуальних можливостей управління навчальним закладом.

Формування комунікативної компетентності майбутніх управлінців навчальних закладів в умовах навчання в магістратурі є цілісним процесом, заснованим на узгодженні його провідних компонентів: цільового (відображає вимоги одночасної участі всіх студентів у виконанні окремих завдань); змістовного (заснованого на відборі завдань, сприяючих успішному формуванню комунікативної компетентності); технологічного (визначає умови, методи і засоби формування комунікативної компетентності); оціночно-результативного (заснованого на конструюванні діагностичних методик визначення сформованості комунікативної компетентності).

Ми розглядаємо комунікативну компетентність управління навчальним закладом через призму педагогічної антропології і визначаємо її як ідейно-моральну категорію управління, що регулює всю систему становлення до управлінської діяльності, його природного та соціального світу. Вона потребує формування в управлінця навчальним закладом цілої низки узагальнених умінь професійного спілкування, зокрема вміння:

- ідентифікувати себе у процесі пізнання, розуміння й осмислення особистістю іншої особистості;
 - встановлювати референтні відносини між учасниками професійного спілкування;
 - володіти рефлексією особистості у процесі професійного спілкування;
 - ясно й чітко висловлювати свої думки при подачі інформації у процесі професійного спілкування;
 - використовувати знакову систему при обміні інформацією;
 - організовувати діалогічне професійне спілкування;
 - "бачити" мету та мотиви педагогічної взаємодії;
 - ставити завдання педагогічної взаємодії;
 - враховувати педагогічні ситуації в ході педагогічної взаємодії;
 - організовувати пізнавальні процеси в сумісній діяльності;
 - структурувати педагогічну взаємодію на основі управлінської діяльності та її діяльності;
 - взаємооцінювати результати взаємодії у професійному спілкуванні;
 - взаємно прогнозувати наслідки результатів сумісної діяльності;
 - уміти володіти правилами та нормами моралі у процесі професійного спілкування;
 - передбачати наслідки аморальної поведінки у професійному спілкуванні;
 - взаємно оцінювати етичні відносини у професійному спілкуванні;
 - усвідомлювати почуття честі;
 - виховувати почуття обов'язку, відповідальності і т. д.;
 - взаємно "бачити" прекрасне і потворне в різних видах літератури та мистецтва;
 - обмінюватися ідеями, судженнями про прекрасне й потворне у професійному спілкуванні;
 - розробляти естетичні технології професійного спілкування;
 - взаємно оцінювати естетичні взаємини професійного спілкування.
- Головними особливостями технології формування комунікативної компетентності майбутніх управлінців навчальних закладів в умовах навчання в магістратурі є: побудова навчального процесу на основі залучення студентів до ситуативного спілкування, максимально наближеного до реальних ситуацій; зміна функції викладача, який стає активним координатором навчальної діяльності студентів, їх радником, співрозмовником та учасником процесу навчання; урізноманітнення видів діяльності на семінарських, практичних заняттях, надання переваг парним, груповим видам діяльності, рольовим іграм, діловим іграм, проектним завданням, завданням з вирішенням певних управлінських проблем, діалогу, дискусії, дебатам, моделюванню реальних ситуацій, що часто мають місце в навчальному закладі. Під час таких видів навчання студенти вчать критично мислити, розв'язувати складні проблемні ситуації на основі аналізу обставин і відповідної інформації, враховуючи альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії.
- З метою максимального використання антропологічного підходу при спрямуванні всього навчального процесу на формування комунікативної компетентності у майбутніх управлінців навчальних закладів на першому етапі роботи зі студентами було проведено діагностику рівня сформованості їх комунікативної компетентності за допомогою авторської критеріально-ціннісної системи.
- На другому етапі на основі результатів діагностики для кожного студента готується програма траєкторії формування комунікативної компетентності з урахуванням

Відомості про автора

Москаленко Алла Миколаївна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, заступник декана факультету психології з навчальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 553 98 14

Москаленко Алла Николаевна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, заместитель декана факультета психологии по учебной работе Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: +38044 553 98 14

Moskalenko Alla Mykolayivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair, Deputy Dean of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 553 98 14

УДК 37.046.16

О. Плахотник, д-р пед. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ
Т. Захарук, д-р пед. наук,
К. Янковски, д-р пед. наук, проф.,
Естественно гуманитарный университет в Седльце, Седльце, Польша

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПРИНЦИПИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ

Модернізація системи освіти потребує дослідження її інноватики як міждисциплінарної галузі наукового знання. Основні принципи інноваційної освіти повинні бути покладені в основу аналізу нових функцій і нового змісту природознавчої освіти. У рамках нової парадигми природознавча освіта може й повинна стати соціально й особистісно значимим чинником, завдяки величезному змістовному, пізнавальному, світоглядному й методологічному потенціалу її засад.

Ключові слова: природознавча освіта, принципи, функції природознавчої освіти, інновації, парадигма освіти, модернізація системи освіти.

Постановка проблеми. Особливості інноваційних процесів, що відбуваються в освіті, ставлять перед його учасниками якісно нові завдання. Своєчасне, а ще краще випереджальне, усвідомлення й вирішення цих завдань можливо тільки на основі глибокого аналізу тенденцій реформування освіти, що назріли та необхідних змін її структури, компонентного складу, ієрархії й взаємозв'язків компонентів, на більш глибокому рівні, зміни їхніх функцій.

Сучасна постановка проблеми зумовлена існуючими соціально-педагогічними суперечностями між:

- потребами педагогічної науки в об'єктивному осмисленні досвіду становлення і розвитку природознавчої освіти;

- досягнутим рівнем дослідження проблеми і необхідністю прогнозування тенденцій національної системи підготовки фахівців;

- соціальними запитами суспільства у розвитку природознавчої освіти і підготовки відповідних кадрів у вищих школах України та реальною педагогічною практикою, рівнем кваліфікації і майстерністю викладачів.

Особливістю нашого дослідження є положення щодо розуміння розвитку природознавчої освіти як інтегрованого явища, що включає найважливіші знання про: 1) комплексну і системну організацію географічної оболонки Землі; 2) взаємодію і взаємозалежність всіх компонентів географічної оболонки; 3) просторову організацію географічної оболонки, її екологічну захищеність чи вразливість, в залежності від територіальних сполучень природи — населення — господарства; 4) тісний взаємозв'язок між розвитком природи і людського суспільства та важливість світоглядного і морально-естетичного значення геоекологічних знань у системі культурних цінностей людства. Історико-географічний підхід дає підстави для об'єктивного осмислення тенденцій і суперечностей розвитку системи геоекологічної освіти в цілому, розуміння закономірностей її поступу і напрямків подальшого вдосконалення; як індивідуальне – відображає залежність підготовки фахівців від високого рівня природничих та педагогічних знань, здатністю до виховання та само-

виховання; від формування психолого-педагогічних та моральних якостей майбутнього фахівця.

Ця інтегративна ідея зумовлює необхідність професійно-педагогічної підготовки фахівців у вищих школах України, яка розглядається нами як система певних компонентів: соціально-економічних, загально-культурних, спеціальних, педагогічних, психологічних та методичних. Система підготовки фахівців базується на основі органічної єдності загального, особливого і одиничного з погляду взаємозв'язків, взаємозумовленостей та взаємозалежностей різних історико-географічних та екологічних явищ. Як загальне – вона є складовою частиною професійної загально-педагогічної підготовки вчителя. Як особливе – має свою специфіку, яка визначається особливостями і закономірностями професійно-педагогічної спрямованості навчального процесу, що має свій зміст, форми та методи.

Мета і завдання дослідження. Один із ключових результатів аналізу складається в усвідомленні глибокої зміни функцій природознавчої освіти. У зв'язку з цим актуальною стає проблема теоретико-методологічної розробки природознавчої освіти в сучасній школі. Важко передбачити, що темпи розвитку природознавчої освіти та появи нових дослідницьких полів і потенціальних точок біфуркації наукових установок з початком нового тисячоліття зменшаться. Раптовість поворотів у розвитку природознавчої науки та освіти повинна сприяти:

- постійній саморефлексії – метагеографічного моніторингу, який повинен охопити сучасну світову і вітчизняну теорію і практику;

- пошуку шляхів розробки сценаріїв змін екології та природознавчої науки з метою поглиблення знань;

- вихованню у всіх полів готовності до внутрішньо-професійної мобільності і здатності змінювати свої стереотипи, оволодівши за час професійної діяльності новими установками, новими методами;

- прискореній зміні програм навчання професіоналів у вищій школі, і, відповідно, зміні навчальних посібників для студентів;

- активізації професійних науково-демократичних механізмів розвитку науки: створення умов для обміну

ідеями і досвідом, для проведення дискусій, формування неформальних творчих колективів.

Обґрунтуванню необхідності й сутності виміру проблеми і присвячена наша стаття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна вища школа має значні здобутки в галузі досліджень природознавчої освіти. Так, у теоретичному аспекті наукових досліджень взаємодії суспільства і природи присвячено роботи Ю. Абромова, В. Бокова, І. Герасимова, О. Ковальова, І. Коротуна, В. Некоса, В. Преображенського.

Як показало наше дослідження, проблемам розвитку природознавчої освіти останнім приділяється велика увага вітчизняних та зарубіжних вчених. Зокрема, розробці змісту науки геоєкології (О. Жиров, О. Ласточкін, Г. Камерилова, К. Петров, В. Преображенський, В. Морачевський), деяким специфічним проблемам геоєкології (Г. Єстаф'єв, О. Єстаф'єв, О. Коковнін, Т. Тихонова).

Велику роль у формуванні теоретичної і методологічної бази природознавчої науки і освіти зіграли роботи кінця 60х-70х років про вивчення проблем взаємодії природи і суспільства Ю. Саушкіна, О. Ісаченка, В. Преображенського, С. Калесника, К. Геренчука, Ф. Мількова, В. Анучіна, О. Доскач, Ю. Єфремова, М. Будико, Ф. Давитая, О. Маринича, Г. Швєбса, П. Шищенка та ін.

Серед вітчизняних вчених, які спрямували свій науковий пошук у галузі природознавчої освіти слід відмітити М. Гродзинського, П. Шищенка, які здійснили ряд досліджень з геоєкології ландшафтів; розробили теоретико-методологічні основи геоєкології (В. Боков, О. Єна, В. Єна, М. Кузнецов, Р. Никифоров, К. Позаченюк, О. Тетіор, О. Топчєв), геохімії та геофізики ландшафтів (Л. Малишева, С. Романчук, Ю. Щур).

Сьогодні стало процесом переорієнтації освіти з предметно-змістовного принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу; переміщення акцентів з "природи і суспільства" на "людину в природі і суспільстві".

У зв'язку з об'єктивними процесами оновлення, які відбуваються сьогодні в системі освіти України, підготовку висококваліфікованого фахівця слід розглядати як обов'язковий чинник складової цієї системи.

Вища школа України має значні здобутки в галузі підготовки висококваліфікованих спеціалістів як до здійснення навчально-виховних функцій в цілому так і в галузі природознавчих проблем зокрема.

Певний інтерес становлять психолого-педагогічні дослідження та концепції підготовки педагогів, формування особистості засобами природи, які висвітлені в працях зарубіжних учених (А. Вернарська, А. Гаскель, С.Гаррітсон, Р. Гесс, Д. Кваснічкова, Д. Крофт, М. Студінська, Р. Хундт, Д. Чіха).

Виклад основного матеріалу. Особливості нинішнього етапу розвитку цивілізації пов'язані із загостренням цілого комплексу ключових проблем розвитку суспільства. До них відноситься економічна, екологічна, енергетична криза, а також наростання соціальних і національних конфліктів. Техногенний тип культури, що спочатку сприяв суспільному прогресу, нині активно породжує засоби знищення цивілізації.

В усьому світі йде пошук нових систем освіти, більш демократичних, диверсифікованих і результативних з позицій інтересів особистості й суспільства. Нові вимоги до рівня наукової грамотності й освіченості в цілому диктуються інтересами виживання людини як біологічного виду та соціального суб'єкта.

Прагнення перебороти в освіті професійну замкнутість і культурну обмеженість, орієнтація на широку й цілісну особистість характерні для всього світового співтовариства. В Україні на тлі глибоких соціальних змін з початку

дев'яностих років ХХ століття система освіти перебуває в стадії реформування. Необхідність реформ викликана, зокрема, тим, що у вищій школі по цілому ряду напрямків утворився істотний розрив між глобальними потребами суспільства і результатами освіти; між об'єктивними вимогами часу і загальним недостатнім рівнем освіченості; між професійною орієнтацією і потребою особистості в задоволенні різноманітних пізнавальних інтересів; між сучасними методологічними підходами до розвинених наук і архаїчним стилем їхнього викладання.

Спроби модернізації вищої освіти у нас неодноразово запроваджували в шістдесяті – восьмидесяті роки. Однак вони не привели до серйозного успіху, оскільки не зачіпали концептуальних засад системи освіти. Все це привело в останні роки до появи нової освітньої парадигми, у рамках якої відбувається перегляд орієнтирів і пріоритетів: із примата прагматичних знань на розвиток загальної культури й наукових форм мислення; з історичного контексту становлення наукового знання на сучасні уявлення про структуру та цілісний зміст системи наук [1; 2].

Таким чином, акцент пріоритетів освіти повинен бути перенесений на розвиток особистісних якостей учасників освітнього процесу.

Сформована в минулому система "підтримуючого навчання" (А. Печчеї) уже не відповідає вимогам постіндустріальної цивілізації, що формується. Щоб стати творцем і організатором соціального життя, людина повинна у процесі освіти розвинути здібності до проєктивного погляду на майбутнє. Як відзначив президент Римського клубу А. Печчеї, цього можна досягти лише за допомогою інноваційної освіти [4]. Самі терміни: інноваційна і традиційна освіта, ідея їх альтернативності були запропоновані групою вчених у доповіді Римському клубу в 1978 році, який звернув увагу світової наукової громадськості на факт неадекватності принципів традиційної освіти вимогам сучасного суспільства до особистості й до розвитку її пізнавальних можливостей. Інноваційна освіта трактувалася як орієнтована на створення готовності особистості до швидко наступаючих змін у суспільстві, як готовність до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здібностей до творчості, до різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми [4, с. 6-7].

Нова освітня парадигма як пріоритет вищої освіти саме й розглядає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку.

Головним гуманістичним змістом соціального розвитку в сучасних умовах стає утвердження ставлення до людини як вищої цінності буття, злиття суспільних і особистих інтересів, створення умов для вільного розвитку кожної людини.

Людина як самоціль розвитку, як критерій оцінки соціального прогресу являє собою гуманістичний ідеал перетворень, що відбуваються в країні. Поступальний рух до цього ідеалу пов'язаний з гуманізацією життя суспільства, у центрі планів і турбот якого повинна стояти людина зі своїми запитами, інтересами, потребами.

Гуманізація як похідна від поняття "гуманізм" і "гуманність" виступає соціально-ціннісною та морально-психологічною основою громадського життя, відносин між людьми. У цьому зв'язку вона характеризує й ціннісні аспекти освіти як суспільного явища. Гуманізація освіти відповідно може бути розглянута як найважливіший соціально-педагогічний принцип, що відбиває сучасні суспільні тенденції в побудові й функціонуванні системи освіти [3, с. 62].

За всіма цільовими функціями гуманізація освіти є умовою (фактором) гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, росту сутнісних сил і

здібностей. Гуманізація освіти припускає реально функціонуючу систему, що забезпечує єдність безперервного загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості з урахуванням індивідуальних запитів і суспільних потреб.

Освіту можна вважати особистісно орієнтованою, якщо з її допомогою вдається вирішити наступні завдання:

- гармонізувати відносини людини із природою через освоєння сучасної наукової картини світу;
- стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання;
- сприяти успішній соціалізації особистості через заурення в існуючу культурну, у тому числі техногенне й комп'ютеризоване середовище;
- навчити людину жити в умовах насиченого й активного інформаційного середовища, створити умови й передумови для безперервної самоосвіти, для особистісного й професійного росту та для здійснення самореалізації;
- створити умови для набуття нового рівня наукової та функціональної грамотності, для одержання фундаментальної базової освіти, яка дозволяє швидко й безболісно переключатися на суміжні галузі професійної діяльності в умовах зростаючих тенденцій інтегративного розвитку науки і техніки.

Нова парадигма вищої освіти організаційно втілюється в багаторівневості і диверсифікованості. Однак змістові і технологічні компоненти відновлення освіти ще до кінця не відпрацьовані, а тому вимагають глибокого вивчення й психолого-педагогічного обґрунтування, без якого нові починання ризикують залишитися більш-менш успішними емпіричними вкрапленнями в систему традиційної освіти.

Основні принципи інноваційної освіти можуть і повинні бути покладені в основу аналізу нових функцій і нового змісту природознавчої освіти. У рамках нової парадигми природознавча освіта може й повинна стати соціально й особистісно значимим чинником, завдяки величезному змістовному, пізнавальному, світоглядному й методологічному потенціалу її засад.

Нова парадигма природознавчої освіти, спираючись на її концептуально нові засади, повинна, разом з тим, сприяти виходу на якісно новий рівень найважливішої характеристики сучасної освіти – її цілісності.

Насамперед, необхідно констатувати, що існують певні міфи з приводу поділу функцій природознавчої і гуманітарної освіти. Довгий час, як відзначає В.С. Стюпін, у нас складалось уявлення, що світоглядна підготовка – це справа суспільних наук, а природничі науки – це професійна підготовка, що неправильно в принципі [5, с. 56].

Порівнюючи типи цивілізаційного розвитку, В.С. Стюпін підкреслює, що кожен з них характеризується особливостями відповідного йому типу культури. Ці особливості виражені системою фундаментальних цінностей і світоглядних орієнтирів, які можуть модифікуватися й варіюватися в різних національних культурах, проте зберігаючи ряд загальних ознак як глибинний інваріант [6, С.4].

Питання про пошуки нових орієнтацій, нових цінностей сучасної техногенної цивілізації зараз постало дуже гостро. Саме у цьому типі цивілізаційного розвитку науки про природу відіграють особливу роль. Вони не лише забезпечують технологічний прогрес, вони формують менталітет людей, глибинні структури мислення і таким чином, реалізують свої гуманітарні функції. Природничі науки формують особливий тип раціональності, раціональності критично-аналітичної [5, с.57].

Критично-аналітична раціональність, властива природознавчому знанню, важлива для світоглядних орієнтацій сучасної людини. Вона привчає людей до усвідомлення відносності систем відліку й суджень, до обґрунтованого, а не підказаного емоціями шляху пошуку рішень, до з'ясування обмеженості й модельності наших уявлень про світ, до нових уявлень про об'єктивність наукового знання й одиничності "правильного" рішення, до розуміння додатковості й альтернативності як природних, так і соціальних факторів.

Інакше кажучи, це дуже важливий для сучасного світу, для сучасного рівня культури спосіб мислення. Якщо обмежити цей тип раціональності, що зараз і відбувається, то наслідки можуть бути найнеприємніші.

Аналізуючи й узагальнюючи зміст подій, що відбуваються, можна стверджувати, що цивілізація й (культура) сьгодні зобов'язані саме природничим наукам новим змістом пізнання. На зміну примітивному антропоцентризму, уявленням про знання, які народжує якийсь сторонній спостерігач, приходить розуміння загального взаємозв'язку.

Прийняття діалектики цілісності, включеності людини в систему – одне з найбільших наукових досягнень сучасного природознавства й цивілізації в цілому [7, с.67].

Ідеї, які в рафінованому вигляді були сформульовані в природознавстві мають загальнолюдське значення. Підкреслюючи це, Моїсєєв М.М. сподівається, що "...коли-небудь філософи зрозуміють, що вивчення проблеми Людини варто починати не з вивчення філософії екзистенціалізму й психоаналізу, яким цивілізація також зобов'язана багато чим, а з вивчення висловлень Н.Бора – одного з найбільших мислителів ХХ століття (поряд з Ж.А.Пуанкаре, В.Вернадським, М.Хайдеггером), з вивчення принципів еволюціонізму та біосферно-ноосферної концепції. Адже всі цивілізаційні кризи сьогодення й майбутнього неможливо вирішувати поза парадигмою цілісності – цілісності суспільства, цілісності біосфери й, найімовірніше, цілісності Світобудови" [7, с.65-66].

Значний внесок у пізнання, розуміння й пояснення сучасного світу вносить синергетика – новий міждисциплінарний напрямок наукових досліджень [8]. Синергетичні дослідницькі програми останнім часом виходять далеко за межі природознавчого знання, своєї первісної сфери застосування. І це не випадково. Синергетика орієнтована на те, щоб виявити закони еволюції й самоорганізації складних систем будь-якої природи, незалежно від природи складових їхніх елементів. У синергетиці виникає ціла серія нових парадоксальних ідей, образів і уявлень, по суті справи, філософсько-світоглядного характеру, що дає підстави говорити про становлення якогось нового синергетичного бачення світу. Цей світ відкритий і складноорганізований, він не "став", а "становиться", безупинно виникаючий і змінюваний [8].

Синергетичне бачення світу припускає, що фізична, соціальна й ментальна реальність є нелінійною й складною. Цей істотний результат синергетичної епістемології спричиняє серйозні наслідки для нашої поведінки. "Слід ще раз підкреслити, що лінійне мислення може бути небезпечним у нелінійній складній реальності... Ми повинні пам'ятати, що політику й історію монокаузальність може вести до догматизму, відсутності толерантності й фанатизму. Синергетичний підхід до вивчення складних систем дає шанс запобігти хаосу в складному нелінійному світі й використати креативні можливості синергетичних ефектів" [8, с.21].

Таким чином, корінне перетворення наукової картини світу на основі досягнень синергетики вносить істотно нові моменти в засади наукового пошуку й впливає на

всю сучасну культуру, даючи можливість по-новому розглядати проблему взаємозв'язків природознавчого і гуманітарного знання в сучасних умовах.

Однією з вузлових загальноцивілізаційних проблем називає Моїсєєв М.М. взаємовідношення природничих і гуманітарних наук [7, с. 174]. Підкреслюючи, що сфери природознавчого і гуманітарного знання тісно переплетені між собою, він вважає помилковим і шкідливим для сучасної цивілізації їхнє протиставлення. Імовірно, поділ науки про природу й науку про дух, що здійснив у свій час Дильтей, було справедливо для XIX ст. і, можливо, для першої половини XX ст. Але зараз воно втратило свій зміст.

Можна констатувати, що сучасний синтез досягнень різних наук протікає в умовах, коли все більшу роль у науковому пізнанні починають відігравати великі комплексні програми і проблемно-орієнтовані міждисциплінарні дослідження.

Ця тенденція набула в науці кінця XX ст. чітко виражені риси, особливо у зв'язку з появою як об'єктів дослідження складних, часто унікальних комплексів, вивчення яких припускає спільну роботу фахівців різного профілю.

Сучасне природознавство має справу з об'єктами, котрі так чи інакше зачіпають людське буття, і теза про "ціннісну нейтральність" знання усе більше стає неадекватною рівню його сучасного розвитку.

Таким чином, наприкінці XX сторіччя виникли принципово нові тенденції розвитку наукового знання, які привели до відтворення загальнонаукової картини світу як цілісної системи наукових уявлень про природу, людину й суспільство [6, 7, 8; 9]. Ця система уявлень, що формується на базі принципу глобального еволюціонізму, стає фундаментальною дослідницькою програмою науки на етапі інтенсивного міждисциплінарного синтезу знань.

Насамперед варто виділити ті принципово нові ідеї сучасної наукової картини світу, які стосуються уявлень про природу й взаємодію з нею людини. Ці ідеї не вписуються в традиційне для техногенного підходу розуміння природи як неорганічного світу, байдужного до людини, і розуміння ставлення до природи як до "мертвого механізму", з яким можна експериментувати нескінченно і який можна освоювати вроздріб, перетворюючи його й підкоряючи людині.

У сучасній ситуації формується нове бачення природного середовища, з яким людина взаємодіє у своїй діяльності. Вона починає розглядатися не як конгломерат ізольованих об'єктів і навіть не як механічна система, але як цілісний живий організм, зміна якого може проходити лише в певних межах. Порушення цих меж приводить до зміни системи, її переходу в якісно новий стан, що може викликати незворотне руйнування цілісності системи.

Прагнення розглянути людину в її зв'язку з іншим світом, думаючи про світ як органічну цінність, виступає важливим світоглядним орієнтиром, здатним привести до зміни традиційних для техногенної цивілізації уявлень про призначення людини і її діяльності. Нові світоглядні ідеали ставлення до природи, засновані на новій етиці, що відкидає принцип панування над природою, що включає ідею, людини, та прокладає шлях до нового розуміння раціональності як діалогу людини з світом.

Діалог із природою в новому типі раціональності сполучається з ідеалом відкритості свідомості до різноманітності підходів, до тісної взаємодії (комунікації) різних індивідуальних свідомостей і менталітетів різних культур.

Врахування перспективних інтересів суспільства й окремої особистості ставить відновлення природознавчої освіти в число пріоритетних завдань розвитку системи вищої освіти.

Пошук шляхів удосконалювання природознавчої освіти призвів на початку 90-х років до розробки концеп-

ції фундаменталізації освіти (О.Суханов, О.Голубева, О.Савельєв та ін..)

Завдання фундаментальної освіти – забезпечити оптимальні умови для виховання гнучкого й багатогранного наукового мислення, різних способів сприйняття дійсності, створення внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті протягом всього життя людини.

Як основа фундаменталізації проголошується створення такої системи й структури освіти, пріоритетом якої є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі, довго живучі й інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини навколишнього світу, інтелектуальному розквіту особистості і її адаптації в соціально-економічних і технологічних умовах, які дуже швидко змінюються [10; 11].

Фундаментальна освіта повинна бути цілісною, для цього окремі дисципліни розглядаються не як сукупність традиційних автономних курсів, а інтегруються в єдині цикли дисциплін, зв'язані загальною цільовою функцією й міждисциплінарними зв'язками.

Основну мету природознавчої підготовки студентів-гуманітаріїв слід розглядати як розкриття змісту цілісного світогляду на основі міждисциплінарного синтезу й еволюційно-синергетичної парадигми. Вона реалізується в процесі:

- формування раціонального стилю мислення;
- використання природознавчого методу пізнання природи й суспільства;
- досягнення синтезу історико-наукового, філософського, природознавчого і гуманітарного знання;
- відтворення фізичної картини світу і її еволюції в процесі пізнання та формування уявлень про ідеї самоорганізації як нового світогляду;
- усвідомлення причин зміни парадигми наукового мислення [7, с.27-28].

Таким чином, при розробці дидактичних моделей реалізації гуманітаризації освіти варто брати до уваги, що в сучасних умовах особливо затребуваний той тип знання, що перетворює завдання організації великої кількості предметної інформації в легко доступну для огляду систему змістів. Саме змістів, а не форм, як це робиться зараз у всіх науках.

Завданням сфери освіти людини є створення максимальних умов для розкриття цього істинно людського, орієнтованого на цілісну організацію свідомості, і тому суто гуманітарного знання у всіх фундаментальних предметних областях, а не тільки в гуманітарних предметах [10].

Висновки. З огляду на вищевикладене, у сучасній освіті природознавство повинне виконувати взаємозалежні й взаємообумовлені функції, зокрема:

1) загальноосвітню, що припускає формування сучасної загальнонаукової картини світу, уточнення й конкретизацію її специфічних рис, систематизацію й узагальнення знань з найважливіших напрямків розвитку сучасної науки як особливої сфери культури, яка взаємодіє з іншими її сферами;

2) світоглядну, котра включає формування цілісної, багаторівневої, складно організованої системи поглядів і уявлень про єдність світу й місце людини в цьому світі, що визначає ставлення людини до світу, до інших людей і самої себе, що формує раціональну, адекватну й відповідальну орієнтацію людини у природі та соціумі;

3) методологічну, що припускає оволодіння сучасними методами виявлення і наукової постановки проблем, пошуком або розробкою методів їхнього вирішення, умінням оцінити знайдені рішення з позицій вірогідності, можливості підтвердження їхньої точності й оптимальності, і, у ці-

лону, організації й побудови практичної діяльності людини в динамічно мінливих соціокультурних умовах;

4) інтегративну (загальнокультурну), що орієнтує на обґрунтування закономірного об'єднання досягнень природних і гуманітарних наук на основі сучасної загальнонаукової картини світу й інших сфер культурної творчості, що формує нові універсалії культури й нові системи ціннісних пріоритетів нетрадиційних стратегій людської життєдіяльності.

З метою удосконалення природознавчої освіти особливо слід зупинитись на створенні механізмів приведення у відповідність зі зростаючими потребами суспільства і рівнем нових уявлень про картину світу змісту шкільних програм та підручників.

Зростаючий глобалізм проблем, складне поєднання глобального і регіонального, властиві і самим наукам про природу, визначає необхідність розробки зазначених у цій статті завдань як на національному, так і на міжнародному рівнях.

Список використаних джерел

1. Афанасьев Ю.Н. Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии. – 2000. – №7 – С. 37-42.
2. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии. – СПб.: СПб. ГУПМ, 1999. – 242 с.
3. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философско-гуманистические основания педагогики. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 1997. – 80 с.
4. Инновационное обучение: стратегия и практика. – Материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования / Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.
5. Степин В.С. Естественнонаучное образование в гуманитарных вузах / Высшее образование в России. – 1993. – №1 – С. 55-62.
6. Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. – М., 1994. – 274 с.
7. Моисеев Н.Н. Естественнонаучное знание и гуманитарное мышление // Общественные науки и современность. – 1993. – №2. – С. 63-75.

O. Plakhotnik, Doctor of Science (Pedagogics), professor,
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
T. Zakharuk, Doctor of Science (Pedagogics),
Prirodniczo-humanistyczny uniwersytet w Siedlca, Siedlca, Poland
K. Yankovski, Doctor of Science (Economics), professor
Prirodniczo-humanistyczny uniwersytet w Siedlca, Siedlca, Poland

MAIN PROBLEMS AND PRINCIPLES OF EDUCATION INNOVATION NATURAL

Modernization of an education system requires its novation research as interdisciplinary branch of scientific knowledge. Fundamental principles of innovation education should be assumed as a basis of analysis of new functions and new content of naturalists' education. In the context of new paradigm naturalists' education should become personally significant factor owing to deep, substantial, cognitive and methodological potential of its bases.

Fundamental education must be integral, that's why separate disciplines are examined not as totality of traditional autonomous courses, and they are integrated in the only cycles of disciplines and associated with a total objective function and interdisciplinary relationships.

The main goal of natural science training of students in the humanities should be seen as the disclosure of the contents of holistic outlook on the basis of interdisciplinary synthesis and evolutionary-synergetic paradigm.

Keywords: Natural education, principles, functions Natural education, innovation paradigm of education, modernization of education.

O. Плахотник, д-р пед. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна
Т. Захарук, д-р пед. наук,
Природничо-гуманістичний університет в Седльце, Седльце, Польща
К. Янковски, д-р экон. наук, проф.,
Природничо-гуманістичний університет в Седльце, Седльце, Польща

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРИНЦИПЫ ИННОВАЦИОННОГО ПРИРОДОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизация системы образования требует исследования ее инноватики как междисциплинарной отрасли научного знания. Основные принципы инновационного образования должны быть положены в основу анализа новых функций и нового содержания природоведческого образования. В рамках новой парадигмы природоведческое образование должно стать и лично значимым фактором, благодаря глубокому содержанию, познавательному, методологическому потенциалу его основ.

Ключевые слова: природоведческое образование, принципы, функции природоведческого образования, инновации, парадигма образования, модернизация системы образования.

Інформація про авторів

Плахотнік Ольга Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: (044) 521-13-35, olgaplakhotnik@mail.ru

Захарук Тамара – доктор педагогічних наук, ректор Природничо-гуманістичного університету в Седльце.

Контактна інформація: (025) 643-12-92, rektor@uph.edu.pl

Янковски Казимир – доктор економічних наук, професор, проректор Природничо-гуманістичного університету в Седльце.

Контактна інформація: (025) 643-12-26, kazjankowski@gmail.com

8. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: синергетика и теория социальной самоорганизации. – СПб.: Лань, 1999. – 480 с.

9. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера- М.: Молодая гвардия, 1990. – 351 с.

10. Моисеев Н.Н. Естественнонаучное знание и гуманитарное мышление // Общественные науки и современность. – 1993. – №2. – С. 63-75.

11. Плахотнік О.В. Фундаменталізація як один из основных векторов развития парадигмы образования. – Талдыкорган: ЖГУ имени И.Жансугурова, 2013. – С. 357-362.

12. Плахотнік О.В. Геоологічна освіта: проблеми та перспективи розвитку [монографія] / О.В. Плахотнік. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2009. – 303 с.

References

1. Afanasev Yu.N. Mozhet li obrazovanie byt negumanitarnym? // Voprosy filosofii. – 2000. – № 7 – S. 37-42.

2. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskaya realnost v zerkale mezhpardigmalnoy refleksii. – SPb.: SPb. GUPM, 1999. – 242 s.

3. Kotova I.B., Shiyarov E.N. Filosofsko-gumanisticheskie osnovaniya pedagogiki. – Rostov-n/D.: Izd-vo RGPU, 1997. – 80 s.

4. Innovatsionnoe obuchenie: strategiya i praktika. – Materialy pervogo nauchno-prakticheskogo seminaru psihologov i organizatorov shkolnogo obrazovaniya / Pod red. V.Ya. Lyaudis. – M., 1994. – 203 s.

5. Stepin V.C. Estestvennonauchnoe obrazovanie v gumanitarnykh vuzah / Vyishee obrazovanie v Rossii. – 1993. – №1 – S. 55-62.

6. Stepin V.C., Kuznetsova L.F. Nauchnaya kartina mira v kulture tehnogennoy tsivilizatsii. – M., 1994. – 274 s.

7. Moiseev N.N. Estestvennonauchnoe znanie i gumanitarnoe myshlenie // Obschestvennyye nauki i sovremennost. – 1993. – № 2. – S. 63-75.

8. Vasilikova V.V. Poryadok i haos v razvitiy sotsialnykh sistem: sinergetika i teoriya sotsialnoy samoorganizatsii. – SPb.: Lan, 1999. – 480 s.

9. Moiseev N.N. Chelovek i noosfera. – M.: Molodaya gvardiya, 1990. – 351 s.

10. Moiseev N.N. Estestvennonauchnoe znanie i gumanitarnoe myshlenie // Obschestvennyye nauki i sovremennost. – 1993. – № 2. – S. 63-75.

11. Plakhotnik O.V. Fundamentalizatsiya kak odin iz osnovnykh vektorov razvitiya paradigmy obrazovaniya. – Taldykorgan: ZhGU imeni I. Zhansugurova, 2013. – S. 357-362.

12. Plakhotnik O.V. Geoeologichna osvita: problemi ta perspektivi rozvitku [monografiya] / O.V. Plakhotnik. – K.: Vidavnichopoligrafichnyi tsentr "Kiyivskiy univrsitet", 2009. – 303 s.

Надійшла до редколегії 24.11.15

Плахотник Ольга Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: (044) 521-13-35, olgaplachotnik@mail.ru

Захарук Тамара – доктор педагогических наук, ректор Естественно-гуманистического университета в Седльце.

Контактная информация: (025) 643-12-92, rektor@uph.edu.pl

Янковски Казимир – доктор экономических наук, профессор, проректор Естественно-гуманистического университета в Седльце.

Контактная информация: (025) 643-12-26, kazjankowski@gmail.com

Plachotnik Olha Vasyilivna – Ukraine, Kyiv, Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: (044) 521-13-35, olgaplachotnik@mail.ru

Zakharuk Tamara – Doctor of Science (Pedagogics), rector Prirodniczo-humanistyczny uniwersytet w Siedlca.

Contact information: (025) 643-12-92, rektor@uph.edu.pl

Yankovski Kazimir – Doctor of Science (Economics), Professor, pro-rector Prirodniczo-humanistyczny uniwersytet w Siedlca.

Contact information: (025) 643-12-26, kazjankowski@gmail.com.

УДК 37.035.3:377.35

Н. Постоюк, канд. пед. наук, асист.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ Д. Л. СЕРГІЄНКА

В статті висвітлено обґрунтування класифікації джерельної бази дослідження діяльності та наукового доробку Д. Л. Сергієнка. Сформовано визначення поняття "науково-педагогічна спадщина". Представлено систематизацію науково-педагогічних праць вченого за такими критеріями: проблематикою та змістом. За проблематикою виокремлено історико-педагогічні та науково-методичні праці. За змістом доробок поділяється на монографії, навчальні посібники, методичні рекомендації, наукові і науково-популярні статті.

Ключові слова: науково-педагогічна спадщина, Д. Л. Сергієнко, систематизація, класифікація.

Постановка проблеми. Останнім часом все більший інтерес викликає науково-педагогічна спадщина педагогів, ідеї яких є актуальними в наші дні і можуть бути реалізовані в сучасних умовах. Предметом дослідження стали діяльність та наукові доробки С. А. Ананьїна, О. Г. Барвінського, Г. М. Кершенштейнера, В. О. Луціва, І. І. Огієнка, О. О. Партицького, О. О. Поповича, С. Ф. Русової, І. М. Штешенка, І. Г. Ткаченка, Я. Ф. Чепіги, О. А. Янати та інших. Проте педагогічні погляди багатьох видатних постатей залишилися поза увагою науковців з різних причин. Одним з таких педагогів можна назвати діяча другої половини ХХ століття Д. Л. Сергієнка, спеціаліста з політехнічної освіти у загальноосвітній середній школі, розробника методики політехнічного навчання, дослідника історії розвитку політехнічної освіти у радянський період. Значна кількість дослідників у галузі педагогіки зверталася і звертається до його науково-педагогічної спадщини з метою отримання інформації про історію розвитку політехнічної освіти, трудового навчання й виховання, організацію роботи на навчально-дослідних ділянках, забезпечення функціонування гуртків юних натуралістів тощо. Потрібно відмітити той факт, що життя і творчість Д. Л. Сергієнка є маловивченими і потребують дослідження. В результаті проведеної наукової розвідки було з'ясовано, що у науковому доробку цього освітянина головний акцент зроблено на аналізі політехнічної освіти і трудового виховання, як важливих складових ефективного навчання школярів. Загальновідомо, що сьгодні зміст освіти включає загальну, політехнічну і професійну освіту, і всі ці три види пов'язані між собою і взаємозалежні. Головними завданнями політехнічної освіти є ознайомлення з науковими основами сучасного виробництва та формування в учнів трудових умінь і навичок, що наразі є дуже важливим у справі підготовки молоді до життя та вибору професії. Загальна освіта є основою політехнічної і професійної освіти і здійснюється у взаємозв'язку з ними, тому так важливо вивчати питання розробки ефективної системи політехнічної освіти, враховуючи надбання вітчизняних педагогів, зокрема Д. Л. Сергієнка.

Метою цього дослідження є здійснення систематизації науково-педагогічної спадщини Д. Л. Сергієнка. Для досяг-

нення мети були реалізовані такі завдання: 1) сформовано визначення поняття "науково-педагогічна спадщина"; 2) класифіковано літературу, що стосується діяльності та наукового доробку педагога; 3) систематизовано науково-педагогічну спадщину вченого.

У контексті цього дослідження вважаємо доцільним дати тлумачення терміну "науково-педагогічна спадщина". Проаналізувавши низку джерел, ми не знайшли даного визначення, тому була здійснена спроба розтлумачити його, пояснивши поняття "науковий", "педагогічна" та "спадщина" окремо. У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" (2003) подано визначення поняття "спадщина" як "явища культури, науки, побуту і т. ін., що залишилися від попередніх часів, від попередніх діячів" [1, с. 1165]. У цьому ж словнику є трактування поняття "науковий" – "це, поперше, той, що займається розробкою питань науки, а по-друге – це той, який базується на принципах науки" [1, с. 586], а також "педагогічний" – "той, який відповідає правилам, вимогам педагогіки" [1, с. 712]. Загальновідомо, що педагогіка – система теоретичних і прикладних наук про виховання, освіту, навчання і розвиток особистості [9, с. 14]. Доцільно зазначити, що у дисертаційному дослідженні А. А. Марушкевич було знайдено трактування "науково-педагогічної спадщини І. Огієнка" як "системи переконань, провідних ідей, обґрунтувань, поглядів ученого щодо керівництва, навчання і виховання, які викладені в його опублікованих і неопублікованих працях і позитивно впливають на розв'язання актуальних проблем національної освіти і виховання" [8, с. 55]. Таким чином, базуючись на зазначених вище визначеннях, було сформовано власне тлумачення терміну: науково-педагогічна спадщина – це система ідей, поглядів, переконань педагогічної персоналії, що висвітлені у наукових працях і стосуються питань виховання, освіти і навчання.

У процесі дослідження наукового доробку Д. Л. Сергієнка було використано значний масив літератури, яку було класифіковано відповідно до змісту та зв'язку з проблемами дослідження. Базуючись на ідеях Н. М. Гупана, було використано розроблені вченим підходи до диференціації (за

змістом, за хронологічними рамками) та систематизації (проблемно-тематичний, персоніфікований) літератури [3]. За змістом джерельну базу диференційовано на загальну та специфічну. Загальна група джерел дотично стосується досліджуваної проблеми і включає підручники, монографії, наукові статті, пов'язані з педагогікою, політехнічною освітою, трудовим вихованням, позашкільною освітою тощо. Специфічні джерела розподілено на такі групи: опосередковані та безпосередні. Опосередковані складають праці з дослідження діяльності та наукового доробку Д. Л. Сергієнка, а безпосередні джерела включають власне науково-педагогічну спадщину вченого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опосередковані джерела класифіковано відповідно до мети дослідження і хронологічного підходу: 1) вивчення творчого доробку педагога у контексті висвітлення історії розвитку політехнічної освіти, трудового навчання й виховання; 2) розгляд управлінської діяльності у Республіканській станції юних натуралістів; 3) аналіз актуальних проблем політехнічної освіти і трудового виховання на сучасному етапі. Посилання на праці Д. Л. Сергієнка знаходимо в дослідженнях С. П. Дем'янчука [4], Н. А. Калініченко [6], С. Г. Мазуренко [7], Н. О. Терентьєвої [12] з історії педагогіки. Досвід управлінської діяльності в Республіканській станції юних натуралістів аналізується В. В. Вербицьким [2], Л. П. Манорик [14], та іншими у працях, присвячених дослідженню розвитку юннатівського руху в Україні. У 2008 році була видана стаття "Дмитро Лаврович Сергієнко" в газеті "Педагогічні кадри" Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова у рубриці "Драгомановські ви-

пускники" [5], де представлено короткий огляд життя і досягнень ученого. Нещодавно в інтернеті з'явився сайт, присвячений вивченню ідеї політехнізму в шкільній освіті України. Його авторами є А. М. Бойко, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та Л. А. Семеновська, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки цього ж ДВНЗ. У розділі "Теоретичні основи ідеї політехнізму" знаходимо ім'я Д. Л. Сергієнка як дослідника специфіки політехнічної підготовки школярів сільської місцевості, а також цитати з його праць [11]. Вивчення сучасних публікацій показало, що аналіз наукового доробку Д. Л. Сергієнка має місце у рамках розгляду проблем політехнічної освіти й трудового виховання. Наприклад, у статтях В. П. Струманського "Структура і зміст категорійного апарату політехнізму" (1995) [10], А. І. Терещука "Становлення та розвиток теорії і практики політехнічної освіти: до проблем сільської школи" (2007) [13] та інших.

Щодо специфічних джерел, то відповідно до проблемно-тематичного підходу виокремлено такі групи праць науково-педагогічної спадщини вченого: 1) історико-педагогічні (вивчення історії розвитку політехнічної освіти, трудового навчання й виховання); 2) науково-методичні (розгляд питань політехнічної освіти і трудового виховання). За змістом праці систематизовано як монографії, навчальні посібники, методичні рекомендації, наукові і науково-популярні статті.

Таблиця 1

Систематизація науково-педагогічної спадщини Д. Л. Сергієнка

За змістом	За проблематикою	
	Історико-педагогічні	Науково-методичні
Монографії	"Робота гуртків юних натуралістів в школі (історія, зміст і методи роботи в світлі завдань політехнічної освіти і трудового виховання)" (1957) та інші	"Суспільно корисна робота учнів у сільському господарстві" (1960), "Політехнічна освіта і трудове навчання в сільській школі" (1975) та інші
Навчальні посібники		"Досліди і спостереження та їх роль в навчанні і вихованні учнів" (1966), "Формування практичних і дослідницьких умінь і навичок в учнів" (1968), "Лабораторні та практичні роботи" (1969), "Формування дослідницьких умінь і навичок учнів при вивченні біології в V–VIII класах" (1969), "Політехнічна освіта і суспільно корисна праця – основа комуністичного виховання учнів" (1983) та інші
Методичні рекомендації		"Підготовка учнів з біології до практичної роботи в соціалістичному сільському господарстві" (1952), "Організація та проведення екскурсій в природу і сільське господарство в допоміжній школі" (1955) та інші
Наукові статті	"Перші кроки введення на Україні трудового політехнічного навчання /1917–1920/" (1966), "Трудове політехнічне навчання в сільській загальноосвітній школі / 1926–1932 /" (1969), "Сільськогосподарська праця в педагогічній теорії та практиці А. С. Макаренка" (1972) та інші	"Досвід роботи юних натуралістів" (1947), "Робота піонерів та школярів з природознавства і сільського господарства під час літніх канікул" (1948), "Позакласна і позашкільна робота з мічуринської біології" (1951), "До питань політехнічного навчання в позакласній та позашкільній роботі з біології" (1953), "Формування в учнів практичних навичок з біології" (1953), "Про політехнічну освіту і трудову підготовку вчителів загальноосвітньої школи УРСР" (1974) та інші
Науково-популярні статті	"Незабутня зустріч" (1969), "Видно кола працелюбів" (1970) та інші	"Екскурсії з природознавства" (1937), "Старанно підготуватися до роботи на дослідних ділянках" (1956), "Допоможемо озеленити нашу країну" (1956) та інші

В результаті вивчення науково-педагогічної спадщини Д. Л. Сергієнка, було встановлено, що значна кількість дослідників вивчає праці вченого та використовує його педагогічні ідеї. Було сформовано визначення поняття "науково-педагогічна спадщина": це система ідей, поглядів, переконань педагогічної персоналії, що висвітлені у наукових працях і стосуються питань виховання, освіти і навчання. Джерельну базу дослідження діяльності та спадщини Д. Л. Сергієнка було розподілено на загальну

(підручники, монографії, наукові статті, пов'язані з педагогікою, політехнічною освітою, трудовим вихованням, позашкільною освітою тощо) та специфічну. Специфічні джерела включають опосередковані (праці з дослідження діяльності та наукового доробку Д. Л. Сергієнка) та безпосередні (власне науково-педагогічна спадщина вченого). За проблематикою праці Д. Л. Сергієнка систематизовано як історико-педагогічні (вивчення історії розвитку політехнічної освіти, трудового навчання й вихо-

вання) та науково-методичні (розгляд питань політехнічної освіти і трудового виховання). За змістом праці поділяються на монографії, навчальні посібники, методичні рекомендації, наукові і науково-популярні статті. Систематизація науково-педагогічної спадщини вченого за різними критеріями дозволила отримати уявлення про різноплановість доробку вченого та коло проблем, які були предметом його дослідження, а також запропонована систематизація стане в нагоді тим, хто вивчає і цікавиться історією педагогіки.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. В.Т. Бусел]. – Ірпін : ВТФ "Перун", 2002. – 1440 с.
2. Вербицький В. В. Юннатівський рух в Україні / В. В. Вербицький. – К. : Деміур, 2001. – 304 с.
3. Гупан Н. М. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Н. М. Гупан // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 45–49.
4. Дем'ячук С.П. Трудова підготовка учнів загальноосвітніх шкіл України (1945-1999 рр.) [Рукопис] : автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.П. Дем'ячук. – Прикарпатський державний університет ім. В.Стефаніка. – Івано-Франківськ, 2000. – 12 с.
5. Дмитро Лаврович Сергієнко // Педагогічні кадри. – травень-червень, 2008. – С.3.
6. Калініченко Н. А. Трудова підготовка учнів сільської школи у центральному регіоні України (друга половина ХХ століття). [Текст] : автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К.: Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2008. – 42 с.
7. Мазуренко С.Г. Трудова спрямованість навчання в загальноосвітніх школах України (1920-1937 рр.) : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2004. – 22 с.
8. Марушкевич А. А. Науково-педагогічна спадщина Івана Огієнка в контексті розвитку національної освіти і виховання в Україні: дис.... доктора пед. наук : 13.00.01 / А. А. Марушкевич ; Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка.– К., 2004. – 395 с.
9. Соловей М. І. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в кредитно-модульній системі організації навчання : [навч. посібник] / М. І. Соловей, В. В. Кудіна, С. С. Спіцин. – К. : Ленвіт, 2013. – 414 с.
10. Струманський В.П. Структура і зміст категорійного апарату політехнізму / Струманський В.П. // Педагогіка і психологія. – 1995.-N1. – С.30-41.
11. Теоретико-методологічні основи реалізації ідей політехнізму шкільної освіти у дослідженнях вітчизняних учених (60-80 рр. ХХ ст.) : [Електронний ресурс] // Ідея політехнізму в шкільній освіті України : [веб-сайт]. – Режим доступу : <http://politehizm.ho.ua/histori.html>. – Назва з екрану (20.02.2013).
12. Терентьєва Н.О. Розвиток політехнічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України (XX століття): дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.О.Терентьєва. – Черкаси, 2007. – 243 с.

13. Терещук А. Становлення та розвиток теорії і практики політехнічної освіти: до проблеми сільської школи / Терещук А. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2007. – N 3. – С. 10-14.

14. У витоків юннатівського руху в Україні (80-річчю юннатівського руху присвячується) : [Виробничо-практичне видання] / [упорядник Л. П. Манорик]. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2005. – 122 с.

References

1. Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoji movy / [uklad. V.T. Busel]. – Irpin : VTF "Perun", 2002. – 1440 s.
2. Verbytskyy V. V. Yunnativskyi rukh v Ukraini / V. V. Verbytskyy. – K. : Demiur, 2001. – 304 s.
3. Hupan N.M. Do periodyzatsiyi rozvytku istoryko-pedahohichnoho protsesu v Ukraini / N. M. Hupan // Shlyakh osvity. – 1999. – № 1. – S. 45–49.
4. Demanchuk S.P. Trudova pidhotovka uchniv zahalnoosvitnih shkil Ukrainy (1945-1999 rr.) [Rukopys] : avtoref. dys.... kand. ped. nauk: 13.00.01 / S.P. Demyanchuk. – Prykarpatskyi derzhavnyy universytet im. V.Stefanyka. – Ivano-Frankivsk, 2000. – 12 s.
5. Dmytro Lavrovych Serhiyenko // Pedahohichni kadry. – travencheroven, 2008. – S.3.
6. Kalinichenko N. A. Trudova pidhotovka uchniv silskoyi shkoly u tseentralnomu rehioni Ukrainy (druga polovyna KHKH stolittya). [Tekst] : avtoref. dys.... d-ra ped. nauk: 13.00.01. – K.: Instytut pedahohiky APN Ukrainy, Kyiv, 2008. – 42 s.
7. Mazurenko S.H. Trudova spryamovanist navchannya v zahalnoosvitnih shkolakh Ukrainy (1920-1937 rr.) : avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.01 / Instytut pedahohiky APN Ukrainy. – Kyiv, 2004. – 22 s.
8. Marushkevych A. A. Naukovo-pedahohichna spadshchyna Ivana Ohienka v konteksti rozvytku natsionalnoyi osvity i vykhovannya v Ukraini: dys.... doktora ped. nauk : 13.00.01 / A. A. Marushkevych ; Kyivskyi nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka.– K., 2004. – 395 s.
9. Solovey M. I. Profesiyno-pedahohichna pidhotovka maybutnoho vchytelya v kredytno-modul'niy systemi orhanizatsiyi navchannya : [navch. posibnyk] / M. I. Solovey, V. V. Kudina, YE. S. Spitsyn. – K. : Lenvit, 2013. – 414 s.
10. Strumans'ky V.P. Struktura i zmist katehoriynoho aparatu politekhnizmu / Strumansky V.P. // Pedahohika i psykholohiya. – 1995. – N1. – S.30-41.
11. Teoretyko-metodolohichni osnovy realizatsiyi idey politekhnizmu shkilnoyi osvity u doslidzhennyakh vitychznyanykh uchenykh (60-80 rr. KHKH st.) : [Elektronnyy resurs] // Ideya politekhnizmu v shkilniy osviti Ukrainy : [web-sayt]. – Rezhym dostupu : <http://politehizm.ho.ua/histori.html>. – Nazva z ekranu (20.02.2013).
12. Terentyeva N.O. Rozvytok politekhnichnoyi osvity u vishchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (KHKH stolittya): dys.... kand. ped. nauk: 13.00.01 / N.O.Terentyeva. – Cherkasy, 2007. – 243 s.
13. Tereshchuk A. Stanovlennya ta rozvytok teorii i praktky politekhnichnoyi osvity: do problemy silskoyi shkoly / Tereshchuk A. // Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. – 2007. – N 3. – S. 10-14.
14. U vytokiv yunnativskoho rukhu v Ukraini (80-richchyu yunnativskoho rukhu prysvyachuyetsya) : [Vyrobnycho-praktychne vydannya] / [uporyadnyk L. P. Manoryk]. – K. : VPTS "Kyivskyi universytet", 2005. – 122 s.

Надійшла до редколегії 12.10.15

N. Postoiuk, Ph. D., Lecturer
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

SYSTEMATIZATION OF D. L. SERGIENKO'S SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL HERITAGE

The article deals with classification of sources of research concerning D. L. Sergienko's activity and scientific-pedagogical heritage. The definition "scientific-pedagogical heritage" has been formulated. The systematization of D. L. Sergienko's scientific-pedagogical works has been presented according to the following criteria: problematization and content. There are historical-pedagogical and scientific-methodical works according to problematization. The heritage of Sergienko is divided into monographs, text-books, methodical recommendations, scientific and scientific-popular articles in accordance with contents.

Keywords: scientific-pedagogical heritage, D. L. Sergienko, systematization, classification.

Н. Постойук, канд. пед. наук, ассист.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Д. Л. СЕРГИЕНКО

В статье освещены обоснования классификации базы источников исследования деятельности и научно-педагогического наследия Д. Л. Сергиенко. Сформулировано определение понятия "научно-педагогическое наследие". Представлена систематизация научно-педагогических трудов ученого по следующим критериям: проблематика и содержание. По проблематике выделены историко-педагогические и научно-методические работы. По содержанию научно-педагогическое наследие Д. Л. Сергиенко разделено на монографии, учебные пособия, методические рекомендации, научные и научно-популярные статьи.

Ключевые слова: научно-педагогическое наследие, Д. Л. Сергиенко, систематизация, классификация.

Відомості про автора

Постоюк Наталія Валентинівна – Україна, м.Київ, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: natapostoyuk@gmail.com

Постоюк Наталья Валентиновна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, асистент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: natapostoyuk@gmail.com

Postoiuk Nataliia Valentynivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Lecturer of Psychology Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: natapostoyuk@gmail.com

УДК 371.1:37.030

Л. Сатановська, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Розкрито аспекти формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ; уточнено зміст понять "професійний саморозвиток", "готовність до професійного саморозвитку". Професійний саморозвиток розглянуто як шлях самоаналізу, самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації. Визначено сутність поняття "готовність до професійного саморозвитку майбутнього магістра з управління навчальним закладом". Теоретично обґрунтовано доцільність використання структурно-функціональної моделі формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ.

Ключові слова: професійна готовність, професійний саморозвиток, готовність до професійного саморозвитку.

Постановка проблеми. Оновлення соціального світу, докорінні зміни ціннісно-сислової основи нашого буття, трансформація цінностей українського суспільства та прагнення його вступити в освітній європейський простір вимагають від науковців переосмислення шляхів реформування освіти України, професійної підготовки педагогічних кадрів, наукового обґрунтування нової стратегії управління навчальними закладами. Україні потрібні такі соціально-економічні, духовні та культурні перетворення, на які здатні фахівці нової генерації, котрі не тільки професійно діють, швидко реагуючи на нові запити суспільства, а й постійно саморозвиваються протягом життя.

Актуальність означених проблем підсилюють також протиріччя між: 1) розширенням предметного поля досліджень саморозвитку фахівця на засадах гуманізації, культуро- й природовідповідності, задекларованих гуманістичною парадигмою сучасної вищої освіти, та недостатнім втіленням в освітній процес вищої школи науково обґрунтованої й експериментально перевіреної системи заходів, спрямованих на професійний саморозвиток майбутніх магістрів з УНЗ; 2) сформованістю вітчизняної системи неперервної освіти, яка повинна забезпечувати якісну підготовку фахівців з різних спеціальностей, та неготовністю значної частини майбутніх магістрів з УНЗ до постійного професійного саморозвитку, що значно знижує ефективність професійної діяльності сучасного управління.

Мета дослідження: обґрунтувати педагогічні умови та структурно-функціональну модель формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом та на основі одержаних результатів розробити методичні рекомендації.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх магістрів з управління навчальним закладом.

Предмет дослідження – педагогічні умови та структурно-функціональна модель формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом. Мета, об'єкт, предмет дослідження зумовили необхідність розв'язання таких завдань: 1) проаналізувати стан досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній теорії й практиці та визначити коло питань, що потребують наукового розв'язання; 2) на основі вивчення педагогічної, психологічної літератури уточнити сутність понять "професійний саморозвиток", "готовність до професійної діяльності", "готовність до професійного саморозвитку"; 3) теоретично обґрунтувати сутність і структурні компоненти готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом; 4) визначити педагогічні умови, критерії й показники готовності до професійного саморозвитку магістрів з управління навчальним закладом та охарактеризувати рівні її сформованості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Філософське осмислення проблеми саморозвитку особистості подано в працях М. Бахтіна, М. Бердяєва, В. Біб-

лера, Е. Гусинського, Е. Ільєнкова та ін. Право людини на вільний розвиток, самовизначення, самореалізацію як вищу духовну цінність розглядали К. Вентцель, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський та інші видатні педагоги минулого. Педагогічні аспекти особистісного зростання висвітлювали Б. Вульф, О. Газман, Г. Звенигородська, Л. Кулікова, А. Меренков, М. Ценко; психологічні аспекти – К. Абульханова-Славська, І. Бех, Н. Бітянова, Д. Богоявленська, О. Бодальов, П. Гальперін, В. Зінченко, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Маралов, Б. Мастеров, В. Петровський, А. Фурман, Г. Цукерман та ін. Теоретико-методологічні засади саморозвитку особистості викладено в працях зарубіжних дослідників, таких як: Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Д. Уотсон та ін. [2; 4].

Готовність до того чи іншого виду діяльності вітчизняні дослідники С. Максименко і О. Пелех визначають як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконавання, погляди, ставлення тощо. Деякі вчені розуміють готовність як соціальну установку – атитюд (Г. Олпорт); сет-установку (Д. Узнадзе); систему ставлень (В. М'ясищев), мотивів і смислів (О. Асмолов, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, А. Петровський); диспозицій (В. Ядов); позицію суб'єкта навчання; функціональний стан, що сприяє успішній діяльності, забезпечує високий її рівень (Ф. Генон, Н. Левітов, В. Марішук); інтегроване системне утворення особистості, що виникає в результаті певного досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомлення мотивів і потреб у цій діяльності (А. Лисенко та ін.) [2; 6]. Отже, на підставі аналізу й синтезу літературних джерел *готовність* визначено як цілісний стан підготовленості людини до того чи іншого виду діяльності, що забезпечує її особистісну спрямованість, дає змогу успішно й швидко розвиватися як особистість в обраній нею діяльності. Здебільшого в науковій психологічній та педагогічній літературі готовність особистості розглядається в контексті певної професійної діяльності.

Варто зазначити, що слід розглядати *готовність до професійної діяльності* як цілісний стан підготовленості людини до неї, що забезпечує її фахову спрямованість, дає змогу швидко адаптуватися до професійного середовища та успішно виконувати свої функціональні обов'язки. Готовність до професійного саморозвитку визначено через поняття "готовність до професійної діяльності" та "професійний саморозвиток". Їх уточнення дало змогу з'ясувати сутність поняття "*готовність до професійного саморозвитку*", яке визначається як інтегративна сукупність якостей особистості, набутих під час професійної підготовки, та інтернативних здібностей до професійних самозмін і складається із взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного та рефлексійного [4, с. 167].

Теоретичний аналіз наукових праць дає змогу стверджувати, що готовність до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом

формується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників завдяки механізму рефлексії та виявляється в професійному саморозвитку [3; 4; 5; 6; 7].

Таким чином, аналіз основних дефініцій дослідження в контексті визначеної проблеми дав змогу дійти висновку, що *готовність до професійного саморозвитку майбутнього магістра з управління навчальним закладом* являє собою складне особистісне утворення, що інтегрує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінний компоненти, які розглядаються як сукупність особистісних інтересів, ціннісних орієнтацій і потреб; професійно орієнтованих знань, управлінських умінь, розвинених професійних здібностей, набутого фахового досвіду; актуалізованих власних здібностей до саморефлексії й самооцінки всіх його складових та є результатом його професійної підготовки у ВНЗ, що зумовлює позитивні зміни особистісних характеристик керівника навчального закладу щодо його професійного саморозвитку в процесі фахової діяльності, забезпечує можливість його всебічної реалізації в обраній професії й успішне УНЗ. Саме вона допомагає молодому управлінцю успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль, будувати суб'єкт-суб'єктні відносини й ефективно виконувати професійні функції.

Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень засвідчує, що у філософії, психології та педагогіці вищої школи закладено міцний теоретичний фундамент для глибокого вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом, зокрема питань самоосвіти й самовиховання майбутніх педагогів, вивченню яких присвячені наукові праці Є. Белозерцева, М. Боритка, Н. Бружуквої, В. Денисенка, І. Зязюна, Л. Коржової, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, О. Кучерявого, Н. Лосєвої, Л. Мітіної, Н. Нікандрова, І. Пальшкової, В. Сироти, В. Сластьоніна, Т. Сущенко. Проблеми реалізації особистісно орієнтованого підходу в освіті висвітлено в публікаціях І. Бе-ха, Є. Бондаревської, В. Зайцева, О. Пехоти, С. Подмазіна, В. Серикова, Л. Сущенко, І. Якиманської та ін. [5].

Різні аспекти проблеми професійного саморозвитку майбутніх педагогів розглянуто М. Костенко, І. Шаршовим, Р. Цокур та ін. [6].

Розв'язанню проблеми управління освітніми закладами й соціологічного моніторингу навчально-виховного процесу присвячено праці таких науковців, як: В. Афанасьєв, В. Бакіров, Ю. Волков, Ю. Красовський, І. Мороз, Є. Павлютенков, М. Панін, Ю. Тихоміров, А. Уйюмов, А. Урсул та ін. [2; 3]. Розробки технологій управлінського процесу подано в працях В. Беспалька, В. Карпова, А. Кулагіна, А. Маміконова, С. Макєєва, Г. Штейна, Ф. Янушкевича та ін. [4; 5]. Питання діагностування й моделювання в управлінні висвітлено Н. Аітовою, Г. Антонюком, І. Бестужевим-Ладюю, О. Брушлінським, І. Дев'ятком, Т. Дрідзе, Ю. Канигіною, Е. Орловим, В. Паніотто, Є. Суїменком, Є. Тавокіною та ін. [6]. Водночас аналіз і синтез наукової літератури з проблеми дослідження засвідчує багатозначність, фрагментарність досліджень, невирішеність та наукову необґрунтованість низки питань, що стосуються готовності до професійного саморозвитку майбутнього магістра з управління навчальним закладом. Однак, ми передбачаємо, що ефективність формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ значно підвищиться за рахунок реалізації в процесі професійної підготовки розробленої, теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної структурно-функціональної моделі, яка структурована за теоретико-цільовим, ресурсно-потенційним, організаційним, регуляторно-змістовим і критеріально-прогностичним блоками, що відбивають відповідні функції, та ґрунту-

ється на антропологічному, персонологічному, компетентнісному, синергетичному підходах і принципах інноватики, андрагогіки, неперервності, варіативності, гуманізації та відкритості освіти; містить ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінний компоненти готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ. Цьому сприятимуть такі педагогічні умови: актуалізація ціннісно-смислових здібностей майбутніх магістрів з УНЗ до самозмін і формування потреби в професійному саморозвитку; регулювання своєї поведінки у сфері управління навчальним закладом; інтеграція в навчальний процес інтерактивних методів і нетрадиційних видів навчальних занять; імплантація науково-дослідних компонентів діяльності, спрямованих на професійний саморозвиток; самореалізація набутого досвіду; корекція та оновлення змісту фахових дисциплін, поєднання традиційних і нетрадиційних форм організації навчального процесу.

Методологія дослідження. Для реалізації мети, розв'язання поставлених завдань, перевірки гіпотези використано комплекс методів, адекватних досліджуваному феномену, зокрема:

– теоретичні: аналіз, синтез, конкретизація, систематизація, порівняння й узагальнення наукової та методичної літератури з проблем професійного розвитку й саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ, інформаційних ресурсів мережі Інтернет для визначення продуктивних підходів до вирішення зазначеної проблеми; аналіз сучасної практики та нормативної документації вищих навчальних закладів щодо інноваційного змісту й методики підготовки майбутніх магістрів з УНЗ, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду їх професійної підготовки; конкретизація та концептуалізація потенціалу професійного саморозвитку майбутніх магістрів з відповідної спеціальності; моделювання з метою розроблення структурно-функціональної моделі формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ;

– емпіричні: цілеспрямоване спостереження за процесом навчання майбутніх магістрів з УНЗ у вищій школі; анкетування, бесіда, тестування студентів магістратури з УНЗ.

На основі наукового аналізу проблеми, розгляду досвіду фахівців та теоретичних концепцій українських і зарубіжних науковців щодо формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ встановлено, що *саморозвиток* слід розглядати як інтегральну якість особистості, що відбиває особистісні зміни та потенційну реалізацію її можливостей і здібностей, розвиток яких спрямований на досягнення певної мети, що виявляються в діяльності згідно із цінностями, потребами та прагненнями людини, яка спрямована на формування її готовності до особистісного розвитку [1, с. 801]. Саморозвиток особистості тісно пов'язаний з професійним саморозвитком, який є продовженням загального розвитку людини (О. Петрикей). Поняття "професійний саморозвиток" науковці розуміють з різних позицій. Так, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, М. Боритко, О. Газман, З. Жуковська, М. Сергєєв, Б. Фішман визначають професійний саморозвиток як показник суб'єктності вчителя на різних етапах його безперервної професійної педагогічної освіти [4, с. 46]; А. Маркова – як сублімацію його креативної діяльності; Л. Рувинський – як цілеспрямоване самоформування в собі тих якостей, що необхідні для успішного виконання майбутньої професійної діяльності; О. Чудіна – як внутрішньо зумовлену прогресивну самозміну людини, що виявляється в зміні якості його професійної діяльності; В. Андрєєв, П. Каптерев, Н. Кузьміна, К. Левітан, В. Маралов, В. Шадріков та інші – як особливий вид суб'єкт-об'єкт-суб'єктної цілеспрямованої діяльності майбутнього викладача із самозмінення професійних знань, умінь і

відповідних якостей, що необхідні для успішного освоєння та виконання професійної педагогічної діяльності [4, с. 46; 5; 6; 7; 8].

З'ясування сутності цієї категорії дає нам змогу під професійним саморозвитком розуміти процес активної інтеграції та реалізації в професійно значущому особистісному зростанні майбутнього фахівця набутих у фаховій підготовці професійних знань, умінь і здібностей, а також його потреб, особистісних якостей та готовності до змін. У цьому контексті професійний саморозвиток майбутніх магістрів з управління навчальним закладом постає як безперервний, свідомий, цілеспрямований, активний процес їх особистісного й професійного зростання та вдосконалення, заснований на впливі й взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів, який спрямований на підвищення рівня їх управлінської діяльності (аккумуляція професійно орієнтованих знань, практичних умінь і досвіду, цінностей та норм управлінської культури; розвиток професійно значущих здібностей для УНЗ). Професійний саморозвиток майбутніх магістрів з УНЗ розглянуто через формування їх готовності [5, с.344].

Виклад основних положень. Готовність до професійного саморозвитку визначено через поняття "професійний саморозвиток", та "готовність до професійної діяльності". Ґрунтуючись на аналізі й синтезі наукової філософської, педагогічної та психологічної літератури, встановлено, що поняття "професійний саморозвиток" тлумачиться як ключовий сегмент, форма саморозвитку, ракурс дослідження, певний підхід тощо. Категорію "професійний саморозвиток" визначено як процес активної інтеграції та реалізації в професійно значущому особистісному зростанні майбутнього фахівця набутих у фаховій підготовці професійних знань, умінь і здібностей, а також його потреб, особистісних якостей та готовності до змін. У цьому контексті професійний саморозвиток майбутніх магістрів з управління навчальним закладом постає як безперервний, свідомий, цілеспрямований, активний процес їх особистісного й професійного зростання та вдосконалення, заснований на впливі й взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів, який спрямований на підвищення рівня їх управлінської діяльності. Професійний саморозвиток майбутніх магістрів з УНЗ розглянуто через формування їх готовності [5, с.343]. *Готовність до професійної діяльності* розуміється як цілісний стан підготовленості людини до неї, що забезпечує її фахову спрямованість, дає змогу швидко адаптуватися до професійного середовища та успішно виконувати свої функціональні обов'язки. *Готовність до професійного саморозвитку* розглянуто як інтегративну сукупність якостей особистості, набутих у професійній підготовці, та інтернальних здібностей до професійних самозмін і складається із взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного та рефлексійного [5, с.346].

Для проведення діагностик варто використовувати пакет діагностико-корекційних методик: "Метод мотиваційної індукції" (методика Ж. Нюттена); субтести: "Шкала ціннісної орієнтації", "Шкала пізнавальних потреб", "Шкали гнучкості поведінки" (тест "Самоактуалізація", САТ Е. Шострома); тест "Здатність до самоуправління" (методика Н. Пейсахова); тест "Ваші управлінські здібності" за методикою Л. Золотовської; тест "Оцінка управлінських здібностей" А. Левшинова, "Самооцінка рівнів домагань" за методикою Й. Шварцландера – для визначення сформованої готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ [8, с. 145].

Внутрішніми регуляторами формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ є мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінний компоненти, кожен із яких визначається за відповідними критеріями, показниками й рівнями. *Моти-*

ваційно-ціннісний компонент готовності до професійного саморозвитку майбутнього магістра з УНЗ складається із системи мотивів, особистісних цілей і потреб, які визначають професійну діяльність керівника навчального закладу та спрямовують його на самозміни для досягнення успіху в обраній професії. *Когнітивно-операційний компонент* складається з професійно орієнтованої сукупності знань; управлінських умінь і навичок; системи професійно значущих якостей, необхідних для проведення ефективної управлінської діяльності у ВНЗ, що передбачає зміни себе як особистості та професіонала. *Рефлексивно-оцінний компонент* характеризує становлення й розвиток їх особистісної та професійної рефлексивності, оцінки й самооцінки, їх актуалізацію та включення в них різних аспектів управлінської діяльності, що пов'язана з навчальним закладом [7, с.125].

Для визначення сформованості кожного з компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ виділено три рівні: високий, середній і низький, кожен із яких включає риси попереднього, проте відрізняється один від одного мірою прояву показників, що характеризують цю готовність.

За мотиваційно-ціннісним компонентом готовності майбутні магістри з УНЗ повною мірою не усвідомлюють цінності власного професійного життя "тут і зараз" та цінності самоактуалізованої особистості крізь призму самодостатності в професійному виборі; у них відсутні глибокі переконання щодо власних можливостей в управлінні; звужений діапазон потреби в міцному та гнучкому засвоєнні професійно орієнтованих знань і умінь, відсутні самостійні підходи до реалізації цінностей у поведінці, які визначають професійну діяльність керівника навчального закладу та спрямовують його на самозміни для досягнення успіху в обраній професії. За когнітивно-операційним компонентом готовності до професійного саморозвитку для майбутніх магістрів з УНЗ є характерними: часткова автономія в пізнанні себе в обраній спеціальності; негнучка аутосимпатія в професійному спілкуванні на підставі відтворення доброзичливих стосунків у групі; незначна кількість реакцій у реалізації цінностей у поведінці; гнучкі професійно орієнтовані знання щодо застосування в деяких нестандартних ситуаціях; наявність саморегуляції сформованих управлінських умінь; адекватне реагування на зміни професійних ситуацій, але із запізненням у часі; достатній обсяг професійного досвіду з УНЗ; у межах норми розвинені професійні й особистісні здібності; відсутність повної впевненості в можливості постійного вдосконалення власних здібностей до УНЗ.

За рефлексивно-оцінним компонентом готовності до професійного саморозвитку для майбутніх магістрів з УНЗ характерне таке: у межах норми сформовані стійкі вміння оцінювати впевненість у своїх силах; недостатня величина самооцінки й самоповаги; деякі вміння аналізувати та оцінювати відповідність власних можливостей поставленим цілям; деякі правильні самооцінки власних управлінських здібностей; сформована професійна рефлексивність; володіння ефективними засобами й способами оцінювання та самооцінки досягнення управлінських цілей; нераціональне вміння аналізувати й оцінювати власну управлінську діяльність, її результати, а також величину позитивних змін у власному професійному розвитку; наявність умінь самоорганізувати процес самооцінювання, що спрямований на професійний саморозвиток; часткова самостійність використання оцінних методик; часткове засвоєння елементів системи оцінювання професійних знань, умінь і розвитку управлінських здібностей щодо УНЗ [7].

Структурно-функціональна модель формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ структурована за теоретико-цільовим, ресурсно-

потенційним, організаційним, регуляторно-змістовим та критеріально-прогностичним блоками, що відбивають відповідні функції, містить ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінний компоненти готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ, які реалізуються через такі *педагогічні умови*: актуалізацію ціннісно-сміслових здібностей майбутніх магістрів з УНЗ до самозмін і формування потреби в професійному саморозвитку через самопізнання, активність та регулювання своєї поведінки у сфері управління навчальним закладом; інтеграцію в навчальний процес підготовки майбутніх магістрів з УНЗ інтерактивних методів, засобів і нетрадиційних видів навчальних занять; імплантацію в нього науково-дослідних компонентів діяльності, що спрямовані на їх професійний саморозвиток; самореалізацію майбутніми магістрами з УНЗ набутого досвіду професійного саморозвитку при виконанні виробничих функцій у професійній діяльності; створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-педагогічному процесі з УНЗ під час формування готовності до професійного саморозвитку для досягнення, корекції та поліпшення його результатів, що досягаються завдяки оновленню змісту фахових дисциплін, поєднанню традиційних і нетрадиційних форм організації навчального процесу у ВНЗ, видів навчальних занять та відповідних дидактичних методів і засобів; теоретично обґрунтовано сутність і структурні компоненти готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ [5, с. 342-346].

Висновки: Аналіз вітчизняної та зарубіжної систем професійної підготовки фахівців з УНЗ, власні педагогічні спостереження й досвід свідчать про недостатню увагу науковців і практиків до проблеми формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ, відсутність у вищій школі комплексу науково обґрунтованої й експериментально перевіреної системи спеціальних педагогічних заходів, що значно знижує результативність професійного навчання управлінців. Виявлено, що наукові й науково-методичні праці в галузі теорії та методики професійної освіти не охоплюють специфіки професійної підготовки майбутніх магістрів з УНЗ, яка тісно пов'язана з формуванням їх готовності до професійного саморозвитку.

Готовність до професійного саморозвитку майбутнього магістра з управління навчальним закладом являє собою складне особистісне утворення, що інтегрує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінний компоненти, які розглядаються як сукупність особистісних інтересів, ціннісних орієнтацій і потреб, професійно орієнтованих знань, управлінських умінь, розвинених професійних здібностей, набутого фахового досвіду, актуалізованих власних здібностей до саморефлексії й самооцінки всіх його складових, та є результатом його професійної підготовки у ВНЗ, що зумовлює позитивні зміни особистісних характеристик керівника навчального закладу щодо його професійного саморозвитку в процесі фахової діяльності, забезпечує можливість його всебічної реалізації в обраній професії й успішне управління навчальним закладом. Вона формується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників завдяки механізму рефлексії та виявляється тільки стосовно суб'єкта діяльності через спрямованість особистості, самопізнання, самоактивність, самоорганізацію, самооцінку, саморегуляцію в особливій формі – професійному саморозвитку.

Розроблено структурно-функціональну модель формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ, що виконує теоретико-

цільову, ресурсно-потенційну, організаційну, регуляторно-змістову та критеріально-прогностичну функції.

Визначено та обґрунтовано систему *педагогічних умов*, завдяки яким навчально-педагогічний процес досягає позитивного результату, зокрема: актуалізацію ціннісно-сміслових здібностей майбутніх магістрів з УНЗ до самозмін і формування потреби в професійному саморозвитку через самопізнання, активність та регулювання своєї поведінки у сфері управління навчальним закладом; інтеграцію в навчальний процес підготовки майбутніх магістрів з УНЗ інтерактивних методів, засобів і нетрадиційних видів навчальних занять; імплантацію в нього науково-дослідних компонентів діяльності, що спрямовані на самореалізацію набутого досвіду й компетентності щодо професійного саморозвитку при виконанні виробничих функцій у професійній діяльності; створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-педагогічному процесі з УНЗ під час формування готовності до професійного саморозвитку в студентів магістратури для досягнення, корекції та поліпшення його результатів.

Дискусія: Показники формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з УНЗ є методологічним інструментом, за яким перевірено результат педагогічного впливу, і являють собою узагальнені характеристики її властивостей. Розгляд проблем формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом не вичерпує всіх її аспектів. До подальших наукових пошуків можна віднести дослідження індивідуально-психологічних чинників розвитку готовності до професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів з управління навчальним закладом, визначення специфіки формування управлінської культури керівників освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та розроблення моделей і програм освітньо-наукового зростання магістрів.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною освітою в регіоні: [монографія] / Г.В. Єльнікова. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
4. Лосева Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи: [навчальний посібник] / Н.М. Лосева. – Д.: ДонУ, 2003. – 336 с.
5. Некрасова С.М. Готовність до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом / С.М. Некрасова // Збірник наукових праць / педагогічні науки. – Херсон, 2010. – Вип. ІVІ. – С. 342–346.
6. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / І.А.Зязюн. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
7. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: [навчальний посібник]. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
8. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т.С.Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

References

1. Encyclopedia of Education / V.G. Kremen. – K.: Inter Yurinkom, 2008. – 1040 p.
2. Yelnykova G.V. Fundamento scientifico administratione generali educationem in regione: [monograph] / G.V. Yelnykova. – K. Sydney, 1999. – 303 p.
3. Kremen V.G. Education et Science Ucraina: Mores of Modernization (facts, cogitations, prospectus) / V.G. Kremen. – K. Littera, 2003. – 216 p.
4. Losev N.M. Selfturpis consequat magister [Roma] / NM Losev. – D.: Donetsk National University, 2003. – 336 p.
5. Nekrasov S.M. Paratus professio futuri magistri sui administratione instituta / S.M.Nekrasov // Scientific Papers / educationem scientia /. – Kherson, 2010. – Vol. ІVІ. – P. 342-346. 6. Exsequenti munus: problems, quaero, prospectus: [monograph] / I.A.Zyazyun. – K. Vipol, 2000. – 636 p.
7. Semychenko VA Psychologia docens operationes: [Roma]. – K. Turpis, 2004. – 335 p.
8. Yatsenko TS Basics altum disciplinam phenomenology, scientia atque usu / T.S.Yatsenko. – K. Turpis, 2006. – 382 p.

Надішла до редколегії 25.11.15

L. Satanovska, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE MASTERS OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Ready for professional self-concept defined by "professional self", "professional self-development of future masters of university management" and "readiness for professional activity." Based on the analysis and synthesis of scientific philosophical, pedagogical and psychological literature, found that the term "professional self" is interpreted as a key segment, from self-research perspective, a certain approach so on. The category of "professional self" is defined as a process of active integration and implementation of the professionally significant personal development of future specialist in professional training acquired professional knowledge, skills and abilities, and their needs, personal qualities and willingness to change. In this context, professional self-development of future masters of the university management appears as a continuous, conscious, purposeful, active process of personal and professional growth and improvement, based on the impact and interaction of internal and external factors, which aims to improve their management activities. Professional self-development of future masters reviewed through the formation of their readiness. Ready for the professional activity is understood as a complete state of preparedness rights to it to ensure its professional orientation, allows you to quickly adapt to the professional environment and successfully fulfill their functions. Ready for professional self-development is considered as an integrative set of personality traits acquired in the training and professional internal/nym ability to self-transformation and consists of interrelated components: motivational-value, cognitive, operational and reflective.

The conception of readiness for professional self-development has been determined. In this work was grounded the reasonable using of structural-functional model in readiness forming for professional self-development of future masters in school management that is structured in according of special purpose, resource-potential, organizational and criterial-predictive blocks. The reflected respective functions including. The author of the work theoretically proves that the introduction of the structural functional model in the preparation of future masters in management institution promotes significant changes at the level of their readiness for their-professional self-development.

Keywords: professional readiness, professional self-development, formation of readiness for professional self-development.

Л. Сатановская, канд. пед. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ

Раскрыто аспекты формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих магистров по управлению учебными заведениями; уточнено содержание понятий "профессиональное саморазвитие", "готовность к профессиональному саморазвитию". Профессиональное саморазвитие рассмотрено как путь самоанализа, самообразования, самосовершенствования, самореализации. Определена сущность понятия "готовность к профессиональному саморазвитию будущего магистра по управлению учебным заведением". Теоретически обоснована целесообразность использования структурно-функциональной модели формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих магистров по управлению наемными заведениями.

Ключевые слова: профессиональная готовность, профессиональное саморазвитие, готовность к профессиональному саморазвитию.

Відомості про автора

Сатановська Людмила Анатоліївна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: (044)521-35-13, Ludmbogd@ukr.net

Сатановская Людмила Анатольевна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: (044)521-35-13, Ludmbogd@ukr.net

Satanovska Liudmyla Anatoliivna – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogic Department of Faculty of Psychology of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: (044)521-35-13, Ludmbogd@ukr.net

УДК 378.147:811.111

Є. Спіцин, канд. пед. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ
Н. Назаренко, канд. пед. наук, доц.

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Хмельницький

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИКОРДОННИКІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЕРЕКЛАДУ

У статті теоретично обґрунтовано складові професійної компетентності майбутніх прикордонників-перекладачів (мовна компетенція, комунікативна компетенція; перекладацька компетенція (навички білінгвізму і перекладу), технічна компетенція (уміння кодувати і декодувати інформацію); особистісні характеристики (презентабельність, розвиток пам'яті). Визначено методичні прийоми, що застосовуються під час навчання перекладу: принцип від простого до складного, логічна побудова заняття, використання ситуацій спілкування, в яких може функціонувати мовний матеріал, що вивчається. Зроблено висновок про необхідність залучення майбутніх прикордонників-перекладачів до систематичної перекладацької роботи з різними видами тексту, використовуючи на заняттях наступні вправи: підготовчі, операційні, цілісні.

Ключові слова: фахова підготовка, професійна компетентність, прикордонники-перекладачі, методичні прийоми.

Постановка проблеми. Упровадження сучасних інноваційних технологій пропуску громадян через державний кордон, оснащення підрозділів кордону новітніми ефективними засобами озброєння, техніки та зв'язку, створення сучасної системи підготовки персоналу стали основою визнання відповідності Державної прикордонної служби України самим високим міжнародним стандартам. Відповідно завдання поліпшення якості підготовки майбутніх прикордонників, фахівців у галузі перекладу, вимагає систематичного вдосконалення

навчального процесу, активізації творчих здібностей курсантів, залучення їх до дослідницької роботи, формування професійної компетентності, що необхідна у їхній повсякденній діяльності. Тому проблема фахової підготовки майбутніх прикордонників-перекладачів та формування їх професійної компетентності на заняттях з перекладу набуває особливого значущості.

Метою статті є дослідження фахової підготовки майбутніх прикордонників-перекладачів на заняттях з перекладу. Основні завдання дослідження: визначити

складові професійної компетентності майбутніх прикордонників-перекладачів, методичні прийоми та типи вправ, що застосовуються під час навчання усного послідовного перекладу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останнім часом з'явилося чимало праць про переклад, в яких автори поєднують питання перекладу з наукою про мову (І.Р. Гальперін, Т.А. Дейк, О.О. Залєвська, І.О. Зимня, О.О. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн), з її найновішими досягненнями (І.С. Алексєєва, С.В. Баранова, Л.К. Латишев, В.І. Провоторов, О.Л. Семенов, В.В. Соколова, Л.В. Цвяк, Л.М. Черноватий). Завдання теорії в них органічно взаємодіють з інтересами перекладацької практики, проблемами підготовки кваліфікованих перекладачів. Проте стан висвітлення питань, пов'язаних з навчанням перекладу у вищих навчальних закладах залишає бажати кращого. Існує потреба в підручниках з перекладу англійською мовою українських текстів, недостатньо посібників, які сприяли б формуванню професійних навичок курсантів на заняттях з перекладу, вирішенню проблем, що виникають у процесі самостійної підготовки до занять, формуванню їхньої професійної компетентності.

Методологія дослідження. Навчання перекладу є малорозробленою сферою педагогічної науки. Насамперед, це стосується проблематики навчання, оволодіння універсальними вміннями, необхідними у всіх видах перекладу: усному та письмовому, послідовному та синхронному. Оскільки саме з їх розвитку слід починати навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Вони є основою для розвитку специфічних умінь та формування навичок, без яких неможливим є виконання окремих видів перекладу.

Як правило, переклад застосовується на різних етапах навчального процесу, допомагаючи курсанту досягнути систему виразних засобів мовлення у двох мовах. Крім цього, переклад відіграє важливу роль як продуктивний спосіб практичного застосування знань, здобутих на заняттях з перекладу. Не можливо не погодитися з Барановою С.В., яка стверджує, що "переклад наочно демонструє студентам практичну цінність володіння іноземною мовою і тим самим посилює мотивацію до її вивчення. Постійне співставлення у його процесі іноземної та рідної мов сприяє глибшому пізнанню тієї чи іншої мови, підвищенню мовленнєво-розумової культури" [1, с. 13].

Усний послідовний переклад є складним, специфічним видом мовленнєвої діяльності, як і слухання, говоріння, читання, письмо. Послідовний переклад охоплює практично всі ці види мовленнєвої діяльності: продуктивні – говоріння і письмо, і рецептивні – слухання і читання. Процес усного послідовного перекладу відрізняється від процесу письмового чи синхронного перекладу. Характерною ознакою для цього перекладу є поперемінна робота відправника повідомлення і перекладача. Відправник повідомлення, перекладач і одержувач повідомлення при цьому виді перекладу є безпосередніми учасниками комунікативного акту, вони бачать один одного, самі створюють елементи ситуації спілкування і мають можливість частину інформації передати за допомогою прагматичних компонентів смислу висловлювання (мімікою, жестами). Ці умови спілкування в значній мірі полегшують роботу перекладача, оскільки сприяють простішому проникненню в усі нюанси смислу і функції мовленнєвого твору [2, с. 189].

Враховуючи вище викладене, можна стверджувати, що для здійснення перекладу професійна компетентність майбутнього прикордонника-перекладача (набір знань, навичок і умінь) має включати такі компоненти: мовна компетенція (як в рецептивному, так і продуктивному плані); комунікативна компетенція; перекладацька компетенція (навички білінгвізму і перекладу) технічна компетенція (уміння кодувати і декодувати інформацію); особистісні характеристики (презентабельність, розвиток

пам'яті). При цьому перші три компоненти є характерними для всіх видів перекладу, а останні два є специфічними для усного послідовного перекладу [7, с. 203].

Усний послідовний переклад, як і синхронний, належить до найскладніших видів усного перекладу. Це диктує свої вимоги щодо підходів до його викладання. Курсанти повинні мати необхідну мовну підготовку, тобто володіти тим мінімумом знань, який необхідний для адекватного розуміння тексту. До мовної компетенції належать також і знання рідної мови. Проблема комунікативної компетенції тісно пов'язана з розбіжностями культур і вимагає від перекладача знання як культури мови оригіналу і мови перекладу, так й інших екстралінгвістичних знань. Що стосується білінгвізму, тут важливим є уміння переключатися з однієї мови на іншу, тобто уміння автоматизовано знаходити відповідник у другій мові. Розвитку цього уміння сприяє вивчення перекладацьких відповідників і прийомів перекладу [7, с. 205].

Навчання усного послідовного перекладу слід починати не з виконання вправ, а з теоретичного заняття, під час якого курсанти знайомляться з основними правилами усного послідовного перекладу. Теоретичний курс не має бути занадто тривалим, оскільки більшість теорії стає зрозумілою під час виконання вправ, а кінцевою метою в даному курсі є розвиток перекладацьких умінь. Однак за необхідності викладач має торкатися теоретичних проблем і в ході роботи з вправами. Починати викладання послідовного перекладу варто з пояснення і розвитку простіших, але невід'ємних навичок послідовного перекладу, наприклад, презентабельності, поступово ускладнюючи завдання і цілі вправ, які виконуються. Практичний курс усного послідовного перекладу можна побудувати таким чином, щоб вправи, які націлені на відпрацювання одних навичок і використовуються на початковому етапі, змінювалися складнішими різноплановими вправами на проміжному етапі і багатоцільовими вправами на завершальному етапі (наприклад, аудіювання – переклад на слух – усний послідовний переклад). При такому підході відпрацювання навичок нижчого рівня (у нашому прикладі, навички аудіювання) продовжується у наступних вправах (письмовий переклад на слух) і завершується у вправах на заключному етапі навчання (усний послідовний переклад). Таким чином, досягаються, принаймні, дві мети: по-перше, вдається зробити курс компактнішим, по-друге, це дозволяє уникнути монотонності навчання, оскільки перед курсантами ставляться нові завдання. Вибір текстів вправ визначається прагненням наблизити навчальний переклад до реальних умов роботи професійного перекладача [8, с. 187].

Виклад основних положень. Аналіз психологічної структури перекладацької діяльності та узагальнення підходів до проблеми вправ для навчання перекладу дозволили запропонувати три типи вправ: підготовчі, операційні й цілісні. Метою підготовчих вправ є оволодіння певними механізмами (наприклад, компресії, перифразування тощо), наявність яких є необхідною для перекладу. Операційні вправи призначені для розвитку перекладацьких навичок (головними з яких є пошук та вибір еквівалентів, вживання адекватних способів перекладу та переключення з одного мовного коду на інший). Цілісні – для формування умінь застосовувати перекладацькі навички для здійснення усного перекладу. Виходячи з мети нашого дослідження, розробляючи комплекс вправ для навчання усного перекладу (послідовного та з аркуша), ми відібрали такі види підготовчих вправ: на перекладацький аналіз тексту оригіналу (для визначення його жанру, функції, тематичної спрямованості, реципієнта, а також для ідентифікації домінуючих мовних засобів тексту), на розпізнавання і пояснення застосованих прийомів у тексті перекладу (для усвідомлення зміс-

ту згаданих прийомів), на оцінку якості тексту перекладу та його редагування (для розвитку навичок критичного оцінювання), на одномовні перефразування, компресію й антиципацію (для розвитку відповідних навичок), на оволодіння перекладацьким скорописом (для розвитку навичок побудови схеми тексту перекладу) та на розвиток швидкості мовлення [9, с. 49].

Переклад писемного тексту чи усного дискурсу має свої особливості. Текст складається з речень, а речення – це одиниці вищого синтаксичного рівня, одиниці комунікації. Коли окреме речення, якщо воно не є ідіоматичним, вживається ізольовано від текстового масиву – широких мовних і мовленнєвих текстів, що також створюються і використовуються найчастіше – для суспільних потреб чи інтересів, що забезпечується використанням різних жанрових типів тексту [4, с. 276].

У свою чергу всі тексти характеризуються певними зовнішніми (структурними) та внутрішніми особливостями. Насьогодні виокремлюють різні підходи до визначення внутрішніх особливостей тексту. Чи не найпоширенішим і вже традиційним є стильовий чи жанровий підхід і поділ, за яким текст класифікується за наявністю в ньому характерних лексичних, граматичних чи образних ознак (тропів) з одного боку та відповідної термінології й струнких логічних структур і повної відсутності емоційності та майже відсутності тропів – з іншого. Причому ці найголовніші риси характерні для всіх підстилів, зокрема з двох найголовніших стилів – художнього і науково-технічного [10, с.114].

Так, підстилями чи підмовами художнього стилю є стиль прози, стиль поезії та стиль драматургічних творів, зрештою, публіцистичний підстиль. Аналогічно виділяються і підстилі науково-технічного тексту: підстиль математики, фізики, хімії, лінгвістики тощо. Іншими словами, кожен підстиль має всі найголовніші характерні риси свого головного стилю, але відрізняється своєю термінологічною лексикою, формулами тощо [6, с.68].

За мовними засобами та складом мовних (змістових) одиниць і способами їх поєднання у складні й широкі змістовні та структурні й стилістичні, а точніше жанрово-стилістичні цілісності – мовленнєвих масивів-текстів визначаються і найхарактерніші стилі мовлення. А саме: стиль художньої літератури (художній стиль), науково-технічний стиль, інформаційний, стиль ділового мовлення, стиль мови документів, стиль соціально-політичного мовлення, епістолярний стиль тощо [11, с. 90].

Разом із тим кожен стиль мовлення користується своїм специфічним лексичним матеріалом. Усі розглянуті стилі мовлення спрямовані на якнайповніше донесення змісту оригіналу мовою перекладу, яка фактично завжди має свої відповідні засоби донесення змісту тексту оригіналу до читача (слухача) мови перекладу [3, с. 67].

Кількісний склад групи курсантів вважається оптимальним, якщо він не перебільшує 6-8 чоловік. При такій системі під час прослуховування перекладу, який здійснює один курсант, решта частина групи уважно слухає переклад, виявляє помилки, порівнює його зі своїм (своїми записами і варіантами їх інтерпретації). Після завершення перекладу група обговорює його, розглядає з різних точок зору, курсанти вказують на помилки, пропонують свої рішення і варіанти, ведеться пошук кращого варіанту. Обговорення проводиться переважно самими курсантами, але під керівництвом викладача, який оцінює з точки зору правильності не лише переклад того, хто виступав, але й варіанти. У кінці обговорення викладач може узагальнити помилки, вказати шляхи їх недопущення або назвати помилки, яких група не помітила. Таким чином, прийняття правильних перекладацьких рішень проводиться самими курсантами, але під керівництвом викладача, який і забезпечує їх правильність. Результатом такої роботи є те, що курсанти намагаються не допускати виявлених помилок, у них розвиваються навички прийняття самостійних прави-

льних рішень і здатність критично ставитися до перекладів як своїх, так і чужих.

Як свідчить досвід роботи, такі заняття курсантам подобаються, вони зацікавлено шукають можливі варіанти перекладу, не соромляться критично аналізувати переклади інших.

Оскільки головна складність у роботі перекладача під час усіх видів усного перекладу припадає на початковий етап його діяльності – на етап розуміння і запам'ятовування тексту оригіналу, майбутній усний перекладач повинен завжди пам'ятати, що основні зусилля його розумової діяльності необхідно докладати саме на цьому етапі роботи. Чим точніше курсант зрозуміє вихідне повідомлення вихідною мовою, і чим точніше воно буде утримано в пам'яті, тим краще буде зроблено і переклад [5, с.25].

Висновки. Таким чином, фахова підготовка майбутніх прикордонників-перекладачів на заняттях з перекладу передбачає формування їх професійної компетентності. Для здійснення перекладу професійна компетентність майбутнього прикордонника-перекладача має включати такі компоненти: мовна компетенція; комунікативна компетенція; перекладацька компетенція, технічна компетенція; особистісні характеристики. При цьому перші три компоненти є характерними для всіх видів перекладу, а останні два є специфічними для усного послідовного перекладу. Основними методичними прийомами при навчанні усного послідовного перекладу є принцип від простого до складного, логічна побудова заняття, використання ситуацій спілкування, в яких може функціонувати мовний матеріал, що вивчається. Вправи, які використовуються на заняттях з перекладу – це підготовчі, операційні й цілісні. Навчання майбутніх прикордонників-перекладачів застосовувати правила перекладу, передбачає не тільки введення їх у коло перекладознавчої термінології й усвідомлення завдань та обов'язків перекладача, але й залучення їх до усвідомленої систематичної перекладацької роботи з різними типами тексту.

Дискусія. Проведене дослідження не вичерпує всіх питань окресленої проблеми, важливість і актуальність якої визначає необхідність її подальшого вивчення. Особливої уваги потребує, зокрема, проблема формування перекладацької компетенції майбутніх прикордонників-перекладачів на заняттях зі спеціального перекладу.

Список використаних джерел

1. Баранова С.В. Актуальні питання методики викладання перекладу / С.В. Баранова // Вісник Сумського державного ун-ту. Серія: Філологічні науки. – 2002. №4(37). – С.12-15.
2. Брандес М.П. Предпереводческий анализ текста [текст] / М.П. Брандес, В.И. Провоторов. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. – 224 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [текст] / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
4. Дейк Т.А. Язык, познание, коммуникация [текст] / Т.А. Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
5. Кривонос А.Т. "Лингвистика текста" и исследование взаимоотношения языка и мышления / А.Т. Кривонос // Вопр. языкознания, 1986. – С. 23-27.
6. Мартынюк А.Л. Синтаксические аспекты половой дифференциации речи в современном английском языке / А.Л. Мартынюк, С.А. Башкирева // Теоретичні та прикладні аспекти комунікативної діяльності / Вісник Харківського університету, №382,1994. – С. 67-70.
7. Цвяк Л.В. Білінгвізм як феноменальне явище сучасного суспільства / Л.В. Цвяк // Записки з романо-германської філології: Вип. 12. – Одеса: Латстар, 2002. – С. 202–211.
8. Черноватий Л.М. Особливості навчально-методичних матеріалів для підготовки перекладачів / Л.М. Черноватий // Вісник Сумського державного університету. – 2002. – № 4(37). – С. 184-188.
9. Hoey M. Patterns of Lexis in Text [text] / M. Hoey. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1991. – 276 p.
10. Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation / The Translation Studies Reader [text] / R. Jakobson. – London – New York: Routledge, 2000. – 157 p.
11. Maksimov S.E. Deictic Markers as Linguistic Means of Expressing Authority in Text Diss... Master of Arts in Special Applications of Linguistics [text] / S.E. Maksimov. – Birmingham, 1992. – 121 p.

References

1. Baranova S.V. Aktual'ni pytannya metodyky vykladannya perekladu / S.V. Baranova // Visnyk Sums'koho derzhavnogo un-tu. Seriya: Filolohichni nauky. – 2002. №4(37). – S. 12-15.
2. Brandes M.P. Predpervodcheskyi analiz teksta [tekst] / M.P. Brandes, V.Y. Provotorov. – M.: NVY-TEZAURUS, 2003. – 224 s.
3. Hal'peryn Y.R. Tekst kak ob'ekt lynchvystycheskoho yssledovaniya [tekst] / Y.R. Hal'peryn. – M.: Nauka, 1981. – 139 s.
4. Deyk T.A. Yazyk, poznanye, kommunykatsyya [tekst] / T.A. Deyk. – M.: Prohress, 1989. – 312 s.
5. Kryvonosov A.T. "Lynchvystyka teksta" y yssledovanye vzaymootnosheniya yazyka y myshleniya / A.T. Kryvonosov // Vopr. yazykoznavniya, 1986. – S. 23-27.
6. Martynuk A.L. Syntaksycheskye aspekty polovoy dyfferentsyatsyy rechy v sovremennom anhlyyskom yazyke / A.L. Martynuk, S.A. Bashkyreva // Teoretychni ta prykladni aspekty komunikativnoyi diyal'nosti / Visnyk Kharkivs'koho universytetu, №382, 1994. – S. 67-70.
7. Tsvyak L.V. Bilinhvizm yak fenomenal'ne yavlyshche suchasnoho suspil'stva / L.V. Tsvyak // Zapysky z romano-hermans'koyi filolohiyi: Vyp.12. – Odesa: Lat-star, 2002. – S. 202-211.
8. Chernovatyy L.M. Osoblyvosti navchal'no-metodychnykh materialiv dlya pidhotovky perekladachiv / L.M. Chernovatyy // Visnyk Sums'koho derzhavnogo universytetu. – 2002. – № 4(37). – S. 184-188.
9. Hoey M. Patterns of Lexis in Text [text] / M. Hoey. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1991. – 276 p.
10. Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation / The Translation Studies Reader [text] / R. Jakobson. – London – New York: Routledge, 2000. – 157 p.
11. Maksimov S.E. Deictic Markers as Linguistic Means of Expressing Authority in Text Diss... Master of Arts in Special Applications of Linguistics [text] / S.E. Maksimov. – Birmingham, 1992. – 121 p.

Надійшла до редколегії 25.11.15

Y. Spitsyn, Candidate of Sciences (pedagogical), Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

N. Nazarenko, Candidate of Sciences (pedagogical), Associate Professor
National Academy of the State Borderguard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, Ukraine

FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE TO BORDERGUARDS-INTERPRETERS AT THE LESSONS OF TRANSLATION

The article deals with the theoretical issues on professional competence of the future borderguards-interpreters. It has been underlined that professional training of the future borderguards-interpreters predicts forming their professional competence at the lessons of translation. The main components of their professional competence are language competence, communicative competence, translation competence, technical competence and personal characteristics. It has been determined that the first three components are appropriate to any type of translation but the last two of them are specific only for the consecutive translation. It has been defined that the methodological techniques for teaching consecutive translation are the principle from the simplest one to the most difficult thing, logical structure of the lesson, using communicative situations with the language material to be learnt. It has been stressed on training, operational and integral exercises to be done at the lessons of translation. It has been concluded about necessity of engaging borderguards-interpreters to the systematic practice of translating texts of different genres, teaching them the rules of translation, special terminology to facilitate the process of translation. The optimal number of borderguards to be taught is 6-8 cadets (one is the interpreter, the rest of the group listen to the translation, check, correct and analyze mistakes). It has been highlighted that as a result future borderguards-interpreters acquire new skills to take their own decision in the process of translation under the supervision of the teacher, not to make similar mistakes, to have critical point of view as for the variants of translation, to know tasks, duties and responsibilities of the interpreter.

Keywords: professional training, professional competence, borderguards-interpreters, methodological techniques, translation, discourse.

Е. Спицын, канд. пед. наук, проф.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

Н. Назаренко, канд. пед. наук, доц.

Национальная академия Государственной пограничной службы Украины имени Богдана Хмельницкого, Хмельницкий, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОГРАНИЧНИКОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕРЕВОДУ

В статье теоретически обоснованы составляющие профессиональной компетентности будущих пограничников-переводчиков: языковая компетенция, коммуникативная компетенция, переводческая компетенция (навыки билингвизма и перевода), техническая компетенция (умение кодировать и декодировать информацию), личностные характеристики (презентабельность, развитие памяти). Определены методические приёмы, которые используются при обучении переводу: принцип от простого к сложному, логическое построение занятия, использование ситуаций общения, в которых может функционировать изучаемый речевой материал. Сделан вывод о необходимости привлечения будущих пограничников-переводчиков к систематической переводческой работе с разными видами текста, используя на занятиях следующие упражнения: подготовительные, операционные, целостные.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, пограничники-переводчики, методические приёмы, перевод, курс.

Відомості про авторів

Спицын Євгеній Сергійович: Україна, м.Київ, кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: spizin. evg@gmail.com

Назаренко Наталія Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри перекладу, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Контактна інформація: nata882008@ukr.net

Спицын Евгений Сергеевич – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Киевского национального университета имени Тараса Шевченка

Контактная информация: spizin. evg@gmail.com

Назаренко Наталья Степановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры перевода, Национальная академия Государственной пограничной службы Украины имени Богдана Хмельницкого

Контактная информация: nata882008@ukr.net

Spitsyn Yevgenii – Candidate of Sciences (pedagogical), Professor of Pedagogy Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: spizin. evg@gmail.com

Nazarenko Nataliia – Candidate of Sciences (pedagogical), Associate Professor, Associate Professor of Translation Department of the National Academy of the State Borderguard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi

Contact information: nata882008@ukr.net

УДК 376.112.4 (73)

Л. Токарук, канд. пед. наук, доц,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

АМЕРИКАНСЬКА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ПЕДАГОГІЧНОЇ СПІВПРАЦІ – УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Інклюзія – актуальна для України сучасність. Деякі українські школи намагаються адаптувати її в початковий простір. Визначення "інклюзія" переводиться як "включення" – поступове впровадження учня в освітній процес із врахуванням його колективних можливостей. В США інклюзія запроваджується по системі АВА – Applied Behavior Analysis, що переводиться як "прикладний аналіз поведінки". В деяких американських штатах вона являється обов'язковою системою навчання. АВА – це колективна корекційна робота із учнями на основі практичного аналізу, хоча більшість американських спеціалістів, працюючи по даній системі, не використовують слово "корекція".

Ключові слова: американська інклюзивна освіта, діти з особливими потребами, ефективна інклюзивна школа, поступове впровадження учня в освітній процес

Постановка проблеми. Україна, особливо у сучасний воєнний період, знаходиться у перших рядах міжнародного освітнього переліку, щодо великої кількості дітей з особливими потребами, які навчаються в загальноосвітніх школах без відповідного психологічного та соціально-педагогічного супроводу. Відсутність не паперової, а практичної державної уваги до таких учнів, викликає занепокоєння у суспільстві, адже від повноцінного ставлення до неповносправних дітей залежить сформованість інтелектуально-духовних цінностей української нації.

Серед актуальних проблем розвитку українського шкільництва можна виділити питання формування інклюзивного освітнього середовища, впровадження інноваційних моделей соціально-педагогічної підтримки і навчання учнів з особливими потребами, особливо дітей які пережили військове насилля, внаслідок чого отримали тілесні пошкодження та стали інвалідами, а разом з ним і відношення до інклюзії. Виконання цього завдання є можливим за умови вивчення вітчизняних досягнень та використання надбань США у галузі освітньої інклюзії.

Актуальним на сьогоднішній час є запозичення досвіду США, де вперше було впроваджено ідеї прогресивної інклюзії учнів з особливими потребами у навчальні заклади, проведено зміни у політиці держави, які стосувались нових підходів до організації інклюзивної освіти та реалізації її основних принципів: демократичності засад діяльності шкіл з інклюзивними класами, прозорості навчальних систем і контролю за навчальними досягненнями учнів, відкритості та доступності навчальних закладів для осіб з особливими потребами, покращення якості освіти.

Аналіз останніх досліджень. Запровадження інклюзивного навчання у США досліджували американські вчені К. Веббер, М. Вінзер, Л. Данн, С. Кірка, Р. Осгуд, Х. Стівен (С. Webber, M. Winzer, L. Dunn, A. Jordan, S. Kirk, B. Levin, J. Lupart, R. Osgood, H. Steven). Питання освіти дітей та молоді з особливими потребами висвітлені у працях українських учених А. Капської, А. Колупаєвої, В. Курбатова, З. Ленів, С. Литовченка, Ф. Мустафаєва, Ю. Найди, Д. Пенішкевич, Н. Софій, П. Таланчука, О. Таранченко, Л. Тимчук, В. Шахрай, М. Швед, А. Шевцова.

Важливими у сучасні професійній підготовці педагогів до інклюзивної освіти є наукові дослідження таких учених (Л. Айдол (L. Idol), А. Белл (A. Bell), М. Вінзера (M. Winzer), Дж. Галлахера (J. Gallagher), Т. Галладета (T. Gallaudet), Н. Енестейшна (N. Anastasion), І. Зязюна, С. Кірка (S. Kirk), Дж. Кларка (J. Clarke), В. Кременя, Дж. Лупарта (J. Lupart), Н. Микитенка, І. Мицишина, Н. Муқан, Н. Нічкало, Р. Осгуд (R. Osgood), В. Поліщука, О. Пришляка, Дж. Селенда (J. Salend), К. Форлін (Ch. Forlin), Д. Чемберса (D. Chambers), М. Швед).

Мета – визначити сучасні освітні шляхи американського інклюзивного колективного механізму "включення" учнів в повноцінний навчальний процес з метою подальшої професійної реалізації їх у самостійному житті.

Виклад основного матеріалу. Перед українськими учителями й школами сьогодні відкриваються нові можливості для формування новітнього навчального середовища, що породжують нестандартні завдання навчати дітей з особливими потребами разом із їхніми однолітками. До переліку дітей з особливими освітніми потребами належать не лише учні з обмеженими можливостями, а й діти, які відчувають труднощі у навчанні, мають порушення поведінки, з іншого культурного та мовного середовища та ті, кого у школі, незалежно від причини, зараховують до групи ризику. Ці учні мають спільні навчальні цілі з їхніми однолітками, а їхня соціальна адаптація та навчальна програма є невід'ємною частиною загального навчально-виховного процесу школи [1, 2-4].

Американські вчені Уайтaker (Whitaker), Столл та Фінк (Stoll and Fink) у своїх педагогічних дослідженнях обґрунтовують необхідність диференційованого підходу та забезпечення умов для оптимального навчання кожної дитини, наголошують на необхідності змін та переходу від звичайних до інклюзивних шкіл, або, як їх називають, "ефективних шкіл" [10; 13].

Будь-яку школу можна назвати ефективною лише в тому разі, коли кожна дитина в ній має змогу успішно навчатися. Концепція ефективної школи в США принципово відрізняється від українських традиційних освітніх концепцій, де неадекватним вважається учень і на нього покладається провина за низьку навчальну успішність. Одним із найбільш невідповідних моментів українських шкіл, було уявлення про те, що негативні навчальні результати учня та їх невідповідність установленим академічним стандартам пояснюються його індивідуальною дисфункцією. На думку американського дослідника Уайтакера (Whitaker), це справжня трагедія, коли, з одного боку, існує величезний потенціал для зростання та розвитку, а з іншого, багатьом молодим людям на першому етапі їхнього життєвого шляху закладається думка, що вони ні на що не здатні [13, 51].

Головне завдання ефективної української інклюзивної школи – змінити навчально-професійну ситуацію та сформувати в учнів навички самостійної навчальної діяльності.

Американські науковці Овенс (Owens), Столл та Фінк (Stoll and Fink) виокремлюють практичні характеристики ефективної інклюзивної школи:

- задалегідь визначені цілі, яких сподіваються досягти зі своїми учнями, та забезпеченість навчальними програмами, що дають змогу реалізувати поставлені завдання та продемонструвати учнівські досягнення;

- динамічна і гнучка система навчання – задовольняти потреби всіх споживачів освітніх послуг (учнів, батьків, громади), постійне оновлення навчальних програм з урахуванням майбутніх потреб;

- інноваційний підхід – йти в ногу з технічним прогресом, бути творчими і відкритими до інновацій. У своїй діяльності педагоги керуються новою парадигмою навчання, в якій центр уваги переноситься із змісту на

формування вміння вчитися, від знань як продукту – на процес їхнього набуття, від успішності (порівняно з іншими) на першочерговість самоусвідомлення та особистого розвитку;

- освіта розглядається як процес, що триває упродовж життя, а не як соціальна необхідність, пов'язана з певним віком ("Освіта впродовж життя, а не для життя");

- учитель перестає бути єдиним джерелом знань – тепер він є посередником навчальної діяльності дітей;

- формування шкільної культури, яка надає підтримку всім учням, незалежно від того, чи вважається дитина "винятковою" чи ні, а також підтримує вчителів і батьків дитини. Школа розглядається як осередок навчання, де панує атмосфера інклюзії та турботи;

- школа, що постійно вдосконалюється – учні набувають нових знань, умінь і навичок та формують нові цінності та переконання. "Навчання – це сутність змін і їхній головний атрибут" [8; 10; 13, 50–51].

Поняття зміни означає будь-яке нововведення: навчальна програма, методи викладання, розклад проведення навчальних занять, позанавчальна діяльність, які є новими для учнів, учителів, керівництва чи навчального закладу в цілому. Педагогам таких навчальних закладів потрібно пройти навчання, щоб набути необхідних знань і навичок, спільно працювати над ефективним запровадженням засвоєних методів у межах усього навчального закладу.

Зміни – це процес, який потребує певного часу. І вчителі є головними провідниками цих змін. Беручи до уваги попередні дослідження та власний досвід, американські науковці Столл і Фінк (Stoll and Fink) розробили модель ефективної американської інклюзивної школи, характеристики якої відображають зміни, що були впроваджені та спрямовані на вирішення проблеми розвитку й розбудови ефективної інклюзії й поділяють на три категорії:

- 1) спільна мета: – цінності та переконання, які поділяють всі учасники навчально-виховного процесу; – чіткі навчальні цілі; – єдність у викладанні;

- 2) атмосфера, яка сприяє навчанню: – залучення та відповідальність учня; – фізичне середовище; – визнання та заохочення; – позитивна поведінка учня; – залучення батьків і громади, підтримка з їхнього боку;

- 3) зосередженість на результатах навчання: – регулярний і частий моніторинг учнівських досягнень; – колеґальність і підтримка у стосунках між учителями; – зосередження на методах викладання і змісті навчання [10].

Зміни у навчальному закладі можуть бути зумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. До зовнішніх можна віднести державні навчальні програми, оцінювання (тести на перевірку базових умінь та навичок; знання математики та мови, рішення шкільних рад про атестацію педагогічних кадрів та заходи із забезпечення якості освітніх послуг. До внутрішніх чинників змін відносять формування спільних цінностей і створення позитивно-творчої атмосфери, що сприяє проведенню трансформації й розвитку культури співпраці.

Американський дослідник Фуллан (Fullan) висловлює оптимістичну думку, що їхні школи вийшли на новий етап змін в освіті [5]. Проте цьому суперечать численні ситуації, із вчителями та школами, які чинять опір змінам і не бажають приймати інновації. Останніми роками з'явилося чимало праць, у яких розглядається опір змінам із боку навчальних закладів як українських так і американських.

Наукові праці американських педагогів Хорда, Дейна, Уелша та Шерідана [Hord, Dana, Welch and Sheridan], визначили та обґрунтували перешкоди у реалізації освітніх шкільних змін та запропонували стратегії їхнього подолання [6; 9].

В українській інклюзивній освіті ми можемо виокремити особистісні, організаційні (структурні) та зовнішні

перешкоди реалізації відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи. Особистісними перешкодами української інклюзії можна вважати такі, які йдуть від вчителя чи викладацького колективу та поділяються на групи:

- 1) за мотивацією: – вчителі не сприймають зміни, якщо не бачать у них сенсу; – вчителі не розуміють, як запропоновані зміни можуть покращити освітню ситуацію; – вчителі не впевнені, що володіють необхідними знаннями та навичками для роботи з дітьми з особливими потребами;

- 2) за професійною компетентністю: – учителя оцінюватимуть на підставі досягнутих успіхів у роботі з дитиною з особливими потребами; – вчителі побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації; – вимоги до кваліфікації вчителя будуть завищеними;

- 3) за організацією навчального середовища: – робота вчителя потребуватиме більше часу; – дитина з особливими потребами вимагатиме більше уваги, і від цього страждатиме решта класу; – відсутність навчально-методичної бази; – незрозумілі перспективи роботи з іншими фахівцями означатиме втрату автономії у виборі оптимальних методів і форм навчальної діяльності. Основними чинниками особистісних перешкод можна вважати відсутність позитивного ставлення до змін і потрібних навичок.

Другий тип перешкод – організаційний, або структурний. У багатьох випадках структура організації робочого часу навчальних закладів не сприяє співпраці вчителів, педагоги залишаються певним чином ізольованими один від одного. Викладання – це діяльність, яку виконує особа у класі з учнями, або окремо з учнем / учнями чи у спеціальному кабінеті з допоміжними засобами навчання. Багато вчителів настільки звикають до цієї ізоляції, що перспектива спільного вирішення проблем та викладання на уроці викликає в них відчуття дискомфорту. Як наслідок – відсутність можливостей для поширення кращого педагогічного досвіду.

Аналіз американських та українських наукових праць показав, що основною організаційною перешкодою на шляху запровадження інклюзивної форми навчання є ізолюваність педагогів із такими психологічно-педагогічними перешкодами, як: відсутність часу та можливостей проведення зустрічей-консультацій, загальношкільні цілі, ієрархічна структура повноважень, бюджетні обмеження, труднощі в залученні та мотивації працівників з боку керівництва, організація фізичного середовища школи, залучення батьків.

Виникнення зовнішніх освітніх перешкод в американських та українських школах пояснюється такими чинниками, як: брак фінансування для втілення інновацій, низький рівень забезпечення педагогічної освіти та взаємодії вчителів спеціальної й загальноосвітньої школи щодо ефективного залучення дітей з особливими потребами у шкільне середовище, а також обмежені матеріальні та кадрові ресурси [4–6; 9].

Способи подолання особистісних інклюзивних перешкод: – мотивування. Єдиним ключовим чинником будь-якого процесу змін є спеціалісти в освітній інклюзивній галузі. Нововведення, організаційні вимоги та деталі теж важливі, однак вони посідають другорядне місце порівняно з головним – педагогами, які користуватимуться результатами змін. З практичної точки зору, інклюзивний освітній процес буде ефективнішим, якщо цілі обговорюються та погоджуються всіма учасниками в індивідуальних бесідах, на семінарах або педагогічних нарадах; – підготовка кадрів. Створення можливостей для неперервного і змістовного професійного розвитку педагогів. В достатньому обсязі забезпечити їх належними навчально-методичними ресурсами; – відповідальність за результат. Необхідно створити умови,

коли відповідальність за впровадження визначатимуть учителі, які разом аналізують поточну ситуацію, доводять спільного висновку про необхідність змін і погоджують шляхи вирішення їх з учнями.

Вчителі як американські так й українські бачать інклюзивну потребу в освітніх змінах і вважають їх досяжними й корисними для себе та учнів, у них виникає стимул до участі в реформації процесу, мотивація втілювати зміни і готовність узяти відповідальність за результат; – формальні навчальні заходи. Проведення для вчителів та керівників шкіл тренінги та майстер-класи, де розповідають про конкретні педагогічні вміння по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями. Такі заходи повинні відбуватися на базі школи; – запровадження системи нагородження працівників за діяльність, яка сприяє позитивним освітнім змінам.

Способи подолання інклюзивних організаційних перешкод: – практика співпраці та колегіальності між учителями інклюзивної школи. Колегіальність існує за наявності чотирьох елементів поведінки:

- обговорення проблем;
- взаємодіювання занять;
- спільне створення навчальних програм;
- обмін досвідом з викладання та навчання [3, 12-13; 4].

Американські науковці у галузі інклюзивної освіти Холл і Хорд (Hall and Hord) у спільному педагогічному дослідженні подають характеристику ролі фасилітатора у процесі впровадження змін: створення сприятливих організаційних умов (прийняття рішень, забезпечення навчально – методичною базою); підготовка (проведення семінарів, постановка цілей); консультації та моральна підтримка (заохочення учасників під час індивідуальних або групових бесід, наставництво); моніторинг (збір інформації, проведення нарад з учителями); зовнішня комунікація (інформування представників адміністрації школи, батьків, членів громади); поширення досвіду (заохочення інших осіб, які не беруть участі в експерименті, використовувати інновацію) [6].

Способи подолання зовнішніх перешкод. Спільні консультації стрімко завойовують популярність серед педагогів як метод, що дає змогу ефективно враховувати відмінні потреби всіх учнів інклюзивних класів у масовому навчальному закладі. Завдяки спільній діяльності вчителі можуть удосконалювати навчальні програми, розробляти методики та створювати нові можливості, налагоджувати співпрацю з батьками, учнями, адміністраторами й іншими педагогами.

Американські вчені Уеста, Айдола, Кеннона, Майлза, Саксі, Лібермана, Вілла, Таузенда, Паулуччі-Віткомба, Невіна, Уайдіна і Гріммета (West, Idol and Cannon; Miles, Saxi and Liberman; Villa, Thousand, Paulucci-Whitcomb and Nevin; West and Idol; Wideen and Grimmet), досліджували питання проведення спільних консультацій між педагогами інклюзивної та загальної освіти у процесі трансформаційних змін виокремили ряд переваг педагогічної співпраці [9; 11; 12].

Консультація у традиційній українській експертній моделі передбачає надання рекомендацій педагогічному колективу в односторонньому порядку, що не підлягають обговоренню. Такий тип консультування був надзвичайно популярним у американських та радянських школах до початку 1990-х років ХХ століття. На сьогоднішньому етапі розвитку освітніх технологій в американських школах домінує метод спільних консультацій де превалює принцип командного підходу, коли формуються дієві партнерські зв'язки.

Запорукою успішного включення українського школяра з особливими освітніми потребами в інклюзивне середовище є розроблення індивідуального навчального плану (ІНП). Ефективною умовою навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному класі має бути ретельне й систематичне визначення

інклюзивних освітніх цілей шляхом адаптації та модифікації стандартного навчального плану, що забезпечує навчання такої дитини і дає можливість включити її в навчальну роботу звичайного класу [2, 2–13].

Розроблення індивідуального навчального плану є основною умовою успішного навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. В інклюзивному класі індивідуальний навчальний план складається за участю вчителів, батьків, спеціалістів, допоміжного персоналу та самого учня.

Висновки. Отже, проаналізувавши різноманітність підходів застосування моделі спільних педагогічних консультацій в інклюзивній школі США ми зможемо охарактеризувати один зі способів колективного досягнення освітніх цілей у роботі з дітьми із особливими потребами. Запровадження інклюзії в українських школах передбачає скоординовані освітні зусилля всіх учасників навчально-виховного процесу і необхідність численних змін та інноваційних перетворень на індивідуальному та системному рівнях. Українські педагоги інклюзивної освіти повинні постійно підвищувати навчальну кваліфікацію у викладанні й спільно працювати над розробленням та впровадженням творчих навчальних програм, щоб допомогти всім учням інклюзивного навчання максимально реалізувати професійний потенціал.

Список використаних джерел

1. Захарчук, М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / М. Є. Захарчук ; ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 17 с.
2. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 11–22.
3. Сак Т. В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі / Т. В. Сак // Дефектологія. – 2010. – № 3. – С. 12–16.
4. Barth, R. S. (1990). Improving schools from within: Teachers, parents and principles can make a difference. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
5. Fullan, M.G. (1993) Change forces. Probing the depths of educational reform. London : The Falmer Press.
6. Hall, G. E. and Hord, S. M. (1987) Change in school: Facilitating the process. Albany : State University of New York Press.
7. Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1997). Inclusion and school reform : Transforming America's classrooms. Baltimore, MD : Brooks.
8. Owens, R. G. (1998) Organizational behaviour in education. (6th edn). Boston: Allyn and Bacon.
9. Spedding, S. (1996). Teachers as agents of change. In P. J. Foreman (ed.), Integration and inclusion in action. (pp. 341–372). Sydney: Harcourt Brace. (2nd Edition published 2001), 391–430 p.
10. Stoll, L. and Fink, D. (1996) Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement. Philadelphia : Open Uni Press.
11. Villa, R. A., Thousand, J. S., Paolucci-Whitcomb, P. and Nevin, A. (1990) In search of new paradigms for collaborative consultation. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1(4), 279–292 p.
12. West, J. F. and Idol, L. (1990) Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. Remedial and Special Education, 11 (1), 22–31 p.
13. Whitaker, P. (1993) Managing change in schools. Buckingham : Open University Press.

References

1. Zakharchuk, M. E. Stanovlennya ta rozvytok inkluzivnoyi osvity u SSHA [Tekst] : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.01 – zagal'na pedagogika ta istoriya pedagogiki / M. E. Zakharchuk ; TNPU im. V. Gnatyuka. – Ternopil', 2013. – 17 s.
2. Ravchina T. Diyal'nist' vykladacha vishchoyi shkoli v kontekst' sushasnoyi filosofii osvity / T. Ravchina // Visnik L'vivskogo universitetu. Seriya pedagogichna. – 2009. – Vip. 25. – CH. 3. – S. 11–22.
3. Sak T. V. Individual'nyy navchal'nyy plan uchnya z osoblyvimi osvitt'nimi potrebami v inkluzivnomu klasi / T. V. Sak // Defektologiya. – 2010. – № 3. – S. 12–16.
4. Barth, R. S. (1990). Improving schools from within: Teachers, parents and principles can make a difference. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
5. Fullan, M.G. (1993) Change forces. Probing the depths of educational reform. London : The Falmer Press.
6. Hall, G. E. and Hord, S. M. (1987) Change in school: Facilitating the process. Albany : State University of New York Press.
7. Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1997). Inclusion and school reform : Transforming America's classrooms. Baltimore, MD : Brooks.
8. Owens, R. G. (1998) Organizational behaviour in education. (6th edn). Boston: Allyn and Bacon.
9. Spedding, S. (1996). Teachers as agents of change. In P. J. Foreman (ed.), Integration and inclusion in action. (pp. 341–372). Sydney: Harcourt Brace. (2nd Edition published 2001), 391–430 p.

10. Stoll, L. and Fink, D. (1996) Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement. Philadelphia : Open Uni Press.
 11. Villa, R. A., Thousand, J. S., Paolucci-Whitcomb, P. and Nevin, A. (1990) In search of new paradigms for collaborative consultation. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1(4), 279–292 r.

12. West, J. F. and Idol, L. (1990) Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. Remedial and Special Education, 11 (1), 22–31 r.
 13. Whitaker, P. (1993) Managing change in schools. Buckingham : Open University Press.

Надійшла до редколегії 25.11.15

L. Tokaruk, Ph. D., Associate Professor
 Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE AMERICAN INCLUSIVE EDUCATION OF PEDAGOGICAL COLLABORATION – UKRAINIAN REALITIES

On the basis of analysis of psychological and educational literature there have been revealed features of the genesis of inclusive education in the United States (regulatory and legal framework, coexistence of learning models, individualized approach). The research grounds the stages of formation of inclusive education in the USA. A history of the way society has cared for people with disabilities can be captured in five words: isolation, normalization, mainstreaming, inclusion and blended learning. An important hurdle for students with disabilities has been access to education. The following provides a brief chronological sketch of this quest for access. Isolation: The First Half of the Twentieth Century. The concept of special public school classes with special curricula as well as special training for teachers of students with severe handicapping conditions came about first in the urban school systems. The initial purpose of these classes was primarily to remove the most difficult students from the regular classroom. Education Initiative initiated in the late 1980s, the term mainstreaming was still being widely used, as was progressive inclusion. It was not until the early 1990s that the terms inclusion and full inclusion had superseded mainstreaming as preferred terminology. Notably, the simultaneous use of mainstreaming and inclusion – which to some mean the same thing but to others mean quite different things – has contributed to the muddled, frustrating, and often antagonistic nature of the debate as it has entered the twenty-first century. Through it all, the longstanding concept of integration, while fading in direct usage as formal terminology, remains the fundamental focus of the various debates regarding placement and responsibility for instruction of exceptional children as well as over the proper form and structure of special education itself. Blended learning: Early XXI century and 2013. Blending is a model involving general and special education students of same age or similar ability levels in joint learning experiences, which are developmentally appropriate and beneficial for all students. The content and forms of the process of inclusive education application in American schools have been analyzed. There have been determined the most important aspects of its effective realization. There have been defined the principles of organization of American inclusive schools. The research also finds out the peculiarities of professional training of inclusive school teachers. In this research there have been formulated recommendations to optimize the process of introduction of inclusive education into the educational environment of Ukraine. The recommendations have been made on the basis of adaptation of progressive ideas and experience of the USA.

Keywords: american inclusive education, children with special needs, effective inclusive school, the gradual introduction of the student in the educational process.

Л. Токарук, канд. пед. наук, доц.
 Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

АМЕРИКАНСКОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА – УКРАИНСКИЕ РЕАЛИИ

Инклюзия – актуальная для Украины современность. Некоторые украинские школы пытаются адаптировать ее в учебное пространство. Обозначение "инклюзия" переводится как "включение" – постепенное внедрение ученика в образовательный процесс с учетом его коллективных возможностей. В США инклюзия впровадилася по системе АВА – Applied Behavior Analysis и переводится как "прикладной анализ поведения". В некоторых американских штатах она является обязательной системой образования. АВА – это коллективная коррекционная работа с учениками на основе практического анализа, хотя большинство американских специалистов, работая по данной системе, не используют слово "коррекция".

Ключевые слова: американское инклюзивное образование, дети с особыми потребностями, эффективная инклюзивная школа, постепенное внедрение ученика в образовательный процесс.

Відомості про автора

Токарук Людмила Степанівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: 044-521-35-13

Токарук Людмила Степановна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: 044-521-35-13

Токарук Людмила Степанівна – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Kyiv National University named after Taras Shevchenko.

Contact information: 044-521-35-13

УДК 811.14'02'367.625:378.147.091.33

В. Шовковий, д-р пед. наук, проф.
 Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ
 І. Чеп'якова, викладач
 Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків

ПРЕФІКСАЛЬНІ ДІСЛОВА ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ЛІНГВОКОГНІТИВНІ ОДИНИЦІ: МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

У статті подається розробка методики навчання префіксальних дієслів давньогрецької мови як лінгвокогнітивних одиниць. Розкрито актуальність організації навчання префіксальних дієслів на основі підходів встановлення загального та прототипічного значень дієслова та встановлення його семантичного потенціалу. Розроблено систему вправ для організації навчання префіксальних дієслів давньогрецької мови як лінгвокогнітивних одиниць.

Ключові слова: давньогрецька мова; загальне та прототипічне значення; лінгвокогнітивістика; методика навчання; префіксальні дієслова; семантичний потенціал.

В останні десятиліття сформувалася тенденція досліджувати мову в тісному зв'язку зі свідомістю, світоглядом, мисленням, культурою як окремої особистості, так і цілого мовного колективу. У лінгвістиці інтенсивно

розвивається когнітивний напрям, метою якого є не тільки дослідження мови, але й дослідження когніції, тобто пізнавального процесу [5, с. 10]. Багато філологів і дослідників мови приділили цьому питанню значну

увагу в своїх працях, як-то: В. Воробйов, І. Голубовська, О. Корнілов, Ю. Лотман, З. Попова, Й. Стернін, та інші. У свою чергу методика навчання іноземної мови потребує нових підходів до реалізації цих досліджень у межах навчального процесу. Зокрема давньогрецька мова викликає інтерес дослідників щодо співвідношення її семантики з концептосферою давніх еллінів як народу, співвідношення семантичних процесів, представлених у мові, із когнітивними.

Метою статті є розроблення методики навчання префіксальних дієслів давньогрецької мови як лінгвокогнітивних одиниць у межах навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Оскільки процес деривації є відображенням фрагментів національно-мовних картин світу, то, зокрема, префіксальні дієслова давньогрецької мови є квантом дериваційних процесів, які відбулися в ній. Услід за І. Євсєєвою вважаємо, що деривати, репрезентовані як когнітивні моделі, – ієрархічно організовані структури знань. Із погляду когнітивної лінгвістики комплексні одиниці-деривати становлять структури концептуального впорядкування знань, при цьому вони не тільки містять інформацію в упорядкованому вигляді, об'єктивуючи дані про світ, але й генерують нові знання [1].

Когнітивна продуктивність – це властивість мислення людини мотивовано, раціонально й ефективно використовувати мінімум мовних засобів для систематизації (категоризації) якомога більшої кількості об'єктів, явищ і процесів реального світу у формі складних слів, утворених від лексеми, що виражає прототипічне поняття [2]. При утворенні нового деривата думка людини "працює" за аналогією й спрямована до тієї категорії, для якої прототипічною є реалізація конкретного лексико-словотвірного значення в межах певної пропозиційної схеми [1].

Похідне слово, за І. Євсєєвою, розглядаємо як фрейм-структуру, яка складається з різних рівнів: глибинного (рівень пропозиційних схем, рівень пропозицій і рівень слотів) та поверхневого (рівень лексико-словотвірного значення конкретного деривата) [1]. Значення похідних слів, логічно пов'язаних одне з одним на рівні поверхневих структур – лексико-словотвірних значень, – утворюють текст (у широкому сенсі). Це становить конкретне фрейм-гніздо або фрейм-тип, який дозволяє говорити про дискурсивну організацію комплексних одиниць дериватології, у яких засобом зв'язку значень дериватів стають метонімія та метафора – найважливіші джерела інформації про дискурсивність мислення людини [8].

Особливо яскраво ментальні процеси відображаються в полісемії дериватів, яка є важливим аспектом у рецептивному навчанні лексики й репрезентована в семантичній парадигмі слова як системі значень повнозначного слова [4]. Полісемію, поділяючи думку Г. Кустової, вважаємо наслідком того, що людині властиво не створювати нові знаки, а користуватися уже існуючими, пристосовувати старі слова до певних ситуацій для економії лексичних засобів. Когнітивною основою полісемії є те, що людина розуміє нове через призмю уже відомого [3, с. 23].

Значення слів у семантичній парадигмі мають семантичну вмотивованість, яка визначається інтегрованою семою, архісемою, когнітивною моделлю ситуації та прототипічною ситуацією, що покладені в основу семогенезу [9, с. 58-62]. Людина порівнює денотативний матеріал із прототипічною ситуацією й вирішує, чи можна його "підігнати" під цю ситуацію, чи можна цим словом назвати [3, с. 26]. Полісемія є яскравим відображенням сенсорно-рецептивної, оцінно-емотивної та логіко-поняттєвої складових мовної картини світу, що виражається в етнічних стереотипах, вторинній номінації, морально-ціннісних пріоритетах етнічної спільноти й спо-

стерігається на всіх мовних рівнях – фонетичному, лексико-фразеологічному, словотвірному, граматичному, стилістичному [7].

Отже, першим кроком у методиці навчання префіксальних дієслів давньогрецької мови як лінгвокогнітивних одиниць вважаємо за доцільне виконання вправ на встановлення загального та прототипічного лексичного значення. Формування знань про загальне та прототипічне значення полісеманта спрямоване на визначення семантичного стрижня, який об'єднує всі семи дієслова, створює підґрунтя для подальшого навчання конотативної семантики слова, а тому має здійснюватися індуктивно-дедуктивним способом: студент читає та перекладає кілька речень із префіксальним полісемантом (під час перекладу відбувається аналіз словникової статті), після цього робить висновок про загальне та прототипічне значення дієслова. Пропонуємо *рецептивні двомовні мовленнєві аналітичні вправи*.

Вправа 1. Мета вправи: за допомогою контексту як мовленнєвої опори сформувати (розширити) уявлення про загальне та прототипічне значення дієслова-полісеманта.

Інструкція: Прочитайте та перекладіть подані речення, зверніть увагу на виділені дієслова, визначте їхні лексичні значення, поміркуйте, який компонент семантики є спільним для всіх цих слів.

τότε εἶπεν ὁ διάβολος ἐνώπιον τοῦ κυρίου Διαπορευθεὶς τὴν ὑπ' οὐρανὸν καὶ ἐμπεριπατήσας τὴν σύμπασαν γῆν (Sept. Job 2:2).

φλόγες ἀνάπαλιν εὐφθάρτων ζώων οὐκ ἐμάραναν σάρκας ἐμπεριπατούντων, οὐδὲ τηκτὸν κρυσταλλοειδὲς εὐτηκτὸν γένος ἀμβροσίας τροφῆς (Sept. Sap. Sal. 19:21).

Розуміння загального та прототипічного значення слова можливе за умови сформованості в студентів уявлення про логіко-поняттєвий компонент фрагментів мовної картини світу стародавніх еллінів. Тому другим кроком пропонуємо виконання вправ на *встановлення семантичного потенціалу дієслова* в синтагматиці.

Услід за Р. Роговою вважаємо доцільним навчати похідних дієслів у форматі паралельного запам'ятовування звуко-буквеної й граматичної форми слова, його семантики та особливостей синтагматичних зв'язків [6]. Це можливо, на нашу думку, лише в процесі здійснення семантичного аналізу слова в синтагматиці за допомогою *некомунікативних лексичних двомовних аналітичних вправ* на зразок вправи 2.

Вправа 2. Мета вправи: формування уявлення про логіко-поняттєвий компонент фрагментів мовної картини світу стародавніх еллінів, формування знань про прототипічні та загальні лексичні значення полісемантів, про особливості реалізації семантичного потенціалу слова в синтагматиці, умінь інтерпретації лексичного значення полісеманта в синтагматиці.

Інструкція 1: Прочитайте словосполучення із перекладом, зверніть увагу на семантику дієслова συνάπτω. Поміркуйте, що включало для давніх греків поняття συνάπτω з його прототиповими лексичними значеннями "зв'язувати, з'єднувати". Визначте, який суб'єкт, об'єкт, локус тощо можуть вживатися з цим дієсловом.

συνάψαι στόμα τινί (Eur.) – припасти вустами до когонебудь; συνάπτω ἐαυτὸν εἰς λόγους τινί (Arph.) – вступити в розмову з ким-небудь; μάχην συνάπτω τινί (Plut.) – зчиняти (розпочинати) бій з ким-небудь; λόγος πρὸς μῦθον συνάπτω (Arist.) – розповідь близька до казки; συνάπτω λόγους (Soph.) – бесідувати.

Важливим компонентом навчання похідних дієслів є опанування найбільш вживаних поєднань полісеманта зі словами в прийменниковому та безпрійменниковому

керуванні, що варіює лексичний компонент семантики. Отже, третім кроком для цього ми пропонуємо *лексичні некомунікативні вправи* на аналіз та переклад словосполучень (речень), які містять різні варіанти вживання дієслова в прийменниковому та безприйменниковому керуванні, що впливає на його семантику.

Вправа 3. Мета вправи: формування знань про семантичну парадигму полісеманта в граматичних зв'язках, уміння інтерпретації лексичного значення полісеманта в граматичних зв'язках.

Інструкція 1: Прочитайте слова й словосполучення та перекладіть. Запам'ятайте основні випадки керування дієслова ἀνατείνω та зверніть увагу на зміну його значення.

ἀνα-τείνω + Gen. – тягнути;

ἀνα-τείνω + Acc. – витягати, розгортати, розтягувати;

ἀνα-τείνω + εἰς (Acc.) – досягати, доходити до;

ἀνα-τείνω + Acc. – тримати у напруженні;

ἀνα-τείνω + Dat. – *мед.* погрожувати, грозити.

Інструкція 2: Перекладіть словосполучення:

ἀνατείνω χεῖρα οὐρανῶ (Pind.); ἀνατείνω τὰ κέρατα (Xen.); ἀνατείνω εἰς ὕψος (Polyb.); ἀνατείνω πλέον ἢ δέκα σταδίου (Plut.).

Попередні вправи спрямовані на формування знань та первинних умінь встановлення семантичного поля похідного полісеманта. Наступним, четвертим кроком, має стати автоматизація навичок визначення семантики дериватів.

Для цього ми пропонуємо *вправи на підстановку з опорою на переклад та без опори на переклад*, метою яких є формування навичок співвіднесення семантики слова в когезійних та когерентних зв'язках.

Вправа 4. Мета вправи: формування навичок співвіднесення семантики слова в зв'язку з іншими словами.

Інструкція: Визначте, з якими фразами в правій колонці співвідносяться слова в лівій колонці.

1	ἀμφικαλύπτω (напустити, накинути)	A	τι πρὸς τινα
2	ἀνακαλύπτω (відкривати)	D	τὴν κεφαλὴν
3	ἀποκαλύπτεσθαι (показувати себе)	C	βλεφάρων σκοτεινὸν φάος
4	ἐγκαλυψάμενος (закриватися, закутуватися)	D	νέφος τινί
5	ἐπικαλύψαι (опускати; затуманити)	E	πρὸς τινα

Вправа 5. Мета вправи: формування навичок визначення прототипічних та загальних лексичних значень дієслів у контексті, навичок співвіднесення лексичного значення полісеманта зі значеннями інших слів.

Інструкція: Прочитайте речення, вставте замість пропусків слова (подані після вправи), які відповідають змісту висловлювання.

ἐπι τοῖσιν ἢ Ἀντιγόνου ναυαρχίςπερὶ πρῦμναν αὐτομάτως σέλινον Ἰσθμία ἐπωνομάσθη. (Plut.)
2. ἢ τοῦτο μὲν πιθανῶς εἴρηται πρὸς τὰ ἐκτός, ἐπεὶ δὲ φασὶ καὶ τοὺς καταλυμβῶντας, ὅταν ἔλαιον εἰς τὸ στόμα λαβόντες, ἐν τῷ βυτῶ φέγγος ἴσχειν καὶ δίοψιν, οὐκ ἔστιν ἐκεῖ πνεύματος ὀλισθον αἰπίασσασθαι; (Plut.)
3. καὶ τοῦτο εἰπὼν.....καὶ λέγει αὐτοῖς, Λάβετε πνεῦμα ἅγιον. (NT).

ἐκφωσήσωσιν, ἐνεφύσησεν, ἀναφύσσασα

Вправи 4, 5 передбачають підстановку: а) полісеманта в речення; б) прийменників, які з ним можуть вживатися і впливають на його значення в реченні; в) іменників

(у вільних та сталих словосполученнях), які впливають на значення полісеманта.

Для закріплення навичок семантизації полісеманта в контексті вважаємо доцільним розробити вправи на вживання полісемантів у репродуктивному мовленні. Отже, п'ятим кроком пропонуємо виконання вправ *на переклад словосполучень / невеликих речень з української мови давньогрецькою*.

Для перекладу викладач має добирати найбільш вживані випадки когерентно-когезійної сполучуваності полісеманта, у якій останній набуває особливих значень або семантичних відтінків.

Вправа 6. Мета вправи: закріплення навичок семантизації полісеманта в контексті, удосконалення навичок оперування семантичними парадигмами полісемантів.

Інструкція: Перекладіть подані словосполучення / речення давньогрецькою мовою. Зверніть увагу на значення дієслів.

Завдавати людині неприємностей; посадити вершника на коня; одягтися в білу сукню; зводити укріплення навколо міста; підстилати килим.

1) Хлопець весь час переходить від ложа до ложа. 2) Солдати швидко перепливають на той острів. 3) Він перевершує свого друга в красномовстві. 4) Завтра вони перетинатимуть річку Євфрат.

Вправа 6, згідно з принципом поступового нарощення труднощів, спочатку виконується на матеріалі словосполучень письмово, потім – на матеріалі словосполучень усно. Після цього студенти перекладають речення, відповідно, письмово й усно.

Отже, аналіз наукових джерел дав можливість дійти висновку, що префіксальне дієслово давньогрецької мови в лінгвометодичному аспекті варто розглядати як об'єкт лінгвістики (словотворчі моделі та процеси, які відбуваються в словотворі), когнітивістики (похідне дієслово є одиницею розумової діяльності людини, квантом структурованого знання про світ, сукупністю знань та уявлень про світ давніх еллінів, відображенням особливостей мислення, логіко-поняттєвої інтерпретації навколишньої дійсності) та лінгвокультурології (відображення в мовних засобах етнічних особливостей сприйняття світу: префіксальні дієслова репрезентують сенсорно-рецептивну, логіко-поняттєву, оцінно-емотивну та морально-ціннісну складові концептуалізації дійсності; відображають темпоральні, локальні, об'єктно-суб'єктні, фінальні, каузальні, концесивні, обсекутивні, кондиціональні, логічні особливості світобачення й світорозуміння носіїв мови).

Список використаних джерел

- Евсеева И. В. Когнитивное моделирование словообразовательной системы русского языка (на материале комплексных единиц) : дис. ... доктора фил. наук : 10.02.01 / Евсеева Ирина Владимировна. – Кемерово, 2011. – 430 с.
- Коняев А. В. Когнитивные основания мотивационных отношений в лексике современного английского языка : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.04 / Коняев Андрей Валерьевич. – Барнаул, 2002. – 159 с.
- Кустова Г. И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения / Г. И. Кустова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 472 с.
- Падучева Е. В. О семантической деривации: слово как парадигма лексем / Е. В. Падучева // Русский язык сегодня. – М. : Азбуковник, 2000. – С. 395–417.
- Попова Н. В. Лексико-семантическая репрезентация концепта "красота" в немецком и русском языках : монография / Н. В. Попова. – Мичуринск : Изд-во Мичуринского государственного аграрного университета, 2009. – 166 с.
- Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 289 с.
- Семенюк О. А. Мова епохи та мовна особистість у сатирико-гумористичному тексті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.01 : 10.02.02 "Українська мова", "Російська мова" / О. А. Семенюк. – К., 2002. – 33 с.
- Тагаев М. Дж. Полипарадигмальное описание морфемки и словообразования / М. Дж. Тагаев. – Бишкек : НИИ регионального славяноведения Кирг.-Рос. слав. ун-та, 2004. – 262 с.

9. Шипицына Г. М. Внутрисловная и межсловная мотивация у многозначных имен прилагательных русского языка / Г. М. Шипицына // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. : Гуманитарные науки. – 2010. – № 12, т. 6. – С. 58–62.

References

1. Evseeva Y. V. Kohnytnvnoe modelyrovanye slovoobrazovatel'noy sistema russkogo yazyka (na materyale kompleksnykh edynyts) : dys. ... doktora fyl. nauk : 10.02.01 / Evseeva Yryna Vladymyrovna. – Kemerovo, 2011. – 430 s.
2. Konyaev A. V. Kohnytnvnye osnovanyya motyvatsyonnykh otnosheniy v leksyke sovremennoho anhllyskoho yazyka : dys. ... kand. fyl. nauk : 10.02.04 / Konyaev Andrey Valerieyevych. – Barnaul, 2002. – 159 s.
3. Kustova N. Y. Tyry proyzvodnykh znachenyy y mekhanyzmy yazykovoho rasshyrenyya / N. Y. Kustova. – M. : Yazyky slavyanskoj kultury, 2004. – 472 s.
4. Paducheva E. V. O semanticheskoj deryvatsyy: slovo kak paradyhma leksem / E. V. Paducheva // Russkyy yazyk sehodnya. – M. : Azbukovnyk, 2000. – S. 395–417.

5. Popova N. V. Leksyko-semanticheskaya reprezentatsyya kontsepta «krasota» v nemetskom y russkom yazykakh : monohrafyya / N. V. Popova. – Mychurynsk : Yzd-vo Mychurynskoho hosudarstvennoho ahrarnoho unyversyteta, 2009. – 166 s.

6. Rohova H. V. Metodyka obuchenyya ynostrannym yazykam v sredney shkole / H. V. Rohova, F. M. Rabynovych, T. E. Sakharova. – M. : Prosveshchenye, 1991. – 289 s.

7. Semenyuk O. A. Mova epokhy ta movna osobystist u satyryko-humorystychnomu teksti : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra filol. nauk : spets. 10.02.01 ; 10.02.02 «Ukrayinska mova», «Rosiyyska mova» / O. A. Semenyuk. – K., 2002. – 33 s.

8. Tahaev M. Dzh. Polyparadyhmalnoe opysanye morfemyky y slovoobrazovanyya / M. Dzh. Tahaev. – Byshkek : NYU rehyonalnoho slavyanovedenyya Kyrh.-Ros. slav. un-ta, 2004. – 262 s.

9. Shypytsyna H. M. Vnutryslovnaya y mezhslovnaya motyvatsyya u mnohoznachnykh ymen prylahatelnykh russkoho yazyka / H. M. Shypytsyna // Nauchnye vedomosti Belhorodskoho hosudarstvennoho unyversyteta. Ser. : Humanytarnye nauky. – 2010. – № 12, т. 6. – S. 58–62.

Надійшла до редколегії 19.11.15

V. Shovkovyi, PhD (Doctor Degree) in Pedagogical Studies, professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
Inna Chepiakova, teacher
V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine

PREFIXAL VERBS OF ANCIENT GREEK LANGUAGE AS COGNITIVE UNITS: TEACHING METHODOLOGY

The article shows the development of methods of Ancient Greek prefix verbs teaching as linguistic and cognitive units. The teaching organization of prefix verbs is based on approaches of the verb's general and prototypical meanings detection and of its semantic potential detection. The currency of such approaches is shown in the article. Sets of exercises for organization of Ancient Greek prefix verbs teaching as linguistic and cognitive units are developed.

Keywords: Ancient Greek; general and prototypical meanings; linguistic and cognitive science; methods of teaching; prefix verbs; semantic potential.

В. Шовковий, д-р пед. наук, проф.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

И. Чепякова, препод.

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Харьков, Украина

ПРИСТАВОЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА КАК ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ЕДИНИЦЫ: МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

В статье представлена разработка методики обучения приставочных глаголов древнегреческого языка как лингвокогнитивных единиц. Раскрыта актуальность организации обучения приставочных глаголов на основе подходов определения общего и прототипического значений глагола и определения его семантического потенциала. Разработана система упражнений для организации обучения приставочных глаголов древнегреческого языка как лингвокогнитивных единиц.

Ключевые слова: древнегреческий язык; общее и прототипическое значения; лингвокогнитивистика; методика обучения; приставочные глаголы; семантический потенциал.

Відомості про автора

Шовковий В'ячеслав Миколайович – доктор педагогічних наук, професор кафедри загального мовознавства і класичної філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: zagmoclasphil@gmail.com

Чеп'якова Інна Юріївна – викладач кафедри історії зарубіжної літератури та класичної філології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Харків, Україна

Контактна інформація: class_philol@karazin.ua

Шовковий Вячеслав Николаевич – доктор педагогічних наук, професор кафедри загального мовознавства і класичної філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактная информация: zagmoclasphil@gmail.com

Чепякова Инна Юриевна – преподаватель кафедры истории зарубежной литературы и классической филологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, Харьков, Украина.

Контактная информация: class_philol@karazin.ua

Shovkovyi Viacheslav – Doctor of Science (Pedagogics), professor, professor of the general linguistics and classical philology department Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: zagmoclasphil@gmail.com

Chepiakova Inna – teacher of the history of foreign literature and classical philology department V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkov, Ukraine.

Contact information: class_philol@karazin.ua

Наукове видання



ВІСНИК

КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІКА

Випуск 2(2)

Статті подано в авторській редакції.

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

The authors are responsible for the given opinions, made statements, accuracy of the quotations, economical and statistical data, terminology, proper names and other information. The Editorial Board reserves the right to shorten and edit the submitted materials. Manuscripts will not be returned.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та електронні носії не повертаються.



Формат 60x84^{1/8}. Ум. друк. арк. 9,8. Наклад 300. Зам. № 215-7561.
Вид. № Пс16. Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний.
Підписано до друку 16.12.15

Видавець і виготовлювач
Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 72; тел./факс (38044) 239 31 28
e-mail: vpc@univ.kiev.ua
http: vpc.univ.kiev.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02